



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

# **LA ESCUELA, ¿UN CAMINO DE INTEGRACIÓN SOCIAL?**

**EXPERIENCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES INFRACTORES DE  
LEY, DE LAS COMUNAS DE LO ESPEJO, EL BOSQUE Y PEDRO  
AGUIRRE CERDA**

Alumnas: Silvia Álvarez Abarzúa  
Pamela Sánchez Araya  
Susana Zúñiga Espinoza

Profesora Guía: Cecilia Leblanc Castillo

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL  
TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE ASISTENTE SOCIAL**

**SANTIAGO DE CHILE, 2008**

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>06</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>12</b>
<b>2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>16</b>
<b>3. HIPÓTESIS</b>	<b>18</b>
<b>4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA</b>	<b>19</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EL SUJETO JUVENIL EN EL CONTEXTO URBANO POPULAR</b>	<b>26</b>
<b>1. Conceptualización de Juventud</b>	<b>28</b>
<b>2. El Sujeto Juvenil Urbano Popular</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD SOCIAL</b>	<b>55</b>
<b>1. Educación, ¿Mecanismo de integración o reproductor de desigualdad social?</b>	<b>55</b>
<b>2. Desarrollo Histórico de los Modelos de Educación en América Latina</b>	<b>61</b>

<b>3. Educación y Globalización</b>	<b>66</b>
<b>4. De la Reproducción a la Resistencia en Educación</b>	<b>75</b>
<b>5. El papel de la Escuela en la Sociedad Actual</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>JÓVENES E INFRACCIÓN A LA LEY PENAL</b>	<b>86</b>
<b>1. Conceptualizaciones de la Infracción Juvenil a la Ley Penal: miradas desde el Derecho Tutelar y desde la Doctrina de la Protección Integral de Derechos</b>	<b>87</b>
<b>2. Enfoques Criminológicos, miradas divergentes sobre la Delincuencia Juvenil</b>	<b>100</b>
<b>3. Adolescentes Infractores de Ley, de la Reinserción a la Integración Social</b>	<b>112</b>
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO REFERENCIAL</b>	
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>POLÍTICAS EDUCACIONALES: REFORMAS DEL SISTEMA ESCOLAR EN CHILE</b>	<b>123</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>CARACTERIZACIÓN DE LAS COMUNAS DE REFERENCIA DEL ESTUDIO</b>	<b>131</b>

<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>MARCO JURÍDICO Y POLÍTICO DE LA INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY</b>	<b>140</b>
<b>TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	
<b>CAPÍTULO VII</b>	
<b>CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA Y ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY</b>	<b>158</b>
<b>1. Características Socioeconómicas de los Jóvenes del Estudio</b>	<b>158</b>
<b>2. Situación Escolar de los Jóvenes, una mirada cuantitativa</b>	<b>163</b>
<b>CAPÍTULO VIII</b>	
<b>ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY Y SU EXPERIENCIA ESCOLAR PREVIA A LA COMISIÓN DE DELITOS</b>	<b>173</b>
<b>1. Valoración que los jóvenes hacen de su experiencia escolar previa a la comisión de delitos</b>	<b>174</b>
<b>2. Relación de los jóvenes con la comunidad escolar, en su experiencia escolar previa a la comisión de delitos</b>	<b>187</b>
<b>3. La mirada de los jóvenes sobre los aprendizajes adquiridos en su experiencia escolar previa a la comisión de delitos</b>	<b>199</b>

<b>CAPÍTULO IX</b>	
<b>ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY Y SU EXPERIENCIA ESCOLAR POSTERIOR AL DELITO, ¿UNA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN?</b>	<b>206</b>
<b>1. Percepción Actual de los Jóvenes respecto de la Escuela</b>	<b>206</b>
<b>2. Relación Actual de los Jóvenes con la Comunidad Escolar</b>	<b>244</b>
<b>3. Percepción de la Comunidad Escolar respecto de la incorporación de Jóvenes infractores de ley a la Escuela</b>	<b>260</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>275</b>
<b>HALLAZGOS</b>	<b>289</b>
<b>APORTES DEL TRABAJO SOCIAL</b>	<b>295</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>302</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>313</b>

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación responde a un conjunto de inquietudes relacionadas con el rol de la educación en la sociedad, el cual principalmente se encarna en la institución denominada Escuela, donde cobra vida cotidianamente el proceso educativo de niños, niñas y adolescentes. El rol social de la Educación, aunque compete a todos quienes acceden a ella, cobra una importancia sustantiva en los sectores populares, por cuanto representa la vía principal de integración y movilidad social con que cuentan eventualmente estos sectores, a menudo excluidos de la mayor parte de los beneficios de los que debiese gozar la sociedad en su conjunto.

*“La Escuela es la institución creada por las sociedades organizadas que tiene como función intervenir en la educación de las personas en forma sistemática y de acuerdo con un determinado tipo de hombre y sociedad que se desea formar, conforme a las políticas generales y propiamente educacionales, expresivas de decisiones de poder. Los fines de la educación, la incorporación y distribución de la población en el sistema escolar, la selección de la cultura que la escuela transmite, la organización, la transmisión y evaluación de los saberes escolares y sus cambios, responden a decisiones que se adoptan tanto fuera como dentro de la escuela, a niveles macro-políticos de carácter internacional, nacional y propiamente escolares, en relación con el tipo de hombre y sociedad que se consensúa formar predominantemente”* (Soto, 2001: 3).

En este sentido no se puede desconocer el valor de los contenidos académicos que la Escuela entrega, sin embargo es necesario enfatizar que la Escuela es además y por sobre todo, un espacio de interacción social, encargado históricamente de promover la integración entre los individuos, ya que en la cotidianeidad del espacio escolar se construyen una serie de significados sociales, culturales,

afectivos y valóricos que van a moldear los tipos de relaciones y experiencias que desarrollan los sujetos, las que a su vez van a influir significativamente en su comportamiento social fuera de la institución.

Es así como: *“La experiencia escolar cotidiana condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela. Por tanto supone el modo de apropiarse del conocimiento del mundo social y material cotidiano de la vida del alumno, a través de la mirada estructurada y prediseñada que supone la escuela”* (Rivas et al, 2006: 2).

De este modo, el vínculo que los jóvenes establecen con el sistema escolar es un factor que incide tanto en su comportamiento como en la construcción de su identidad, por tanto el fenómeno de la integración versus exclusión en la experiencia escolar, no es un componente aislado en su proceso de desarrollo, sino más bien constituye uno de los elementos más importantes en tanto es generador de significados sociales, afectivos, culturales, etc.

En este sentido, cabe precisar que el concepto de exclusión, dentro y fuera del sistema escolar, hace referencia a una variedad de dimensiones en las cuales opera la desventaja social de los sujetos, o a *“la imposibilidad de acceso a los campos sociales, valóricos y materiales que se asocian con el bienestar”* (Mc Clure, 1995: 106).

La exclusión corresponde, en definitiva, a un proceso de debilitamiento progresivo de los lazos que unen a los sujetos a la sociedad a la que pertenecen, estableciéndose una división entre los que están dentro y quienes están fuera de ella. En este caso, el quiebre de los vínculos entre los sujetos y la Escuela no se reduce a un fenómeno microsistémico, sino que repercute en la integración de los

individuos a un nivel macrosocial, en tanto es la Escuela uno de los principales dispositivos socializadores que existe en las sociedades organizadas.

Es por ello que, partiendo de la premisa de que la exclusión social en todas sus formas es lo que está a la base del fenómeno delictual, hemos considerado de relevancia social el indagar en la experiencia escolar de los adolescentes que infringen la ley, desde su percepción y experiencia, considerando además que en las comunas en que focalizamos este estudio se vivencia la realidad del mundo popular, lo cual generalmente constituye un segundo factor de exclusión. En este sentido Tsukame (2006) señala:

*“Las prácticas delictivas se instalan en el horizonte de la realidad juvenil popular precisamente en la precariedad integradora de la educación y del mercado laboral. La escuela lo mismo retiene y promueve, que en algunos casos expulsa y sobrecarga de estigma sus fracasos”* (Tsukame, 2006:113).

Es así como, ante la paradoja de un sistema escolar segmentado que niega su propia oferta de promoción social, el joven popular se enfrenta muchas veces al dilema de seguir el camino de una promoción socialmente aceptada pero incierta, o de renunciar a la promesa ofrecida por la escuela, siguiendo un nuevo camino con parámetros conductuales que rompen el límite de lo permitido. Dilema que el joven resuelve tomando en consideración su experiencia escolar y las posibilidades reales de integración que hasta el momento la Escuela le ha ofrecido.

Al respecto, Perrenoud (2001) enfatiza en el poder que posee la escuela para construir una imagen del funcionamiento de los sujetos a partir de las jerarquías del éxito y fracaso escolar. En efecto, es en el juicio de excelencia escolar donde comienzan a operar los procesos de selección de los alumnos “candidatos a la delincuencia” mediante prácticas de estigmatización que se traducen en el



otorgamiento de sucesivos “diplomas” de mal comportamiento. En este sentido, Kitsuse y Cicourel señalan:

*“El sistema escolar es una organización que produce, en el curso de sus actividades, una variedad de carreras propias de adolescentes incluida la de delincuente”* (Kitsuse y Cicourel, 1968, citados por Tsukame, 2006: 115).

En definitiva, lo anterior se traduce en una situación perjudicial para los adolescentes en términos de sus futuras oportunidades de desarrollo, lo cual no hace más que contravenir el rol históricamente atribuido a la educación. En este sentido se hace relevante destacar que cuando el proceso escolar se ve interrumpido o conflictuado, como lo evidencia la generalidad de los casos de los jóvenes infractores de ley, el fin promocional e integrador del proceso educativo se ve inevitablemente truncado, produciéndose la desafección del joven hacia el sistema escolar.

Tal desafección puede entenderse como el resultado lógico de una relación conflictiva entre los jóvenes y la institución escolar, mientras se encuentran aún insertos en ella. Desafección que se traduce en historias de fracaso, expulsiones y abandono escolar, obstaculizando así una de las vías preferenciales con que cuenta el niño y el joven popular para desarrollarse *dentro* de la sociedad: la Educación.

Es así como, entendiendo que la experiencia escolar es social antes que académica, la relación de los jóvenes con el sistema escolar se expresará directamente en la capacidad de desarrollo y transformación que éstos podrán adquirir, condicionando la calidad de las herramientas con que contarán para optar autónomamente por una trayectoria de vida.

De este modo, la relevancia social de investigar la temática propuesta está dada por la posibilidad de analizar cualitativamente los procesos de integración que se generan al interior del sistema escolar, desde la percepción de los adolescentes infractores de ley, en función de dilucidar cómo ha incidido su experiencia escolar en el comportamiento infractor, y cómo afecta el rótulo de 'delincuente' en el proceso de integración escolar posterior a la entrada en conflicto con la justicia.

Esto implica en definitiva, aportar claridades sobre las oportunidades reales de promoción e integración que la escuela brinda a estos jóvenes para re-plantearse una trayectoria de vida diferente utilizando como mecanismo la educación, considerando las ya señaladas funciones de promoción e integración social que se le atribuyen a esta institución.

Desde esta perspectiva, el presente estudio busca constituirse en un aporte social y político, desde la mirada del Trabajo Social, en tanto propone una reflexión crítica frente a la problemática de la posibilidad real de integración que ofrece la escuela a los y las adolescentes que han infringido la ley penal, considerando las premisas ya planteadas en cuanto a la función social de la educación.

Por otra parte, cabe señalar que el rol que cumple la Escuela en la meta de lograr la integración social de los y las jóvenes, constituye el eje de la nueva Ley de Responsabilidad Penal Adolescente. Dicho cuerpo legal, vigente desde junio del año 2007, debiese marcar un hito en tanto se propone adecuar el tratamiento político e institucional que el Estado chileno da a la problemática de los jóvenes que infringen la ley penal, a las normativas internacionales de Derechos Humanos, y en específico, a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Tales normativas, basadas en la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, contemplan también a la Educación como pilar para el logro de la integración social de los jóvenes infractores, objetivo de central importancia en tanto repercute en la calidad de vida de uno de los sectores más vulnerables de la población, como también en la consolidación del Estado de Derecho e incluso en las problemáticas relativas a la seguridad ciudadana, que es materia relevante en la Agenda Pública actual.

De este modo, y considerando la ya fundamentada centralidad de la Educación, en el presente documento se exponen los resultados y conclusiones del estudio efectuado con jóvenes infractores de ley, sujetos a un Programa de Intervención en medio libre correspondiente a las Comunas de Lo Espejo, El Bosque y Pedro Aguirre Cerda. Esto es precedido de un marco teórico y referencial, que recoge diversas fuentes interpretativas y explicativas, principalmente en relación a la Educación y su influencia en la construcción de los sujetos sociales. Asimismo, nos adentramos en la realidad del sujeto juvenil en el contexto urbano popular, como en la problemática específica de los jóvenes que infringen la ley, aportando así a una comprensión integral de su relación con la Escuela, reflejada en los resultados de este estudio.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si bien el rol que ejerce la educación en la sociedad está ligado a la aprehensión de conocimientos en el ámbito académico, también se relaciona de manera fundamental con la transmisión de la cultura, los valores y normas convencionales que han de guiar el comportamiento social de las personas. Dichos conocimientos y estructura normativa habilitarían al sujeto para desenvolverse en diferentes planos de la vida social, ya sea en lo propiamente educacional, lo laboral, relacional, etc.

Existe un amplio consenso en el país acerca de la centralidad de la educación, tanto para el desarrollo económico y cultural en el proceso de globalización, como para la superación de las problemáticas sociales de pobreza y exclusión. En este sentido, se ha planteado con fuerza la necesidad de generar políticas educacionales eficaces y eficientes para combatir la desigualdad social existente en Chile, ampliando tanto la cobertura educativa como la calidad de la misma y mejorando las posibilidades de acceso a la educación de los sectores socialmente más vulnerados.

Sin embargo, para generar mayor equidad e integración social *“no sólo se requiere igualdad en el acceso a la educación, sino también mayor igualdad de oportunidades al interior del sistema educativo, en cuanto a resultados de aprendizaje y años de escolaridad”* (Vidal, 2006: 139).

En consideración de lo anterior, es relevante señalar que el sistema educacional chileno presenta una alta estratificación, donde se visualiza un correlato casi perfecto entre el sector de la población que asiste a cada tipo de escuela (municipalizada, subvencionada y particular) y los niveles de integración social que se alcanzan al egresar de cada uno de estos sistemas. La promoción e integración social, como principales funciones atribuidas a la educación, aparecen

entonces como una paradoja cuando en los sectores más vulnerables de la sociedad, la escuela se constituye en un dispositivo generador de nuevas formas de exclusión.

En consecuencia, y entendiendo que el rol de la educación presenta una importante dimensión social, el tipo de experiencia y procesos subjetivos que se dan en el contexto escolar incidirán directamente en el comportamiento social de los jóvenes que los viven. En este sentido, la realidad escolar en los contextos urbano populares, da cuenta que dichas experiencias se ven interferidas por las condiciones de exclusión social y pobreza en que vive la mayor parte de su población escolar. Esta condición de exclusión se acentúa en el caso de los adolescentes infractores de ley, quienes ven atravesada su experiencia escolar por el rótulo que portan al entrar en conflicto con la justicia.

De este modo, y circunscribiéndonos a la realidad escolar de los sujetos de este estudio, resulta también relevante señalar que desde junio del año 2007 se encuentra vigente la Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, cuerpo legal que enfatiza el rol de la educación formal como elemento estratégico para el logro de la reinserción/reintegración social de los adolescentes infractores de ley. Por lo tanto, en el marco de las sanciones y medidas que la nueva ley establece se contempla la posibilidad cierta de reinsertar al joven infractor en un espacio escolar concreto, en función de otorgarle una alternativa de desarrollo que potencie su integración social.

Sin embargo el actual panorama educativo da cuenta de que la Escuela está lejos de cumplir con el objetivo propuesto por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, en el sentido de proporcionar al joven infractor la posibilidad real de la integración al espacio escolar y a través de ésta la integración social.

*La educación “no puede resolver por si sola los problemas que plantea la ruptura del vinculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos. La escuela solo puede llevar a buen puerto esta tarea si contribuye a la promoción e integración de los grupos minoritarios, cuya personalidad debe respetar” (Delors, 2006: 32).*

En este sentido, podemos entender la integración como producto de la vinculación entre los individuos y la sociedad; cuando existe ruptura o debilitamiento de los vínculos sociales nos enfrentamos a una estructura con desintegración social.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, podemos establecer que la integración social de los y las adolescentes infractores de ley queda delimitada, en gran medida, por su posibilidad de acceso a una educación integradora, adaptada a sus condiciones de vida y con calidad suficiente para permitirle tomar opciones de desarrollo y subsistencia alternativas al camino delictual.

En definitiva, el problema de investigación que aborda el presente estudio, es la calidad de los procesos de integración social que la escuela ofrece y ha ofrecido a los adolescentes infractores de ley a lo largo de su trayectoria escolar, especialmente cuando ya han entrado en conflicto con la justicia. En este sentido hipotetizamos detectar la existencia de prácticas excluyentes al interior del sistema escolar que no sólo contravendrían el rol social de la educación, sino además el discurso de Estado sobre la reinserción social de los adolescentes infractores, por cuanto es la educación una de las vías principales que permitirían eventualmente al infractor, replantear su proyección vital hacia los caminos aceptados de promoción e integración en la vida societal.

A partir de lo anteriormente expuesto, nos hemos planteado las siguientes Preguntas de Investigación:

- 1) ¿Cuáles son las principales características de la situación social y escolar de los adolescentes en estudio?
- 2) ¿Cuál es la percepción y valoración que los adolescentes infractores de ley tienen de su experiencia escolar previa a la comisión de delito?
- 3) ¿Cuál es la percepción y valoración que los adolescentes infractores de ley tienen de su experiencia escolar actual?
- 4) ¿Cómo incide la condición de infractores de ley de dichos adolescentes en sus procesos de integración escolar?
- 5) ¿Cuál es la percepción de los adolescentes sobre la escuela como espacio de integración y movilidad social?
- 6) La función integradora tradicional de la escuela, ¿está siendo reemplazada por otros espacios y/o instituciones?
- 7) ¿Qué tipo de prácticas desintegradoras / excluyentes de la convivencia social se instalan actualmente en la escuela?

## **2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:**

### **Objetivo General N ° 1:**

Caracterizar la situación socioeconómica y escolar de los adolescentes infractores de ley sujetos a intervención en medio libre, de las comunas de Lo Espejo, El Bosque y Pedro Aguirre Cerda.

### **Objetivos Específicos:**

1. Determinar el nivel de ingreso familiar de los adolescentes infractores de ley en estudio.
2. Determinar los niveles de inserción en el sistema educacional, niveles de escolaridad y tipo de establecimientos a los que asisten los adolescentes en estudio.
3. Detectar la recurrencia y magnitud de situaciones de deserción, expulsión y retraso escolar en la trayectoria educacional de los adolescentes en estudio.

### **Objetivo General N ° 2:**

Describir la percepción que los adolescentes infractores de ley sujetos a intervención en medio libre, de las comunas de Lo Espejo, El Bosque y Pedro Aguirre Cerda, tienen de su experiencia escolar previa a la comisión de delitos.

### **Objetivos Específicos:**

1. Determinar la valoración que los adolescentes en estudio tienen de su experiencia escolar previa a la comisión de delito.



2. Caracterizar la relación sostenida por los adolescentes en estudio con la comunidad escolar, previamente a la comisión de delito.
3. Establecer, desde la perspectiva de los adolescentes en estudio, los aprendizajes adquiridos en su experiencia escolar, previa a la comisión de delito tanto en el ámbito cognitivo como social.
4. Determinar de qué forma la experiencia escolar previa a la comisión de delito ha influido en el comportamiento infractor de los adolescentes.

**Objetivo General N° 3:**

Determinar cómo incide la condición de infractores de ley de los adolescentes sujetos a intervención en medio libre, de las comunas de Lo Espejo, El Bosque y Pedro Aguirre Cerda, en sus procesos de integración y reinserción escolar.

**Objetivos Específicos:**

1. Describir la percepción actual de los adolescentes respecto de la escuela.
2. Identificar las expectativas que los adolescentes en estudio tienen con respecto a su proceso de reinserción escolar.
3. Caracterizar la dinámica relacional que los jóvenes en estudio establecen con la comunidad escolar.
4. Describir la percepción de la comunidad escolar respecto a la incorporación de adolescentes infractores de ley a la escuela.

### **3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN:**

#### **Hipótesis de Investigación N° 1:**

“La experiencia escolar de los adolescentes infractores de ley, previa a la comisión de delitos, da cuenta de haber experimentado prácticas de estigmatización que han incidido en su comportamiento de infracción a la ley”.

#### **Hipótesis de investigación N° 2**

“La condición de infractores de ley de los adolescentes, en su proceso de inserción o reinserción escolar, da origen a nuevas prácticas de estigmatización por parte de la comunidad escolar que dificultan su integración a la escuela”

## 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA:

### 4.1 Nivel de Estudio

**Exploratorio:** Se realiza cuando no existen estudios sistemáticos y empíricos del fenómeno social. Se focaliza principalmente en los problemas del comportamiento humano, que el investigador considere de importancia para su quehacer profesional. En este sentido, la investigación que deseamos realizar, nos acercará a conocer y profundizar en la experiencia escolar que han vivido los adolescentes infractores de ley de las comunas de Lo Espejo, El Bosque y Pedro Aguirre Cerda, previa y posteriormente a la comisión de delitos.

**Descriptivo:** Describe el comportamiento del fenómeno, se realiza cuando existen algunas fuentes primarias de información, aunque sean escasas. Es capaz de realizar algunas relaciones entre variables que componen el fenómeno en estudio y señala sus características centrales. En este sentido, la realización del estudio nos permitirá conocer la experiencia escolar de los jóvenes infractores de ley, y establecer posibles correlaciones entre elementos presentes o ausentes en dicha experiencia y las prácticas delictivas.

### 4.2 Tipo de Estudio

**No Experimental:** La investigación a desarrollar, no manipulará las variables de investigación, puesto que se estudiará el fenómeno tal y como se da en su contexto natural, profundizando en la experiencia escolar de los jóvenes infractores de ley, desde su propia mirada e impresiones, visualizando el mayor número de elementos presentes en sus vivencias para luego analizar los datos recogidos.

**Transeccional:** Para realizar la investigación las investigadoras se han propuesto estudiar el fenómeno en un momento predeterminado, como también recolectar los datos en periodo o tiempo único, vale decir conocer las experiencias escolares de los jóvenes infractores de ley, que se encuentren sujetos a intervención ambulatoria en SIDTEL Lo Espejo durante el año 2007.

#### **4.3 Método de la Investigación**

**Cuantitativo- Cualitativo:** Se trata de un estudio cuantitativo y cualitativo, puesto que, por una parte, se caracteriza cuantitativamente al sujeto de estudio en relación a su situación social y escolar. Mas, en términos cualitativos, el estudio analiza la información aportada desde la subjetividad de las personas estudiadas en relación a su experiencia escolar y de infracción a la ley. Dichas percepciones, miradas y experiencias son el producto fundamental que arroja este tipo de estudio.

#### **4.4 Unidad de Análisis:**

Debido a que los objetivos del presente estudio contemplan conocer la mirada de dos actores diferentes en torno a la temática en estudio, se establecerán las siguientes unidades de análisis:

-Jóvenes infractores de ley, sujetos al Sistema Integrado de Tratamiento en Libertad de la Corporación Opción, cuya atención e intervención abarca tres comunas de la zona sur de la Región Metropolitana (Lo Espejo, El Bosque y Pedro Aguirre Cerda).

-Comunidad escolar del Liceo Municipal Juan Gómez Millas de la Comuna de El Bosque, al cual asiste un grupo significativo de jóvenes infractores de ley, sujetos al Programa SIDTEL Lo Espejo.

#### 4.5. Universo:

-120 jóvenes infractores de ley, Programa SIDTEL Lo Espejo de la Corporación Opción.

-Comunidad Escolar del Liceo Municipal Juan Gómez Millas, de la Comuna El Bosque.

#### 4.6 Muestra

Para la recolección de la información cuantitativa se trabajó con el universo (120 jóvenes). Sin embargo, para la aplicación de instrumentos de investigación cualitativa se diseñaron dos muestras de tipo **no probabilística** basándose en la definición de sujetos tipo.

La primera muestra consistió en 30 jóvenes infractores de ley, 10 de cada una de las comunas anteriormente señaladas, sujetos al Programa SIDTEL Lo Espejo de la Corporación Opción, y derivados desde Tribunales en el curso del año 2007. Además fue preciso que contaran con una experiencia escolar previa a la comisión de delitos y que estuviesen insertos o en vías de reinsertarse al sistema escolar a través de la gestión del SIDTEL.

La segunda muestra consistió en representantes de los diferentes actores de la comunidad escolar, pertenecientes al Liceo Municipal Juan Gómez Millas de la Comuna de El Bosque, en que se encuentran incorporados jóvenes infractores de ley sujetos al Programa SIDTEL Lo Espejo. Los representantes fueron los siguientes: Director, dos Inspectores, dos Profesores, dos Alumnos.

#### 4.7 Técnicas de Recolección de Información

Dado el carácter cuantitativo y cualitativo del estudio, la recolección de información implicó la aplicación de las técnicas que se explican a continuación:

**a) Encuesta:** Siendo el instrumento de investigación social cuantitativo más usado, se le concibe a su vez, como un instrumento de observación clásico o de primer orden ya que la realidad que se desea investigar existe objetivamente independiente a su aplicación como tal (Navarro, 1995). Fue utilizada en el presente estudio como técnica para recabar los datos cuantitativos en relación a la situación socio escolar de los adolescentes en estudio.

**b) Entrevista en profundidad:** Según Taylor y Bodgan: *“Por entrevistas en profundidad entenderemos el encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas”* (Taylor y Bogdan, 1992: 101).

Además, este tipo de entrevista se orienta a investigar en profundidad un determinado aspecto del entrevistado, por lo cual es preciso procurar que las manifestaciones del entrevistado giren alrededor de tal aspecto (Sierra, 2001). En este sentido, esta técnica se constituyó en una herramienta pertinente para indagar en la experiencia de los adolescentes, logrando captar desde su subjetividad los elementos cualitativos vinculados con las variables en estudio.

**c) Entrevista Semi Estructurada:** Esta técnica fue utilizada para recabar los datos cualitativos concernientes a la percepción de los diferentes actores de la comunidad escolar frente a la incorporación de adolescentes infractores a la Escuela. Conocida como una de las bases metodológicas de la investigación cualitativa, esta técnica considera preguntas mas o menos abiertas en forma de guía de entrevistas, para que el entrevistado responda a ellas con libertad (Flick, 2004), permitiendo al entrevistador decidir cuándo indagar con más detalles y adentrarse más profundamente en el campo de investigación.

#### **4.8. Técnicas de Análisis de Información**

Nuevamente en respuesta al carácter cuantitativo y cualitativo del estudio, se utilizaron diferentes técnicas/instrumentos para el análisis de los datos recabados en el trabajo de campo.

**a) Paquete Estadístico para Ciencias Sociales, SPSS:** Para el procesamiento y posterior análisis de los datos cuantitativos, se utilizó el Programa SPSS, el cual es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales. Dicho instrumento permitió organizar la información en una base de datos, analizarla bajo técnicas estadísticas y representar gráficamente los resultados pertinentes en relación a las variables en estudio. (www.spss.es, 2008).

**b) Análisis de Contenido:** Para el análisis de los datos cualitativos, se aplicó el Análisis de contenido, el cual es una técnica que eminentemente permite describir tendencias en el contenido de la comunicación (Hernández et al, 1998). Además, entre otros aspectos, este instrumento permite develar diferencias en el contenido de la comunicación, (entre personas, grupos instituciones), descubrir estilos de comunicación, determinar el estado psicológico de las personas o grupos y reflejar actitudes, valores y creencias en las personas, grupos o comunidades.

#### **4.9 Variables del Estudio**

- Situación Socioeconómica /Escolar
- Experiencia Escolar
- Experiencia de Infracción Juvenil a la Ley Penal
- Integración Social



**PRIMERA PARTE**  
**MARCO TEÓRICO**

## CAPÍTULO I

### EL SUJETO JUVENIL EN EL CONTEXTO URBANO POPULAR

En este primer capítulo nos adentraremos en las teorías que ayudan a explicar y comprender a los sujetos juveniles en el contexto urbano popular, considerando que ésta es una dimensión relevante de la realidad que experimentan los jóvenes de nuestro estudio en esta particular etapa de su desarrollo vital, y que sin duda incide en cómo estos se enfrentan al proceso educativo.

El concepto de juventud en lo cotidiano acostumbra a ser utilizado dando por entendido, que existe una idea unívoca respecto de lo que comprendemos por dicho concepto, sin embargo, no existen definiciones únicas de lo que es o constituye precisamente la juventud; y la noción del “sujeto juvenil” que abordaremos en este estudio, se torna aún más complejo en relación a las variables de educación, delincuencia y exclusión social presentes en la realidad urbano popular de la sociedad actual.

La conceptualización de la juventud pasa necesariamente por su encuadramiento histórico, en la medida en que ésta es una construcción histórica, que responde a condiciones específicas que se dieron con los cambios sociales ante el desarrollo del capitalismo, lo cual otorgó el espacio simbólico que hiciera posible el surgimiento de la juventud como una categoría social (Morch, citado por Dávila, 2004)

Pero el origen del concepto juventud como en la actualidad lo conocemos, proviene de la post guerra, en el contexto del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política, en donde los vencedores accedían a nuevos estándares y condiciones de vida e imponían sus estilos y valores.

La sociedad reivindicó así, la existencia de los niños y los jóvenes, *como sujetos de derecho* y en especial, en el caso de los jóvenes, *como sujetos de consumo*. (Reguillo, citado por Dávila, 2004)

La juventud entendida como condición social, posee cualidades específicas que se manifiestan de diferentes formas según los contextos históricos y sociales de los grupos humanos. De esta manera, para algunas sociedades primitivas, el término infancia, se acompañaba de determinados rituales que marcaban la mayoría de edad y que concedían al sujeto en forma inmediata, el estado de madurez. Estos rituales que podían incluir desde celebraciones religiosas, separaciones del grupo familiar, hasta pruebas de fortaleza, simbolizaban para el grupo social, la adquisición del estatus adulto del sujeto.

En cambio en las sociedades industrializadas modernas, el paso a la edad adulta, resulta menos abrupto y no alcanza tal inmediatez. No hay una marca que identifique claramente el término de la adolescencia o la juventud y con ello la entrada a la edad adulta; más bien estas categorías responden a un prolongado periodo de transición, que se da entre la niñez y adultez. Por ende, la significación que puedan adquirir los conceptos de “adolescencia” y “juventud”, dependerán de la cultura de cada sociedad.

Es así como el sujeto joven contemporáneo, coexiste en una sociedad de masas, competitiva e individualista; llena de contradicciones que dificultan su desarrollo personal y social, donde además se debe enfrentar cotidianamente a un modelo económico neoliberal que lo seduce y a la vez excluye, donde intenta ser el mismo, un sujeto auténtico, en una realidad que lo normaliza y lo homogeniza.

## 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE JUVENTUD

Comúnmente se suele caracterizar a los jóvenes como rebeldes, aventureros, idealistas, irresponsables, entre otros calificativos, y por ende se actúa en consecuencia a los mitos que se construyen y temen socialmente, procurando omitir la problemática juvenil. De este modo, la juventud se considera un periodo compuesto de rasgos transitorios, que más vale descalificar, ignorar o corregir, debido a una serie de estigmas y a la generación de una creciente desintegración social que margina a un sector, que resulta invisible dentro de la estructura social.

Evidentemente para que exista la juventud, deben existir una serie de condiciones sociales, dadas por las normas, comportamientos e instituciones que hacen posible distinguir a los jóvenes de otros grupos sociales, además de la existencia de una serie de imágenes culturales, dados por los valores, atributos y ritos que hacen posible el reconocimiento del sujeto juvenil como actor social, dentro de la sociedad. Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, vale decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad.

La “adolescencia” y la “juventud”; las podemos entender como el resultado de una construcción social, histórica, cultural y relacional en las sociedades contemporáneas, que a través de los diferentes contextos históricos y culturales, han adquirido connotaciones y delimitaciones distintas, respondiendo de esta forma, a un proceso de permanente cambio y resignificación.

En este sentido, Feixa (1999) ha interpretado el tiempo histórico de la juventud a través de la construcción de modelos de juventud o tipos ideales que corresponden a diferentes tipos de sociedad, de acuerdo a las características culturales, del tiempo y espacio:

<b>Modelo De Juventud</b>	<b>Tipo De Sociedad</b>
Púberes	Sociedades Antiguas
Efebos	Estados Antiguos (Grecia y Roma)
Mozos	Sociedades Campesinas Preindustriales
Muchachos	Primera Industrialización
Jóvenes	Sociedades Modernas Post Industriales

Fuente: Feixa, 1999: 18

Desde ésta mirada antropológica, la juventud se torna una “construcción cultural”, relativa en el tiempo y en el espacio, donde cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, por lo tanto las formas y contenidos de esta transición presentan variadas e importantes diferencias. Los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo etéreo y a los ritos que marcan sus límites. Esto explica que no todas las sociedades construyan un estadio claramente diferenciado entre la dependencia infantil y la autonomía que caracteriza la adultez.

Es preciso considerar que el sujeto juvenil, en las sociedades modernas, transita por etapas sin delimitaciones del todo claras; donde muchos aspectos de la adolescencia y la juventud se superponen, incluso tienden a homologarse entre si, por ende, resulta necesario distinguir algunos de los elementos propios de dichas categorías, para comprender al sujeto juvenil de la sociedad contemporánea.

La adolescencia, se constituye como campo de estudio, recientemente a fines del siglo XIX dentro de la psicología evolutiva, cobrando mayor fuerza a principios del siglo XX, bajo la influencia del psicólogo norteamericano Stanley Hall; quien plantea la adolescencia como una tapa de “tempestad y estímulo”; una turbulencia emocional que al tener una base biológica se convierte en estadio inevitable del desarrollo humano (íbid). En este sentido la adolescencia puede ser entendida como:

*“Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados”* (Delval, citado por Dávila op cit)

En este sentido, Rousseau 1982, juega un importante papel en el descubrimiento de la niñez y la adolescencia como “estadios naturales de la vida”. El autor describe la adolescencia como una especie de segundo nacimiento, una metamorfosis interior, en el cual se despierta el sentido social, la emotividad y la conciencia del sujeto. (Rousseau, citado por Feixa, op cit)

Para Delval (1998) las concepciones sobre la adolescencia pueden sintetizarse en tres teorías o posiciones teóricas; estas son la teoría psicoanalítica, la teoría sociológica y la teoría de Piaget. (Dávila, op cit)

Para la teoría psicoanalítica; la adolescencia se atribuye principalmente a factores internos y se manifiestan en los conflictos de integración social. La concibe como el resultado del desarrollo que se produce durante la pubertad y que se traduce en el cambio del equilibrio psíquico logrado en la infancia, lo que puede provocar desajustes, generando transformaciones en la personalidad del sujeto.

En esta etapa, hay un despertar de la sexualidad, lo que lleva a la búsqueda de vínculos afectivos y amorosos fuera del grupo familiar, de este modo se producen modificaciones en los lazos familiares, hay una desvinculación del sujeto joven con el núcleo familiar, ya que se construyen nuevas relaciones sociales extrafamiliares, donde es relevante la construcción de identidad y la posible crisis asociada a ella.

Desde la teoría sociológica, la adolescencia puede comprenderse principalmente por causas sociales externas al sujeto o bien por factores medioambientales. Ésta es concebida como el resultado de tensiones y presiones propias del contexto social, en el proceso de socialización y de la adquisición de los roles sociales. De esta forma el sujeto tiene que incorporar los valores y las creencias de la sociedad, al tiempo que debe adoptar determinados roles sociales.

Por último la teoría de Piaget, se sitúa en un punto intermedio entre ambas teorías, aunque rescata un aspecto descuidado por ellas; que son los cambios que se generan en el pensar de los adolescentes. Desde esta perspectiva, la adolescencia se concibe como el resultado de la interacción entre factores sociales e individuales. Esta mirada, revela los cambios en el pensamiento durante la adolescencia, donde el sujeto tiende a la construcción de planes de vida y a las transformaciones en el plano afectivo y social, los cuales se vinculan a cambios en el pensamiento del sujeto. El carácter fundamental de la adolescencia es la inserción en la *sociedad de los adultos* y por ello las características de la adolescencia están en relación con la sociedad en la que se producen.

Así, la adolescencia se constituye en “un continuo en la existencia del individuo”, el cual se acompaña a una serie de transformaciones en los ámbitos biológicos, psicológicos y sociales. Pero cabe señalar que la adolescencia, puede variar en edad y duración en cada individuo, más bien dependerá de factores de carácter psicosocial amplios y complejos que surgen de la familia, del contexto social en el cual el sujeto se desenvuelve y con los cuales convive (Papalia, 2005).

Desde el punto de vista biológico y fisiológico, los adolescentes también enfrentan algunas transformaciones más o menos comunes en su proceso de desarrollo. La cantidad de cambios físicos que se manifiestan al comienzo de la adolescencia, afecta la vida del sujeto en muchas formas y aspectos. El desarrollo físico durante

éste periodo, alcanza su etapa final de crecimiento, con el inicio de la capacidad de reproducción. Por lo tanto, es preciso señalar que la adolescencia comprende desde la pubertad hasta el desarrollo de la madurez reproductiva completa.

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo; aparecen cambios importantes en la estructura del pensamiento del sujeto. Piaget (citado por Dávila op cit) denomina este proceso “periodo de las operaciones formales”, donde el adolescente desarrolla el pensamiento abstracto, ampliando sus horizontes intelectuales a nuevas posibilidades. A su vez, comienza el desarrollo del razonamiento social, donde la búsqueda de la identidad adquiere relevancia. Los procesos identitarios individuales, colectivos y sociales, se intensifican mediante la construcción de relaciones interpersonales.

La adolescencia y la juventud se transforman en un fenómeno social global y complejo, por lo tanto multidimensional, donde las definiciones acerca del tema no ofrecen una unicidad evidente, sin embargo ha sido desde tres perspectivas desde las cuales se ha abordado el tema juvenil. De este modo se trata de definiciones que se centran en diversos aspectos que van desde lo demográfico, a la formación de la personalidad. (Undiks, 1990).

Desde el ámbito demográfico, se hace referencia a la edad para determinar que los jóvenes y por lo tanto la juventud; son todos aquellos individuos que se ubican en un rango etéreo convencional determinado. De esta manera, lo juvenil puede entenderse como un periodo cronológico, que comprende una cantidad determinada de años; llegando a constituir una etapa en la vida del individuo. Así la UNESCO define a la juventud como: "*un período que se da entre la infancia y la edad adulta*"; "*... el período de la vida que va desde los 15 años a los 25 años incompletos*" ([www.unesco.org](http://www.unesco.org))



Pero también los criterios para fijar el rango etéreo de la juventud, en las diferentes sociedades, responderán a las necesidades con que se utilice ésta dimensión:

*“Convencionalmente se ha utilizado la franja entre los 12 y 18 años para designar la adolescencia; y para la juventud aproximadamente entre los 15 y 29 años de edad,...Incluso para el caso de designar el período juvenil, en determinados contextos y por usos instrumentales asociados, éste se amplía hacia abajo y hacia arriba, pudiendo extenderse a un rango máximo desde los 12 a los 35 años, como se aprecia en algunas formulaciones de políticas públicas dirigidas al sector juvenil. Inclusive y debido a una necesidad de contar con definiciones operacionales como referentes programáticos en el campo de las políticas de adolescencia y juventud, en los países iberoamericanos se presenta una diferencia en los rangos de edad utilizados, entre los 15 y 29 años en Chile”* (Camarano, citado por Dávila op cit)

De acuerdo a lo anteriormente planteado; los países han utilizado criterios cronológicos para situar y definir a la juventud, ya sea para conocer la magnitud de dicha población, como para identificar sus características, buscando estandarizar de alguna forma la fijación del periodo juvenil en tanto categoría etérea. Resulta entonces evidente que existan distinciones y precisiones de acuerdo a los contextos sociales y finalidades con que se desea utilizar la dimensión sociodemográfica para designar el periodo juvenil.

El concepto de juventud; no puede entenderse desligado de los cambios fisiológicos, ni desvinculado del ambiente social y ecológico en que este proceso se vive o desarrolla. Asún (citado por Undiks, op. cit.) destaca cinco áreas de la personalidad que durante la juventud se manifiestan especialmente dinámicas:

Una de ellas es el área sexual, donde los impulsos sexuales, se ven intensificados a la vez que los roles sexuales se comienzan a tipificar. El nivel de satisfacción

culturalmente prescrito será alcanzado en la medida que el proceso anterior de acumulación de ventajas y apoyo sea sólido y consistente. La socialización de la sexualidad se caracteriza por la existencia de mitos, los cuales tienden a fomentar una visión reprimida de lo sexual.

Una segunda área es la afectividad; donde paulatinamente el joven debería adquirir la capacidad de obtener tolerancia a la frustración y la capacidad de expresar adecuadamente la misma. Esto quiere decir, que la frustración no puede llegar a ser aceptada como un atributo y no se debería reaccionar por exceso cada vez que ocurre un evento frustrante. Así el joven debería alcanzar control emocional autónomo, lo que implica la expresión de opciones y afectos en forma aceptable por los otros y la vez la capacidad de recibir la afectividad que los demás expresan.

Otra área es la relacional (Socio-Afectiva): donde para los jóvenes, el grupo de pares prima frente al espacio familiar, convirtiéndose en un escenario relevante para el logro de niveles óptimos de asertividad. Ello se intensifica en el contexto urbano popular, el joven actúa en forma predominante en el grupo de pares, medio en el cual este grupo alcanza una importancia sobrecargada y su espacio propio es la calle. De este modo la adquisición de destrezas relacionales afectivas tiende a cumplirse en el marco del espacio socio-ambiental más inmediato y conocido: La población.

En el plano del pensamiento, el joven debería desarrollar la capacidad de razonar en forma abstracta, de separar la experiencia inmediata de la proyección y de discernir lo real de lo imaginario. Estos procesos de desarrollo intelectual presuponen condiciones de estimulación ambiental y material, pero la monotonía perceptual y uniformidad física del entorno atentan contra ello. A su vez la calidad de los procesos de entrenamiento cumple una función inhibidora de ese desarrollo.

Escuelas mal equipadas, sistemas de educación autoritarios y carencia de espacios para actividades recreativas, son algunos destructores presentes que dificultan el desarrollo integral de esta área de la personalidad.

En cuanto al área físico-motora, durante el periodo juvenil se producen importantes cambios biológicos, donde es importante que el joven realice y pueda acceder a actividades recreativas, deportivas culturales, etc., para su desarrollo. Esto presupone espacio e infraestructura, encontrándonos con sectores que presentan un hábitat deficitario para este desarrollo, donde no se dispone de medios económicos para financiar las formas de enriquecer el desarrollo físico motor del joven. La situación de carencia, encuentra dificultades y obstáculos para avanzar en el desarrollo de las distintas áreas de la personalidad. Sin embargo muchas veces cada carencia es a su vez potencialidad para un desarrollo autónomo.

Sin embargo hay que considerar que la construcción del concepto de "Sujeto Juvenil" responderá a las distintas aproximaciones, que dependen de la posición que adoptemos como observador y que se enmarcan dentro de la cultura de cada sociedad. En este sentido la noción del "sujeto juvenil", es una construcción moderna que tiene su origen a principios del siglo pasado, en el periodo de la primera industrialización.

En consecuencia, si bien la juventud puede ser concebida como "una fase natural del desarrollo", como ya hemos visto; también hay quienes, se contraponen a ésta mirada y entienden la juventud específicamente como una construcción cultural, según señala Walter Grob: *"No es una fase natural del desarrollo humano, sino una forma de comportamiento social que debe ser vista ante todo como un resultado de la cultura occidental y, consiguientemente, de la formación de la sociedad industrial moderna."* (Grob, citado por Zarzuri R, 2002: 59)

De este modo, la categoría etárea y el desarrollo de la personalidad por sí solas, no son suficientes para el análisis y comprensión del mundo juvenil, hay una serie de variables que intervienen y se relacionan al fenómeno juvenil. En este sentido Allerbeck y Rosenmayr no solo se refieren a la juventud como un proceso de carácter biológico; a su vez incorporan a este proceso factores sociales: *“La juventud se encuentra delimitada por dos procesos: uno biológico y otro social. El biológico sirve para establecer su diferenciación con el niño, y el social, su diferenciación con el adulto”* (Allerbeck y Rosenmayr, 1979: 28)

En este entendido, a pesar de que los jóvenes no son concebidos como niños y aunque presentan muchos atributos de los adultos, no son reconocidos plenamente bajo esa condición, estos se desarrollan y conviven en una sociedad adultocéntrica, que los prepara normativamente para ser miembro y parte de esta.

En consecuencia, el periodo juvenil terminaría cuando el joven se inserta en el mundo adulto, lo que tiene su expresión social al momento en que el sujeto constituye una familia y adquiere la capacidad de satisfacer las necesidades de la misma, mediante la obtención de un trabajo estable, lo cual posibilita al sujeto alcanzar una posición específica en cuanto a los roles y estatus en la sociedad le ofrece. *“De esta forma, la juventud se trataría de una etapa de la vida de los individuos en que su estatus aún está incompleto”* (Weinstein J, 1984: 7)

Por ende, la juventud constituye un periodo complejo, donde el sujeto se enfrenta a una etapa de cambios biológicos y sociales. En su interacción con el medio, el sujeto se identifica con otros, se viste y peina de una forma, escucha un estilo de música determinado; lo que supone modos de relación e interacción con los otros, con el contexto, conductas, códigos de lenguaje, de los que el joven se apropia. De este modo el joven se enfrenta a una nueva situación social.

Al respecto, Weinstein plantea: *“... Se ha enfatizado que la juventud se caracteriza por ser una etapa de tránsito, de asunción de una nueva situación social”* (Ibíd: 8)

Entonces desde el punto de vista social, la juventud se transforma en el período de preparación para el futuro desempeño adulto, donde el joven no deja de ser tal, en tanto, no se inserta en la estructura ocupacional de la sociedad. De este modo la juventud sería un periodo de preparación que surge ante los requerimientos de la cada vez mayor complejidad que alcanza el sistema capitalista.

Desde esta óptica, se trata de definir a la juventud en relación con la institución del trabajo, pilar de lo que Burlhe (citado por Weinstein) denomina “Madurez social”. Esta es una habilidad que los jóvenes aún no asumen; refiere principalmente a los roles que se asumen en la sociedad, comporta la adquisición plena de los deberes y derechos del adulto. Esto viene a ser el ejercicio idóneo de los roles del trabajador, ciudadano, padre, cónyuge, etc., donde la presencia del trabajador ésta dada por ser un facilitador para el logro efectivo de otros roles.

*“La situación social de la juventud se ha definido básicamente por ser una suerte de moratoria. Se trataría de un periodo de la vida posterior a la madurez fisiológica, en el cual el sujeto todavía no ha asumido la madurez social, en que no ha asumido los roles que normalmente se confían a los adultos en la sociedad”* (Solari, citado por Ibíd.)

La juventud como un periodo de moratoria implica la postergación de la asunción de los roles adultos para obtener una mayor preparación. No es sólo un lapso temporal socialmente aceptado, sino que a su vez, como ya hemos visto, es un espacio para el desarrollo de procesos psicológicos y biológicos que se complementarán para que el sujeto pueda desempeñarse eficientemente o no, frente a una serie de roles sociales que la sociedad le presenta

Desde una mirada generalizada, ésta fase de la vida individual, comprendida entre la pubertad fisiológica como una “condición natural” y el reconocimiento del estatus adulto, como una “condición cultural”, se ha concebido como una “condición universal”, en tanto es una fase del desarrollo del sujeto y que pese a presentar distinciones, se encontraría presente en todas las sociedades y en los diferentes contextos históricos. (Feixa, op. cit)

Desde esta perspectiva la juventud se acompaña de un momento y contexto social, en el que especialmente los sectores más pobres y vulnerables, no cuentan con un entorno que facilite en forma óptima los dispositivos sociales, educativos o recreativos que permitan el desarrollo de búsqueda de la identidad y la realización de un proyecto de vida, por lo tanto los jóvenes se exponen a un espacio que puede facilitar u obstaculizar la inserción e integración en la sociedad.

Así la juventud se torna en el segmento de la estructura social, que se ubica en un lugar desfavorable, en lo que se refiere al poder y la toma de decisiones respecto de esta sociedad “adulto céntrica”.

En este sentido, Sapiains y Zuleta distinguen tres niveles de exclusión que se dan en el mundo juvenil popular y que obstaculizan el sentirse y ser parte de la sociedad, el cual se acentúa en la realidad urbana popular:

*“Un primer nivel de exclusión, que podríamos llamar propia de la condición juvenil respecto del mundo adulto. En el caso de la juventud urbano popular nos encontramos con un nuevo nivel de exclusión: la pobreza. En esta medida, la exclusión es doble; se es joven y pobre al mismo tiempo. Podemos mencionar un tercer nivel de exclusión: el nacer y vivir en un país del tercer mundo. Esto implica una limitación considerable de las garantías sociales que el Estado ofrece por el solo hecho de existir”* (Sapiains y Zuleta, 2001: 56).

## 2. EL SUJETO JUVENIL URBANO POPULAR

En cuanto sujeto social, la juventud urbana popular se acota a un segmento de la juventud de acuerdo al espacio físico y social en el cual se desenvuelve cotidianamente, apareciendo elementos que permitirían estructurar la identidad de los jóvenes. Así, para aproximarnos específicamente a la realidad de los jóvenes en el contexto urbano popular, es preciso conocer y entender algunas de las definiciones que surgen en torno a este tema.

Hay autores que asocian la juventud urbana popular con aspectos geográficos y socioeconómicos, planteando que: *“Está constituida por lo jóvenes que habitan en centros urbanos y que viven en situación de pobreza o de privación respecto de los bienes y servicios elementales (educación, salud, empleo, etc.)”* (Weinstein op cit)

Dávila para caracterizar a la juventud urbana popular, pone énfasis en las necesidades de la población de este sector, definiéndola como aquella que:

*“Deambula entre la resolución de las necesidades concretas y prácticas, e intenta respuestas en vista de la configuración de un proyecto de vida que les permita acceder a los bienes y beneficios que la sociedad ofrece para algunos, en un símil de carrera que se necesita correr y donde muchas veces los resultados ya se saben, o se tiene perdidos antes de correr”* (Dávila, 1998: 82)

Por lo tanto al referirnos a los sectores populares, resulta notoria la relación con la variable pobreza o déficit social. Aunque ello no supone una generalización absoluta entre los jóvenes de sectores urbanos populares, sino que la diversidad es un aspecto también presente; que se puede manifestar a través de las distintas tendencias en la forma de vestir, en los gustos musicales, también por medio de

diferencias ideológicas y políticas, incluso en la presencia de distintos grados y formas de inserción social, además de diferentes niveles de pobreza.

Por otra parte, para entender la juventud en el contexto urbano popular, se deben considerar los profundos cambios que los sectores populares han desarrollado, en su vinculación con las instituciones y con los diferentes actores sociales, en la forma de interacción y organización social de acuerdo a los momentos y contextos que han marcado y construido su historia, así los sectores urbano populares fueron entendidos en épocas pasadas como:

*“...Colectivos sociales, con fuertes lazos identitarios, ya sea como clase social obrera, proletaria o popular, en quienes primaban determinadas modos de ver su vida y alcanzar mejores y mayores estadios de bienestar, siempre por la vía de logros colectivos en cuanto sector social; ...”* (Ibíd: 52)

Como señala Asún (citado por Undiks, op. cit.) el concepto de “juventud popular” o “juventud urbano popular”, surgirá en la década de los 80, pero se acompañará del concepto de “daño Psicosocial”, producto de los efectos del modelo económico imperante en el país de la época. Así el sustento para la comprensión de esta realidad estará dado por la utilización del marco estructural funcionalista, donde los jóvenes serán caracterizados como una juventud anómica y desintegrada que expresa efectos y cambios socioculturales supuestamente no deseados en el proceso de modernización. (Zarzuri, op cit)

De esta manera, se hacía referencia a la crisis de adaptación e integración, que se expresaba en la desarticulación de la colectividad y la destrucción de la identidad cultural. Ello se manifestó en la desintegración de la comunidad y en la ruptura de las relaciones primarias y de solidaridad existentes en el recuerdo de los sectores urbanos populares del pasado. Por ende los procesos de modernización instalados



en el periodo de la dictadura militar, generaron una fuerte repercusión en la realidad de los sectores populares, especialmente en la población juvenil; impacto que se reproduce hasta el día de hoy en la calidad de los mecanismos de integración e inserción social, para los jóvenes y la mirada estigmatizadora de la sociedad a este segmento de la población.

De este modo, los sectores populares en la actualidad; se conciben de forma distinta a los colectivos sociales de épocas pasadas, ya sea por la composición de éstos, por la forma de operar o por los cambios políticos, sociales y culturales que han impactado a nuestra sociedad; donde algunos cambios tuvieron gran visibilidad y otros se dieron de manera silenciosa.

La realidad expone a los jóvenes en el contexto urbano popular a experiencias similares que la distinguen de otros sectores de jóvenes. De este modo, José Weinstein (1984) distingue cinco elementos unificadores de la convivencia juvenil popular:

- Una menor coordinación en la adquisición de los roles adultos
- Una mayor importancia del grupo de pares
- Su contacto y cercanía con el mundo del trabajo que es anterior al de las otras juventudes
- Su relación conflictiva con la educación formal
- Su mayor proximidad con la pobreza y las conductas desviadas

## **Adquisición de los Roles**

La sociedad de la cual el joven está camino a ser “reconocido” como miembro; le presentará los modelos de roles que deberá asumir en su adultez, donde junto con ello deberá desarrollar habilidades y mecanismos de acceso para poder alcanzar las dificultosas instancias de integración social.

En los sectores urbano populares no se produce de la misma forma que en otros sectores juveniles el paso a la adultez. En efecto, el paso de la niñez a la juventud se da de forma distinta, la infancia que se caracteriza por ser una etapa predominantemente lúdica terminaría para estos jóvenes, de forma abrupta de manera anticipada por la necesaria asunción de las responsabilidades propias del período en que se encuentran. (Naciones Unidas 1983, citado por Weinstein)

Pareciera que en los sectores medios y altos, se produce un paso más formalizado y lineal en lo que se refiere a la adquisición del estatus adulto, ingresando al mundo laboral por lo general una vez finalizada la vida escolar y por otro lado una vez que el joven comienza a conformar su familia propia, se produce un alejamiento claro respecto de la familia de origen.

En los sectores populares los roles se adquieren, de forma menos coordinada así el carácter lineal de pasar de una etapa a otra se pierde y el ingreso al mundo laboral no necesariamente se vincula con el término de la vida escolar, ni tampoco ello es sinónimo de adultez. Por otro lado, la conformación de una nueva familia no implica en absoluto la salida del hogar de los hijos, por lo tanto el supuesto cambio de status no se produce nítidamente en estos jóvenes. La relación entre trabajo, educación y periodo juvenil, no se da con la secuencia y con la facilidad de acceso que se espera socialmente y se que manifiesta bajo el discurso oficial, dado que en

estos jóvenes, el tránsito a la adultez suele tener un menor reconocimiento y encontrar mayores dificultades que en jóvenes de otros sectores sociales.

### **Relaciones Inter pares**

El grupo como factor de socialización directa, adquiere gran significación en el contexto de los jóvenes urbano populares, donde a su vez el espacio también adquiere una connotación importante, ya que ocupan lugares específicos y distintivos dentro del territorio.

La relación entre jóvenes se potencia en los sectores populares por la mayor cantidad de tiempo que dedican a la relación con el grupo de pares y a relaciones extra-familiares, así como por la apertura a nuevos desafíos que exigen una fuerte comunicación y vínculo grupal. La escuela como institución tiene menor incidencia, aumentando la influencia de fuentes educativas informales y por otra parte la familia muchas veces atraviesa una serie de conflictos y condiciones que resultan menos acogedoras y estimulantes para los jóvenes, pasando la mayor parte del día fuera del hogar.

Desde esta perspectiva, la neotribalización de los jóvenes es un fenómeno importante de la sociedad moderna. Se presenta como una *"respuesta social y simbólica"* frente a la excesiva racionalidad burocrática de la vida actual, al aislamiento e individualismo del sistema y a la frialdad de una sociedad competitiva. De este modo para adolescentes y jóvenes las tribus son una posibilidad de encontrar una nueva vía de expresión y opinión, una evasión a la normalidad y ante todo la instancia para intensificar vivencias personales y encontrar un núcleo de afectividad (Costa, 1997).

Surge entonces un fenómeno que resulta contradictorio en la segunda mitad del siglo XX; la crisis de una modernidad industrializada, burocrática, individualista y competitiva; da paso a la búsqueda del contacto humano, de la cohesión grupal y sobre todo de una nueva imagen de los jóvenes y para los jóvenes, la que paradójicamente en esta búsqueda de lazos y vínculos más cercanos y significativos, se aleja o “automargina” de un mundo frío y tecnologizado, el cual ha hecho de esta misma distancia o aislamiento su propia naturaleza.

Esta búsqueda de identidad y afectividad, interactúa con la rebeldía y la marginación que la mayoría de los grupos tienden a exaltar, que por lo general se transforma en la contestación a una sociedad adulta o a sus instituciones, ante una realidad que evade la temática juvenil o simplemente la mantiene al margen y menos valorada de la vida en sociedad.

*“De esta manera, cuando se visten, se adornan o se comportan siguiendo ritos, ritmos y costumbres que no pertenecen a la normalidad adulta, están manifestando su rebeldía y buscando, a través de ella, la construcción de una nueva identidad y de una nueva reputación” (Ibíd: 13)*

El grupo de pares en el contexto de las tribus urbanas, se compone de elementos que representan una oportunidad para crear una nueva socialidad, con la capacidad de otorgar al sujeto joven un estatus, condición que precisamente no encuentra en la sociedad. De esta manera tales elementos combinan una agresividad dirigida al entorno adulto, como estímulo positivo para el grupo, entre los cuales logran construir una instancia en la cual, se visualizan como iguales.

## **Relación con el Trabajo**

La relación con el trabajo para este sector, no es algo lejano o futuro, forma parte de su cotidianeidad; puesto que el desarrollo de estrategias de sobrevivencia familiares los puede incorporar desde temprana edad a las preocupaciones y actividades laborales ya sea permanente o esporádicamente. Otra característica en este ámbito, es la vinculación de los jóvenes con el sector informal los cuales tienen el carácter de ser inestables, tener bajos salarios, no otorgar previsión y subutilizar las capacidades del sujeto.

De este modo la inserción laboral del joven, en la actualidad no presenta indicadores de permanencia, la juventud popular ocupada presenta una fuerte rotación e inestabilidad, producto del tipo de empleo al que acceden y la remuneración que obtienen.

## **Relación con la Educación Formal**

Por otro lado, el nivel educativo que alcanzan la mayoría de los jóvenes de sectores urbano populares, es la enseñanza media incompleta. Efectivamente existe un porcentaje importante de fracaso escolar en este sector, donde más allá de la asociación de variables socioeconómicas y de rendimiento escolar, se debe considerar que este sector no cuenta con una oferta extraescolar efectiva, que permita un adecuado desarrollo y desempeño de las actividades educativas, donde evidentemente no se han cumplido muchos de los supuestos que acompañan a la educación y su discurso oficial.

La no permanencia en la escuela se puede asociar con el ingreso a temprana edad al mundo del trabajo, con la repitencia escolar o bien con factores socioeconómicos que dificultan el desarrollo de un proceso continuo o permanente en el sistema

escolar, aunque también se debe considerar la falta de coherencia existente entre la realidad que les tocará vivir a estos jóvenes y los conocimientos, valores y normas entregados por institución escolar.

Es así como a la hora de definir la juventud urbano popular, el elemento central lo constituye la posición social de las familias a las que pertenecen, ya que dada la precariedad socioeconómica, muchos de los jóvenes, se ven obligados a desertar de la escuela para obtener algún tipo de ingreso y contribuir económicamente al hogar. Incluso dada la dificultad de encontrar algún empleo estable, se suelen incorporar mayormente al sector informal o ingresan a trabajos temporales.

*“Un millón y medio de jóvenes chilenos de quince a veinticuatro años no tiene educación media completa, es decir alrededor de la mitad de los jóvenes chilenos que se encuentran en este rango etáreo.”* (Sapiains y Zuleta, Op cit: 57)

De este modo la educación como mecanismo de integración social, contradictoriamente, representa una realidad altamente discriminatoria respecto a los jóvenes urbano populares, en este sentido la tan utilizada y rebuscada frase “con más educación, los pobres podrán superar su condición de pobreza” se convierte sólo en una frase, que en la realidad no ha alcanzado los mecanismos efectivos de inserción e integración social a los que se refiere. Cabe considerar que el sistema educacional en Chile, ha procurado otorgar igualdad de oportunidades de ingreso a la enseñanza básica y media a través del aumento de la cobertura educacional, no obstante, ello no garantiza una igualdad de oportunidades en la calidad de la educación.

Es así que la Escuela como un derecho necesariamente imprescindible y la Escuela como obligación controladora y descontextualizadora, para los jóvenes desescolarizados de los sectores urbano populares, adquiere un significado

antagónico, según lo reflejado en una investigación del Centro de Estudios Sociales CIDPA, en la que se establece la relación existente entre educación y pobreza, específicamente entre jóvenes urbano populares y escuela. (Ibíd)

La escuela se puede entender como la institución en que se ha depositado la responsabilidad y confianza para que los jóvenes desarrollen conocimientos y habilidades que le permitan desenvolverse en la sociedad. Por lo tanto, es una institución creada para administrar los conocimientos y habilidades, en el contexto de un espacio físico concreto, con una distribución del tiempo y con la existencia de una serie de normas, predeterminadas.

De este modo, la Escuela se constituye en un lugar de paso obligatorio, para que los jóvenes puedan llegar a ser un adulto responsable, y aprender las pautas de comportamiento que socialmente son aceptados. En consecuencia la Escuela se vuelve en un componente del todo social, con la función de conservar y reproducir el mantenimiento del equilibrio del sistema (Fernández E, citado por Ibíd.)

De esta forma la escuela como un derecho necesariamente imprescindible para los jóvenes, es concebida como:

*“Un espacio social validado, tanto en sus formas como en sus funciones y al mismo tiempo como un espacio social validador de los jóvenes como individuos, en tanto desempeñan su rol de estudiantes...En esta medida, las relaciones sociales que se establecen en la escuela, además de tener un fuerte componente afectivo, son vividas como legítimas en tanto se dan en el seno de la institución”.*  
(Ibíd: 59)

De acuerdo a estas concepciones, la sociedad suele mirar de forma distinta a un joven que se encuentra escolarizado de a otro joven que se encuentra en situación

de deserción escolar, un joven que realiza actividades en la sala de computación de una Escuela, que otro que se encuentra en la esquina o en la calle, aunque las motivaciones de ambos jóvenes sean similares. Por ende la escuela se transforma en el único lugar posible para obtener una identidad juvenil positiva y reconocida socialmente.

Las relaciones sociales que se dan al interior de la Escuela, entre los jóvenes y los adultos significativos, que conforman la comunidad escolar están mediadas y sustentadas por la atribución otorgada a la escuela como la única institución dueña de los saberes y poderes necesarios para ejercer el rol educador dentro de la sociedad. Por lo tanto existe una evidente legitimación y aceptación de los estilos relacionales basados en la jerarquía y el autoritarismo en el contexto escolar, que se traducen en la idea de una disciplina necesaria como parte de la adecuada formación escolar del “sujeto juvenil”.

Pero la formación disciplinaria represiva y coercitiva, aun cuando es entendida como positiva y necesaria por algunos sectores de la sociedad, en el discurso de los jóvenes tiene un límite que resulta evidente: la “agresión física como castigo” (Ibíd), lo cual es fuertemente rechazado como mecanismo disciplinario, por lo tanto excluido de las atribuciones otorgadas a la Escuela. De este modo las relaciones interpersonales entre alumnos y adultos de la comunidad escolar, se ve reducida, en gran medida a la entrega de conocimientos y la mantención de un clima que lo permita, siendo aceptado el docente como: *“La profesora o el profesor el omnisapiente que ha de procurar el traspaso de conocimientos desde una posición de saber hasta la posición de los ignorantes”* (Ibíd: 59)

Desde esta dimensión, la escuela es concebida como el escenario social en que la relación se da en forma tutelada y orientada por la institución y a la cual se le reconoce la pertinencia de las materias formativas; esto justifica sus normas y



códigos disciplinarios, validándose los métodos y relaciones que se ajusten a este objetivo. La escuela se transforma en el espacio exclusivo para que los niños y jóvenes aprendan lo necesario para ser personas útiles a la sociedad y puedan proyectarse a mejores condiciones de vida.

Socialmente, la escuela aparece como el lugar donde se norman y supervisan las conductas individuales y los comportamientos sociales que establecen los niños y jóvenes, moldeando con ello las conductas y relaciones sociales futuras. Así, el rol disciplinario de la escuela es vivenciado por los jóvenes en función de esta tensión; por un lado lo necesario y positivo que puede resultar educarse en esta disciplina y por otro lo coercitivo que resulta el marco rígido y restringido del espacio escolar.

De este modo la Escuela como “obligación controladora y descontextualizadora” (Ibíd.), es vista por los jóvenes con sentimientos de incomodidad, desagrado y malestar, dando relevancia dentro de este contexto, de manera exclusiva al plano de los vínculos y a la afectividad con el grupo de pares, entendiendo por esto la dinámica juvenil que en el escenario escolar se desarrolla a pesar de las normas y vigilancia que se generan en su interior.

De esta manera, se entiende la Escuela como un espacio que resulta ajeno, impropio e impuesto y al que no logran adaptarse, ya que no responde a las características de la juventud actual. De este modo, la escuela se transforma en la institución en la cual las relaciones sociales con los adultos son fundadas en la obediencia y el respeto a la autoridad, muchas veces incomprendida e intolerada, ya que se trata de una disciplina que resulta impropia, que intenta moldear comportamientos, que establece sanciones y procedimientos para resolver conflictos. Así la escuela es vivida por los jóvenes como un espacio que no se permite alterar y sobre el cual no se tiene ninguna influencia y que solo ofrece dos alternativas: adaptarse o no adaptarse.

De este modo, en una realidad donde se busca fortalecer los lazos y vínculos afectivos, la escuela entrega conocimientos y metodologías que resultan poco significativas, aburridas y desmotivantes, donde lo afectivo resulta poco gratificante, inútil para lograr un mejor presente y futuro laboral y coartador de la expresión e iniciativa juvenil. (Ibíd.)

Desde esta mirada los jóvenes conciben la escuela como un escenario social donde la dinámica se desarrolla de manera normada y vigilada por la institución, la que decide el qué y cómo se enseña, además de instalar una disciplina donde los jóvenes se someten o son constantemente reprendidos y castigados; es así como la escuela se constituye como un espacio social ajeno e impuesto al sujeto juvenil, lo que representa escasas o nulas posibilidades tanto para el desarrollo personal como para mejorar las condiciones de vida.

La mayor parte del tiempo infantil y juvenil se circunscribe al territorio escolar, por lo tanto el tiempo no escolarizado de los jóvenes, esta paradójicamente disponible para la realización de los deberes escolares; lo cual implica la escolarización general de la vida del sujeto, mediante la prolongación de la institución. Contradictoriamente, la participación de estos en la escuela y las posibilidades de apropiarse de su propia experiencia escolar y ser protagonistas de su proceso, es casi nula. Es un territorio que ya está predeterminado.

Por otra parte los contenidos que se entregan en la escuela muy poco o nada tienen que ver con el contexto particular o la realidad de los jóvenes urbano populares. Los conocimientos, las experiencias, los deseos, las capacidades, sueños e intereses que los jóvenes puedan llevar a la escuela, pierden importancia en favor de aquello que la institución predetermina como correcto y necesario. Donde los contenidos son poco significativos, existiendo la comparación de éstos con la utilidad y necesidad cotidiana de los aprendizajes callejeros y/o extraescolares.

*“Desde esta perspectiva el acceso a la educación y al trabajo, sumado hoy a la conformación de la familia autónoma como mecanismos clásicos de integración, y ejes del soporte de una movilidad social basada en la acción colectiva, pasa a una integración por la vía individual, asignando al mercado este rol, o dejando sólo al Estado un tipo de integración coactiva”. (Tironi, 1986: 71)*

### **Proximidad con la Pobreza**

Las condiciones materiales desmedradas generan en los individuos ciertas características sociales determinadas, las que se manifiestan de manera específica en la juventud. Se trata del desarrollo de determinadas conductas y actitudes comunes así como cierta percepción del futuro, lo que responde a un futuro con muy escasas alternativas o posibilidades y bastante predeterminado. (Pizarro, 1975 citado por Weinstein, op cit)

Las altas tasas de alcoholismo, delincuencia, drogadicción y prostitución, hacen no solo que los jóvenes los conozcan más sino que también generen una mayor capacidad de convivencia o de defensa frente a ellos, es decir, la presencia frecuente de estos fenómenos, llevan a que el joven sea socializado generando algún tipo de respuesta frente a éstos.

De este modo las denuncias sobre actos de “violencia urbana” se tornan múltiples, lo que lleva a movilizar una intensa vigilancia de los sectores populares. La causa del temor está claramente ubicada en la presencia sospechosa de personas que develan su condición de vida o hacen evidente las características del mundo de la pobreza. Los jóvenes pobres son entre todos, el principal blanco al que apuntan las políticas represivas implementadas con el objetivo de mantener segura la vida económica y social. (Tijoux, 2001)

Este miedo a la pobreza se generaliza en diversos países del mundo junto con la globalización, mientras los medios de comunicación masiva se encargan de difundirlo cotidianamente.

En este entendido, resulta contradictorio el discurso idealizado de la juventud; reconocida como un valor, en la relación de «verse y sentirse bien», intentando proyectar una imagen exitosa del ser joven. Sin embargo, al situarnos en la realidad de los sectores populares esta idea se contrapone con las experiencias cotidianas; donde en la resolución de necesidades concretas, se intentan respuestas que permitan acceder a los bienes y beneficios que la sociedad ofrece y muchas veces no se alcanza un resultado satisfactorio o simplemente no hay resultados.

Pero estos fenómenos no son recientes en nuestro país, están asociados a las transformaciones experimentadas por el Estado y el rol que este dejó de cumplir como promotor del progreso y asignador de bienes, servicios y derechos para posibilitar la integración por la vía colectiva, sobretodo a los sectores más deteriorados en sus condiciones de vida.

De este modo, con el fin del Estado Benefactor, según lo planteado por Tironi (1990): *“Determina el tipo de papel que el Estado cumplía en el sistema de integración, en efecto este proveía servicios sociales con un sentido universalista, lo que tenía efectos redistributivos, a la vez que habría canales de movilidad social”* (Ibíd: 257-258)

Esto ha llevado a diferentes elementos de desintegración social en el ámbito de la juventud urbana popular, donde la aplicación de la lógica de mercado en las distintas esferas de la sociedad:

*“Desarticula la industria que era el principal mecanismo de integración entre jóvenes de estratos bajos; quiebra las bases de la comunidad familiar; expulsa tempranamente a los jóvenes de la escuela y los excluye de la sociedad política. El mundo de los jóvenes será crecientemente un mundo de relaciones desinstitucionalizadas”* (Valenzuela E, 1984: 21)

Estas consecuencias cada vez adquieren más presencia, y en este contexto los jóvenes enfrentan la desprotección cotidiana de la sociedad, lo que se transforma en una amenaza ante la cual no cuentan con un proyecto que la disipe.

En los jóvenes existe la *“añoranza de un estado protector y creen firmemente que en el pasado los problemas de los pobres ocuparon un lugar en la agenda pública. Mal que mal, era un estado que reconocía sus privaciones y que consideraba legítimas, aunque no siempre solucionables, sus múltiples reivindicaciones por mejorar sus condiciones de vida. Era un Estado que le reconocía ciertos derechos elementales y que los resguardaba, por más débilmente que fuese, con relación al mercado y a la desintegración social”* (Dávila, op cit: 245)

Así este modelo de integración social tradicional se agota, perdiendo fuerza los agentes de movilidad social e integración, se transforma y potencia el mercado como el mecanismo de asignación y de beneficios y oportunidades, donde por lo tanto se precisa competir para alcanzar la integración social dejando de ser una garantía de todo ciudadano.

Así la integración social y su contraparte como los fenómenos de exclusión social, son una realidad vigente a la que se exponen los jóvenes de los sectores más carenciados de nuestro país:

*“... así los grupos juveniles serán instrumentos de socialización efectivos en situaciones de integración social, pero se convertirían en núcleos de actividades de rebeldía cuando existe una aguda discrepancia entre distintos sectores sociales y conflicto entre las generaciones”* (Medina Echavarría, citado por Weinstein, 1984:15)

Entonces, uno de los tópicos más recurrentes respecto de lo que representa la juventud en la sociedad actual, es la mirada estereotipada y generalizada de un sector contestatario, violento y rebelde ante las normas o lo socialmente establecido. De este modo el concepto de “criminalización de la pobreza”, específicamente en este sector de la población, estructura un relato o discurso que asocia la práctica delictual a la pobreza.

*“Los jóvenes de Chile, transitan por senderos difíciles. Son estigmatizados por el discurso oficial como apáticos, anómicos y carentes de inquietudes; estereotipados como sujetos proclives a la violencia y la delincuencia, no encuentran hoy espacios confiables donde poder mostrarse... Las autoridades, por su lado, diseñan planes y programas buscando una equidad que nunca llega, en gran medida porque los jóvenes son tratados también como meros recursos económicos, y son domesticados para ser funcionales al modelo”*.(citado por Molina J, 2000:122)

De este modo los jóvenes, han sido comprendidos social y culturalmente a partir de la mirada adultocéntrica, que valida sólo aquello que proviene precisamente de este mundo adulto, donde los jóvenes se constituyen en un sector que debe prepararse para asumir dicho status. De esta manera los jóvenes quedan expuestos a una situación de inferioridad, de preparación hacia la historia (Duarte, citado por Sandoval 2005). Por tanto cabe preguntarse, cuál es el protagonismo que compete a los jóvenes en la construcción de su presente y cuales son las oportunidades reales que la sociedad le ofrece para alcanzar la inserción e integración social.

## CAPÍTULO II

### EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD SOCIAL

En el siguiente capítulo abordaremos las diferentes perspectivas teóricas ligadas al fenómeno educativo, y principalmente al rol que la Educación a través de la institución denominada Escuela, debe ejercer en la sociedad y a favor del desarrollo humano.

De este modo, el análisis que a continuación se expone se fundamenta y desarrolla en torno a las visiones, propuestas y paradigmas que diversos autores han realizado como aporte a la comprensión del fenómeno educativo, el cual cobra relevancia para los sujetos de nuestro estudio, en tanto se considera a la educación como uno de los ejes para el logro de su integración social y con ello, para su ruptura con el mundo del delito.

#### **1. EDUCACIÓN ¿MECANISMO DE INTEGRACIÓN O REPRODUCTOR DE DESIGUALDAD SOCIAL?**

No cabe duda del consenso que existe acerca de la centralidad de la educación en nuestra sociedad, los debates nacionales e internacionales que en torno al tema se han realizado, dan cuenta de algunos acuerdos acerca de las funciones que ésta debiera cumplir. Al respecto se considera la educación un instrumento de la política pública, capaz de resolver problemas de sobre vivencia y desarrollo de las sociedades, ligados a la transmisión de la cultura y del crecimiento económico (desde la óptica de la teoría del capital humano) favoreciendo de éste modo la integración social.

La integración social se promueve a través de los mecanismos de equidad y socialización de valores y códigos culturales comunes, así la integración social apunta a que todos, o tal vez la mayoría de las personas logremos compartir los mismos valores, códigos y derechos básicos siendo muy importante para el logro de éste objetivo, el reconocimiento de la integridad del otro como sujeto. Los valores y códigos comunes son mayoritariamente transmitidos e incorporados a la experiencia de vida de cada una de las personas, a través de diversos mecanismos socializadores pudiendo ser éstos las familias de origen, grupos de amigos o también la experiencia escolar. Es en dicha experiencia escolar, que los valores debiesen ser movilizados y experimentados en todo instante como parte del proceso educativo, y de ninguna forma ser enseñados como nociones abstractas incomprensibles e inalcanzables por la comunidad escolar.

Los valores tienen que ver y están en directa relación con el dominio de las emociones, con el desarrollo de la razón, elementos que en permanente interrelación hacen posible la convivencia social en un espacio y tiempo determinado. La educación debe ser entendida entonces, como una experiencia única e irrepetible en la vida de las personas, como un proceso en movimiento y transformación continuo en que los niños, y niñas se van configurando como sujeto de uno u otro tipo según las experiencias acumuladas, tanto en sus familias de origen, grupo de pares como en el espacio escolar.

En síntesis, la educación es percibida como un mecanismo de movilidad social importante, al constituirse en un proceso formativo permanente a largo plazo, que tiene como finalidad potenciar el desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico de las personas mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos, habilidades y destrezas. No obstante, lo central en el proceso educativo debiese ser la entrega de una visión de mundo para quienes se insertan en tal proceso.



En tanto, conforme florecen los diversos modelos educativos aplicados en las sociedades organizadas, diversas corrientes de pensamiento han desarrollado amplios y muchas veces divergentes planteamientos respecto de las finalidades que debiese cumplir la educación en el sistema social. Desde las concepciones más tradicionales vinculadas a la postura positivista, la educación es entendida como un mecanismo de integración y movilidad social, que otorga a las personas las herramientas necesarias para el logro de su integración y movilidad en la sociedad, postulando de ésta forma que la educación es un sistema cerrado, alejado de posiciones ideológicas.

En este sentido se considera desde dicha perspectiva, que la finalidad educativa está en relación con la entrega de valores, saberes y conocimientos de carácter neutro y objetivos, los que debiesen ser mayoritariamente incorporados a través del proceso educativo formal.

A partir de estos elementos, las desigualdades sociales son naturalizadas, se desconocen los elementos implícitos presentes en la estructura social, como son las fuerzas de oposición o lucha de clases, la imposición de la cultura dominante, la tendencia es a invisibilizar los elementos subjetivos presentes en el proceso educativo. La educación desde la mirada tradicional, ha sido desarrollada en la lógica de la racionalidad tecnocrática ya que instala principios universales para la formación de los estudiantes, en síntesis la escuela es vista como un mero sitio para la instrucción.

Según la postura tradicional, la escuela sería un espacio de desarrollo meritocrático, para los alumnos que logran una exitosa adaptación al sistema de normas, valores y aprendizajes acorde a las exigencias de cada institución escolar, favoreciendo de ésta forma la movilidad y el progreso individual de acuerdo a las características personales de los alumnos. En el caso contrario, para los alumnos

que no logran tal adaptación, éstos quedarían excluidos de la posibilidad de integrarse exitosamente a la vida social.

Desde la corriente teórica tradicional se tiende a depositar las responsabilidades de dicho fracaso escolar en los propios alumnos, siendo considerados niños desadaptados socialmente los que eventualmente no contarían con las características personales propicias para vivenciar el proceso educativo de manera óptima (Casassus, 2003).

Desde la corriente crítica y oponiéndose radicalmente a los postulados de la visión tradicional respecto de los fines de la educación, nos encontramos con las siguientes argumentaciones: La escuela es un espacio reproductor de las desigualdades sociales, ligadas a la exclusión, marginalidad y diferencias de clase, elementos que beneficiarían la mantención del statu quo dentro del sistema social organizado. O de otro modo, la escuela es un instrumento creado por las sociedades organizadas, que posibilita la cohesión social, en cuanto transmisión de valores, normas y saberes que están en directa relación con la visión ideológica de los grupos dominantes, en función de fortalecer y perpetuar el modelo de sociedad que favorece sus intereses.

Las finalidades de la escuela, serían entonces la reproducción y/o mantención del orden socialmente establecido, un instrumento de legitimación de las jerarquías sociales. Los análisis respecto del fenómeno educativo, que desarrollan autores como Bourdieu, y Passeron en Francia nos sugieren que: *“Desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la “Gran Cultura”* (Bourdieu y Passeron, 1996: 9)

Los autores, introducen dos conceptos de importancia para analizar y comprender el fenómeno educativo: El de arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica, los

que al interior del espacio escolar y en una convivencia cotidiana toman sutiles y diversas formas, generalmente imperceptibles por la comunidad escolar.

Desde la misma corriente teórica, pero con importantes matices que diferencian las miradas o paradigmas acerca del fenómeno educativo, Giroux nos plantea que las posturas desarrolladas por las teorías estructuralistas, y reproductivistas si bien han generado importantes aportes para la comprensión del fenómeno educativo, caen en buena medida en la lógica del determinismo y una mirada reduccionista de la realidad cultural, al respecto afirma, *“debo argumentar que todas estas posiciones fracasaron porque no han ofrecido las bases adecuadas para desarrollar una teoría pedagógica radical”* (Giroux, 1996:23)

Por su parte y profundizando la propuesta del autor, éste rescata el papel activo y transformador que pueden jugar las escuelas en nuestra cultura, depositando en estas la posibilidad cierta de transformación de la realidad social, a su vez rescata la importancia de las luchas contra hegemónicas presentes en la vida social, sugiriendo de esta forma la posibilidad y responsabilidad que tienen los maestros, las familias y los intelectuales por contribuir al desarrollo de procesos educativos transformadores que apunten a la democratización del proceso educativo en función de fortalecer las perspectivas de cambio para la sociedad desde las prácticas educativas.

Lo central en el cuestionamiento que hace el autor, es *“cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para hacerla transformadora”* (Ibíd.: 22)

En la búsqueda de respuestas por comprender el fenómeno educativo, diremos que nos encontramos en un escenario complejo en la actual realidad educativa y social, dada por el contexto sociopolítico, económico y cultural que se impone con

el nuevo modelo de desarrollo. Constituye entonces un imperativo plantear la dicotomía que se produce en la actualidad entre un sistema económico neoliberal inspirado en las leyes del libre mercado, en la lógica de la libertad de consumo de productos y por otra parte, las finalidades que debiese cumplir la educación en una sociedad determinada. Las actuales condiciones del libre mercado, se imponen como una ideología que otorga a las personas la posibilidad de escoger entre diversas posibilidades lo que quiere consumir, sin embargo, no otorga la libertad como principio ideológico-cultural a la humanidad, libertad que por lo demás también se obtiene a través de una práctica educativa concientizadora.

Dicha dicotomía, se expresa en un sistema educativo descentralizado y segmentado social y económicamente, cuyos productos difieren radicalmente.

*“Mientras por un lado promueve jóvenes integrados, estudiantes respetuosos del orden normativo existente, en el otro como polo opuesto, se encuentran los jóvenes integrantes de bandas juveniles que pasan su mayor tiempo en las esquinas. Los primeros gozan de un capital social y cultural valorizable; Mientras que los segundos, sólo cuentan con los recursos que les proporciona su pertenencia a la comunidad”* (Sandoval, op cit: 192)

Desde la sociología de la movilidad social, surgen propuestas que tratan de explicar el fenómeno juvenil. Los primeros, representan la movilidad individual dada sus características de desarrollo y los otros, representan la movilidad colectiva, de la cual son prisioneros en sus grupos de pertenencia.

Lagrée, (1996, citado por Ibíd.) señala que *“En suma, los unos se integran a la sociedad directamente, los otros están obligados a asegurar su integración social en el espacio comunitario”*

Conforme se ha tratado de dar respuesta a los nudos críticos en educación bajo diversas perspectivas de análisis, nuevas desigualdades educativas han surgido. Se impone frente a nuestros ojos, la era de la información y la tecnología. Desde el actual contexto, las nuevas desigualdades en educación se visibilizan bajo análisis de diversos autores. Flecha (1997), sostiene que la era de la información y la tecnología han democratizado el acceso a la información en la generalidad de la población, sin embargo la calidad de la información no es la misma para todos, se distribuye según criterios como el de grupo social, género, etnia o edad, provocando entonces una agudización de las viejas desigualdades sociales, donde la segmentación social se torna evidente, en suma, *“la priorización de los recursos intelectuales de la sociedad de la información lleva a un incremento de la importancia de los elementos culturales.”* (Flecha, 1997:59)

Lentamente, se va instalando en los sistemas sociales actuales, el discurso de igualdad de oportunidades para todos, sin embargo este se encuentra ligado indisolublemente a las estrategias que adopta la globalización, por lo que supone ser una falacia por cuanto las oportunidades de desarrollo estarían determinadas por la posición que ocupan las personas en la sociedad, por los recursos culturales con que cuentan y eventualmente con características personales acordes para el logro de la integración y movilidad social.

## **2. DESARROLLO HISTÓRICO DE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA**

Los Sistemas Educativos en Latinoamérica, han sido producto de sociedades en que la diversidad cultural toma forma cotidiana a través de ritos, costumbres, conductas tanto individuales como colectivas, podemos identificar entre los elementos significativos de dicha diversidad cultural, a los pueblos originarios mapuches, incas, aymarás, aztecas.

Sin embargo, además de las características culturales mencionadas, compartimos realidades regionales ligadas a la desigualdad estructural, la exclusión, y la marginalidad, problemáticas sociales arraigadas en nuestro continente desde comienzo de los procesos de independencia, los que han sido propiciados a través de los modelos de desarrollo adoptados por los países latinoamericanos.

En función de lograr un mejor análisis y comprensión respecto del Sistema Educativo en América Latina especialmente de nuestro país, es preciso distinguir las distintas etapas en la historia del desarrollo del mismo y sus implicancias en el posterior diseño de Políticas y Programas en Educación. A modo de síntesis Casassus (2003) nos propone la idea de a lo menos cuatro grandes etapas presentes en el proceso de desarrollo del sistema educativo latinoamericano.

#### **a) Primera Etapa: La Lógica Desarrollista**

De la existencia de una educación dirigida a la elite en los comienzos de las repúblicas independientes, se fue transitando, especialmente en el siglo XX, hacia una progresiva ampliación de la cobertura, tendencia que se aceleró desde comienzos de la década de los 60`. En éste período, el énfasis estaba centrado en el acceso del mayor número posible de personas al Sistema Educativo, la búsqueda de calidad y logro educativo descansaba en la oferta que cada escuela podía ofrecer. La lógica de ésta oferta, radica en que al ampliar el acceso al sistema de educación, el producto a obtener sería una mayor calidad educativa por el sólo hecho de acrecentar el número de personas insertas en él y aumentar los años de escolaridad de quienes circularan al interior del sistema.

En esta etapa predomina un pensamiento del tipo “planificación del desarrollo”, ligado a la fase de expansión cuantitativa del sistema, es decir, a mayor número de estudiantes, mayor calidad educativa. En este período no había una reflexión

sistemática y profunda sobre lo que ocurría al interior de las escuelas y acerca de lo que era más conveniente en términos curriculares o pedagógicos para los educandos. La preocupación central era la constatación estadística de la desigualdad teniendo como referencia un sistema educativo restringido, inaccesible a los sectores populares. Por tanto es un periodo en que no existe la relación causa-efecto entre políticas educativas y resultados o logros en términos de los aprendizajes.

Se consideraba un buen sistema de educación aquél que podía mostrar altas tasas de matrículas, retención y graduación de los alumnos como culminación de un proceso educativo formalizado.

#### **b) Segunda Etapa: La Lógica Estructuralista**

En la mitad de los años 70', en los países más avanzados económicamente y que adoptaron la lógica desarrollista en educación ampliando la cobertura al sistema, se constata que pesar de haber implementado el acceso universal de la población al sistema educativo, persistía la desigualdad y el fracaso escolar. Bajo la influencia del informe Igualdad de Oportunidades Educativas, Coleman (1966) el foco de atención se desplaza hacia los factores externos a la escuela. Tales factores son: las estructuras sociales, culturales y económicas considerando que son éstos precisamente los que influyen y determinan finalmente los resultados en el aprendizaje de los alumnos.

La conclusión final del informe arrojó los siguientes resultados: el contexto familiar, está fuertemente ligado e influye en el rendimiento académico de los alumnos, los altos porcentajes entre 30% y 50% del total de la variación entre los resultados, se daba entonces producto de la herencia cultural, el nivel de escolaridad de los padres y sus aspiraciones educacionales.

Se instala entonces la idea de que la diferencia entre los resultados de los alumnos en el sistema educativo, no se debía a lo que ocurría en la escuela, sino o más bien a la herencia cultural que recibían los alumnos la que era transmitida esencialmente por sus progenitores. Casassus (2003), depositando de ésta forma fuertes cuotas de responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos en los padres.

En otros estudios los autores Bourdieu y Passeron (1966) concluían que, en términos generales, es el capital cultural del alumno adquirido esencialmente en el contexto familiar el instrumento principal, por el cuál se conseguiría el éxito escolar. De lo contrario, a menor capital cultural, mayor fracaso de los alumnos. Los autores concluyen que en este sentido la escuela no hace sino reproducir la estructura social, es decir, al interior de ellas se reproducen las condiciones de desigualdad social, a esta corriente se le llamó los reproductivistas.

### **c) Tercera Etapa: La Lógica Mecanicista**

En ésta etapa, iniciada en la década del 80', el foco de atención se puso en los procesos de aprendizaje y en los elementos que intervienen al interior de las escuelas. Las preguntas para el estudio del fenómeno educativo estuvieron dirigidas al cuestionamiento de las estructuras escolares, la metodología que se utilizaba, los contenidos curriculares en el sentido de visualizar qué y para qué se debían entregar los contenidos y los modelos educativos. Se consideró entonces que estos factores en permanente interrelación eran los responsables de reproducir las desigualdades al interior del sistema. Determinar el efecto de cada uno de los elementos presentes en la escuela, conduciría a medir su impacto en los resultados de los alumnos, entre los que se consideraban aspectos tales como bibliotecas, textos, equipos, mobiliarios, instalaciones y edificios.



Si era posible determinar el efecto de cada uno de estos factores, sería posible también identificar dónde era necesario invertir recursos para modificar los bajos resultados académicos. En este periodo surge el debate sobre la calidad de la educación, reemplazando los temas de igualdad y democracia presentes en los periodos anteriores.

Las conclusiones determinan que si se logra introducir insumos materiales suficientes al interior de la escuela como computadores o bibliotecas que fueran de fácil acceso para los alumnos, los resultados o logros indudablemente tendrían que mejorar. La perspectiva mecanicista prima en este periodo, por cuanto los procesos de aprendizaje en los alumnos estuvieron marcados por esquemas repetitivos, memorísticos y en directa relación con la teoría conductista del aprendizaje, los que en último término han sido herencia de la corriente o paradigma positivista del conocimiento que influyó fuertemente en el sistema educativo en el período mencionado. En consecuencia, se considera a los insumos materiales los instrumentos o la vía principal por la cual se podría aportar a mejorar los resultados precarios al interior del sistema educativo.

#### **d) Cuarta Etapa: La Lógica Gerencial**

En la década de los 90, se toma real conciencia de que el aumento de los insumos materiales en las escuelas, no es condición suficiente para revertir los precarios resultados académicos de los alumnos, se hizo necesario entonces buscar respuestas más acertadas que las relacionadas con los insumos con que eventualmente contaban las escuelas, para alcanzar mejores productos en el proceso de aprendizaje escolar. El foco de atención se centra esta vez en los resultados de los alumnos, entendiendo como resultado los logros en los aprendizajes, se considera importante la medición de logros.

En esta etapa se avanzó en el ámbito metodológico y estadístico, el análisis de los estudios permitió relacionar las variables socioeconómicas y socioculturales con el logro en la escuela. En este periodo se diseñaron reformas educativas, en las que se depositaron grandes expectativas en la política de los insumos para el buen funcionamiento del sistema escolar, éstas políticas contaron con el apoyo de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Sin embargo pese a los esfuerzos realizados para revertir la situación en educación, se visualiza que de todos modos el nivel de logro de los niños y la desigualdad aún se mantienen.

### **3. EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN**

En el ámbito de las teorías existentes, reconocer los actuales planteamientos sobre educación significa además reconocer que ésta se encuentra indisolublemente ligada a los sistemas del circuito económico, tanto nacional como internacional. La relación economía interna-externa, define los parámetros y modelos de desarrollo educacionales a seguir en los países latinoamericanos, insertos en su gran mayoría en el modelo económico neoliberal cuya máxima expresión en la actualidad toma cuerpo hoy en la globalización.

Comprender a fondo el proceso de globalización no es tarea fácil, al respecto la globalización opera como un modelo de desarrollo que trasciende a los diversos ámbitos sociales como la cultura, las relaciones al interior de la sociedad, y la educación. La comprensión de dicho posicionamiento político, económico, y cultural debiera considerar a lo menos algunas de las posturas que realizan diversos autores interesados en desentrañar los elementos centrales que intervienen en tal proceso, estos son Marta Harnecker, Atilio Borón y Noam Chomsky.

En aspectos generales, la globalización es definida como un proceso cuyo énfasis se orienta fundamentalmente al ámbito económico- financiero en función de potenciar la integración de las economías nacionales de los países hacia un mercado único capitalista mundial. Las características centrales de este nuevo orden mundial según la socióloga Harnecker (2004), serían: La internacionalización del capital, dicho elemento apuntaría a potenciar las transacciones financieras puramente especulativas y parasitarias, por cuanto este tipo de inversión acrecienta cualitativamente la acumulación del capital, sin la necesidad de expandir las inversiones en el área productiva o de servicios, reduciendo en forma importante los costos o gastos de las empresas. Precisamente en este contexto cada día miles de millones de dólares se transan en los circuitos electrónicos internacionales, determinando el carácter de la nueva economía internacional.

Una segunda característica de dicho proceso sería: la internacionalización del proceso productivo, que es una nueva forma que se adopta en los modos de producción económica, que se debe entender, como la fabricación de distintas partes del producto, en diversos lugares geográficos, produciéndose entonces la segmentación de las tareas que realizan los trabajadores como aporte al proceso productivo económico. Asimismo, la autora propone que los actores principales del modelo económico globalizado serían tres tipos de instituciones económicas-financieras: Los bancos, instituciones financieras internacionales, y los fondos privados de pensiones. En conclusión, afirma:

*“La globalización no es un proceso homogéneo, tiene un desarrollo muy desigual. Existen polos dominantes en la economía mundial. Así la globalización provoca una ruptura del planeta en tres polos económicos cada vez más integrados entre ellos, quedando el resto de los países cada vez están más pobres, desintegrados y excluidos del comercio mundial y de la modernización tecnológica”* (Rebelión-la Página, 2004).

Por su parte Borón (2007) con su planteamiento desmantela elementos claves del discurso neoliberal, acerca del fenómeno de la globalización, sostiene que uno de los argumentos centrales respecto de la globalización, es precisamente que los Estados Nacionales no se han replegado ni disminuido frente a la ofensiva globalizadora de las empresas transnacionales, muy por el contrario, se han transformado en los puentes de conexión para que éstas puedan invertir sus capitales sin mayores restricciones en los distintos países.

El aporte de los Estados Nacionales ha sido generar las condiciones políticas, económicas e ideológicas que posibiliten la entrada de capitales financieros privados, a través de mecanismos tales como: desregulación financiera, políticas de apertura comercial, liberalización económica, precarización laboral y privatizaciones, elementos todos que se logran imponer considerando los contextos sociales específicos de cada país, de esta forma el autor afirma que... *“de esta forma la mediación Estatal sigue siendo crucial e imprescindible para el mantenimiento del proceso de globalización”* (Ibíd.)

El neoliberalismo globalizador se impone como una nueva forma de organización en la sociedad, dicha configuración otorga al elemento económico un papel central. De esta forma, el sistema educativo como institución social encargado de proveer los recursos humanos acordes a las necesidades del sistema productivo, no escapa a la norma.

Desde la creación del Estado Moderno, el sistema educativo ha desempeñado una función de acompañamiento al sistema productivo en los diversos países, de este modo con la aparición y desarrollo de sociedad industrial, la educación estuvo dirigida a la incorporación masiva de la población al sistema, en función de proporcionar conocimientos mínimos que les permitiesen funcionar en contextos productivos industrializados y por otro, entregar ciertos niveles de calificación

técnica para la mano de obra, especialmente en períodos en que los Estados Nacionales adoptaron un tipo de economía que impulsaba el crecimiento interno, con el modelo de desarrollo llamado de bienestar, dando además un fuerte impulso a procesos relacionados con la identidad e integración nacional considerando las necesidades locales o territoriales particulares.

En contraposición al contexto social anterior, nuestra realidad social se enfrenta hoy con un Estado cuyo énfasis se orienta hacia la promoción de los procesos de globalización y por tanto, fuertemente involucrado en la construcción de un imaginario social vinculado a la integración con el mundo y a los procesos de competitividad internacional.

En ese marco, el sistema educativo recoge tendencias de desarrollo que permiten adaptarse a los requerimientos globales. En términos conceptuales el enfoque predominante en la formación escolar se orienta hacia el desarrollo de competencias, las que implicarían una mayor adaptabilidad de las personas a contextos económicos y productivos cambiantes. Más que un saber teórico, estable y especializado, se potencia la capacidad de aprender permanentemente y la disposición hacia el saber hacer en situaciones variables. En el plano laboral, ello sería de vital importancia y estaría asociado a la maximización de la competitividad.

Por otro lado, la escuela refleja los procesos asociados al cambio cultural que estamos experimentando en el contexto de la llamada sociedad de la información. De algún modo la escuela pierde el monopolio del conocimiento y se multiplican las posibilidades de saber, de un saber diverso y no necesariamente ligado al conocimiento escolar. Hoy los contextos de socialización superan con creces las posibilidades que ofrece la escuela, configurándose procesos identitarios, así como de legitimación de referentes culturales que conflictúan el rol de la escuela.

Por su parte, nuestro sistema educativo intenta responder a estos cambios introduciendo en el espacio escolar las nuevas herramientas tecnológicas, lo cual sigue reforzando el acoplamiento con las tendencias globalizadoras. El propio currículum escolar refleja este fenómeno y se potencian saberes en dicha dirección, como la intensificación del aprendizaje del idioma inglés y la masificación de la informática e internet. En tal sentido, el Estado chileno busca fortalecer procesos de homologación descuidando el desarrollo de los elementos culturales propios y la diversidad de contextos existentes al interior de nuestra sociedad.

En alguna medida, esta política obedece a la idea de aproximarse a los parámetros fijados por los organismos financieros internacionales y de ese modo propiciar la integración de capitales. Así, las estadísticas sobre niveles de escolarización y cobertura de matrícula, se presentan en la práctica, como más importantes que el propio discurso sobre la calidad educativa. Por ello, los estímulos a la retención de alumnos y a la completación de estudios tiene una segunda lectura, sobre todo considerando que un segmento importante de la población adulta y en edad escolar que culmina el cuarto año de enseñanza media, termina incorporándose de manera precaria al mundo laboral. En este sentido, se debilita cada día más en la población en general, la idea de obtener la movilidad social a través de la educación formal. Rivero (2005) refiriéndose a un documento elaborado por la UNESCO, señala:

*“En las proyecciones hechas ante el nuevo milenio se señaló, con razón, que quienes no tengan acceso - e incluso manejo fluido - a la lectoescritura y a un segundo idioma, al conocimiento científico y matemático y al dominio informático, no poseerán las claves de la modernidad ni podrán ser considerados “alfabetizados” en el presente siglo XXI y, además, estarán condenados a ser inempleables.”* (UNESCO, citado por Rivero 2005: 3).

Por su parte en el plano internacional, Chomsky (1996), autor que se ubica en la teoría radical norteamericana, al realizar un análisis profundo sobre las actuales economías globalizadas sostiene que actualmente los sistemas educacionales latinoamericanos son regidos por las políticas que definen el Banco Mundial y el Banco Monetario Internacional, esto en un esfuerzo que dichos organismos internacionales realizan para fortalecer el desarrollo de los países del tercer mundo, en pos de satisfacer la necesidad de contar con los recursos humanos y capitales (tecnológicos) acorde a las actuales necesidades del sistema económico-productivo de la economía capitalista, en función de potenciar eficazmente la sociedad de la información.

El mismo autor sugiere de esta forma, que nos encontramos frente a una realidad, en que los proyectos nacionales de desarrollo de los países latinoamericanos están fuertemente debilitados, más bien se propende a poner la mirada en los lineamientos externos del diseño de políticas y programas los que no necesariamente responden a las realidades o necesidades territoriales de inclusión. Además nos plantea la estrecha relación existente entre los procesos productivos, la comercialización de mercancías y el sistema educativo en la sociedad, elementos que se encuentran unidos indisolublemente y que son los que en definitiva otorgan las características centrales al proceso desarrollo en los diferentes países.

En relación con el análisis de los múltiples factores que impiden que América Latina, alcance mayores niveles de desarrollo, el autor sostiene como primer factor: la deuda externa ( las que se inician conjuntamente con los procesos de independencia de los países tanto para financiar las guerras como para la reconstrucción de la nación después de éstas) la fuga de capitales, con un claro ejemplo en las inversiones tipo golondrinas cuyo eje central es generar ganancias

para retirarse rápidamente de la zona en que funcionan, la pobreza absoluta y la distribución extremadamente desigual de los ingresos entre otras consecuencias.

Por otro lado sostiene que, la clase empresarial criolla (ligadas a los grupos históricamente hegemónicos) de los diversos países, no desarrolla estrategias ni aporta recursos para la innovación científica y tecnológica en sus países de origen, más bien su tarea central consiste en gozar y mantener los privilegios que otorga la concentración y acumulación de riquezas. La conjugación de los elementos anteriormente señalados representativos de la realidad continental, permitiría el retraso del desarrollo de los países de América Latina.

Además, en el actual contexto social, los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Monetario Internacional, están priorizando por políticas de pago de la deuda externa de los países latinoamericanos a los bancos extranjeros, por sobre el apoyo con recursos para los sistemas educativos o para el cuidado de la ecología, a pesar de que la ecología a escala mundial se encuentra en situación de crisis a partir del abuso del hombre en la explotación de los recursos naturales.

Además en un bosquejo conciso, el autor desarrolla el análisis de las principales tendencias evolutivas en materia de educación, presentando un impresionante panorama acerca de la realidad latinoamericana.

*“La brecha entre los países industriales y los del tercer mundo se amplía considerablemente, en 1960 los países industriales gastaron 14 veces más en los alumnos de nivel básico que los países en situación de subdesarrollo. En 1985 la cifra alcanzaba 50 veces más este mismo año, los gastos públicos para la educación primaria en países de bajos ingresos, representaban el 1,3% del Producto Nacional Bruto (PNB)” (Chomsky, 1996:115)*



Frente al cuadro anterior los expertos del Proyecto Principal de Educación para América Latina, de la UNESCO, plantean que *“el estilo Piramidal y segmentado del sistema educativo, confirma que la educación pública y gratuita se concentra fundamentalmente en la educación básica”* (UNESCO, citado por Ibíd.: 115)

Por otra parte y siguiendo el planteamiento del mismo autor, pese a los avances en la cobertura del sistema educativo, existen alrededor de 42.5 millones de personas adultas en Latinoamérica que no saben leer ni escribir, representando el 15% de la población total mayor de 15 años de edad.

Otra tendencia importante del panorama educativo, es la correlación existente entre los años de escolaridad básica y el nivel socioeconómico de los alumnos, lo que indica que las condiciones de precariedad económica determinan tendencialmente la capacidad de mantenerse en el sistema educativo y por último, ocho de cada diez alumnos permanecen por lo menos 7 años en la escuela, con la posibilidad cierta de desertar temporalmente del sistema alguna vez, de no ser calificado satisfactoriamente para ser promovido de curso. Un alumno promedio sólo aprueba 4.2 años.

Otra de las tendencias, es el uso generalizado del método de educación bancaria, es decir, aquél método de enseñanza en que el profesor se dirige al alumno promedio y los alumnos escuchan pasivamente inhibiendo de esta forma procesos de aprendizaje y de retroalimentación significativos en la relación escolar alumnos -profesor. Es en este segmento de la población, grupo con menores ingresos, donde prevalece la deserción temporal y la definitiva del sistema escolar ya que muchos de los alumnos *“permanecen en la institución escolar, pero aprueban pocos grados y su nivel de aprendizaje es mínimo”* (Chomsky, 1995:117)

Las deficiencias curriculares son otra característica generalizada en América Latina, los investigadores de la UNESCO, en una investigación sobre los procesos de enseñanza coinciden en que no se dan oportunidades para la reflexión sistemática, no se considera en el proceso de aprendizaje el capital cultural de los alumnos con respecto a los diversos temas, no se potencia la discusión grupal como un espacio que permita la expresión de opiniones respecto de alguna temática de interés para los estudiantes.

En el escenario educativo, se ha reconocido que el aprendizaje pre escolar es de vital importancia para el éxito escolar de los niños, es decir, mientras más temprano se estimule la curiosidad y deseos de aprender a través de la potenciación de habilidades, mayores probabilidades de éxito escolar tendrán los estudiantes. La estimulación temprana determina las habilidades cognitivas y capacidades sociales de aprendizaje. Al respecto la UNESCO constata que hasta ahora la familia ha sido *“el principal agente para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños entre 0 y 6 años de edad”* (UNESCO citado por Chomsky op.cit., 1996)

En la necesidad de ampliar y enriquecer las miradas respecto del panorama educativo, la UNESCO en el informe de seguimiento de la educación para todos (2006), propone los siguientes datos ilustrativos de la realidad educacional.

*“En el mundo hay todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria, y 880 millones de adultos analfabetos, la discriminación entre los géneros todavía impregna los sistemas de educación, la calidad del aprendizaje, la adquisición de los valores humanos y competencias distan mucho de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades”* (UNESCO, 2006, s/p)

Pese a los importantes acuerdos internacionales que existen para enfrentar las desigualdades educativas, los sistemas educativos continúan siendo un mecanismo generador de desigualdades, marginalidad y exclusión social, particularmente en sociedades que por sus características de inserción en el mercado mundial globalizado, son altamente dependientes económica y culturalmente de este, con Estados incapaces de levantar un proyecto nacional que haga de la educación un mecanismo de desarrollo equitativo y sustentable en el tiempo.

#### **4. DE LA REPRODUCCIÓN A LA RESISTENCIA EN EDUCACIÓN**

La crítica a la educación en la sociedad moderna se instaló con fuerza desde el ámbito de la sociología durante el siglo XX. La escuela de Frankfurt, en Alemania, abordó la temática de la cultura como espacio de dominación y se distanció de las posturas vinculadas a la dimensión puramente económica del marxismo ortodoxo. Desde el análisis de la cultura, los teóricos críticos desentrañaron las dinámicas de dominación capitalista presentes en la conformación de los sujetos, a través de los procesos de configuración ideológica de la población. Los valores dominantes, las prácticas sociales, los significados de mundo y las percepciones de las instituciones, aparecen en éste planteamiento como una palanca decisiva en la sustentabilidad del sistema. Desde ese punto de vista la escuela, juega un rol fundamental en los procesos de socialización dominante.

Esta corriente se expandió por Europa y Estados Unidos e influyó en las distintas áreas de las ciencias sociales. En la sociología francesa surge una de sus voces más importantes y que desarrolla ampliamente la temática educativa, desde la perspectiva de su rol en la reproducción social: Pierre Bourdieu. Con él se sistematiza la teoría de la reproducción en educación en los años 60. Entre los argumentos que el autor utiliza para explicar el fenómeno educativo, hay dos

conceptos ampliamente difundidos en la literatura social éstos son: Arbitrariedad cultural y violencia simbólica las que en la experiencia escolar toman sutiles y diversas formas, al respecto sostiene que... *“toda acción pedagógica, es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”* (Bourdieu, y Passeron 1998:45)

En este sentido la violencia simbólica a la que alude el autor, se pone en movimiento cuando implica el hecho de imponer significados a través de distintos mecanismos, como es la selección de una cultura determinada en función de orientar la vida en sociedad, e impregnarla con los valores y saberes que la contienen en un espacio y tiempo social e histórico determinado.

La violencia simbólica se constituye como tal en la acción pedagógica, porque entre los elementos que la componen y que tienen mayor significación, se encuentran las relaciones de poder de unos grupos o clases por sobre otros, los que además representan los intereses de los grupos que ejercen el control hegemónico en la sociedad. Hay violencia, por ejemplo, cuando se discrimina por condición social y cuando se menoscaba la dignidad de una persona por no poseer la “cultura” declaradamente oficial o cuando se disciplina a un individuo sin considerar sus propias características y negándole el derecho a expresarse.

Por su parte, la arbitrariedad cultural emparentada con la violencia simbólica, se relaciona con la imposición de parámetros únicos de significación y de verdad, anulando las expresiones contextuales o aquéllas que provienen de opciones diferentes de entender y vivir el mundo, negándoseles el carácter de cultura y atribuyéndosele este rasgo sólo a aquello que es aceptado oficialmente y que representa el conjunto de significaciones, conocimientos y valores hegemónicos. Con una mirada y análisis más progresista aún, Giroux se refiere a éste planteamiento y lo describe ampliamente:

*“Las teorías de la reproducción se enfocan en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital. Dejando de lado la perspectiva oficial de la escolarización, esas teorías enfocan su análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones de clase y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción”* (Giroux, 1997: 105)

En esta breve cita, el autor nos entrega elementos claves para comprender los aspectos centrales del planteamiento. A partir de ello queda entonces en evidencia, los aportes que los reproductivistas han hecho a la comprensión del fenómeno educativo, desde la perspectiva de la crítica al sistema de dominación. No obstante el propio Giroux se encarga de entregarnos algunos cuestionamientos a esta visión, que tiene que ver principalmente con la mirada un tanto determinista que en esta teoría se le asigna al papel de la escuela.

Al respecto Giroux precisa que: *“El punto aquí es que hay algunas deficiencias serias en las teorías de reproducción existentes, la más importante de ellas es el rechazo a proponer una forma de crítica que demuestre la importancia teórica y práctica de las luchas contrahegemónicas...Las primeras críticas a las teorías de la reproducción han señalado su determinismo unilateral, su de alguna manera simplista, visión de la reproducción social y cultural y su frecuente forma de teorización ahistórica.”* (Ibíd: 105-106)

Tanto el autor como otros investigadores del área (Apple, Kemis, Freire) han generado aportes a la teoría crítica asignándole un papel más activo y determinante al rol de la escuela y dentro de ella espacialmente a los profesores. Se desprende de su planteamiento que no puede existir una determinación absoluta de la institución escolar y de los actores que la constituyen; reconociendo la variable estructural en la conformación del sistema educativo desde una

perspectiva sistémica, éstas nuevas ideas le otorgan un valor significativo a los sujetos, desde la perspectiva de la resistencia y la acción contra hegemónica que las comunidades educativas pueden generar cuando construyen espacios de concienciación, tanto en el ámbito gremial, profesional, social y político.

Esto supone entender la escuela como un espacio de conflicto, como un territorio en disputa en el que los significados y la determinación de los roles y funciones no pueden entregarse a los dispositivos hegemónicos debiendo convertirse más bien en instancias de diálogo, participación, crítica y transformación. Al respecto y en la misma línea Casassus afirma que:

*“En los últimos cuarenta años se ha sostenido que el sistema educativo reproduce la estructura social y sus desigualdades. Esta afirmación ha sido mantenida por corrientes de investigación paralelas, simbolizadas por Coleman en Los Estados Unidos y Bourdieu en Europa”* (Casassus, op cit: 23)

Frente a tal premisa, el autor a través de los resultados de su investigación, tiene por propósito aportar una nueva mirada o paradigma al fenómeno social de la integración en la escuela.

El nuevo paradigma, propone que: *“en América Latina los sistemas educativos son entidades que no necesariamente reproducen la estructura social y sus desigualdades”* (Ibíd.: 23) derribando de esta forma frente a las teorías propuestas por Coleman y Bourdieu, el autor sostiene que: *“El sistema educativo puede tanto reproducir las desigualdades, como mantenerlas o reducirlas, esto va a depender de lo que ocurra al interior del sistema educativo”* ya que en el interior de éste, existen poderosos mecanismos de diferenciación social.

Los resultados de la investigación, con respecto al clima emocional que se genera al interior de la escuela, nos proponen la existencia de un entramado de relaciones entre los actores que la constituyen, fundamentalmente porque comparten cotidianamente el espacio escolar por un periodo prolongado de tiempo, de dicho entramado de relaciones, una de las más significativas, es el vínculo que establecen profesores y alumnos, el resultado de esos vínculos van a favorecer o no el aprendizaje en la experiencia educativa de los jóvenes que circulan al interior del sistema escolar.

## 5. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD

Señalar la importancia sobre el papel que debiese jugar la escuela en la sociedad (en tanto institución creada principalmente para promover la integración social), ha sido una tarea a la que muchos investigadores sociales desde distintas corrientes teóricas se han abocado, sin embargo producto de intereses, valores y posturas personales las miradas y aportes a la comprensión del fenómeno son divergentes. Apple, (1997) autor de la teoría radical contraviene la postura que surge desde la teoría funcionalista para entender la función que debiese jugar la escuela, puesto que afirma lo siguiente:

*“Las escuelas son instituciones básicamente meritocráticas. Conducen a una movilidad a gran escala entre grupos e individuos de una población, cualquier carencia de movilidad, cualquier fallo en la ejecución, se define como carencia en el individuo o del grupo que ha fallado” (Ibíd.: 55)*

El autor, en un planteamiento radicalmente opuesto a lo que señala la propuesta funcionalista, nos plantea que:

*“Las escuelas no son tan meritocráticas como muchos investigadores en educación podrían hacernos creer. Aunque muchos individuos piensen todavía que la enseñanza sirve para elevar al máximo la posibilidad de movilidad personal, llevando de forma más o menos directa a vivir mejor en un futuro.”* (Ibíd: 56)

El autor es categórico en su postura frente al tema, al señalar que uno de los roles fundamentales que cumple la escuela es *“la amplificación de la discriminación”* (Ibíd: 56)

Si deseamos abordar el complejo papel que debiese jugar la escuela en la sociedad, se debiese considerar el espacio escolar en toda su integralidad considerando para ello los elementos presentes en él, a modo de ejemplo el contexto social y económico en que ésta se inserta, el tipo de comunidad o beneficiarios que acceden a ella, la trama de relaciones que existen en su interior, el proyecto educativo que sustenta, entre otros. Puesto que interferirían de una u otra forma en los resultados de los educandos, el autor atribuye al espacio escolar la función de amplificar la discriminación, lo que equivale a decir que la escuela: *“Genera espontáneamente ciertos tipos de discriminación”* (Apple, 1995: 56). Así, los tipos de discriminación estarían ligados al complejo papel de la escuela en la reproducción de las relaciones de clase.

Profundizando las ideas del autor, éste sostiene que las escuelas son “algo más” de lo que a simple vista podemos observar, si consideramos los elementos implícitos presentes en el espacio escolar, éstos ayudarían en la mantención del privilegio de la transmisión de la cultura, las escuelas son también consideradas agentes para la creación y recreación de una cultura dominante efectiva, enseña normas, valores y reglas, siendo considerada uno de los principales agentes de socialización de los individuos, la escuela entre sus funciones, promueve la hegemonía ideológica de los grupos de poder.



Entre las funciones centrales de la escuela, se debe considerar el control de la economía y la cultura si se quiere entender por eso, que el control del conocimiento y el poder económico van a la par. Necesitamos comprender las relaciones entre el conocimiento de la escuela, la reproducción de la división social del trabajo, y el proceso de acumulación.

En este sentido, se debiese considerar la no-existencia de instituciones sociales neutras ideológicamente funcionando al interior de la sociedad, más bien éstas deben cumplir una función específica como aporte al avance de la misma, se deduce entonces que la escuela no escapa a la norma, tanto la forma como el contenido del conjunto del conocimiento escolar, ayudarían a crear las condiciones de reproducción cultural y económicas de las relaciones de clase en la sociedad.

### **Educación y Socialización en la Actualidad**

Siguiendo el análisis de Pérez, (1997) sobre las actuales consideraciones en el campo educativo, lograremos comprender con profundidad las exigencias del rol educativo en los tiempos actuales, (post-moderno) para ello es necesario considerar tres aspectos relevantes que según el autor interfieren en él los procesos de socialización o función socializada, la función política, y la función educativa de la escuela .Al respecto afirma:

*“La escuela como institución social en la que se encuentran grupos de individuos que viven en entornos sociales más amplios, ejerce poderosos influjos de socialización. La cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella. Por tanto, las contradicciones que encontramos en las demandas divergentes de aquélla cultura social caracterizan también los intercambios humanos dentro de la escuela.”* (Ibíd.: 45)

En tanto el mismo autor propone que los actores del espacio escolar, profesores, directivos, alumnos y alumnas, en su permanente interrelación e intercambio humano, han adoptado valores que promueve la cultura dominante, principalmente incorporados a través de mecanismos que ejercen control social como son los medios de comunicación de masas: prensa escrita, internet, televisión, emisoras radiales, entre otros.

Dichos valores están en directa relación con los tres aspectos mencionados anteriormente, configurando la vida social: por un lado se promueve al interior del sistema familiar tradicional la atención permanente, el cuidado, la aceptación de normas, y la generosidad, es decir, en el contexto privado o micro mundo en que se desarrolla la experiencia de vida una persona determinada. Sin embargo lo que ocurre en el contexto externo al hogar, especialmente en el ámbito del trabajo y la economía, los valores que se promueven y adoptan, se relacionan con la competitividad, egoísmo, individualismo, la apariencia y el dinero como un bien apetecido evidenciándose una profunda contradicción entre ambos discursos.

La aprehensión e incorporación del discurso dominante a la vida cotidiana genera en los individuos el convencimiento de la igualdad de todos, las personas llegan al convencimiento de la existencia de la igualdad como valor universal, la participación política especialmente en periodos electorales se constituye en un deber ciudadano, en un mecanismo de integración y una motivación para ser aceptado socialmente. La tarea colectiva es importante en las sociedades democráticas, a pesar de la falta de referentes importantes que movilicen a las mayorías más desposeídas. Dichas contradicciones y valores adoptan en cada época formas y matices diferentes.

Profundizando las ideas del autor, la familia en la actualidad, ya no es el espacio homogéneo e inalterable de siempre, el modelo económico vigente impone

comportamientos distintos, en tanto, roles y funciones de los integrantes del núcleo familiar los que cotidianamente deben buscar el sustento para la sobre vivencia y en algunos casos, proyecciones de desarrollo en otros niveles u ámbitos de la vida.

Así, el proceso de socialización que enfrentan las nuevas generaciones tanto en las relaciones del contexto social como al interior de la escuela, cambian progresivamente y en forma acelerada.

En este sentido, el autor propone algunas de las prácticas que dan cuenta de la incorporación de nuevos valores adoptados ya que moldean a las actuales generaciones: El relativismo absoluto en lo cultural e histórico, la conducta pragmática del todo vale, es decir, el fin justificaría los medios para alcanzar un objetivo determinado, la tolerancia superficial vinculada a los sentimientos de frustración permanente, que se agudiza en sectores deprivados económicamente, la competencia salvaje instalada en todo nivel y ámbito de la convivencia social, el individualismo egocéntrico junto al conformismo social en que se percibe la realidad como algo dado naturalmente y no construido socialmente, el reinado de las apariencias, de las modas, del “tener” sobre el “ser”, la exaltación de lo efímero y cambiante, la obsesión por el consumo. (Ibíd.)

Agrega además, otros elementos como: las conductas y valores mencionados se han potenciado al calor del actual sistema económico, político y social, las relaciones económicas ligadas al capitalismo salvaje, condicionan la vida de los seres humanos las que además estarían reguladas exclusivamente por las leyes del mercado. Los aspectos de la cultura y de relaciones sociales mencionados, se encuentran presentes en los intercambios cotidianos fuera y dentro del espacio escolar. La función social de la escuela, supone también una función política de la escuela como servicio público obligatorio y gratuito para todos los ciudadanos hasta una edad y nivel determinado.

Los procesos de socialización que ocurren al interior del espacio escolar, siguen siendo un elemento diferenciador ligado a la segmentación del sistema educativo, por cuanto en cada micro realidad, los elementos constituyentes del espacio escolar varían según sus contextos.

Propone que es imperioso, afrontar el reto de diversificar las orientaciones, los métodos y los ritmos, considerando la heterogeneidad del espacio escolar, de modo que aquellos alumnos/ alumnas que en sus procesos de socialización han adquirido valores, expectativas, conceptos y códigos más pobres y alejados de la cultura pública, intelectual, puedan transformar dicha realidad desventajosa para sí mismos, es decir, transformar la propia cultura, en otras palabras aprehender el conocimiento, capturar la realidad o pintar el mundo.

En otros términos, si la intencionalidad de la escuela está primordialmente enfocada en imponer un estilo academicista para los aprendizajes escolares, mayor ha de ser la distancia y deserción de los alumnos y alumnas que no encuentran en su contexto familiar y cercano ningún apoyo o estímulo para el mismo. Es significativo recordar que probablemente, en los grupos sociales más desfavorecidos del sistema social, sólo en la escuela puedan encontrar el espacio para vivir y disfrutar de la riqueza cultural e intelectual. La escuela es una conquista social de la época moderna, por tanto en su estructura como en su funcionamiento, se encuentran contenidas y adaptadas las exigencias sociales, políticas y económicas de la época.

El autor propone, que la actividad de la escuela es educativa cuando ésta pone en función de sus educandos todo el conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas para que cada uno de los individuos reconstruya conscientemente su pensamiento y acción a través de un proceso de reflexión crítica, sobre la propia experiencia. La función educativa de la escuela,

necesita autonomía e independencia intelectual, requiere además de una comunidad con capacidad de participación democrática, de búsqueda intelectual, de diálogo y aprendizaje compartido, una comunidad educativa capaz de romper los límites artificiales entre la escuela y la sociedad, (entendiendo que la función educativa es social antes que académica).

En este sentido, la función educativa de la escuela está ligada indisolublemente a tareas tales como la, socialización, transmisión cultural, preparación del capital humano (para los sistemas productivos), compensación de los efectos de las desigualdades sociales y económicas, sin embargo su rol central está ligada a la facilitación o promoción del pensamiento autónomo, la reflexión para todos y cada uno de los sujetos que formen parte del sistema educativo.

En síntesis, la función socializadora que se le atribuye a la educación en nuestra sociedad, presenta algunos nudos críticos en su objetivo central, cuando cierto segmento de la población no accede fácilmente a ella o abandona tempranamente la escuela puesto que no logra su adaptación al sistema formal de educación. Elemento no menor, si consideramos que importantes porcentajes de la población juvenil no encuentran en la escuela la posibilidad real de desarrollo individual o de acceso al mundo del conocimiento y la cultura. Es en dicha situación que se encuentran los/ las jóvenes infractores de ley, quienes por mandato judicial contenido en la Nueva Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, deben ser incorporados al sistema formal de educación como mecanismo que facilitaría su reinserción social y a modo de otorgar una herramienta eficaz y alternativa al camino delictual desarrollado por los/ as adolescentes.

## CAPÍTULO III

### JÓVENES E INFRACCIÓN A LA LEY PENAL

En el siguiente capítulo profundizaremos en el fenómeno de la infracción a la ley por parte de los jóvenes, deteniéndonos en las explicaciones teóricas que a lo largo de la historia se han dado a este fenómeno social y a los diferentes modelos de abordaje del mismo. Realizaremos así una revisión histórica hasta llegar a las posiciones teóricas actuales, que propenden a la integración social de los jóvenes a través de la protección integral de sus derechos, entre los cuales el derecho a la Educación resulta fundamental.

Sin embargo, para comprender las diferentes formas en que la sociedad ha enfrentado a través del tiempo este fenómeno social, es preciso detenernos antes en la forma en que se ha visualizado históricamente a niños y adolescentes. En este sentido lo primero que cabe señalar es que la infancia-adolescencia no fue visibilizada como una categoría social específica, sino hasta la aparición de los diversos mecanismos utilizados a lo largo de la historia para su control social:

*“La aparición de la categoría infancia constituye el resultado de un complejo proceso de definiciones, acciones institucionales y cambios sociales en los sentimientos. Los mecanismos e ideas creadores de la infancia corresponden a los mecanismos e ideas creadores del control de la misma. La historia de la infancia es la historia de su control”* (García Méndez E., 1997: 1)

De este modo, podemos constatar el carácter ideológicamente falso de las concepciones tradicionales de la infancia, que la consideran un dato ahistórico y de validez universal, ya que la infancia, tal como es entendida y representada en su significación moderna, no existe antes del siglo XVI (Ariès, 1987).

Entre los mecanismos de control social involucrados en la creación de la categoría infancia, la Escuela juega un papel fundamental. Sin embargo, no todos tienen acceso a la Escuela y algunos son expulsados de ella. En tales situaciones, los mecanismos de control supletorio, entre ellos principalmente la cárcel, funcionaron para niños y adolescentes, prácticamente en forma indiferenciada respecto de los adultos (García Méndez, op. cit.).

En efecto como señala Cortés (2001), hasta el siglo XIX una de las principales preocupaciones sociales era la inexistencia de mecanismos de control y disciplinamiento de la infancia proletaria, respecto de la cual supuestamente no operaban de forma adecuada los dispositivos socializadores “regulares” (familia, escuela). Es así como se gesta una cultura de fuerte criminalización de la pobreza, que instala en el imaginario colectivo la idea de la peligrosidad social de la infancia pobre. Producto de estas preocupaciones y consideraciones, la infancia va adquiriendo visibilidad en el discurso público, en el mundo político y jurídico, mas de una forma claramente escindida de la infancia acomodada y, como veremos a continuación, en permanente vínculo con las problemáticas relativas a lo delictual.

## **1. CONCEPTUALIZACIONES DE LA INFRACCIÓN JUVENIL A LA LEY PENAL: MIRADAS DESDE EL DERECHO TUTELAR Y DESDE LA DOCTRINA DE LA PROTECCIÓN INTEGRAL DE DERECHOS.**

Es en el siglo XIX en Europa, donde comienzan a emerger las primeras disposiciones específicas para los “menores”, las cuales se relacionan primordialmente con la aparición de la categoría jurídica del discernimiento, considerada un parámetro objetivo a ser establecido por el juez para decidir acerca de la conciencia o no del carácter pernicioso de un acto infraccional. En este sentido es necesario relevar que el cumplimiento de las penas no establecía ninguna clase de diferencia respecto de los adultos. Las penas eran cumplidas en las mismas

instituciones y con iguales características, que pueden ser sintetizadas en dos puntos fundamentales: condiciones de vida deplorables y una duración indeterminada de la condena, en el inusual caso de que ésta existiese.

Posteriormente, tras el triunfo de la Revolución Francesa, se suceden cambios notables en las ideas, sentimientos y prácticas asociadas al control social, el cual se “humaniza” y juridifica con el nacimiento del Estado de Derecho. Desaparecen progresivamente los castigos bárbaros y los suplicios, y por sobretodo, la pena privativa de libertad se convierte en la pena más importante (Foucault, 1998). Esto se fundamenta en que en la sociedad industrial, el tiempo comienza a adquirir valor de mercancía, por lo cual la privación de libertad se transforma en la pena democrática por excelencia:

*“El tiempo es la única propiedad que todos los hombres poseen por igual, y el tiempo de la condena puede ser matemáticamente determinado de modo que corresponda exactamente a la naturaleza del delito. La pena privativa de libertad por tiempo determinado aparece como una conquista democrática que corresponde también a la nueva forma de organización productiva de la sociedad”* (Ibíd.: 74)

Sin embargo, quienes no son parte del proceso productivo, quedan fuera de esta conquista democrática. Los “menores”, incorporados clandestinamente al mundo laboral y productivo de la naciente sociedad industrial del siglo XVIII, quedan excluidos del discurso oficial sobre el proceso productivo y en consecuencia, privados de esta conquista democrática.

En esta época, la legitimidad del derecho penal moderno, y por tanto de la pena, se asentará sobre la base del concepto jurídico de imputabilidad, el cual se concibe de dominio exclusivo de los hombres adultos. Es así como un heterogéneo sector de la sociedad (locos, mujeres, menores, etc.) llega a aparecer estrechamente vinculado



por su condición de inimputabilidad jurídica, así como por su real situación de vulnerabilidad. Para ellos no habrá penas determinadas temporalmente, sino “medidas de protección”, cuya duración depende de la situación de cada caso. De esta manera, el Derecho de Menores se crea sobre una base jurídica cultural caracterizada por sus imprecisiones, lo que permite sostener que el término control social, aplicado a la infancia, evidencia su carácter ambiguo de instrumento socio-penal (García Méndez, op. cit).

### **Génesis del Modelo Tutelar: El Derecho de Menores.**

En el siglo XIX, época dominada por explicaciones positivistas al comportamiento desviado que se detallarán más adelante, las legislaciones trataban el tema de la responsabilidad penal infante-adolescente según el llamado Modelo Tutelar, el cual se caracteriza por reunir concepciones paternalistas y represivas, tratando al menor de edad como objeto y no como sujeto de derechos. Dicho Modelo sustenta un sistema que supuestamente intenta proteger al menor, considerándole penalmente inimputable, pero que en realidad vulnera sus derechos más básicos, como las garantías procesales e individuales.

Sin embargo el Modelo Tutelar no sólo se expresa en las normas jurídicas del campo conocido como Derecho de Menores, sino que se instala determinantemente como el paradigma jurídico y cultural hegemónico frente a los asuntos de la infancia-adolescencia, y de hecho con él se gesta la llamada “doctrina de la situación irregular”.

En el campo jurídico, se entiende por doctrina el conjunto de la producción teórica elaborada por todos aquellos actores vinculados con un tema determinado. Sin embargo, la doctrina de la situación irregular carece de base jurídica, ya que su misión histórica consiste en realidad, en legitimar el control estatal absoluto de

sujetos vulnerables, que precisamente por esta condición son definidos “en situación irregular”. Es así como niños y adolescentes abandonados, víctimas de maltrato y supuestos infractores a la ley penal, cuando pertenecen a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, se constituyen en el perfil al que alude esta definición (Beloff, 1998).

Figura alejada de la esencia de la función jurisdiccional es el juez de menores en el contexto de esta doctrina. En el Derecho Moderno, la figura del juez está representada por su función de dirimir imparcialmente conflictos mediante la sujeción estricta a la ley. En cambio, bajo la doctrina de la situación irregular, el juez de menores representa una figura diametralmente opuesta a la anterior (Beloff, 1996). Un hito ilustrativo de lo esta aseveración, es la creación del primer Tribunal de Menores en Illinois en 1899, el cual inaugura el nuevo marco jurídico basándose en el otorgamiento de poderes de carácter discrecional al juez, que le permitiesen actuar como un “buen padre de familia” más allá de las funciones de naturaleza estrictamente jurisdiccional.

Este es el principio de una cultura de judicialización de las políticas sociales supletorias, es decir, de tratar de resolver por medio de normas jurídicas las deficiencias de las políticas sociales básicas. El Derecho de menores, se entrapa entonces en la paradoja de su doble competencia tutelar y penal, ya que la discrecionalidad propia de lo tutelar, frente a los prácticamente nulos recursos técnicos y económicos, otorgan al Juez poderes absolutos que en definitiva no generan impacto alguno en términos de la protección real de los “menores”.

Aún así, los juristas creadores de la doctrina de la situación irregular contribuyen a generar una densa red de mecanismos de control social de la infancia-adolescencia, que se expresan en el Derecho Tutelar de Menores. Al respecto, García Méndez (1999) plantea:

*“...Las legislaciones minoristas se asemejan profundamente como gotas de agua. De ese modo es posible verificar una asombrosa continuidad que se manifiesta en la negación formal y sustancial del niño y el adolescente como sujetos de derechos. Diversamente del derecho iluminista de adultos (de sexo masculino convendría agregar), donde los derechos fundamentales no pueden violarse en el proceso de aplicación y ejecución de la ley, la cultura jurídica de la minoridad imprime y legitima profundas desigualdades desde el propio nivel de formulación de la norma jurídica. Esta negación formal de los derechos fundamentales - incluyendo explícitamente las más elementales garantías constitucionales - es causa y consecuencia de una cultura de incapacidad social, sobre la cual luego la incapacidad jurídica se asienta consensual y hegemónicamente” (Ibíd: 1).*

Es así como el Derecho de menores representa la realización jurídico-institucional de la ideología de la compasión-represión que está a la base de la doctrina de la situación irregular. Dicha ideología, que en definitiva fue gestando toda una cultura de la compasión-represión, se halla fuertemente enraizada en el contexto de Europa y los EEUU de fines del siglo XIX. En esta época, el surgimiento de corrientes de pensamiento romántico, se traduce en el levantamiento de empresas y cruzadas morales, que fijan su atención en el estado de la cuestión penitenciaria y la condición general de la infancia-adolescencia. Es así como nace el Movimiento de los Reformadores o los “Salvadores del Niño”, un movimiento moralista de la clase media y alta, que a fines del siglo XIX logró hacer suyo el problema de la infancia, y situarlo en un lugar privilegiado de las preocupaciones sociales (Platt, 1977).

Sin embargo, en el contexto político de la época predominaba la idea de que aquel sector de la infancia-adolescencia perteneciente al proletariado y por consiguiente, no “adecuadamente” inserto en los mecanismos de control social primario (familia y escuela) era potencialmente peligroso, por lo que la sociedad debe ejercer

acciones para su legítima defensa. Este supuesto es lo que da cuerpo a la ideología de la defensa social, sustrato que une a los “Salvadores del Niño” y los jueces creadores del Derecho Tutelar de Menores:

*“Desde la ideología de la defensa social, la pena no tiene-o no tiene únicamente-la función de retribuir, sino la de prevenir el crimen. Como sanción abstractamente prevista por la ley, tiene la función de crear una justa y adecuada contramotivación al comportamiento criminal y de resocializar al potencial delincuente”* (Baratta, 2002: 37)

Cortés (op. cit.) complementa esta definición con las siguientes precisiones:

*“La preocupación (de la ideología de la defensa social) apuntaba a implementar sustitutivos penales, es decir, medidas de control que operaran sin tener que esperar al momento de comisión de un delito, sino mucho antes, desde la más temprana infancia, y que además sustituyeran la idea de culpabilidad por la de peligrosidad, y como respuesta sustituyera las penas por el tratamiento”* (Cortés, op. cit.: 2).

Es así como entonces esta ideología permite y promueve que la “protección” sea concebida sólo bajo condiciones de segregación, legitimando este accionar con las ideas del tratamiento, reeducación o resocialización contenidas en las teorías pseudocientíficas de la criminología positivista, que serán descritas más adelante. Es esta la génesis del Derecho Tutelar de Menores, que en definitiva, responde a la necesidad de establecer un marco jurídico y de contención de la infancia-objeto de la compasión-represión por parte de la sociedad.

*“La cultura de la compasión-represión, basada en la exclusión social, refuerza y legitima esta última introduciendo una dicotomía perversa en el mundo de la*

*infancia. Una cultura, que construye un muro jurídico de profundas consecuencias reales, destinado a separar niños y adolescentes de los otros, los menores, a quienes construye como una suerte de categoría residual respecto del mundo de la infancia”* (García Méndez, op cit: 3).

Por otra parte, la idea del potencial de peligrosidad de la infancia proletaria, se tradujo en una atención indiferenciada entre aquellos que estuviesen en situación de abandono o con problemas familiares, y aquellos en conflicto con la ley penal. Lo anterior evidencia graves consecuencias, como la criminalización de la pobreza y la confrontación innecesaria de niños y adolescentes con el sistema penal, lo que constituye una vulneración con graves consecuencias. De esta manera, cualquier niño o adolescente que, por razones de conducta o condición social, entrase en contacto con los mecanismos tutelares de la compasión-represión, se convertía automáticamente en “menor”.

En efecto, en una investigación histórica sobre la infancia en Europa occidental, se señala que *"Palabras que significan 'niño', 'muchacho' y 'muchacha' por ejemplo, son utilizadas regularmente para significar 'esclavo' o 'siervo' en griego, latín, árabe, sirio y en muchas lenguas medievales"* (Boswell, citado por García Méndez, op. cit.).

Este dato aparentemente aislado, desde el punto de vista de García Méndez, (op. cit.), nos confronta con el hecho de que, por un largo período de la historia occidental, parte de la población permanecía toda su vida en una condición homologable a la infancia, en el sentido de su permanencia bajo el control de un otro (padre, señor, patrón, marido, etc.). Y la conexión lingüística de sus denominaciones, expresa la relación de equivalencia entre el rol social y la condición jurídica de esclavo o siervo, y de niños y adolescentes. Esta situación, ya sea que la infancia fuera equiparada a los adultos de condición servil, o que estos

últimos fueran equiparados a la infancia, explica la naturalidad con que los derechos fundamentales fueron negados de manera sistemática a niños y adolescentes, marginados subrepticamente a partir de la cultura de la compasión-represión promovida por la doctrina de la situación irregular.

Lo anterior dio lugar a la indiscutible existencia de dos tipos de infancias. Una minoría, con sus necesidades ampliamente satisfechas (niños y adolescentes) y una mayoría con sus necesidades básicas insatisfechas (los menores).

Sin embargo, las legislaciones basadas en la doctrina de la situación irregular, demuestran con creces que para la categoría minoritaria (niñas, niños y adolescentes) éstas no operan en lo absoluto. La discrecionalidad de la legislación permite -y más bien exige- que sus eventuales conflictos con la ley se resuelvan por canales distintos a los previstos en ésta. En cambio, para la “otra infancia” o los menores, las leyes basadas en la doctrina de la situación irregular, condicionan su existencia en forma determinante desde la más temprana infancia, a través de las instituciones y mecanismos de control que de éstas se desprenden.

### **Modelo Tutelar en Latinoamérica**

La cultura de la compasión-represión se instala y expande en Latinoamérica con la doctrina de la situación irregular, ya que con gran rapidez las ideas y sentimientos promovidos por los Reformadores, son acogidos en América Latina. La creación de la figura del “menor en situación irregular”, resulta la representación más ilustrativa de esta afirmación, donde el énfasis está puesto en el tratamiento institucional de una conducta o condición que implica un desvío de las normas sociales que se suponen mayoritariamente aceptadas (Cillero, 1998).

Desde 1915 hasta los años 60, dos paradigmas de carácter aparentemente divergente, se suceden en América Latina. Hasta 1940, las visiones bio-antropológicas recubiertas de un matiz psicologista, operan como elemento legitimador de la institucionalidad segregadora, en un momento en que aún prevalecen las explicaciones a la conducta desviada, basadas en elementos ajenos a la voluntad del sujeto. Esto se debe, en parte, a que las respuestas asistencialistas y fragmentarias, a los problemas estructurales que sufría la parte más vulnerable de la infancia, provocaron una percepción de éstos problemas como resultado de patologías individuales. El problema de la infancia en situación de riesgo, no lograba ser asociado a la insuficiente o inexistente oferta de servicios básicos (Ibíd.).

Sin embargo, para fines de los años 40, la crisis del positivismo se torna irreversible. Las corrientes de la sociología funcionalista americana contribuyen a ésto al plantear que los menores abandonados-delincentes son el resultado de tensiones socio-estructurales. Pero la radicalidad del cambio de paradigma es sólo aparente, ya que dos aspectos esenciales resultan invariables:

- a) Ambas teorías asumen un carácter netamente etiológico y correccionalista. Es decir, se presentan como enfoques diversos para explicar las causas y solucionar los efectos de la conducta desviada de los “menores”.
- b) La institucionalización segregadora como mecanismo incuestionado para la defensa de la sociedad, y la “protección” del menor abandonado-delincente (García Méndez, op. cit.).

Es así como las consecuencias prácticas de las nuevas corrientes funcionalistas no trascienden significativamente el plano académico. Por otra parte, su aparición en la década del 50 coincide con una expansión del Estado en el campo de las políticas sociales, por lo cual la situación general de la infancia-adolescencia mejora

significativamente, de manera que los “menores” disminuyen en términos cuantitativos.

Sin embargo, el comienzo de los gobiernos autoritarios en la década del 70, incide directamente en esta situación, ya que, agotado el modelo distribucionista, la crisis fiscal del Estado causó retrocesos importantes en las políticas sociales básicas, en especial en aquellas dedicadas a la infancia.

Así, la reducción del gasto público en lo social, aumenta significativamente el área potencial de intervención de las políticas supletorias. En el contexto latinoamericano, esta situación adquiere la forma de una judicialización del problema del “menor”, donde la discrecionalidad de la función judicial y el instrumento de la “situación irregular”, se constituyen en soportes de la política de subsidiariedad del Estado (concepto ambiguo para legitimar la reducción del gasto social). Sin embargo, la falta de recursos y respaldo para sustentar las decisiones, determina que *“el juez formula en realidad una ilusión de política social que mitiga malamente el contacto con la realidad”* (García Méndez, op. cit.: 5).

En este contexto surgen y se desarrollan los movimientos sociales, que intentan construir políticas alternativas en el vacío de las políticas sociales. De más está señalar que la cultura de estos movimientos estará marcada por una intensa oposición y desconfianza frente a las políticas públicas en general, así como frente al derecho como instrumento de movilización social, y como mecanismo regulador de conflictos sociales, situación que se modifica paulatinamente en el proceso de retorno de la democracia.

Es así como en el campo de la lucha por los derechos de la infancia, la década de los 80 conjugó en América Latina, dos hechos de central importancia: el proceso lento y difícil de redemocratización política y la discusión y aprobación de la



Convención Internacional de los Derechos del Niño. La movilización de la sociedad en general, y en particular de los grupos y ONG vinculados al tema de la infancia, contribuyó a la realización de ambos, con la formulación de estrategias destinadas a influir en la estructura jurídico-institucional de las políticas para la infancia.

### **Nacimiento de un nuevo paradigma: La Protección Integral de Derechos**

En este sentido, la lucha por la recuperación de formas democráticas de convivencia social coincide con un nuevo cambio de paradigma en los asuntos relativos a la infancia, esencialmente de carácter jurídico-cultural. Con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CIDN) en 1989, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se suprime definitivamente la imagen del “menor” como objeto de la compasión-represión, convirtiéndolo en niño-adolescente sujeto pleno de derechos.

La CIDN es un instrumento decisivo que, inmediatamente después de su aprobación, ha sido ratificada por la mayoría de los países a nivel latinoamericano y mundial, promulgándola luego como ley nacional:

*“Ningún otro instrumento internacional específico de protección de derechos humanos ha tenido la aceptación y el consenso generados por la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños. La razón que explicita tal aceptación se encuentra en el hecho de que prácticamente en todo el mundo los niños son las personas más vulnerables en relación con violaciones a los derechos humanos y que requieren protección específica”* (Beloff, op. cit: 10)

La Doctrina de la Protección Integral surge de la Organización de Naciones Unidas, que propugna la consagración de los Derechos Humanos de la Infancia,

principalmente a través de la CIDN y de otros instrumentos internacionales que, aún sin tener fuerza vinculante, expresan los acuerdos y propósitos de la comunidad internacional en esta materia. Por lo anterior, son aplicables en la interpretación de los tratados y en el diseño de las políticas de los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas, según la Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados. Estos instrumentos internacionales dedicados al tema de la infancia adolescencia evidencian cada vez más su discrepancia con instrumentos de carácter nacional, contruidos sobre la base de la “situación irregular” y del tratamiento indiferenciado del “menor abandonado-delincente”.

En efecto, García Méndez (op. cit.) señala que en materia de responsabilidad penal juvenil aún se advierte una suerte de continuidad entre el antiguo modelo de la situación irregular y el de la protección integral. Sin soslayar los avances concretos en relación con el reconocimiento de las garantías formales de que deben gozar los niños y jóvenes frente al aparato coactivo del Estado, la idea de un cambio sustancial no parece ser tal al momento de discutir la reforma legal en relación con el contenido y alcances de la responsabilidad de los infractores y con las características que debe tener la reacción estatal frente a sus conductas infractoras de la ley penal.

En ese sentido, en el marco de la doctrina de la protección integral, las cuestiones relativas a la responsabilidad del niño o joven infractor de la ley penal y a la reacción coactiva estatal frente a sus conductas delictivas deben ser comprendidas dentro de la discusión actual acerca del sentido y los límites de la pena estatal. Dicha discusión, que en la actualidad se extiende desde posiciones abolicionistas, (de indiscutible importancia diagnóstica pero de compleja viabilidad político criminal), a la industria del control del delito y los sistemas de derecho penal de máxima intervención. En tal marco, el derecho penal mínimo surge como la única

alternativa posible para argumentar la regulación de los conflictos a través de reacciones estatales coactivas, en el contexto de los desafíos propios de la construcción de un Estado y una sociedad democráticos.

En definitiva, la doctrina de la protección integral representa un cambio radical en la forma de concebir a los niños, a los jóvenes y a sus derechos. Dicho cambio implica asumir modificaciones legislativas en el sentido de adecuar el ordenamiento jurídico a la CIDN de manera sustancial y en una reforma absoluta. Tales modificaciones deben relevar los elementos de promoción y defensa de los derechos de niños y jóvenes, generando para ellos condiciones de vida que inhiban determinantemente la posibilidad de ingresar a sistemas de responsabilidad por conductas infractoras de ley:

*“Si se trata de un Código integral, se definen al comienzo los derechos de los niños y se establece que en caso de que alguno de esos derechos se encuentre amenazado o violado, es deber de la familia, de la comunidad y/o del Estado restablecer el ejercicio concreto del derecho afectado a través de mecanismos y procedimientos efectivos tanto administrativos cuanto judiciales. De este modo desaparecen las categorías de abandono, riesgo o peligro moral o material, situación irregular o las más modernas de vulnerabilidad, o disfunción familiar y los remedios restablecen derechos, en lugar de vulnerarlos, como en el antiguo sistema”* (Beloff, op. cit: 13).

Además, bajo la perspectiva de la protección integral de derechos, se distingue explícitamente las políticas sociales de la política criminal, entendiendo la defensa y reconocimiento de los derechos de los niños y jóvenes como un asunto ligado a un adecuado desarrollo de las políticas sociales como responsabilidad conjunta de la sociedad civil y del Estado, donde como ya vimos, el eje de este Paradigma es la concepción de niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos. Este

cambio de paradigma es el que inició una nueva etapa en la evolución internacional de la temática de la responsabilidad penal juvenil.

A continuación, observaremos que los cambios expuestos en relación al abordaje de las problemáticas de infracción a la ley juvenil, incluyendo el actual Paradigma, han estado particularmente enlazados a la evolución de las teorías explicativas del fenómeno delictual juvenil. Ello porque estas teorías históricamente han proporcionado la base que origina o justifica la utilización de ciertos Modelos de intervención, que como veremos, en sus respectivas épocas han sido considerados los más apropiados para la naturaleza de este fenómeno social.

## **2. ENFOQUES CRIMINOLÓGICOS: MIRADAS DIVERGENTES SOBRE LA DELINCUENCIA JUVENIL**

Siendo la criminología la disciplina que se encarga del estudio del fenómeno delictual, se hace relevante profundizar en sus teorías para así comprender el abordaje que las distintas sociedades han hecho de esta problemática a través de la historia hasta la actualidad, y en específico cuando las prácticas delictivas son cometidas por adolescentes.

En la segunda mitad del Siglo XIX en Estados Unidos, surge el concepto Control Social, en respuesta a la necesidad de integrar en un mismo marco social a las grandes masas de inmigrantes que como fuerza de trabajo llegaron atraídas por el proceso de industrialización de la entonces incipiente potencia norteamericana. La demanda de organización surgida a partir de este proceso migratorio, que implicó la convivencia de grupos sociales de variada cosmovisión cultural, implicó la necesidad de establecer vías de integración social que se impusieran a estas diferencias culturales y que, a partir de la internalización de normas

comportamentales, garantizaran una convivencia social organizada. A raíz de ello aparece el concepto Control Social, cuya autoría pertenece al sociólogo E. Ross:

*“Categoría enfocada a los problemas del orden y la organización societal, en la búsqueda de una estabilidad social integrativa resultante de la aceptación de valores únicos y uniformadores de un conjunto humano disímil en sus raíces étnicas y culturales”* (Ross, citado por Baratta, op. cit.).

El sentido otorgado por Ross a este nuevo concepto suprimía los controles estatales, tanto legales como políticos, los que demostraron su inoperancia para construir la necesaria armonía social. Desde esta perspectiva, la función del control social sería asumida por la sociedad a través de la interacción social persuasiva, generando un modelamiento de la conciencia individual a las necesidades del entorno y produciéndose entonces un proceso de asimilación e internalización individual de las normas culturales.

Sin embargo, la consolidación del Derecho como instrumento regulador privilegiado en las sociedades, reorienta el papel del Estado en el control social, asignándole a éste la función organizadora de la sociedad, criterio que se explica y consolida mediante la corriente estructural-funcionalista.

La corriente estructural-funcionalista, cuyos principales exponentes son Durkheim, Parsons y Merton, reconoce en la organización estatal una alta cuota de representatividad en el control social del comportamiento desviado (USACH, 2005). En este sentido, Durkheim destaca en el ámbito de los estudios delictivos por sus tesis sobre la normalidad de la criminalidad y el rol que juega esta última en la conservación de la cohesión y la solidaridad social, llegando a afirmar que el delito representa un “factor de salud pública”, por cuanto garantiza la movilidad

y alternancia de la generalidad de las normas sociales, incluidas las que promulga el Estado a través del Derecho.

Uno de los principales méritos científicos de este autor radica en la aportación del concepto de “anomia”, entendido como la ausencia o carencia de efectividad de las normas sociales de todo tipo, aspecto que a su modo de ver, genera una especial desorganización colectiva por la pérdida de la capacidad reguladora del control social normativo.

La misma línea funcionalista caracteriza la obra de Parsons, autor que enfoca el concepto del control social desde una mirada psico-sociológica, estableciendo una relación congruente entre la desviación y la carencia de control. Su principal trascendencia científica radica en el irrestricto reconocimiento del Derecho como manifestación del control destinado a garantizar el orden social. Otro representante de la corriente estructural-funcionalista, Robert Merton, sostuvo por su parte, que algunas estructuras sociales son claramente criminógenas al propiciar que las personas se decidan por el accionar desviado (Ibíd).

De acuerdo a Pavarini (1981), si bien los teóricos funcionalistas explican la conducta desviada desde la contradicción entre valores culturales y aquellos valores instrumentales, no clarifican cuáles son las razones esenciales que producen esta dicotomía. En este sentido se comienza a sostener correctamente que la teoría de la anomia constituye sólo una teoría de alcance medio, suficiente para dar fundamento sólo a ciertos estudios empíricos limitados y de un solo tipo: los que contemplan la criminalidad contra la propiedad por parte de las clases sociales bajas, como un medio para acceder a bienes materiales. En este sentido, la sociología de la criminalidad o criminología se levanta con la finalidad de dar explicaciones más generalizables y complejas al fenómeno delictual.

Así, la evolución de las Teorías Criminológicas en el Siglo XX se caracterizó por la sucesión de varios paradigmas que derivaron paulatinamente hacia las posiciones actuales. Baratta (op. cit.) reconoce tres corrientes criminológicas fundamentales: la criminología positivista, la criminología liberal y la criminología crítica. A continuación, revisaremos los tres modelos criminológicos explicativos mencionados, así como los modelos de abordaje de la delincuencia que se desprenden de estas corrientes, deteniéndonos especialmente en aquellos aspectos relacionados con los niños y adolescentes en su vinculación con el delito.

### **Criminología Positivista**

La Criminología Positivista o Criminología Etiológica tiene como eje explicativo frente al fenómeno delictual o criminal, la determinación biológica de este tipo de conducta, enfatizando en la peligrosidad social del individuo y localizando las “causas” del fenómeno en el sujeto activo del delito. Es así como los estudios criminológicos positivistas dirigieron su atención al criminal, no al crimen ni a la posible determinación del delito a partir de la acción defensiva-reactiva de la sociedad, asumiendo que las razones causales del delito son preexistentes a la reacción social represiva que se desata con su consumación.

El Modelo Positivista o Etiológico en Criminología centró su atención únicamente en el delincuente, no incorporando los aspectos referidos al control social y menos aún una perspectiva crítica del sistema penal. De esta forma, su teoría de la criminalidad se construye desde una explicación tendenciosa de sólo una parte de la realidad delictiva (el sujeto activo del delito), excluyendo de la teoría el resto de los fenómenos sociales concernientes al suceso delictual.

Lo anterior se explica por la función de legitimación que asume esta corriente criminológica, pues su misión histórica-científica consistió precisamente en

justificar la existencia y procedimientos del sistema penal que le dio origen. La esencia del modelo etiológico clásico de explicación del delito, convirtió entonces a la Criminología en una ciencia auxiliar del sistema penal y de la Política Criminal oficial. En referencia a lo anterior, Pavarini señala:

*"La aportación determinante del positivismo criminológico respecto a las instancias de control social presentes en la sociedad de la época consistió en valorar, por un lado, una concepción abstracta y ahistórica de la sociedad y, por otra parte, interpretar a ésta como realidad orgánica que se funda en el consenso alrededor de los valores y los intereses asumidos como generales, o sea que significaba proponer a la sociedad como un bien y a la desviación criminal como un mal y por tanto a la política criminal como legítima y necesaria reacción de la sociedad para la tutela y la afirmación de los valores sobre los que se funda el consenso social de la mayoría"* (Pavarini, op. cit: 99).

Es así como, en un contexto intelectual que enfatiza la idea del carácter innato de la conducta desviada y bajo el señalado supuesto del 'consenso de la mayoría', surgen los primeros procedimientos y métodos orientados a abordar esta problemática en los menores de edad. Dichos procedimientos se dirigían hacia una especial categoría de la infancia refractaria, donde cabe relevar el hecho de que el positivismo criminológico entre los Siglos XIX y XX, encontró perfecta compatibilidad con el Modelo Tutelar que, como vimos anteriormente, regía las intervenciones estatales sobre la infancia y la adolescencia.

De este entrecruce de la Criminología Positivista y el Paradigma Tutelar deriva un Sistema de Justicia de Menores que justifica las reacciones estatales coactivas frente a infractores o potenciales infractores de la ley penal, a partir de las ideas del tratamiento, resocialización y neutralización (Beloff, op. cit.).



Es así como surgen las primeras medidas respecto de estos menores en situación irregular, las que básicamente se fundamentan en el argumento de la tutela de Estado respecto de estos menores como objeto de protección, argumento mediante el cual fue posible omitir dos elementos centrales en materia político-criminal. Primero, el hecho de que todos los derechos fundamentales de los que gozan los adultos en un proceso penal no fuesen reconocidos a niños y adolescentes. Y segundo, el hecho insoslayable de que las consecuencias reales de esta forma de concebir y abordar a la infancia y la juventud, sólo reprodujera y ampliara la violencia y marginalidad que se pretendía evitar con la intervención protectora del Estado (Platt, op. cit.).

Estas características del Paradigma Tutelar dan el marco de referencia para que paulatinamente tomase forma un Modelo Correccionalista cuyo origen se remonta a la institución escolar, ya que en efecto, la rígida disciplina de las Escuelas del Siglo XIX y principios del XX, revestía características no demasiado distantes de un *cuasi* sistema penal (Tsukame, op. cit.).

Posteriormente, la Pedagogía Correccional se separó de las Escuelas en una Institución especializada: el Reformatorio. El Reformatorio se fundaba en la idea de que existe un tipo criminal caracterizado por presentar rasgos problemáticos, no contenidos por una adecuada educación; así como en el siguiente supuesto: “... *la falta de un verdadero arraigo del impulso criminal en el niño, un ser todavía en formación*” (León, citado por Tsukame, op. cit.)

El Reformatorio se convertiría así por largo tiempo, en el dispositivo consagrado para tratar a los niños “anormales” y “delincuentes”, constituyéndose en una verdadera empresa de corrección de las deformidades /desviaciones u *ortopedia social* (Foucault, op. cit.).

## **Criminología Liberal**

La corriente de la Criminología Liberal, se caracterizó por su permeabilidad generalizada a los diferentes enfoques sociológicos del fenómeno delictivo. Esta corriente teórica de se constituye en la vertiente de donde surgen las Teorías del Proceso Social.

Las Teorías del Proceso Social surgen como reacción científica frente a las limitaciones del enfoque estructural-funcionalista, el cual evidencia un déficit explicativo ante la indiscutible criminalidad de las clases medias y altas. De esta manera, ya no resulta sostenible la afirmación estructuralista de que el crimen es sólo un comportamiento de las clases bajas. Se traslada el análisis del funcionamiento de las estructuras macrosociales propio del estructural funcionalismo, a la valoración de los efectos psicosociales de los procesos interactivos individuales. Desde esta última visión analítica se afirma que potencialmente cualquier persona puede cometer delitos, como resultado de estados psico-sociológicos derivados de alteraciones negativas en la saludable interacción con sus grupos de pertenencia más cercanos.

En las Teorías del Proceso Social no existe uniformidad explicativa en lo que respecta a la etiología delictiva. Baratta (op. cit.) reconoce la existencia de tres vertientes doctrinales en este grupo de teorías: las Teorías del Aprendizaje Social, las Teorías del Control Social y las Teorías de la Reacción Social.

Las Teorías del Aprendizaje Social sostienen que la comisión de los delitos es una conducta aprendida a partir de la interacción social en el contexto de grupos pequeños; todo ello mediante un proceso socializador en el que se transmiten los elementos culturales propios de los sectores criminales, lo cual incluiría tanto las técnicas del crimen como la canalización de motivos, racionalizaciones y actitudes.

Las Teorías del Control Social surgen a fines de la década de los años 60 y principios de la década de los años 70 del Siglo XX. La particularidad teórica que las distingue radica en el cuestionamiento invertido de la problemática criminal; dando por evidente la explicación lógico-racional de la conducta desviada, centran sus esfuerzos en fundamentar las razones del comportamiento no delictivo o accionar de conformidad social.

El razonamiento que subyace a tales posiciones es la supuesta evidencia beneficiosa que en el plano material proporciona la acción delictiva, pues asegura el acceso a las metas en forma rápida y efectiva. Esto permite a los teóricos del control afirmar que, desde una perspectiva lógica, el comportamiento más racional sería la comisión de delitos para obtener los beneficios deseados. Así pues, las Teorías del Control Social intentan explicar los motivos del comportamiento respetuoso de la ley, responder al por qué no todas las personas cometen delitos.

Producto de estas nuevas teorías que ponen el foco en lo social, surge una alternativa frente a las penas privativas de libertad de corta duración: la libertad vigilada. Esta sanción, consistente en la sujeción del individuo al control de un organismo estatal, encontraba su sustento teórico entonces en las Teorías del Aprendizaje Social, intentando ofrecer al sujeto modelos de vida prosociales, a partir de las ideas de tratamiento y resocialización (Tsukame, op. cit.).

Luego, en el marco de las Teorías de la Reacción Social destaca el paradigma del control o Labelling Approach, el cual representa un punto de enlace entre la Criminología Liberal y la Criminología Crítica, además de un cambio definitorio en el estudio del Control Social de la criminalidad.

Aún cuando desde sus orígenes no se planteó como un Modelo explicativo de la criminalidad, a mediados del Siglo XX en Estados Unidos surge este nuevo paradigma conocido sin distinción como Modelo del Etiquetamiento, Paradigma de la Reacción Social, Labelling Approach, Paradigma del Control, etc. Este paradigma, cuyos exponentes esenciales son Becker y Lemert, rompió definitivamente las explicaciones reduccionistas y lineales de la Criminología Positivista (Baratta, op. cit.).

A partir de este nuevo paradigma la determinación causal del delito se configura como un proceso problemático y relativo, al postular que dicho fenómeno se construye socialmente a partir de procesos de definición y selección. El modelo etiológico de explicación del delito presumía que la existencia de la desviación generaba la reacción controladora de la misma, sin embargo el nuevo paradigma sostiene que, por el contrario, *el control social crea la criminalidad*. Se produce así una correlación en la que la reacción social se interpreta como factor preexistente y constituyente de la desviación. El control social, con sus agentes y mecanismos, no se limita entonces a detectar la criminalidad y a identificar al infractor, sino que crea o configura la criminalidad, asumiendo una función constitutiva de la misma.

Esta inversión de perspectiva, en vez de estudiar a los sujetos criminalizados tratando de definir patrones de comportamiento criminal, estudia de qué maneras operan los procesos de selección de los comportamientos subjetivamente sancionables desde la ley penal y de los sujetos efectivamente criminalizados mediante la acción de los agentes del control social.

Desde esta perspectiva, entonces, la biografía de las personas que cometen delitos puede ser leída como *“un historial de una larga criminalización prematura, inevitable e irreversible”* (Cortés, op. cit: 2). A este respecto, Cortés describe, a

través de una analogía, cómo operan estos procesos en los niños y adolescentes, a la luz del Labelling Approach o Paradigma de la Reacción Social:

*“Los especialistas en el tema del maltrato infantil señalan que existe un circuito transgeneracional del maltrato, que consistiría en un efecto ‘educativo’ de éste que determina que en cada padre maltratador encontremos una persona que a su vez fue maltratada en su infancia. De ser esto correcto, podríamos tratar de imaginar como opera una dinámica similar entre el maltrato institucional que la sociedad proporciona a sus hijos más desvalidos, por ejemplo a un niño que por ‘protección’ va a parar a una cárcel, el efecto ‘educativo’ que para ellos tiene este maltrato cínicamente justificado, y la devolución de la violencia a través de una actividad que luego la sociedad define como ‘desviada’ y reprime penalmente sin contemplaciones. Una fábrica de marginación es también una fábrica de violencia social” (Ibíd.: 4).*

En este sentido, podemos enfatizar que el Paradigma del Control se centra en los procesos de criminalización interpretados como creadores de la criminalidad, reconociendo dentro de ellos dos variantes fundamentales: la creación de la Ley Penal, conocida como proceso de criminalización primaria y los mecanismos de selección que operan en la aplicación de la norma, que asignan a una determinada persona la etiqueta de criminal. A este proceso se le llama criminalización secundaria.

La criminalización primaria hace referencia a un proceso de definición, posición que niega la naturaleza ontológica del crimen, sustentándose en el criterio de que el delito es un fenómeno eminentemente normativo. Esta selección o definición se realiza en el nivel de los comportamientos criminalizables. Un aspecto importante a considerar en este punto es quién posee la potestad o poder de criminalizar; obviamente este es un atributo de la organización política estatal, que en

representación de la sociedad decide cuales serán las conductas penalizables. Entonces el Poder Legislativo del Estado se encarga de la definición legal de los comportamientos merecedores de una respuesta punitiva. En síntesis, la criminalización primaria es un proceso de selección de los actos penalmente perseguibles.

La criminalización secundaria hace referencia a los agentes operadores del Sistema Penal, que generan un segundo proceso selectivo caracterizado por la asignación de la etiqueta de “criminal” a un sujeto comisor de una conducta prevista como punible en la Ley. Al respecto, el Derecho Penal en general plantea que el delito, a los efectos del Sistema Penal, no se configura en el momento de su comisión, sino cuando la acción infractora es detectada y calificada como tal por el aparato de Justicia Penal.

Para el “Labelling Approach” la selección de cuál individuo específico debe ser procesado (etiquetamiento) no se rige por criterios jurídicos, sino por estereotipos criminales que se construyen en el imaginario de los operadores del Derecho Penal y se transfieren al imaginario social

Así, dentro de las posiciones del Paradigma de la Reacción Social se enfatizó en los efectos criminógenos de la atribución del status de delincuente, racionalizándose que el etiquetamiento del individuo y su consiguiente estigmatización producían un fenómeno identificado como “desviación secundaria”, consistente en la potenciación de la desviación caracterizada porque la persona etiquetada rompe definitivamente su nexo con el orden social normativo, generando un cambio de identidad o reconstrucción adaptativa de la misma, en la que el individuo asume los estereotipos y expectativas sociales que le asignan y responde a éstas con la fijación del comportamiento delictivo.

Consecuentemente con este nuevo enfoque, surgen nuevas ideas para el abordaje de la problemática de los adolescentes comisores de delitos, entre las que destaca la idea de la responsabilización, que hace referencia al componente educativo o pedagógico de la intervención. De ahí surgen otros importantes avances como son la desjudicialización, la intervención penal mínima y la reparación, resultando en un aporte determinante para las intervenciones con adolescentes infractores de la ley penal, que incluso la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño recoge dentro de sus lineamientos.

### **Criminología Crítica**

Alrededor de 1970 surge finalmente la Criminología Crítica, que como enfoque teórico y movimiento intelectual dentro de la sociología jurídico penal, representa una radicalización política de la base teórica del Paradigma de la Reacción Social, que es el origen de esta Nueva Criminología. La Criminología Crítica lleva a un análisis macrosociológico los planteamientos de la Teoría de la Reacción Social, contextualizándolos política e históricamente en unas relaciones de poder concentradas en el grupo social minoritario de los poderosos.

Los postulados esenciales de este modelo pueden sintetizarse en una doble contraposición: su enfrentamiento a la Criminología Clásica por su condición de resguardadora del status quo y su cuestionamiento de los esquemas explicativos basados en la etiología del delito, a los que contrapone la atención científica sobre los mecanismos criminalizadores y estigmatizantes del Control Social. La criminología crítica historiza la realidad del comportamiento desviado y pone en evidencia su relación funcional o disfuncional con las estructuras sociales, con el desarrollo de las relaciones de producción y de distribución.

En este sentido, podemos enfatizar la crítica desarrollada por la Nueva Criminología contra las estructuras de poder capitalista y el orden legal que las sostiene, pues mediante la criminalización, que descansa en la propiedad y en la estructura de poder de una sociedad, se mantiene la estructura clasista de ésta y el sometimiento de las clases trabajadoras por las clases dominantes, que conservan la propiedad de los medios de producción.

En efecto, podemos corroborar a la luz de la nueva criminología, que los jóvenes en conflicto con la justicia suelen ser etiquetados y estigmatizados por los medios de comunicación y la sociedad en general, como peligrosos, como culpables de la violencia y miedo en nuestro país; aspectos que en definitiva, no consideran la historia de marginalidad, exclusión y pobreza a la que se enfrentan muchas de las familias de estos jóvenes. Por lo tanto, en la realidad los jóvenes, más que una promesa como lo expone el discurso político oficial son considerados, sinónimos de problema social.

### **3. ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY, DE LA REINSERCIÓN A LA INTEGRACIÓN SOCIAL**

El problema de la reinserción social o reintegración social de los adolescentes infractores, se plantea como el nudo crítico del nuevo sistema de responsabilidad penal juvenil. Es así como se intentará a continuación, superar las imprecisiones conceptuales y situar en su justo lugar el problema de la integración social, para finalmente reconocer el rol de la Escuela en el logro de este fin.

El concepto de integración social puede encontrarse inicialmente en los trabajos sociológicos de Durkheim, que instalan el debate respecto al modo en que las sociedades modernas generan y conservan el orden social (USACH, 2005). Es así como la integración social hace referencia a los medios y modos de organización y



regulación de la sociedad, en base a una concepción que visualiza a la sociedad como un sistema de orden que incluye el complejo de normas reguladoras.

La norma es un concepto complejo que trasciende lo jurídico, ya que envuelve la internalización de creencias y valores compartidas por el conjunto de la sociedad. En este sentido, y de acuerdo a Durkheim, la anomia o falta de normas en un grupo social podría generar efectos patológicos en los individuos, como el suicidio, el crimen o la delincuencia.

Los trabajos de Durkheim influyeron en la sociología estadounidense, especialmente en Merton (1968), quien asoció la anomia con la desviación, conflicto que sufre el individuo ante la contradicción que surge entre los fines o metas que se ha propuesto y los medios existentes, en función del lugar que ocupa en la estratificación social. Merton intenta explicar el estado de integración social a partir de cómo ciertas estructuras sociales ejercen una presión definida sobre las personas para adaptarlas. Tales modos de adaptación son funcionales al sistema, a pesar de que puedan fluctuar desde actitudes conformistas a no-conformistas.

Así, la integración al orden social toma diferentes valores, en relación con la articulación de medios y fines establecidos. Desde esta perspectiva, interesan no sólo los modos legitimados por la sociedad, sino también las llamadas actitudes o modos de desviación, en donde se muestra el grado de desintegración social que se instala en un determinado conjunto social. A diferencia de las corrientes funcionalistas, donde la integración era vista como un proceso sistémico, y estable, Merton incorpora la idea de tensión al interior del sistema funcional.

A partir de las definiciones anteriores, se puede entender la integración o desintegración social como producto de la vinculación entre individuos y la sociedad en distintos planos. Cuando existe ruptura o debilitamiento de los

vínculos sociales nos enfrentamos a una estructura con desintegración social. El proceso de debilitamiento de los lazos que unen al individuo con la sociedad ha sido explicado predominantemente en el plano material, para lo cual se han construido categorías de análisis tales como la de desigualdad o pobreza. Ambas categorías han respondido básicamente a la distancia material que hay entre los sujetos, pero desconocen las dimensiones de la vida social en las que ellos se sienten cohesionados. Tanto la desigualdad como la pobreza pueden presentar modelos de integración excluyentes o marginalizantes, pero que no representan exclusión respecto del sistema (USACH, 2005).

En la actualidad, se tiende a usar el concepto de exclusión como equivalente al de desintegración (Mc Clure, op. cit), el que alude tanto al intercambio material como al intercambio simbólico, lo que apunta a una diversidad de dimensiones en las cuales opera la desventaja social de los sujetos o la imposibilidad de acceso a los espacios sociales, valóricos y materiales que se asocian con el bienestar.

Así, en lo económico se sitúa el problema de acceder a los medios necesarios para participar en el intercambio productivo, y en lo político, el punto central considera la desigualdad de derechos entre los miembros de una sociedad. Luego, en el plano sociocultural, la exclusión hace referencia a la precariedad en la participación de las personas en redes sociales, en la relación entre los individuos e instituciones sociales y la ruptura entre ciertas personas o grupos con la cultura de la sociedad.

El enfoque de la exclusión social se halla principalmente en trabajos de la sociología europea. En esta línea, Rosanvallon (1995) plantea que la liberalización de la economía y la crisis del Estado Benefactor, representado este último por la crisis de la solidaridad, debilitan los sistemas de protección social, ya que la transformación de las relaciones entre economía y sociedad contribuye a la ruptura del vínculo social. Así, para Rosanvallon, la exclusión está presente en todos los

que quedan al margen de los intercambios relevantes. *“Ser excluido significa no ser considerado útil a la sociedad”* (Ibíd: 65).

Castel (1997), en tanto, también vincula a los excluidos con aquellos que quedan fuera del mercado laboral, aquellos que “sobran” en la estructura social. El mismo autor propone el concepto de “desafiliación” para referirse a la ruptura de pertenencia y de vínculo social. Están aquí consideradas las poblaciones con insuficiencia en recursos materiales, con precariedad e inestabilidad en el ámbito del trabajo y también aquellas fragilizadas por la inestabilidad del tejido social. En el mundo de las relaciones sociales, el deterioro de los vínculos puede producir rupturas que conducen al aislamiento y la soledad, y por otra parte, cuando aparece la incertidumbre laboral, se genera inestabilidad en la familia, debilitamiento en las estructuras comunitarias y vulnerabilidad social.

La exclusión corresponde así, a un proceso que surge a partir de un debilitamiento progresivo o quiebre duradero de los lazos que unen a los sujetos a la sociedad a la que pertenecen, estableciéndose una división entre los que están dentro y quienes están fuera de ella, es por ello que los procesos de exclusión no pueden ser analizados independientemente de los procesos de inclusión - integración social.

De este modo los jóvenes de sectores más vulnerables y pobres son fuertemente excluidos tanto en términos de los intercambios materiales como en el plano de los intercambios simbólicos que operan a nivel subjetivo, siendo el foco al que generalmente apuntan las políticas represivas que buscan mantener el orden económico y social. Sin embargo, no ocurre lo mismo a la hora de hablar de políticas dirigidas a su protección y mejora integral de sus condiciones de vida, lo que configura un contexto excluyente y con mínimas oportunidades de integración.

Es así como, de acuerdo a Mettifogo y Sepúlveda (2005), la adopción de un estilo de vida ligado al delito es concebida casi como una fatalidad ajena a las expectativas iniciales, donde el adoptar la identidad de “ser delincuente” frustra las expectativas de los jóvenes, donde en el inicio de la trayectoria delictual, podemos encontrar la vivencia de problemas sociales vinculados a la exclusión:

*“... existe una diversidad de problemáticas sociales asociadas a las trayectorias, juveniles transgresoras. Junto con esta realidad multicausal identificamos sujetos que tienen significaciones particulares y específicas que operan en las distintas instancias determinantes de sus vidas.”* (Ibíd.: 65)

En definitiva, y considerando todas las problemáticas asociadas al fenómeno delictual, la integración social desde un enfoque psicosocial incorpora no sólo los planos de oportunidad y acceso a la estructura económico-social, sino que también considera el intercambio que realiza el individuo con su entorno simbólico y cultural. La integración social se constituye en la relación que hay entre subjetividad y estructura social en diferentes ámbitos, en cuanto a dimensiones macro y microsociales, en un cierto contexto histórico cultural, en el cual se pone en juego la posibilidad de pertenencia a un todo social.

La integración social corresponde a la interacción de una situación subjetiva en la cual el entorno (la sociedad y las relaciones interpersonales significativas) es vivenciado consistente y positivamente, y de una situación fáctica en la que los sujetos mantienen vínculos reales en los planos familiares, educativos, laborales, sociales e interpersonales. Así entendida, la integración social ocurre en la subjetividad y objetividad de los vínculos.

Sin embargo, el asumir el componente subjetivo de la integración social implica comprender que el “sentirse integrado” no sólo está determinado por una oferta de

oportunidades, beneficios o servicios, sino también por la incorporación activa de las personas a la sociedad en el sentido freiriano de “hacedores de la historia y hacedores de la cultura” (Freire, 1997). En este sentido, Olivares y Vicencio (1995) abordan la integración social de los jóvenes, distinguiendo dos conceptos:

a) Integración social estática: Bajo este concepto, el discurso de integración viene del mundo adulto (estado, escuela, familia, etc.) y entiende por ésta la plena incorporación de los jóvenes a un mundo ya definido y en el cuál éstos cumplirían un rol de continuadores del sistema.

b) Integración social dinámica: Este concepto, reconoce la existencia de un proceso recíproco de implicación entre jóvenes y adultos, donde la integración sucesiva de nuevas generaciones supone modificaciones en la sociedad y, de hecho, es precisamente eso lo que se espera. Bajo este concepto, la integración de los jóvenes a la sociedad como sujetos y actores sociales, implica transformaciones socioculturales, la gestación de nuevos espacios y sentidos de pertenencia, etc.

En síntesis, podemos entonces entender la integración social como una forma de relación entre sujetos individuales y el conjunto social, que ocurre en distintos planos de la organización social, económica y cultural, y tiene dimensiones objetivas y subjetivas. Engloba también el acceso a oportunidades, su disposición cultural y sus expectativas. De acuerdo a esto, podemos establecer que la integración social de los y las adolescentes infractores de ley presenta una dimensión macrosocial y otra microsocia, que dice relación con los vínculos que el adolescente alcanza a establecer con redes sociales primarias, secundarias y terciarias.

A su vez la integración presenta una dimensión objetiva y otra subjetiva, las que dan cuenta de los aspectos materiales y perceptivos que mediatizan el sentimiento

de integración, respectivamente. Es por ello que los conceptos de inserción-reinserción que acoge el marco jurídico y político de la intervención con adolescentes infractores, no son homologables al concepto de integración y por tanto, no responde a las necesidades reales de los adolescentes en el marco de la doctrina de la protección integral de derechos.

### **El rol de la Escuela en la integración social de los Adolescentes Infractores de la ley penal**

El rol de la Escuela en la integración social de las personas ha sido relevado por numerosos autores, sin embargo, estudios críticos al respecto, demuestran que históricamente se han situado por sobre este fin, las funciones de control social de los sujetos, en especial de aquellas pertenecientes a los estratos socioeconómicos más vulnerables de la sociedad.

Baratta (2002) hace referencia al sistema escolar como el primer segmento del aparato de selección y marginación en la sociedad, planteando una relación de complementariedad entre el sistema escolar y el penal, en términos de dicha marginación y exclusión:

*“El carácter complementario de las funciones ejercidas por el sistema escolar y por el penal responde a la exigencia de reproducir y asegurar las relaciones sociales existentes, esto es, de conservar la realidad social. Esta realidad se manifiesta como una distribución desigual de los recursos y de los beneficios, en correspondencia con una estratificación en cuyo fondo la sociedad capitalista desarrolla zonas consistentes de subdesarrollo y de marginación”* (Ibíd: 179).

En este sentido, el autor sostiene que el sistema escolar refleja la estructura vertical de la sociedad, y contribuye a generarla y conservarla mediante mecanismos de selección, discriminación y marginación.

Por su parte, Perrenoud (2001) plantea que el sistema escolar ha generado mecanismos de selección escolar que legitiman y perpetúan las diferencias sociales de los sujetos, ya que las características de los criterios de juicio y del mundo de valores conforme al cual se evalúa el mérito escolar, revisten una limitada objetividad que ha llevado a poner en evidencia los efectos discriminatorios del sistema escolar sobre los niños y jóvenes provenientes de los estratos socioeconómicos más bajos.

En este sentido, Iben (1974) señala que una de las principales razones del fracaso escolar consiste, en el caso de los niños provenientes de estos estratos, en la dificultad para adaptarse a un mundo en parte extraño a ellos, y asumir sus modelos de comportamiento y sus modelos lingüísticos. La institución escolar reacciona frente a estas dificultades, no con una particular comprensión y cuidado, sino con sanciones negativas y con la exclusión:

*“...Respecto de los grupos marginados, la escuela se constituye en un instrumento de socialización de la cultura dominante de las capas medias, que los sanciona como expresión del comportamiento desviado dentro del sistema”* (Iben, citado por Baratta, op. cit: 182)

Es así como Baratta (op. cit.) plantea que entre el sistema discriminatorio penal y el sistema discriminatorio escolar existe un nexo funcional en el ámbito de un mecanismo global de reproducción de las relaciones sociales, el cual se demuestra por la existencia de una serie de mecanismos institucionales que, insertos entre los

dos sistemas, aseguran su continuidad y transfieren, a través de filtros sucesivos, una cierta zona de la población de uno a otro sistema.

Se trataría de mecanismos diversos, pero funcionalmente iguales, que en las sociedades capitalistas cumplen las tareas de asistencia social, de prevención y de reeducación de niños y jóvenes “inadaptados” al sistema escolar, aceptando acríticamente las diferencias entre los escolares calificados como “buenos” y aquellos estigmatizados como “malos”, y cumpliendo así con su función resguardadora del status quo. Lo anterior nos confronta con el hecho de que, según Farrington (citado por Mettifogo et al, op. cit.), uno de los principales factores de riesgo para los jóvenes en el inicio en actividades delictivas, es el fracaso escolar, la expulsión o deserción escolar. Así también, Tsukame señala:

*“las prácticas delictivas se instalan en el horizonte de la realidad juvenil popular precisamente en la precariedad integradora de la educación y del mercado laboral. La escuela lo mismo retiene y promueve, que en algunos casos expulsa y sobrecarga de estigma sus fracasos”* (Tsukame, op. cit: 113).

Todo lo expuesto nos confronta con el hecho insoslayable de que la Escuela no desarrolla su rol integrador en forma igualitaria respecto de sus educandos provenientes de los estratos más bajos de la escala social, condicionando sus oportunidades de desarrollo y movilidad significativamente.

En este sentido, nos enfrentamos a la misma paradoja planteada respecto de la integración en un sentido amplio, ya que el marco político del sistema educacional continúa homologando inserción e integración, sin detenerse en el hecho de que la inscripción formal de un sujeto en el sistema escolar, no representa necesariamente un sentido de pertenencia respecto del mismo ni mucho menos el acceso a oportunidades reales de integración social. Hecho que cobra mayor relevancia al



examinar las prácticas discriminatorias que señalan los autores citados, ya que, respecto de los adolescentes infractores existe un acto concreto (la infracción) que legitimaría la utilización de dichas prácticas, las cuales no hacen más que constreñir progresivamente a los sujetos en su papel de marginados.

**SEGUNDA PARTE**  
**MARCO REFERENCIAL**

## CAPÍTULO IV

### POLÍTICAS EDUCACIONALES: REFORMAS DEL SISTEMA ESCOLAR EN CHILE (1980-1990)

Con el objetivo de comprender el proceso histórico de desarrollo de la educación en Chile, en el siguiente capítulo abordaremos las Políticas Educativas, que comprenden las reformas educativas implementadas en la década de los 80 y 90 en nuestro país. Ello en función de comprender el impacto social que dichas políticas públicas han generado en los diversos sectores de nuestra sociedad.

A modo general se debe entender por políticas públicas la *“formulación estratégica del Estado para responder a una necesidad social o generar mejores estadios de desarrollo, con principios, objetivos, y metas precisas”* (Escuela de Periodismo U. de Chile, 2007: 1).

El gobierno Militar (1973-1990) transformó profundamente a partir de 1980, el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar en nuestro país, a través de una reforma estructural radical al sistema, se impone de esta forma su descentralización política y administrativa, desde entonces el estado cumple un rol subsidiario en dicho sector entregando la gestión a los gobiernos locales. Entre los cambios más relevantes al sistema educativo cabe mencionar, el subsidio a la demanda con especial énfasis en la asistencia a las escuelas por parte de los alumnos, además pérdida del status de funcionarios públicos del cuerpo docente. Se utilizan instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y crecimiento de escuelas privadas financiadas con recursos estatales.

Con el pacto político de 1990, se retorna nuevamente a la democracia en nuestro país, el gobierno inicia una nueva agenda en materia de educación, el que concede

al profesorado un estatuto protegido de carácter nacional. Los contenidos de la nueva agenda en materia de educación, se centran en objetivos tales como calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizajes del sistema escolar, sin embargo las nuevas políticas conservan los componentes organizacionales y de financiamiento de la reforma de los años 80, las políticas de los años 90 se centran en la naturaleza de las oportunidades educacionales que el sistema está en condiciones de ofrecer, tienen el carácter de gradualidad y proceso acumulativo, característica del desarrollo de políticas que se generan a partir de contextos democráticos.

Las últimas dos décadas del siglo XX, en lo que respecta a la educación en Chile se considera un periodo de fuerte inversión estatal, pero bajo enfoques diferentes: uno de mercado "Modelos de Elección" y otro de Estado o "Modelos de Integración". Diversas miradas se conjugan en el análisis del fenómeno educativo, quienes tuvieron a su cargo el diseño de las políticas públicas en materia de educación de los años 90, consideran a éstas un nuevo paradigma en política educacional, alejadas de los enfoques de los años pre ochenta en que primaba un sistema educacional centralizado producido y dirigido desde el estado, (estado docente) el que estuvo centrado en la expansión cuantitativa del sistema (Cox, 2003).

En el marco general de las políticas públicas de educación, en 1920 el gobierno de don Juan Luis Sanfuentes dicta la ley de instrucción primaria obligatoria, como parte de la política de expansión del sistema, tanto en su diseño como en su vigencia se expresó la intencionalidad del estado por mejorar el acceso a la educación en la población. Sin embargo dicha cobertura no se lograría efectivamente sino hasta el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) quién a través de una reforma al sistema de educación expandió la enseñanza primaria obligatoria de seis a ocho años, además de mejorar los contenidos que se

entregaban flexibilizando los métodos de enseñanza que estuvieron enfocados a la resolución de los problemas y a la actividad de los alumnos con la entrega de libros y se mejoró además el nivel profesional de los docentes.

En el gobierno de Salvador Allende (1970-1973) se llevó a cabo una reforma en el sistema de educación con la cual se pretendió unificar la variedad de escuelas existentes entonces en nuestro país, en ese contexto las escuelas básicas, medias, humanísticas y técnico profesionales, agrupadas todas en “Escuela Nacional Unificada” una organización única y centralizada, cuyos principios orientadores estaban en relación con las ideas socialistas de la época. (Ibíd).

Con las políticas descentralizadoras y privatizadoras del sector, implementadas a partir del año 80 se buscaba entre otros propósitos los siguientes: Mayor eficiencia en el uso de los recursos, incentivando la competencia entre los establecimientos por matrícula. El traspaso de funciones desde un poder central a los gobiernos locales específicamente a la Municipalidades. Disminución del poder de negociación de los profesores mayor cercanía de la educación técnico –profesional a los ámbitos económicos productivos.

Algunas de las más importantes medidas adoptadas fueron: Transferencia de establecimientos de educación básica y media del control ministerial al municipal, producto de estas medidas las municipalidades tenían a su cargo toda la gestión del sistema así podían contratar y despedir profesores, conjuntamente administraban la infraestructura del sistema de educación local. Entre los argumentos que sustentaron los cambios al sistema, para poner en manos del gobierno local la gestión educativa estaban la de acercar la *“educación a las familias y al control local, aumentar la participación ciudadana y hacer que las escuelas respondieran de mejor forma a las necesidades de las comunidades locales”* (Jofré citado por Cox, 2003: 24).

Nuevo sistema de financiamiento: Subsidio por alumno, inspirado en el concepto de Milton Friedman, de un subsidio educacional por alumno (a) (Friedman, 1955 citado por Cox, 2003) en este caso el subsidio estaba dirigido directamente a los sostenedores de las escuelas pudiendo ser éstos propietarios o administradores municipales o privados subvencionados, los montos se asignaban en base al número de matrículas que obtenían y a la asistencia promedio mensual, de esta forma se buscaron mecanismos para que la asistencia de los alumnos (as) fuese lo más alta posible ya que de ella dependían los montos asignados.

En aquel escenario las escuelas municipalizadas funcionaron de acuerdo a dos líneas paralelas de dependencia y autoridad la autonomía que buscaba la nueva reforma para las escuelas se convertiría entonces en una promesa incumplida. Así de la gestión municipal dependían los aspectos administrativos, presupuestario y de equipamiento, en tanto del ministerio de educación dependían los asuntos relacionados con la entrega de los contenidos que se impartían, los asuntos pedagógicos y de evaluación y en último término el control de la asistencia de los alumnos(as) a clases. Otro de los componentes centrales de la reforma fue la liberalización del mercado laboral de los profesores y cambio del régimen universitario de la formación inicial.

Con esta medida los profesores perdieron la condición de empleados públicos, las condiciones laborales es decir, contratos sueldos eran determinados por los nuevos empleadores municipales. *“Se estima que un quinto de los profesores del país perdieron sus trabajos al menos una vez entre 1980 y 1989”* (Gauri citado por Cox, 2003: 28).

Se establece además un sistema nacional de evaluación. El objetivo que se persiguió con su implementación era medir los resultados de los alumnos en castellano y matemáticas, desde 1982 a 1984 el Programa de Evaluación del

Rendimiento Escolar se encargó de realizar las mediciones, desde el año 1988 se implementa el Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que evaluó entonces a más del 90% de los alumnos de cuarto y octavo año básico (Ibíd).

Con los cambios curriculares, se implementan nuevos planes y programas de estudios para todas las asignaturas en los niveles básico y medio. Las escuelas fueron autorizadas para determinar las horas de aprendizajes de los alumnos para cada asignatura y a los alumnos de nivel secundario se les permitió elegir el aprendizaje de algunas de ellas, el decreto (decreto N 4.002) de 1980 que establece el plan de Estudios de la educación básica, otorgó a las escuelas que funcionaban en doble jornada la posibilidad de elegir entre una jornada lectiva semanal de 30 horas y una de 25.

De esta forma, *“La flexibilidad en los planes de estudio fue sinónimo de autorizada reducción curricular en los contextos de pobreza: menos horas en los planes de estudio y menos contenidos”* (Gajardo y Andraca, 1988 y Espínola, 1990, citados por Cox, 2003: 30). En última instancia el gasto público en educación fue decreciente, *“así el gasto total del gobierno en educación se redujo 27% entre 1982 y 1990: del 4,9 al 2,5 % del PIB”* (Ibíd: 31).

Un último aspecto fundamental de la reforma educacional del año 1980, es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990. Dicha ley es promulgada el último día del gobierno militar con fecha 10 de Marzo de 1990. Establece el control del currículum que, por un lado se descentraliza, y por otro el paso del control de las dimensiones nacionales de éste, en una nueva instancia el Consejo Superior de Educación, el que debe velar por que los cambios del currículum escolar no pueden ser objeto exclusivamente de una decisión del gobierno de turno.

En definitiva, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza es diseñada y promulgada en función de asegurar la permanencia de los cambios implementados en los años 80 (Ibíd). Es relevante mencionar que dicha Ley, diseñada y promulgada bajo el gobierno autoritario, aún se encuentra en vigencia.

### **Políticas Educativas y de Reforma de los 90.**

Con el pacto político entre los diversos actores y sectores de nuestra sociedad se acuerda el retorno a la democracia en nuestro país, así un nuevo escenario político, social, cultural y económico se comenzaría a configurar. En 1990 asume la presidencia del país el señor Patricio Aylwin Azócar con su mandato se inicia el proceso de transición democrática quedando su gobierno y los tres siguientes en manos de la Coalición de Partidos por la Democracia.

En este nuevo contexto social, el énfasis en las políticas públicas respecto de la educación estaría centrado en la calidad y equidad de las mismas. Sin embargo la continuidad de las transformaciones al sistema de educación del anterior gobierno seguiría su curso, es decir, no se modificaría la municipalización de la educación, ni el modelo de financiamiento y gestión del sector. Con relación al Sistema de medición de Logros de Aprendizaje (SIMCE) se consideró positiva su existencia utilizando la información existente para la creación de un primer programa compensatorio (Programa de las 900 escuelas).

En un esfuerzo por diferenciar del anterior gobierno, la visión del rol que debiera cumplir la educación en la sociedad, se lleva a cabo una redefinición de sus objetivos. Entre las nuevas directrices se encuentran los siguientes: crecimiento sostenido del gasto en educación en los años 90, redefinición del status de la profesión docente a la cual se le otorga la condición de protegida públicamente y



entre los objetivos de más largo plazo se encuentra generar una educación de mayor calidad y equidad.

Para el logro efectivo de esto, se *“redefine el papel del Estado en el sector: de un papel subsidiario, consistente en funciones de asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales y educativos en que la competencia por matrícula produce determinados estándares de logro y patrón de distribución social, a un papel de promotor y responsable”* (Ibíd: 37)

De acuerdo a lo anterior, al accionar educativo se orienta y toma forma bajo los Programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, MECE Básica (1992-1997) y MECE Media (1995-2000) y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos para el mejoramiento de la calidad, como son: Programa de las 900 escuelas, (1990-post 2000) Programa Educación Rural (1992-post 2000); Programa Montegrande (1997-post2000); Programa Liceo para Todos (2000-2006).

Asimismo, surgen tres programas enfocados a los docentes: Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997-post 2000); Programa de Perfeccionamiento Fundamental de docentes para la implementación de la reforma curricular (1998-2002); y Programa de Pasantías docentes al extranjero (1996-post-2000) y un programa para la implementación de la informática educativa en todo el sistema escolar: Programa Enlaces (1992 -2000) (Cox, op cit.)

Entre las políticas de la reforma para la calidad de los aprendizajes que son transversales y obligatorias para el conjunto del sistema, está el cambio de jornada escolar que se inicia en 1997. Se entiende por jornada escolar completa el aumento en las horas de permanencia de los alumnos en la escuela como también el aumento en la calidad de los aprendizajes y trabajos escolares, se desprende

entonces que la jornada escolar completa debe funcionar en una jornada completa diurna:

*“En términos de criterios de equidad, hay una vinculación estrecha entre el factor tiempo escolar y aprendizaje en contextos socialmente vulnerables. Para los grupos pobres, con códigos sociolingüísticos distintos a los de la cultura escolar, la experiencia en esta equivale a la del aprendizaje d un nuevo código”* (Bernstein 1971 citado por Cox, 2003 1971: 75).

Los alumnos provenientes de dichos contextos requerirían mayor tiempo para el logro de los aprendizajes esperados que los alumnos de grupos medios y altos, ya que en su proceso de socialización familiar han aprendido los códigos culturales de la escuela.

La modificación al currículum escolar se pone en marcha a partir de 1996, entre las motivaciones que sustentan los cambios se visualiza que los contenidos que se impartían, no estaban acordes a los cambios experimentados por la sociedad en su conjunto, y se requería entonces preparar a los alumnos para afrontar de mejor forma el mundo actual además con el propósito claro de insertar a nuestro país en una economía y sociedad dinámicas acorde al nuevo modelo de desarrollo globalizado. Dicha visión se palmó en la Comisión Nacional de Modernización de la Educación de 1994.

## CAPÍTULO V

### CARACTERIZACIÓN DE LAS COMUNAS DE REFERENCIA DEL ESTUDIO LO ESPEJO, EL BOSQUE Y PEDRO AGUIRRE CERDA

En el siguiente capítulo, abordaremos la caracterización de las comunas de origen de los sujetos de estudio, desde una perspectiva sociodemográfica, que aporte a la comprensión de su realidad local, especialmente en relación a las variables de educación e infracción a la ley.

La situación nacional y local de los adolescentes infractores de ley, en su contexto comunitario, implica integrar diversas fuentes, no existiendo un registro conjugado en torno al tema. Sin embargo, comprender la realidad del espacio más próximo de desarrollo, interacción y formación del joven, a saber: su contexto social, cultural, escolar, familiar, de pares y entorno local, configura un escenario donde, de igual relevancia que la magnitud del problema, son las variables y factores asociados a la infracción de ley, así como las dinámicas propias de la problemática.

En torno a este tema, diversas investigaciones han apuntado a la desmitificación de aquellas teorías que establecían una relación directa entre las condiciones sociales de una persona y su involucración en delitos o infracciones a la ley. Más bien, tal como se indica en el Informe de Vulnerabilidad Social Delictual del Ministerio del Interior (2002), hoy en día se acepta que determinadas condiciones sociales son facilitadoras e impulsoras de que determinadas ciudades o localidades tengan una mayor probabilidad de incidencia de personas cometiendo distintos tipos de infracciones a la Ley, pero no se constituyen en condiciones suficientes.

Consistentemente, la involucración de personas en transgresiones a la Ley, dependerá entonces de la interacción de una serie de factores a nivel personal,

familiar, social, comunitario, en donde la condición social surge como un factor protector o de riesgo (en el sentido de vulnerabilidad) para la aparición de dichas conductas y no como un condicionante de las mismas.

Según estudios de Fundación Paz Ciudadana (2005) la mayoría de los y las adolescentes han sufrido violencia intrafamiliar, son desertores escolares (cerca del 50% no llegan a completar la educación básica), trabaja, consume alcohol y drogas, y su grupo de amigos tiene antecedentes delictuales. Además, se ha podido establecer que la mayoría son varones provenientes de familias con escasos recursos en donde es común la ausencia de oportunidades, la nula o conflictiva presencia del padre o que éste tenga antecedentes delictuales. En general, se trata de jóvenes y niños que han sido víctimas de maltrato físico, agresión sexual o abandono durante su infancia.

Con el fin de exponer la situación de infracción de ley en las comunas en que focalizamos nuestro estudio, hemos considerado presentar los resultados obtenidos por publicaciones de Fundación Paz Ciudadana (2005), en la que se realiza una caracterización de los ingresos al Programa 24 Horas en cada comuna durante el período comprendido entre los años 2001 y 2004.

A nivel comunal los datos comparados se comportan de la siguiente manera: según la información recogida en el citado informe, el cual expone sus hallazgos a través de la Tasa Anual Promedio de delincuencia por cada 100.000 habitantes, nos demuestran a través de este indicador un panorama comparado muy claro. La comuna de Lo Espejo, en este indicador presenta un Nivel Crítico alcanzando un valor de 300,2, considerable si estimamos que La Pintana, comuna que presenta la más alta del país, presenta un indicador que alcanza a 325,1. Las otras dos comunas El Bosque y PAC se encuentran en un Nivel Alto.

En cuanto a las condiciones de vida de estas comunas, haremos referencia a la situación de pobreza a través de ciertos indicadores que permiten aproximarnos a la realidad local. El primero de ellos dice relación con el ingreso municipal percibido por habitante en cada comuna. A este respecto, el promedio regional de dinero percibido por habitante alcanza los \$93.997, siendo las comunas de mayores ingresos, Santiago y Providencia con \$498.014 y 374.218 respectivamente. En tanto sólo alcanzan un octavo de la comuna de mayor ingreso con \$56.053 en PAC, \$50.348 en El Bosque y 49.718 Lo Espejo (Fergadiot, 2007).

Respecto de la información que se construye a través de índices, y dada la gran utilidad de este instrumento, podemos consignar para este marco el Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2000) que se aplicó a nivel comunal, y el Índice de Prioridad Social (Fergadiot, op. cit.), ambos instrumentos validados para referirnos a estas comunas. Respecto al Índice de Desarrollo Humano, la referencia Regional responde a un nivel medio con una puntuación de 0.742, siendo los niveles mayores Vitacura con un 0,924 y Providencia con un 0,904. Respecto a la condición en que se encuentra las comunas del estudio éstas se ubican dentro de un nivel medio de Desarrollo Humano, en El Bosque con un 0,719, y PAC con un 0,719. En cuanto a la comuna de Lo Espejo, nuevamente alcanza la peor puntuación, con un nivel bajo de Desarrollo Humano, con un 0,685.

**Cuadro N° 1**

Comuna	Desarrollo Humano	Ranking DH	Salud	Ranking Salud	Educación	Ranking Educación	Ingreso	Ranking Ingreso
El Bosque	0,719	87	0,715	125	0,813	55	0,629	120
Pedro A. Cerda	0,719	88	0,693	185	0,802	70	0,661	79
Lo Espejo	0,685	161	0,672	223	0,789	89	0,594	204

Fuente: PNUD – MIDEPLAN (2000: s/p)

Otra herramienta para mirar la realidad de estas comunas, esta vez en lo referido a la política social a través de indicadores socioeconómicos, lo grafica el Índice de Prioridad Social (Fergadiot, op. cit.) en el cual dada su actual condición, las comunas de El Bosque y Lo Espejo le corresponden una Alta Prioridad, en tanto que PAC sólo alcanza una Media Alta Prioridad.

Por otra parte, uno de los aspectos más relevantes para la situación y calidad de vida de las personas lo constituye la variable **educación**. Bajo la premisa de que el sistema educativo ha dado respuesta en lo referido a la cobertura y promedio de años de estudios, nos referiremos fundamentalmente a la calidad de la educación. Para ello hemos extraído datos en relación con los resultados obtenidos según la prueba SIMCE 2006, aplicada a los segundos años medios en todas las comunas. Dada esta información ubicamos como promedio de la puntuación regional con 243 Puntos, y presentamos la referencia de las comunas que obtuvieron los mayores puntajes de la Región, como son las comunas de Vitacura y Providencia con 311 y 304 puntos respectivamente, muy superiores al promedio regional.

Como contraste a esta realidad observamos que los puntajes obtenidos en la comuna de El Bosque y Pedro Aguirre Cerda sólo alcanzan un rendimiento bajo con 236 puntos y 238 puntos. Aún más alejado de las referencias anteriores observamos a la comuna de Lo Espejo, la cual sólo alcanza un rendimiento consignado como muy bajo con 212 puntos, a mucha distancia de las comunas de mayor puntaje de la Región y muy por debajo del promedio regional.

En relación a los sectores de proveniencia de los jóvenes sujetos del presente estudio, a través de una georeferencia realizada en el Programa SIDTEL Lo Espejo, se logra identificar los sectores dentro de estas comunas, para mirar con claridad los aspectos en relación con la dinámica poblacional, disímiles dentro de cada comuna. De esta manera, se reconocieron los sectores de mayor presencia, en

cuanto al ingreso al Programa, dando con ello la focalización territorial en cinco sectores dentro de estas tres comunas.

En la comuna de El Bosque la mayor concentración de ingresos de jóvenes al Programa proviene desde el Sector Sur Oriente, lejos del centro cívico de El Bosque, ubicado en el eje Los Morros, al centro de la comuna. El foco aludido, limita con las comunas de San Bernardo y La Pintana. Sobre este sector se hace referencia en el señalado instrumento a poblaciones como: General Silva, Los Manantiales, Villa Madrid, Lagos de Chile, 30 de Mayo y El Tranque; este último como uno de los lugares de mayor pobreza, además de las poblaciones Juan Pablo II, Fidel Pinochet y El Almendro I.

En tanto en la comuna de PAC identificamos dos sectores territorialmente claros: Población La Victoria y Lo Valledor Norte y Sur. Por último, en la comuna de Lo Espejo, existe una distribución más homogénea de jóvenes en los distintos sectores poblacionales siendo los más destacados, Santa Adriana y José María Caro.

En los señalados sectores, aparecen ciertas características asociadas directamente a problemas de precariedad económica y que inciden significativamente en el desarrollo interno de sus dinámicas, tanto como en los patrones conductuales de sus miembros, como en los estilos de relaciones que se establecen internamente en las familias: conflictos intrafamiliares, niveles de violencia, falta de expectativas, desesperanza, frustraciones, etc.

La presencia permanente de estas dinámicas, instala con cierta naturalidad las relaciones y comportamientos de conflicto, lo que va legitimándose cotidianamente como un estilo de convivencia en el hogar que se aprende, internaliza y reproduce al interior de las familias. Por otro lado, la percepción de condiciones de pobreza y los problemas asociados a esta situación, es relativa, y varía de acuerdo a cada

contexto familiar en particular. No todas se reconocen y advierten bajo una situación de indigencia, aún viviendo en los mismos territorios y enfrentados a las mismas condiciones sociales.

Otro elemento es que se aprecia trabajo infantil asociado al apoyo familiar, fuertemente vinculado a la actividad de las ferias libres de estos sectores, como también al comercio informal ambulante. Es importante señalar que pese a la precariedad de estas alternativas, ellas aparecen como prioritarias por sobre las expectativas relacionadas con los estudios, por las utilidades inmediatas que el trabajo reporta para resolver situaciones puntuales de necesidad.

Por otro lado, una característica también recurrente es que existen en estas poblaciones problemas importantes en relación con una alta involucración en el tema delictual que se refuerza y/o reproduce desde o en la familia y/o en los grupos de pares. Esta involucración actúa como redes informales efectivas, las cuales producen una transmisión de actitudes y conductas que endurecen los aspectos de la socialización de calle, en cuyo marco el robo aparece como vía legítima de obtención de recursos.

Otra de las situaciones complejas que se aprecian en estos sectores está relacionada con el consumo de sustancias y los efectos de esta práctica en relación con el comercio sexual, la cual se halla muy difundida bajo una forma particular, a través del intercambio de drogas por sexo (SIDTEL Lo Espejo, 2007).

Otra de las condiciones observables en los sectores aludidos es el hacinamiento. A este respecto, y con información de la Secretaría Regional Metropolitana de Planificación y Coordinación (2007) logramos identificar en el promedio regional un 11,4% de hogares con hacinamiento, encabezando el ranking las comunas de Lampa, La Pintana y Cerro Navia con porcentajes entre un 19,8% y un 16,8% de



hogares hacinados. Como contraparte, la comuna de Vitacura presenta un 0,0% de hacinamiento, seguida de Las Condes, con un 0,2%. A este respecto encontramos altos índices de hacinamiento en las comunas de El Bosque y Lo Espejo con un 15,7% y 12,0% respectivamente. La comuna de Pedro Aguirre Cerda en tanto, presenta un indicador también calificado como alto con un 10,2% de hogares con hacinamiento.

En este sentido, en estos sectores se observa una alta presencia callejera, como respuesta a las precarias condiciones de habitabilidad. En el caso de los sectores mencionados en la comuna de El Bosque y Pedro Aguirre Cerda, reflejado en construcciones de viviendas muy pegadas unas de otras, de calles y pasajes muy estrechos, los cuales ofrecen un panorama urbano hostil en cuanto a la dinámica local, la cual se aprecia reforzada a través de la implementación de una violencia cotidiana, en la cual ésta aparece de manera reactiva y como mecanismo naturalizado de resolución de conflictos (SIDTEL Lo Espejo, op. cit.).

Es relevante mirar que gran parte de la vida se vuelca a la calle, y en ella la analogía respecto a la vida comunitaria entre las comunas permite ver las contenciones y el nivel de desarrollo del capital social instalado. En Pedro Aguirre Cerda y Lo Espejo es posible apreciar la existencia de vida comunitaria, o en su defecto, la existencia de organización funcional. En el caso de El Bosque se encuentran espacios de encuentro de tribus urbanas, dados en plazas ubicadas al centro de la comuna, donde se advierten mecanismos de liderazgo y defensa territorial, que desencadenan riñas por conservar sus espacios.

En Lo Espejo, se observa una dinámica local muy marcada por interrelaciones sociales muy estrechas; es común que los jóvenes se conozcan o tengan alguna referencia entre sí, ya sea por lazos familiares o por lazos de amistad. Esta situación convive con la movilidad que presentan los jóvenes que establecen

circuitos de desplazamiento que pueden darse al interior, entre diferentes poblaciones y en desplazamientos muy amplios, incluso entre comunas (Ibíd).

A pesar de que en estos sectores encontramos poblaciones con una fuerte historia en el tema de la organización social-comunitaria, esto ha tenido un cambio en su fuerte presencia, cediendo el espacio al consumo y el tráfico de drogas. Respecto a este fenómeno, podemos señalar que constituye uno de los principales problemas a que se enfrentan los sujetos en estas comunas, ya que al observar la dinámica local se advierte la convivencia de microtráfico, tráfico, consumo y casas de consumo, realidad que es posible evidenciar en todos los sectores mencionados.

Este fenómeno llega a plantearse en la dinámica local con cierta habitualidad, en lo cual es posible apreciar el consumo en la calle, específicamente centrado en horarios nocturnos sin que por ello, en algunos lugares de las poblaciones antes referidas se aprecie consumo de día. El consumo diario, se relaciona más con el consumo de marihuana, el cual se encuentra con un nivel mayor de aceptación que el consumo de pasta base, pastillas (chicota) y cocaína. Esta aceptación se refiere, particularmente, por las implicancias sociales que el consumo de pasta base tiene en la dinámica del espacio público (robo doméstico, deterioro de espacios etc.) a diferencia de la que presentan los consumidores de marihuana (íbid).

Dada esta situación, otro elemento se está produciendo a través de la relación entre el consumo callejero de Pasta Base y Marihuana y constantemente en casas de consumo en donde se vende y consume en el mismo lugar. Esta dinámica también convive con la existencia de casas en que el consumo se da entre la familia, la cual genera una dinámica diferente a la que se constituye como casa de consumo, teniendo esta situación como uno de los elementos de mayor complejidad.

Todo lo expuesto configura dinámicas territoriales que, desde el enfoque de vulnerabilidad, ubican en una posición de riesgo a los jóvenes en estudio, incidiendo -si no de forma determinante- por lo menos ampliamente en sus oportunidades de integración social.

## CAPITULO VI

### MARCO JURÍDICO Y POLÍTICO DE LA INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY

En el siguiente capítulo desarrollaremos los avances en la normativa y panorama internacional en relación al abordaje de la problemática de la infracción juvenil, para luego delimitar el marco jurídico y político que en nuestro país rige las intervenciones en relación al mismo fenómeno.

El Modelo en que se basa la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la Doctrina de la Protección Integral, ha venido impulsando reformas a los sistemas de Justicia Juvenil en todo el mundo desde el año 1989, y se caracteriza por proponer un equilibrio entre lo judicial y lo educativo, brindando a los adolescentes las mismas garantías procesales que a los adultos, pero con una orientación educativa en respuesta de la infracción cometida. Este Modelo releva la responsabilidad del adolescente por sus actos, sin embargo ésta debe ser coherente con su situación de persona en formación, sin perjudicar su desarrollo.

En esta materia, además de la CIDN, se han sucedido avances en la normativa internacional para proteger los Derechos Humanos de niños y jóvenes en conflicto con la ley penal, que se expresan en los siguientes instrumentos internacionales:

- a) Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores o Reglas de Beijing, adoptadas por la ONU en 1985.
  
- b) Las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil y Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad (Reglas de RIAD).

De acuerdo a Beloff (1998), el avance en la implementación de la doctrina de la protección integral a través de la normatividad internacional se puede también advertir en los principios básicos que se desprenden de ésta y que implican obligaciones concretas para los Estados. Ellos son los siguientes:

**a) Principio del Interés Superior del Niño y el Adolescente:** Este principio apunta a la consideración y el respeto de los derechos de niños y adolescentes en la toma de cualquier decisión que les afecte. Implica reconocerlos como sujetos de derechos con capacidad para exigirlos y para responder por sus acciones, en un marco de respeto de su calidad de personas en formación (Cillero, op cit.)

**b) Principio de No Discriminación:** en materia de responsabilidad penal juvenil, el principio de no discriminación garantiza que el sistema de justicia opere únicamente cuando un adolescente haya infringido la ley y exclusivamente en función de ello, independiente de cualquier elemento externo a la comisión del delito, como raza, sexo, situación familiar y, principalmente, condición socioeconómica.

**c) Principio de Privación de Libertad como último recurso:** La privación de libertad representa una grave restricción al derecho fundamental de libertad que, en el caso de personas en formación, es perjudicial a su desarrollo, por lo cual debe ser utilizada en última instancia y por el mínimo de tiempo posible.

**d) Principio de Respeto al Debido Proceso:** A partir de este principio, se extienden a los adolescentes todas las garantías que se les reconocen a los adultos en materia penal. Esto no significa juzgarlos como si fueran adultos, sino que el sistema de Justicia Juvenil sea de carácter garantista, mínimo y justo como requiere la cualidad de los adolescentes como personas en formación, donde se debe

garantizar al joven principalmente el derecho a defensa jurídica y el derecho a un juicio imparcial.

En este sentido, es necesario precisar que en el marco de la protección integral se restituye su capacidad específica de solucionar conflictos de naturaleza jurídica a un nuevo tipo de juez. En este sentido, podemos señalar que:

*“(La legislación acorde a la CIDN) se torna un instrumento complejo que exige un profundo conocimiento del derecho. La fundamentación rigurosa de las medidas adoptadas y una correcta interpretación de la ley, constituyen los parámetros de acción del juez para la infancia. La división de competencias y responsabilidades con el Ministerio Público, así como la obligatoriedad de la presencia del abogado defensor, dan bases mínimas para que la arbitrariedad sea sustituida por la justicia”* (García Méndez, op. cit.: 5).

Además, en términos del proceso penal, se establece un sistema acusatorio oral flexible y que contemple instancias conciliatorias a lo largo de todo el proceso, con el fin de dar una real solución al conflicto jurídico penal que le dio origen, mas nunca para omitir garantías. De este modo, un sistema de justicia penal juvenil debe ser siempre especial, no solamente por la especialización de sus actores, sino también de sus principios, fundamentos, finalidades y objetivos.

**e) Principio de Gradualidad o Proporcionalidad:** Las medidas impuestas a los adolescentes deben ser en la mínima medida ofensivas a sus derechos, adecuándose a su condición de personas en desarrollo. Por esta razón se debe establecer una amplia gama de sanciones alternativas a la privación de libertad. Tales medidas deben adecuarse al acto cometido y a las necesidades del adolescente, de la víctima y de la comunidad.

**f) Principio de Oportunidad:** Se debe buscar excluir al adolescente del sistema penal, siempre que sea posible, para evitar los efectos perjudiciales que pudiera tener en su desarrollo el sometimiento a un proceso penal. Aplicar este principio implica buscar alternativas al procedimiento, que pueden ser la suspensión condicional del mismo, el desistimiento del juicio y las instancias de conciliación y reparación del daño, que sirven para despenalizar el acto sin eludir la responsabilidad del adolescente.

**g) Principio de Justicia Restaurativa:** La justicia restaurativa surge de un movimiento nuevo en el área del derecho penal que reconoce que el delito causa daño a las personas (delincuente, víctima y comunidad) y plantea que la justicia debe reparar estos daños, permitiendo que la comunidad sea directamente involucrada en la respuesta al delito. Los principios de la justicia restaurativa son especialmente atingentes en la justicia penal juvenil, que debe ser más humana y garantista y ofrecer una solución al conflicto social generado por la acción del adolescente, además de exigir a éste enfrentar los daños causados con su infracción, y no solamente reprobar una conducta ilícita.

No obstante el reconocimiento de estos principios, la protección integral de los derechos de los niños y adolescentes representa una noción abierta, ya que cada Estado debe asegurar progresivos niveles de reconocimiento y ejercicio de sus derechos a niños y jóvenes, considerando incluidos todos los instrumentos internacionales de protección de derechos humanos que sean pertinentes en la materia y los principios antes detallados.

## **Implementación de Sistemas de Responsabilidad Penal Adolescente acordes a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en Latinoamérica**

En América Latina, en muchos casos acompañando procesos de transición y consolidación democráticos, se han diseñado y se están implementando sistemas que dan respuesta a las infracciones penales cometidas por adolescentes del modo más garantista, de acuerdo al compromiso adquirido al ratificar la CIDN. Es a esto a lo que se les llama sistemas de responsabilidad juvenil.

Las nuevas leyes que en América Latina abordan este tema, parten entonces de una redefinición de los alcances de la pena estatal según los principios que la limitan desde las teorías del derecho penal mínimo. En este sentido, hablar de responsabilidad penal juvenil y admitir en ciertos supuestos la sanción juvenil frente a las reacciones características del derecho penal de máxima intervención, se revela como la vía adecuada para dar contenido a la noción de sujeto pleno de derecho y a la idea de interés superior del niño, en el marco de la doctrina de la protección integral (Cillero, *op. cit.*).

Según Beloff (*op. cit.*), el movimiento de cambio de paradigma en América Latina, consecuente con el cambio legislativo en relación a la atención del adolescente infractor de la ley penal comenzó con la aprobación por Brasil del Estatuto del Niño y del Adolescente en 1990, el cual establece por primera vez en la región, precisiones sobre el tema de la respuesta estatal a los delitos o faltas cometidas por adolescentes. Posteriormente, los diferentes países de América Latina han incorporado nuevos sistemas de responsabilidad penal juvenil teniendo como modelo al mencionado Estatuto.

En general, podemos señalar que los sistemas de responsabilidad penal juvenil en América Latina, han intentado superar los eufemismos propios de las leyes de la



situación irregular, asumiendo ciertas definiciones. En primer lugar, definen que estos sistemas operarán sólo respecto de personas menores de dieciocho años que realizan una conducta descrita como antecedente de una sanción, partiendo todos de una similar descripción del principio de legalidad (delito o falta). En segundo lugar, establecen que sea éste un sistema diferente del sistema penal para adultos, y, en tercer lugar, una de esas diferencias se expresa en las consecuencias jurídicas de la conducta infractora cuando es cometida por un adolescente.

Otra característica relevante de estos sistemas, es que deja fuera de éstos a los niños al establecer que a la infracción cometida por una persona menor de doce años de edad le corresponderán las medidas de protección previstas para aquellos niños o adolescentes cuyos derechos se encuentran amenazados o violados.

Por otra parte, en la doctrina de la protección integral, las consecuencias jurídicas de la conducta infractora de la ley penal realizada por un adolescente son denominadas explícitamente sanciones, aunque tengan un componente socioeducativo, hecho que contribuye a disipar los eufemismos. Éstas van desde la advertencia hasta la privación de la libertad.

Respecto a ésta última medida, cada sistema establece límites a su aplicación, que en general se basan en los siguientes supuestos: acto infractor cometido mediante grave amenaza o violencia en la persona, reiteración en la comisión de otras infracciones graves y falta de cumplimiento injustificada de una medida impuesta anteriormente. Sin embargo estas limitaciones, por su ambigüedad, han dado lugar a interpretaciones que admiten la privación de la libertad prácticamente en todos los casos de adolescentes infractores, por lo que posteriores leyes los han revisado y han dictado fórmulas más precisas que garanticen la excepcionalidad de esta medida.

En términos de sus particularidades, podemos señalar que la legislación menos garantista es la costarricense, que en determinados casos habilita la privación de libertad por un máximo de quince años para aquellos jóvenes entre quince y dieciocho años no cumplidos. Este es un máximo de privación de libertad sin precedentes en ninguna otra ley, ni anterior ni posterior a la Ley de Justicia Penal Juvenil de Costa Rica. El máximo para los jóvenes comprendidos entre los doce y los quince años también es altísimo: diez años. Se contempla, sin embargo, la ejecución condicional de esta sanción, por un período igual al doble de la misma.

En definitiva, los sistemas de responsabilidad penal juvenil incorporados en la mayoría de los países de América Latina a partir de los procesos de adecuación de las leyes internas a la CIDN, han ido perfeccionándose en respuesta a una sociedad que demanda una administración de justicia distinta, democrática, eficiente y que en lo posible encuentre una solución real a los problemas sociales definidos como delictuales. Los textos legales han evolucionado a nivel técnico logrando un sistema compatible con los principios del garantismo aplicado a los adolescentes, y, salvo el caso de Costa Rica, se plantea que las nuevas leyes han transformado determinantemente la condición de los jóvenes infractores en el sentido de un reconocimiento de su condición de sujetos y de sus derechos.

No obstante, cabe señalar que los sistemas creados en América Latina, hasta el momento no son sistemas de Justicia Juvenil en el sentido anglosajón y continental europeo, ya que aquellos sistemas, sólo tratan de adolescentes que cometan actos descritos como delitos antecedentes de una sanción penal.

En este sentido es importante señalar que, pese a los avances que representan las nuevas leyes en Latinoamérica, todas éstas incluyen en el sistema delitos y contravenciones (faltas). En el marco de la protección integral las conductas de los adolescentes que constituyan contravenciones o faltas no debiesen ser objeto de un

sistema de responsabilidad. Una falta podrá eventualmente dar lugar a la intervención de las instancias de protección, siempre que los derechos de ese adolescente se encuentren amenazados o violados y nunca bajo la forma de una intervención estatal coactiva.

Por último, cabe mencionar que el nuevo paradigma jurídico cultural plantea grandes desafíos a los viejos organismos tutelares y de asistencia, ya que les impone el deber de trabajar en conjunto con los movimientos sociales y el mundo jurídico, en una reforma que operativice sustancialmente el contenido de la Convención. Por cierto, la reforma de las instituciones que implica todo proceso de reforma legal en materia de infancia y juventud, (en el caso chileno el SENAME), es una tarea que tiene un impacto directo en la implementación de estos sistemas, de modo que en tanto no se realice, no podrá hablarse de un sistema acorde a la doctrina de la protección integral de derechos.

Finalmente, un sistema de responsabilidad penal juvenil enmarcado en la doctrina de la protección integral de derechos, sólo tiene sentido si su formulación no queda reducida al tema del reconocimiento de las garantías, a la reducción del ámbito de lo penal o a su abolición, sino que propende con acciones concretas a la construcción de relaciones sociales y condiciones de vida que pongan a los niños y jóvenes al margen de la realización de los comportamientos fuera de la ley o contrarios a la convivencia social.

### **Avances en Chile**

En el caso de Chile, es menester señalar que el Estado Chileno ratificó la CIDN en 1990, y a sus disposiciones se les reconoce primacía con relación a las leyes nacionales. Además, por tratarse de un Instrumento Internacional de Derechos Humanos, la CIDN es parte del dispositivo de constitucionalidad con el que deben

estar acordes todas las demás normas que regulan los conflictos sociales. Aún así hasta mediados del presente año, las intervenciones en materia penal juvenil habían estado inspiradas en el Modelo Tutelar de Menores, previo a la entrada en vigencia de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, el 8 de junio de 2007.

La situación antes mencionada representaba una violación a los derechos humanos del adolescente, puesto que los sometía a un proceso judicial pero sin las garantías penales democráticas, como el derecho a la defensa jurídica. Por otra parte, los adolescentes eran sometidos a privación de libertad sin la realización de un proceso penal con todas las garantías, siendo esta la medida más aplicada. Además, la privación de libertad preventiva era la regla pues los adolescentes eran enviados a centros de observación y diagnóstico.

Finalmente, no había relación lógica entre la gravedad del hecho cometido y la medida aplicada a los adolescentes, ni su duración. De lo anterior se induce que el sistema penalizaba abiertamente la pobreza, al considerar más relevante la situación socio-económica individual y familiar del adolescente, que la infracción cometida para la aplicación de una medida (Cortés, 2001).

Sin embargo, la reciente entrada en vigencia de la Nueva Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (Ley N° 20.084), se orienta a adecuar las intervenciones con los adolescentes a los postulados de la CIDN y la doctrina de la protección integral. Esta normativa, que establece un sistema especial de justicia penal para los jóvenes mayores de 14 años y menores de 18 años, tiene el propósito reformar la respuesta del Estado ante los actos que revisten carácter de crimen o simple delito cuando ellos son cometidos por personas menores de 18 años de edad.

Es así como, en relación al marco jurídico y político que determina la intervención con los adolescentes que infringen la ley en nuestro país, se hace relevante señalar

los cambios sustanciales que política, social y culturalmente se han generado en esta temática a partir de la Nueva Ley de Responsabilidad Penal Juvenil. Dicha Ley se enmarca en el proceso de modernización del sistema de justicia en Chile y responde al proceso de adecuación a los estándares internacionales en materia de justicia penal adolescente.

Específicamente, la incorporación de esta normativa, constituye un paso significativo en la protección de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes que vulneren la ley penal, así como un reconocimiento expreso a su condición de personas en crecimiento y desarrollo. Con ella, se garantizan explícitamente las normas del debido proceso y se introduce un modelo jurídico de responsabilidad, que deberá provocar un cambio profundo en el sistema de atención de adolescentes infractores de ley. En este contexto, el concepto de responsabilidad introducido por la nueva normativa es enmarcado en un modelo de atención socioeducativo, que incorpora otros elementos, como la reparación, la habilitación y la integración social.

En este sentido, es preciso señalar que el organismo encargado de la implementación de la nueva normativa, es el Servicio Nacional de Menores (SENAME), organismo público dependiente del Ministerio de Justicia, que fue creado en el año 1979. Este Servicio, desarrolla su acción de acuerdo a las instrucciones que le indican los diversos Tribunales en el país. Todos sus servicios, con excepción de las Oficinas de Protección de Derechos, están ligados al sistema judicial, lo que implica que sus sujetos de atención están judicializados.

En relación a este carácter íntimamente ligado al aparato judicial, se hace relevante señalar los principales cambios que nueva ley implica, los que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Se crea un sistema de responsabilidad penal especial para adolescentes entre 14 y 18 años, coherente con la Convención de Derechos del Niño.
- Se elimina el discernimiento.
- Se consagra expresamente el derecho a defensa, al debido proceso, a ser oído y a la separación de los adultos, entre otros.
- La aplicación de la privación de libertad como última medida.
- Se incorpora la figura de un juez que controla la ejecución.
- Se pone énfasis en la especialización de todos los actores del circuito judicial
- El foco de la ley se centra en la responsabilización, la aplicación de medidas socioeducativas y la reinserción social de los adolescentes infractores

Siendo de gran relevancia el contar con una amplia gama de medidas y sanciones, con el fin de garantizar los principios antes señalados, enunciaremos a continuación el catálogo de medidas y sanciones contempladas en la Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente:

- **Sanciones Privativas de Libertad:** Internamiento en régimen cerrado, e internamiento en régimen semicerrado.
- **Sanciones no Privativas de Libertad:** Libertad Asistida Especial, Libertad Asistida, Reparación del daño, Servicios en Beneficio de la Comunidad, Multa, Amonestación.
- **Sanciones Accesorias:** Prohibición de conducir vehículo motorizado, Tratamiento de Drogas.

En específico, las medidas de Libertad Asistida y Libertad Asistida Especial, las cuales los jóvenes en estudio se encuentran cumpliendo, consisten en su sujeción al control de un delegado conforme a un plan de desarrollo personal basado en

programas y servicios que favorezcan su integración social. El control del delegado se ejercerá en base a las medidas de supervigilancia que sean aprobadas por el tribunal, que incluirán, la asistencia obligatoria a encuentros previamente fijados con el mismo y a programas socioeducativos (Artículo 13, LRPA).

Por otra parte, el SENAME ha establecido ciertos criterios y principios que orientan el modelo socioeducativo que mandata la nueva legislación, y que rigen su acción. Estos se constituyen en guía para las orientaciones técnicas y programáticas, así como para los procesos de intervención que ejecutan los equipos de trabajo de sus instituciones colaboradoras.

En primer lugar, podemos señalar como espíritu y principio rector de este nuevo marco legal y político, **la concepción de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho**, lo que se constituye en eje central de las intervenciones.

Otro principio que rige la intervención en este marco, es el de construcción de **autonomía progresiva** para facilitar procesos de reinserción social. Este criterio amerita comprender que los adolescentes son personas en proceso de desarrollo y construcción de su propia identidad. De allí la importancia que en este marco se le da a operar desde un conocimiento cabal de las distintas etapas de dicho desarrollo, respetando en cada adolescente, el derecho a construirse como ser autónomo. De ese modo, el principio de autonomía progresiva establece también obligaciones, para quienes intervienen en los procesos de los jóvenes: visualizar las etapas que está viviendo y garantizar y apoyar, con acciones concretas, los procesos que faciliten ese desarrollo.

A partir de este principio, se destaca también el principio de **especialización** del nuevo sistema de responsabilidad penal adolescente. Así por ejemplo, el procedimiento penal, los tipos de sanciones y el sistema de ejecución de penas

responden al principio de autonomía progresiva. En otro sentido, el principio de especialización implica que todos los actores involucrados en el circuito judicial, así como en otros ámbitos de intervención con jóvenes infractores deberán contar con un mínimo de especialización tanto en materias legales, como en temáticas de juventud, género, redes y, en particular, en el nuevo modelo socioeducativo.

Un objetivo implícito del nuevo sistema, íntimamente ligado al logro de la reinserción social, es el fomento de una **intervención penal mínima** sobre los adolescentes. Aún cuando cuenta con plazos, procedimientos y recursos de más rápida tramitación que el sistema penal adulto, lo más característico del derecho penal juvenil son las sanciones y sus alternativas. En este contexto, cuando se aplique una sanción deberá resguardarse la menor restricción de derechos, tratando de no imponer una sanción privativa de libertad.

Por otra parte, el **componente educativo** se plantea como eje central del modelo de intervención a implementar con la nueva normativa. En la experiencia internacional, los sistemas de responsabilidad penal juvenil relevan como eje central para la intervención el principio educativo, esto es la definición teórica y la exigencia práctica de que toda medida, declare explícitamente un 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 penal juvenil, hacer todo lo necesario para que este principio se cumpla efectivamente. En particular, la **educación** como componente clave del modelo de intervención puede entenderse como un proceso mediante el cual los adolescentes reconocen, fortalecen, reconstruyen, se apropian y/o manejan conocimientos, habilidades y valores.

Finalmente, la misión y las definiciones estratégicas del Servicio Nacional de Menores, han relevado el concepto de **integralidad**. La integralidad, implica en primer lugar una mirada global respecto de ciertas áreas que constituyen al sujeto



en toda su complejidad: lo cognitivo, lo emocional, lo corporal y relacional. Estas áreas establecen para la intervención, exigencias de mayor complejidad en lo que al conocimiento del sujeto se refiere, pero también en relación a la resignificación global de las experiencias, que se torna un elemento necesario para que los adolescentes generen nuevas interpretaciones sobre sí mismos y sobre sus vidas.

Al mismo tiempo, un enfoque de integralidad instala en la intervención el desafío de considerar, en el trabajo con la adolescencia, los aspectos del contexto y la realidad familiar que viven, en función de identificar elementos que permitan potenciar la acción con el sujeto. Desde allí aparece la necesidad de considerar la realidad cultural y de género que viven los adolescentes, aspectos claves en la configuración de identidad.

Por último, el SENAME ha incorporado para implementar esta nueva normativa un **enfoque de calidad**, el cual está en relación directa con los compromisos políticos y sociales asumidos al ratificar la CIDN, en la línea de garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes. Es por tanto una obligación del SENAME, proveer todas las condiciones necesarias para garantizar que los servicios que dan cuenta de esos derechos, sean de calidad y pertinentes. Lo anterior expresaría una plena concordancia con la Ley, cuyo objetivo es *“hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que comentan, de tal manera que la sanción forme parte de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social”* (Art. 20 LRPA).

Para la Ley y el SENAME, el logro de la reinserción social de los y las adolescentes infractores se plantea como un objetivo central. El conocimiento acumulado en torno a los factores que contribuyen a explicar las prácticas delictivas de los adolescentes infractores, señala por un lado, procesos de segregación de espacios integradores y de promoción social, como la escuela, el trabajo, e incluso la familia.

Por otro lado, procesos de criminalización que acompañan a los primeros, y que se traducen en grados crecientes de vulnerabilidad de los sujetos. Finalmente, un impacto de tales procesos en una biografía configurada desde la marginalidad y una identidad delictiva, sin considerar otros factores de índole individual que acompañan los procesos de exclusión.

Dado este contexto complejo, la reinserción social de los adolescentes infractores no se puede plantear sino como un proceso también complejo, que involucra dimensiones múltiples que deben ser integradas en un todo coherente al momento de intervenir.

La reinserción social ha sido definida como: *“la finalidad sistémica de rearticulación y fortalecimiento de los lazos o vínculos de los jóvenes infractores de ley con las instituciones sociales convencionales (familia, escuela, trabajo)”* (Villatoro, citado por DEDEREJ-SENAME, 2006: 9).

Sin embargo, la definición del concepto necesita ser ampliada, de acuerdo con los elementos y consideraciones que plantea la CIDN. De esta manera, se 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 de los y las adolescentes. Todo ello da sustento al **Modelo Socioeducativo de Intervención con Adolescentes Infractores de Ley**, planteado por el Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil (DEDEREJ) del Servicio Nacional de Menores. Este a su vez es plasmado en las Orientaciones Técnicas que rigen cada una de las modalidades de atención, tanto en el medio cerrado como en el medio libre.

Los componentes del Modelo Socioeducativo de Intervención están relacionados tanto con los contenidos que caracterizan los factores centrales de la conducta delictiva adolescente, como con los principios y fines de la Ley. A continuación, se describirá brevemente cada uno de los componentes del modelo socioeducativo:

**a) Responsabilización:** La responsabilización pasa por el abordaje directo de la situación que dio origen a la sanción, incorporando como contenido educativo el respeto por el orden normativo, a través de un trabajo de confrontación del adolescente con el acto cometido. En un sentido amplio, la responsabilización es responderse a sí mismo; hacerse “responsable” de los propios actos y decisiones adoptadas, reflexionando sobre el impacto de las opciones delictivas en la propia trayectoria vital.

**b) Reparación:** Este componente se desglosa a su vez en dos elementos: Primero, la **reparación de la vulneración grave de derechos**, que debe traducirse en la implementación de estrategias proteccionales complementarias, que permitan a los adolescentes acceder a reparación especializada frente a la vulneración de derechos que muchos de ellos han sufrido.

Por otra parte, reparación también implica **descriminalización**. Ello implica impulsar acciones que neutralicen lo que la intervención misma tiene de criminalizadora, puesto que es acción en contexto penal; así como el levante de los estigmas de intervenciones anteriores y del propio desarrollo del adolescente en la cultura del delito. Subjetivamente, la reparación es una resignificación de la identidad del adolescente, en cuanto lo despoja de sus estigmas y lo ayuda a elaborar un proceso reflexivo de recomposición biográfica.

**c) Habilitación:** Existe una fuerte asociación entre la pedagogía social y el desarrollo del componente habilitación, si se concibe la acción socioeducativa como productora de *habilidades sociales*, de *aprendizajes sociales* y de *socialización*. En el campo de la habilitación caben todas las acciones que buscan el desarrollo de competencias prosociales, complementarias a las habilidades y destrezas educativas y laborales.

**d) Proceso para la integración social:** La integración social o inclusión es concebida como un punto de encuentro del adolescente con las formas institucionales de inserción social; como tal, supuestamente deviene también en una reconfiguración de su identidad y proyecto de vida.

En su dimensión material, consiste en ayudar al adolescente para que acceda y se beneficie de programas y servicios sociales de calidad, que le permitan integrarse socialmente, teniendo en cuenta los elementos específicos que precisa en cuanto a educación, trabajo, salud y acceso a la red de protección social. Por tanto implica el desarrollo de una política que se haga cargo de los derechos sociales y económicos de niños y adolescentes, de modo de posibilitar su reingreso a las redes socializadoras “regulares” o “normales”.

Sin embargo, más allá del cambio legislativo, cabe afirmar que lo que en definitiva se requiere es un cambio en los patrones culturales en el sentido del nuevo paradigma, que demuestre lo irracional de pensar la protección de los sectores más vulnerables de la sociedad a través de la segregación. Bajo el nuevo paradigma, la lucha por la mejora integral de la condición de la infancia y la adolescencia es la lucha por condiciones plenas de ciudadanía para uno de los sectores más vulnerables de la sociedad, y el logro de condiciones dignas para toda persona humana, en función de esta condición, independiente de su etapa de desarrollo o de las infracciones que hubiese cometido.

**TERCERA PARTE**  
**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE**  
**LA INVESTIGACIÓN**

## **CAPÍTULO VII**

### **PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS**

#### **“CARACTERIZACIÓN DE LA REALIDAD SOCIOECONÓMICA Y ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES”**

Para comprender la realidad de los adolescentes infractores de ley, es necesario integrar una visión amplia en relación con los factores que se interrelacionan en el ámbito personal, familiar, comunitario y social que pueden instar la involucración delictual del sujeto juvenil, donde la condición socioeconómica y escolar de los jóvenes se puede transformar muchas veces, en un factor protector o en un factor de riesgo en los sectores con mayor vulnerabilidad social. Es así que, en una primera parte, se exponen los resultados de tipo cuantitativo, que a través de datos objetivos permiten aproximarnos a las características de la situación socioeconómica y escolar de los jóvenes en estudio.

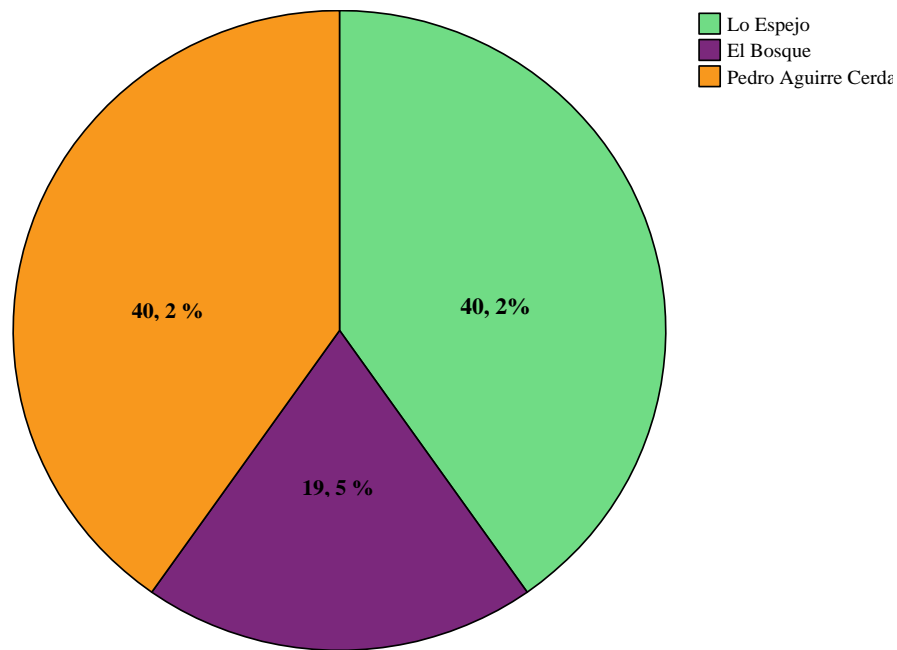
De este modo, a fin de poder caracterizar la situación socioeconómica y escolar de los adolescentes infractores de ley sujetos a intervención en medio libre, en las comunas de Lo Espejo, El Bosque y Pedro Aguirre Cerda se presenta a continuación un análisis de tipo cuantitativo de los resultados obtenidos en esta investigación.

#### **1. CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS ADOLESCENTES**

Para contextualizar la realidad socioeconómica de los adolescentes sujetos de estudio, comenzaremos el análisis identificando el porcentaje de jóvenes encuestados según sus comunas de procedencia.

Gráfico N ° 1

Comuna de Procedencia de los Sujetos de Estudio



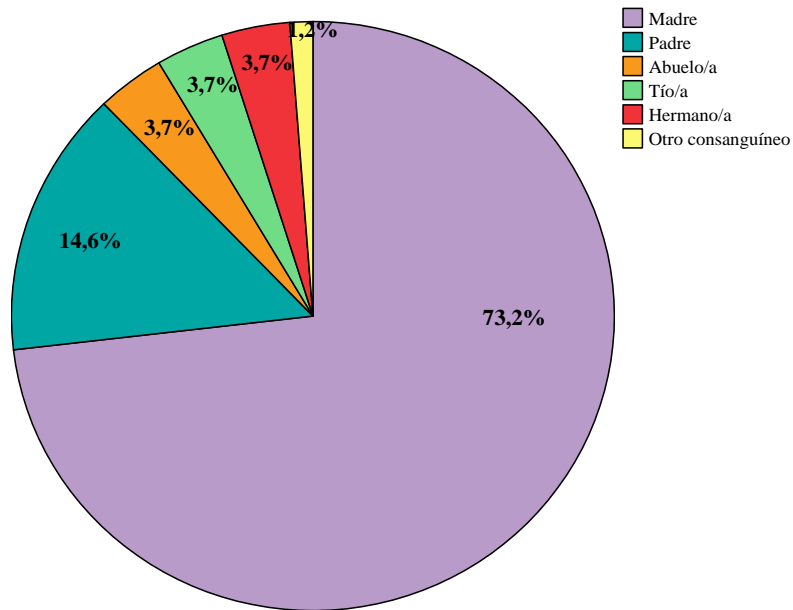
Fuente: Investigación Directa

Como muestra el gráfico N° 1, los sujetos de estudio son jóvenes pertenecientes a las comunas de Lo Espejo, Pedro Aguirre Cerda y El Bosque, los cuales se encuentran incorporados al Programa de Libertad Asistida SIDTEL Lo Espejo.

Como es posible apreciar, el mayor porcentaje de jóvenes encuestados corresponde a las comunas de Lo Espejo y Pedro Aguirre Cerda, ya que ambos representan un 40,2% de la población encuestada (es decir, un 80,4%); de este modo dichos sectores cuentan con un mayor número de jóvenes incorporados al Programa.

Gráfico N ° 2

Adulto Responsable de los Sujetos de Estudio



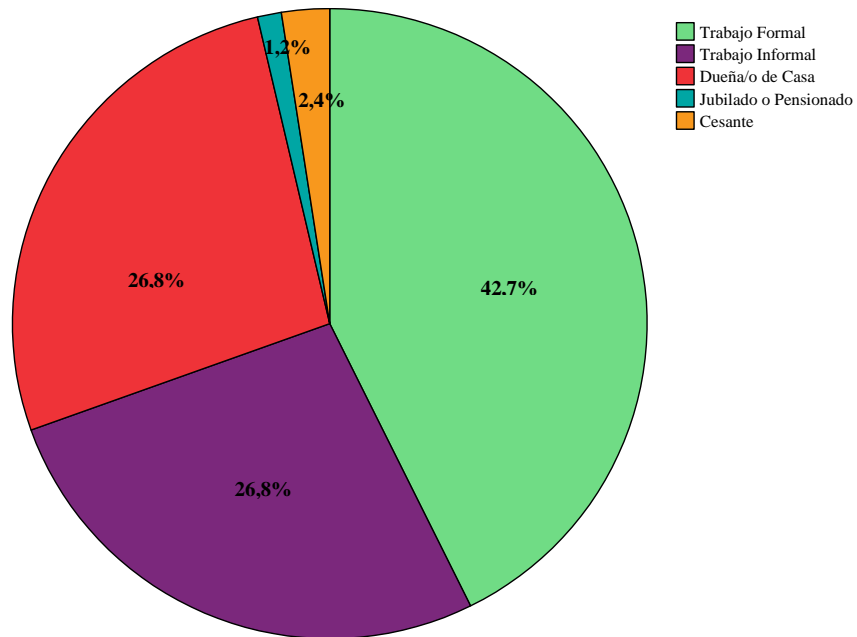
Fuente: Investigación Directa

El gráfico N° 2 muestra que un importante porcentaje, el 73,2% de los jóvenes tiene como adulto responsable a su madre y solo un 14,6% al padre. Este dato permite precisar que en la realidad de los sectores populares, la tendencia es que las funciones de jefatura del hogar y la responsabilidad en la crianza de los hijos son asumidas por las madres. De este modo, el rol que desarrolla la madre en la cotidianidad del sujeto juvenil, adquiere significación, lo cual se infiere en el hecho de que los jóvenes la identifiquen como tal, asumiendo la responsabilidad económica, de crianza y de apoderado frente entidades o instituciones de apoyo social.



Gráfico N ° 3

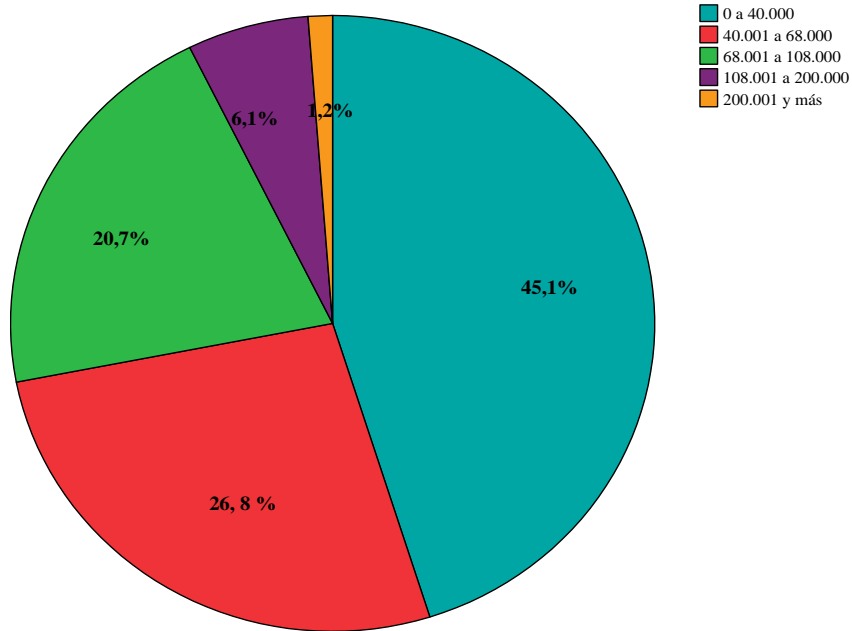
Ocupación del Adulto Responsable



Fuente: Investigación Directa

En lo que respecta a la ocupación del adulto responsable de los jóvenes; el gráfico N° 3 muestra que un 69,5% de ellos desarrolla algún tipo de actividad remunerada, donde el 42,7% pertenece al sector formal y el 26,8% al sector informal. Por lo tanto, cabe precisar lo preocupante que resulta este indicador, en tanto que solo un 42,7% de los adultos responsables de los jóvenes dispone de un ingreso estable, lo cual evidencia el importante factor de inestabilidad socioeconómica que deben enfrentar los sujetos de estudio y sus familias.

**Gráfico N ° 4**  
**Ingreso Per Cápita**



Fuente: Investigación Directa

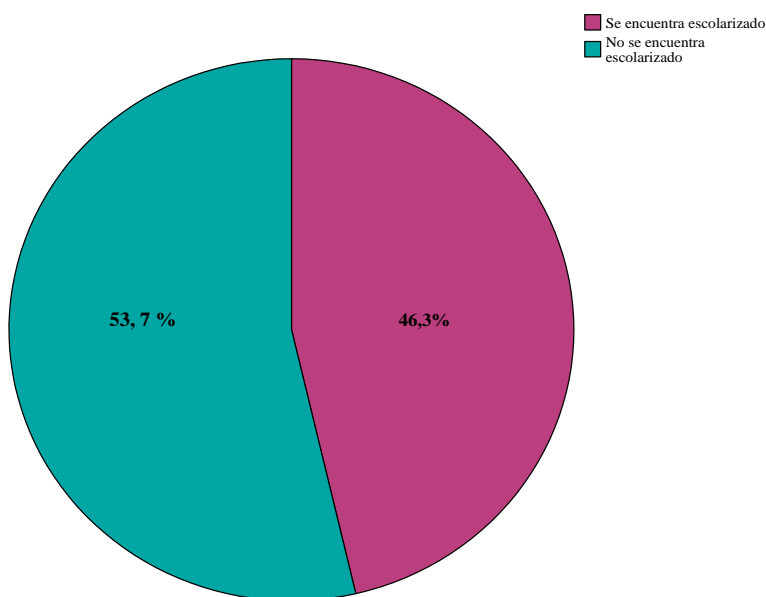
De este modo el gráfico N° 4 nos muestra el ingreso per cápita de las familias de los jóvenes por quintiles de ingreso, reflejando que más del 50% de ellas, se ubican entre el primer y segundo quintil. Vale decir, que en los sectores populares la condición de pobreza y precariedad económica presente en la realidad de los jóvenes sujetos de estudio alcanza índices importantes, donde resulta relevante que un 45,1% de las familias perciba un ingreso per cápita entre los \$ 0 y \$ 40.000 y el 26,8% perciba un ingreso per cápita entre los \$ 40.001 a los \$ 68.000.

## 2. SITUACIÓN ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES

Para caracterizar la situación escolar de los jóvenes sujetos de estudio, el siguiente análisis presenta los niveles de permanencia en el sistema educacional, el nivel de escolaridad que alcanzan, los principales motivos del abandono y retraso escolar, y los tipos de establecimientos educacionales de los jóvenes.

Gráfico N ° 5

### Mantención en el sistema escolar



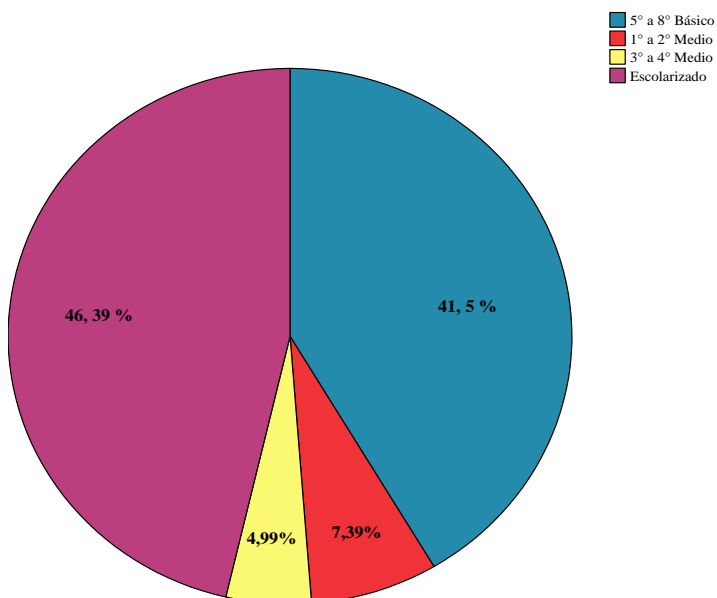
Fuente: Investigación Directa

La permanencia de los jóvenes en el sistema escolar en el escenario moderno, presenta una importante dificultad en tanto la inestable mantención de los jóvenes en la escuela es una característica presente en la realidad del sujeto juvenil. De este modo el gráfico N° 5 refleja un alto índice de abandono escolar, donde el 53,7% de los adolescentes no se encuentra asistiendo a la escuela en la actualidad.

Estas cifras, tan solo ratifican las estadísticas que muestran que los jóvenes infractores de ley de los sectores urbano populares en su mayoría alcanzan sólo la enseñanza media incompleta donde la no-permanencia en la escuela esta asociada a factores como la expulsión, la deserción, o la repitencia escolar entre otras variables que veremos en el desarrollo de éste análisis.

**Gráfico N° 6**

**Último Curso Aprobado por los Jóvenes Desertores**



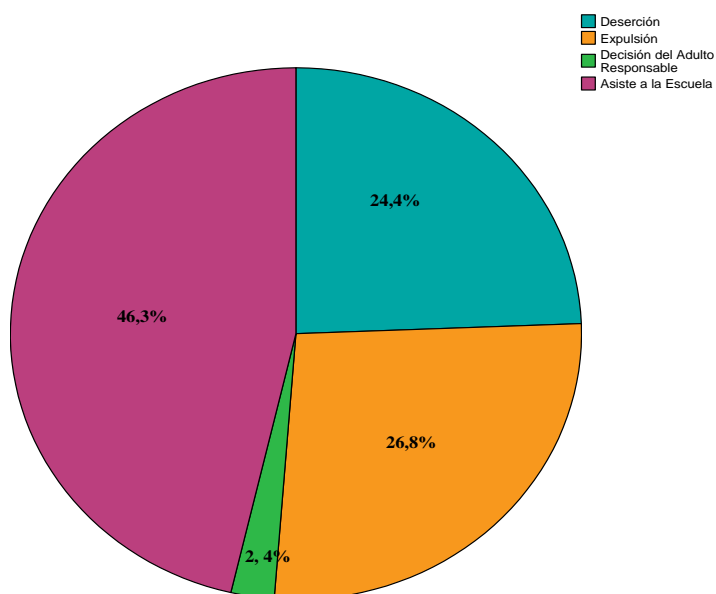
Fuente: Investigación Directa

El gráfico N° 6 muestra que entre los jóvenes que han desertado de la escuela el mayor porcentaje, equivalente a un 41,5%, ha aprobado el segundo ciclo básico, vale decir, entre 5° y 8° año básico, por lo cual si atendemos a su edad, existe un gran número de jóvenes con retraso escolar, considerando que los jóvenes encuestados bordean entre los 14 y 18 años (de acuerdo al ciclo escolar, este grupo

de jóvenes debería haber aprobado entre 1º y 4º medio); dicho indicador se convierte en un factor de exclusión social aún mayor para estos jóvenes, pertenecientes a sectores de mayor vulnerabilidad social.

**Gráfico N° 7**

**Motivos del abandono escolar**



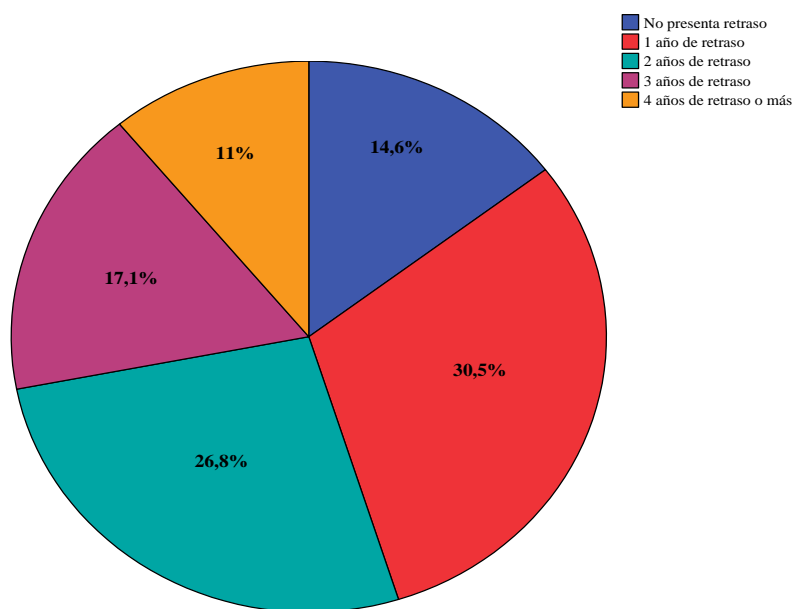
Fuente: Investigación Directa

El Gráfico N° 7; da cuenta de los motivos del abandono escolar de los jóvenes, donde el principal motivo es la expulsión que representa a un 26,8% de los jóvenes y la deserción que refleja el 24,4% de los jóvenes. Es evidente que una situación de expulsión o deserción incidirá directamente en el proceso de integración social de los adolescentes infractores de ley.

De esta forma un joven no inserto en el sistema escolar ya es estigmatizado o excluido por la sociedad y si a ello agregamos que “la principal vía de integración social” se transformó en una instancia de expulsión, su desmotivación frente al sistema escolar aparece como una consecuencia lógica de lo vivenciado.

**Gráfico N° 8**

**Retraso Escolar**

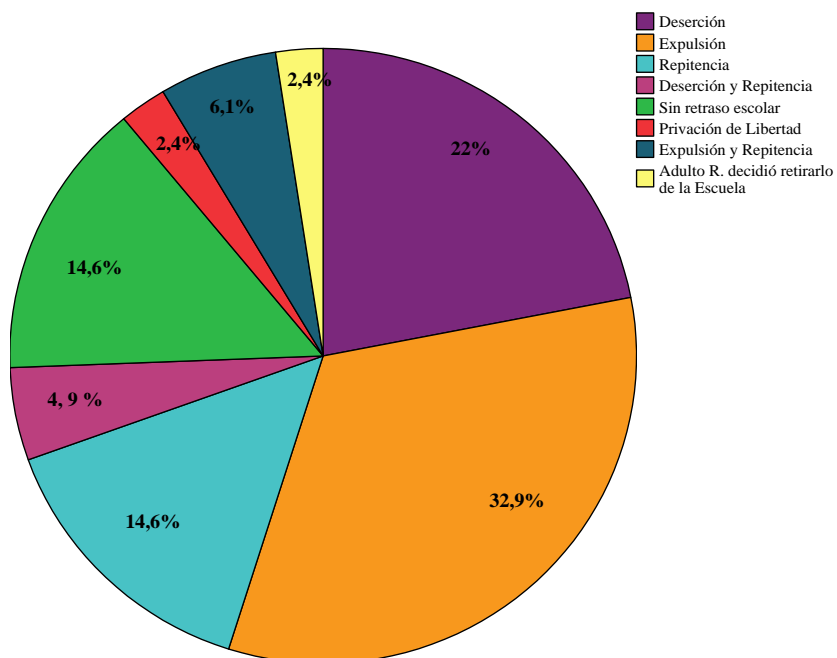


Fuente: Investigación Directa

En lo que respecta al retraso escolar, el gráfico N° 8 muestra que solo el 14,6% de los jóvenes no presenta retraso escolar, en este sentido es relevante destacar que el 85,4% de los jóvenes tengan por lo menos un año de retraso escolar, principalmente por expulsión; lo que avala la relación directa entre retraso escolar, abandono de la escuela, expulsión o repitencia como veremos a continuación, en los motivos de retraso escolar de los jóvenes.

Gráfico N° 9

Motivos del Retraso escolar

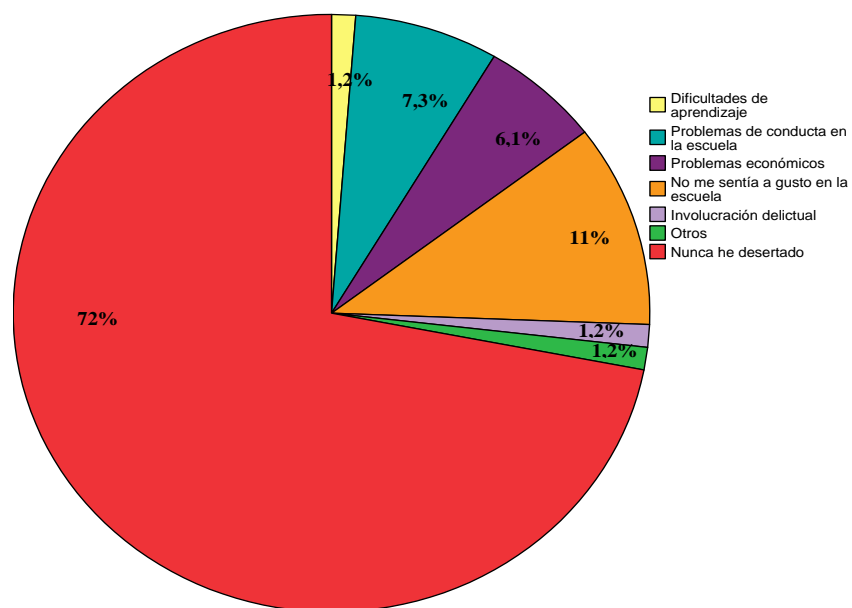


Fuente: Investigación Directa

En lo que respecta a los motivos del retraso escolar, estos corresponden principalmente a expulsión reflejado en un 32,9%, deserción con un 22% y repitencia con un 14,6%. Por otra parte el 14,6% de los jóvenes no presenta retraso escolar. Por lo tanto habría que considerar, que entre los motivos por los cuales los jóvenes presentan retraso en el sistema escolar, el más recurrente es la expulsión, siendo éste un mecanismo que elude la responsabilidad que tiene la escuela frente a la problemática del joven.

Gráfico N ° 10

### Motivo de la Deserción Escolar



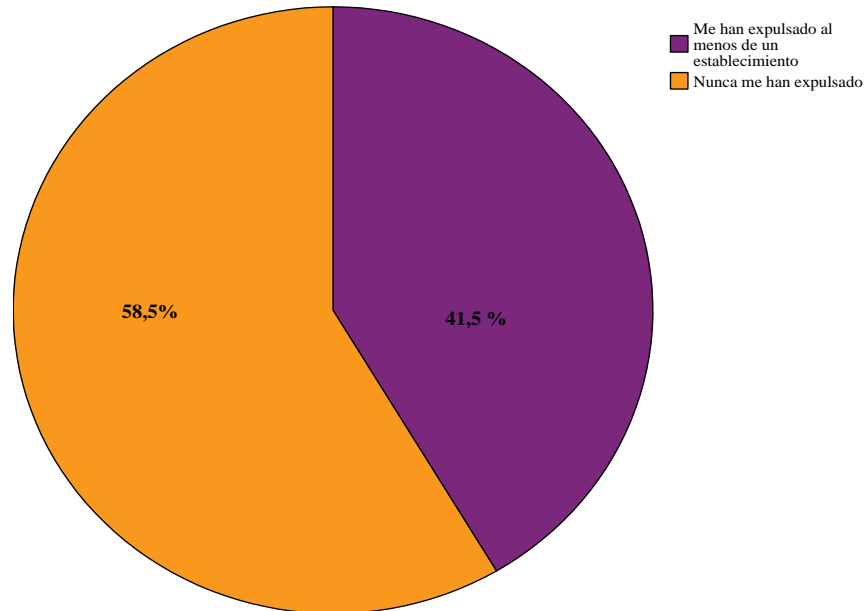
Fuente: Investigación Directa

El 28% de los jóvenes sujetos de estudio, que ha desertado principalmente reconoce como motivo el que “no se sentían a gusto en el sistema escolar”, lo cual es equivalente a un 11% y luego la presencia de problemas de conductas con un 7,3%, el 6,1% por problemas económicos, por lo tanto el reconocimiento de la escuela como un espacio propio y que posibilita la construcción de identidad juvenil, se aleja de la realidad de los jóvenes de estudio. Por otra parte un 6,1% presenta deserción a causa de problemas económicos, donde la no permanencia en la escuela en los sectores urbano populares muchas veces esta asociado con la realización de algún tipo de actividad económica que les resulta a los jóvenes más prioritario y significativo que continuar en el sistema escolar.



Gráfico N ° 11

Porcentaje de jóvenes expulsados

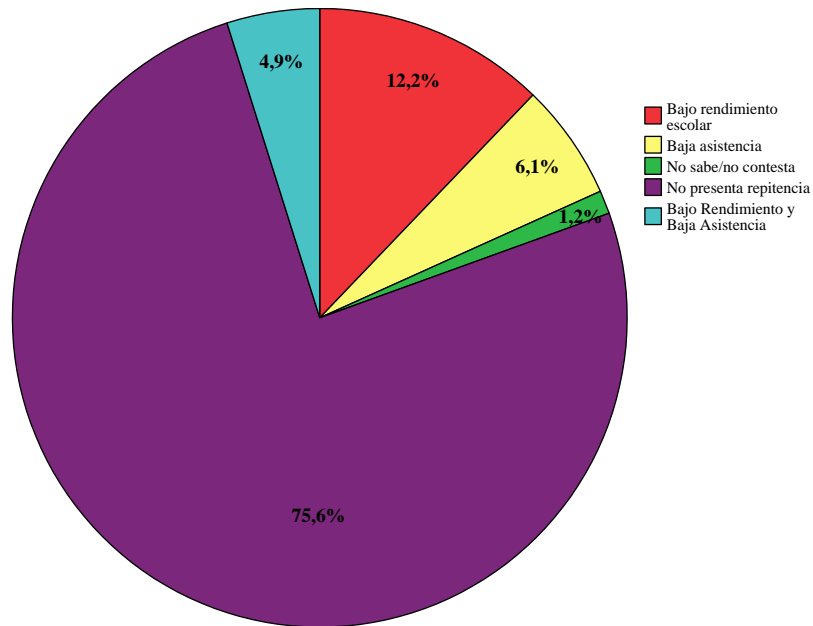


Fuente: Investigación Directa

Como podemos observar en el gráfico N° 11, existe un gran porcentaje de jóvenes infractores de ley, que presentan retraso escolar producto de la expulsión, un 41,5%; siendo una práctica que incide en la trayectoria escolar del sujeto juvenil, lo cual puede instar un factor de riesgo importante para estos jóvenes frente a los elevados índices de expulsión adoptados entre los mecanismos del sistema escolar.

Gráfico N ° 12

Motivo de la Repitencia

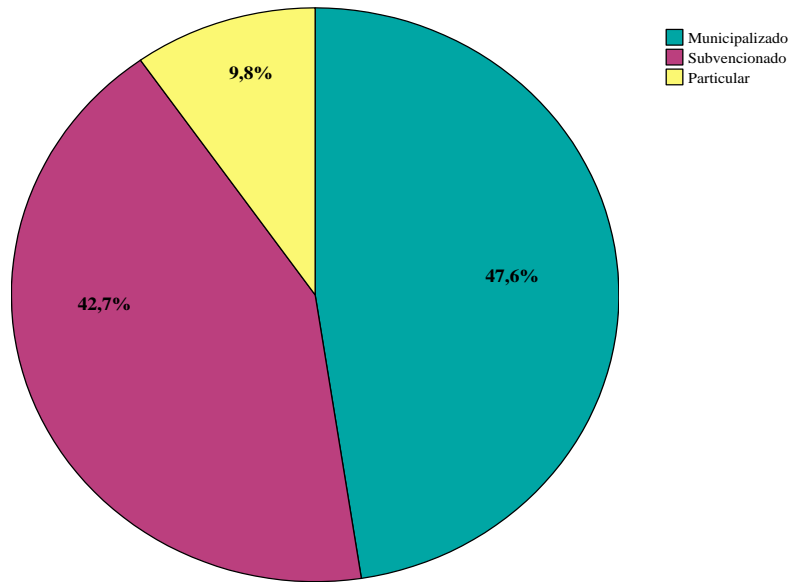


Fuente: Investigación Directa

El gráfico N° 12 muestra los motivos más frecuentes de repitencia para los jóvenes encuestados, donde un 12,2 % reconoce que el motivo es el bajo rendimiento, un 6,1% lo atribuye a la baja asistencia y un 4,9% a estos dos últimas en forma paralela.

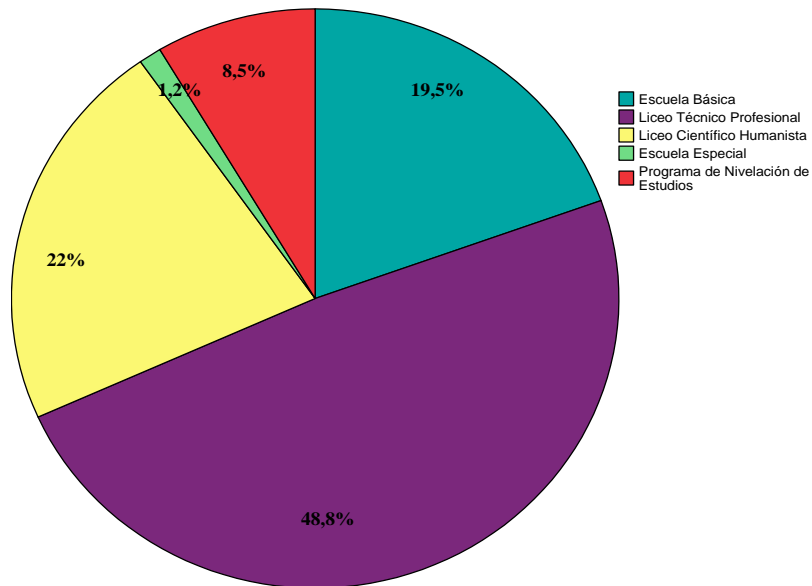
Por otro lado es importante destacar que el 75,6% de los jóvenes encuestados no presenta repitencia, más bien el retraso escolar se debe a factores revisados anteriormente como son la expulsión, la deserción entre otros.

**Gráfico N° 13**  
**Tipo De Escuela**



Fuente: Investigación Directa

**Gráfico N° 14**  
**Tipo de Enseñanza que Imparte la Escuela**



Fuente: Investigación Directa

Los dos gráficos anteriores; reflejan el tipo de establecimiento según financiamiento al que asisten los jóvenes (gráfico N ° 13) y el tipo de enseñanza que imparten (gráfico N ° 14). De este modo un 47,6% pertenece a escuelas de tipo municipal y el 42,7% a escuelas subvencionadas. Por lo tanto, no hay mucha diferencia respecto al tipo de establecimientos que asisten los jóvenes, lo que reafirma que los sujetos de estudio prácticamente no acceden, a la educación privada (solo un 9,8%), elementos que refuerzan la segmentación social y la educación de elite. Desde esta perspectiva resulta evidente la segmentación del sistema educacional y la desigualdad social en los sectores urbano populares donde las posibilidades de optar por otro tipo de establecimiento, resultan reducidas.

De esta forma no es contradictorio que el gráfico N ° 14 arroje que el 48,8% de los jóvenes encuestados se encuentre en escuelas técnico profesionales, ya que la posibilidad de optar por un oficio que permita integrarse rápidamente al mundo laboral, se transforma en una posibilidad en los sectores más carenciados.

## CAPÍTULO VIII

### ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY Y SU EXPERIENCIA ESCOLAR PREVIA A LA COMISIÓN DE DELITOS

La experiencia escolar construye una serie de significados en la trayectoria vital de los sujetos, que dadas las condiciones del sistema educacional, pueden resultar antagónicos a la calidad, equidad e integración que socialmente se espera de la educación. Esta expectativa socialmente compartida, descansa en una concepción de la educación que la levanta como la principal vía de integración social, en tanto supuestamente socializa y entrega a los sujetos aprendizajes, habilidades y un sistema de relaciones que les permitiría desenvolverse en la vida societal.

Sin embargo, la experiencia de los jóvenes infractores de ley que participaron de este estudio, da cuenta de que a lo largo de su trayectoria escolar, la Escuela ha desplegado respecto de ellos una función eminentemente normalizadora y controladora, que se contrapone al señalado discurso oficial y más bien se aproxima a la imagen de una educación fuertemente tradicionalista, rígida y homogeneizadora.

De esta manera, a continuación se presenta y analiza la percepción de los adolescentes sobre su relación con la escuela y la valoración que hacen de la misma como mecanismo de integración social, en su experiencia escolar previa a la comisión de delito. Describir cualitativamente esta experiencia permite así rescatar los elementos significativos de la misma, como también aquellos que pudiesen estar relacionados con la posterior incursión en delitos por parte de los adolescentes.

## **1. VALORACIÓN QUE LOS JÓVENES HACEN DE SU EXPERIENCIA ESCOLAR PREVIA A LA COMISIÓN DE DELITOS**

En general podemos señalar que la valoración que los jóvenes realizan de su experiencia escolar previa a la comisión de delito, está asociada principalmente al sistema de relaciones que se establecen al interior de la escuela. En este sentido, para la mayoría de los jóvenes entrevistados, cobra relevancia la construcción de un vínculo socioafectivo, cercano y empático principalmente con el grupo de pares, en su trayectoria escolar.

Es así como la dinámica relacional que se desarrolla al interior de la escuela, adquiere una connotación trascendental, al ser reconocida por la mayoría de los jóvenes como la principal motivación escolar durante esta etapa, por sobre los aprendizajes y deberes, que revisten un carácter obligatorio y de importancia secundaria en relación a sus genuinos intereses al interior de la Escuela.

### **La escuela como espacio de sociabilidad**

La Escuela, en la experiencia previa a la comisión de delitos, es recordada por los jóvenes principalmente como un espacio de sociabilidad, el cual adquiere una significación positiva en la medida que permitió la construcción de una red de relaciones de amistad, compañerismo y afectividad que los sustentaba y generaba sentido de pertenencia dentro del espacio escolar.

De este modo la interacción con el grupo de pares al interior de la escuela, es especialmente valorada, en tanto ello genera espacios de recreación, diversión y complicidad, que se manifiestan a través del juego, el diálogo, el quebrantamiento de la disciplina y las normas escolares. De esta manera una de las motivaciones que los jóvenes rescatan para ir a la Escuela durante esta etapa es:

*“La vida social. Como me llevaba con mis compañeros, y mis profesores...era bueno, porque nos divertíamos, hacíamos bromas y nos portábamos mal...hacíamos travesuras malas...una de las que hicimos, tiramos 3 bombas de humo en una sala de nosotros, en una de los inspectores y en una de otro curso...porque queríamos hacerlo poh...pa ver que hacíamos... Porque (portarse mal) era más entretenido que hacer clases, me gustaba, leseábamos así, no se poh me llamaba la atención así, lesear...travesuras de niño”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 14 años)

De esta forma, podemos afirmar que la mayoría de los jóvenes en esta etapa, buscan en el espacio escolar construir y fortalecer vínculos, en un contexto muchas veces carente de redes de apoyo significativas para su desarrollo psicosocial.

*“Mis amigos lo más significativo, porque era con los que más me llevaba bien en el colegio, me sentía bien con ellos en el colegio... Cuando chico no estaba ni ahí con estudiar, nunca me ha gustado el colegio... Encontraba la amistad, en la casa no... Me tomaban en cuenta, me sentía bien”* (Joven de El Bosque, 16 años)

Por lo tanto, la búsqueda de los sujetos durante esta etapa escolar se orienta a la satisfacción de sus necesidades socioafectivas, y a la consecuente construcción de espacios de sociabilidad. Ello cobra mayor relevancia si consideramos que los sectores más vulnerables en general se desenvuelven en un entorno con precarios o nulos dispositivos educativos, recreativos y socioculturales que permitan el desarrollo de la identidad social de niños y jóvenes.

En definitiva, y de acuerdo a la percepción general de los sujetos entrevistados, lo social cobra una relevancia sustantiva por sobre lo académico en el proceso escolar. Sin embargo, la Escuela desarrolla un rol rígido netamente enfocado a la entrega

de conocimientos, a través de metodologías que resultan monótonas, desmotivantes y ajenas al sujeto con sus necesidades, intereses y problemáticas.

En este sentido, los jóvenes del estudio han demandado a la Escuela, a lo largo de su experiencia, elementos que satisfagan su necesidad de apoyo, comprensión y afecto, percibiendo que la entrega de contenidos escolares, la transmisión de los valores y normas se daban en un marco carente de una mirada integral del sujeto. En este sentido, la necesidad de ser reconocidos como personas con una historia, con inquietudes y necesidades tanto por sus pares, como directivos y paradocentes, resulta una expectativa no cumplida frente a la mirada institucional homogeneizadora de la escuela.

De este modo, los aprendizajes y deberes escolares no son reconocidos como una motivación propia de los jóvenes entrevistados para asistir a la escuela, sino más bien como una exigencia proveniente del mundo adulto, a nivel familiar y propiamente escolar.

En este sentido, las relaciones inter pares se intensifican, por lo tanto no resulta contradictorio establecer que la relación con el grupo de pares al interior de la Escuela alcance tal grado de importancia para los jóvenes entrevistados. De este modo, el fin de la Escuela como la institución socializadora del conocimiento y la cultura, no adquiere mayor relevancia para los jóvenes durante esta etapa, ya que resulta poco motivante esta instancia donde las metodologías, los tiempos, las actividades, las normas y los espacios ya están predeterminados, y donde ellos como actores relevantes del proceso, no han sido considerados en esa construcción.

En síntesis, las genuinas motivaciones de los sujetos en esta etapa del proceso escolar se circunscriben a la dimensión socioafectiva del mismo, donde sentirse reconocidos en el grupo de pares se transforma en un factor de validación personal



y de integración con los otros. De esta manera la relación entre pares adquiere relevancia frente al resto de la comunidad escolar (otros grupos, profesores y directivos), en el proceso de construcción de la identidad grupal y espacial, donde transgredir las normas y alterar la disciplina u orden establecido es la expresión de una red de relaciones de complicidad, juego y travesura propias de la infancia y adolescencia, frente a un sistema escolar adultocéntrico que resulta alejado a los intereses y realidad cotidiana de los sujetos.

*“Era la hora en que todos se desordenaban, en la biblioteca o en la sala de computación, porque nos dejaban solos los profesores, nos dejaban viendo las películas....Si, me gustaba, (ir a la Escuela) porque leseaba con mis compañeros”*  
(Joven de Pedro Aguirre Cerda, 14 años)

Un joven de Lo Espejo complementa con su relato:

*“Si... me gustaba ir a la escuela por que era... la pasaba bacán poh, pero no me gustaba estudiar, no me gustaba... eso es lo que no me gustaba... Porque con las chiquillas, con las mujeres la pasaba bacán poh, y yo como que me iba a puro divertir no más... Si a jugar, a echar la chacota” ...los puros recreos”* (Joven de Lo Espejo, 16 años).

En síntesis, en esta etapa previa a su involucración delictual, los jóvenes destacan lo motivante que resulta ser la dinámica desarrollada con el grupo de pares. Y si bien reconocen responsabilidades escolares en este periodo, ellas no constituyen una preocupación importante.

Cabe señalar que en el periodo de la adolescencia, comienza el desarrollo del pensamiento social, vale decir, que la búsqueda de identidad en este momento adquiere importancia para el sujeto y los procesos identitarios tanto individuales,

como colectivos y sociales se intensifican. Por lo tanto, el adolescente responde a un periodo y a un contexto donde busca el desarrollo de estas áreas que le permiten descubrir y reconocerse a sí mismo y a los otros, sin embargo, ciertas prácticas desintegradoras y excluyentes dentro del espacio escolar obstaculizan estos procesos de crecimiento, donde más adelante veremos como éstas se intensifican en los procesos posteriores a la comisión de delito en los jóvenes infractores de ley, que participaron de este estudio.

### **Expectativas de la escuela como espacio socioafectivo: la relación con los profesores.**

Otra de las valoraciones que los jóvenes entrevistados lograron reflejar a través de este estudio, es la importancia que atribuyen a la construcción de relaciones de carácter afectivo en el espacio escolar. Especialmente, los jóvenes demandan en la relación con los profesores interés y apoyo no tan sólo en la dimensión académica del proceso educativo, sino más bien y principalmente esperan comprensión, apoyo, preocupación y afecto por parte de ellos.

Esto se evidencia a través de la crítica a una educación vertical, donde la indispensable diferenciación de los roles entre profesores y alumnos, se traduce innecesariamente en una lógica de relaciones de superior-subordinado que genera distancia y rigidez en el proceso educativo. Es así que el profesor es socialmente visualizado como el poseedor del conocimiento y el alumno como sujeto ignorante y receptor pasivo de los contenidos entregados. Por lo tanto, la dinámica que se genera al interior del espacio escolar habla de una precaria cercanía y retroalimentación hacia el niño-joven como un sujeto integral, que requiere de una relación empática y un espacio de construcción y diálogo horizontal:

*“Con algunos profes me llevaba bien, otros eran pesados... Retaban mucho al curso y eso no me gustaba, entonces no entraba a clases... Me quedo con el profesor que orienta que conversa, yo los tomo más en cuenta...”* (Joven Pedro Aguirre Cerda, 16 años)

De esta manera, la existencia de una relación de apoyo con los profesores, resulta un factor de motivación para el proceso escolar de los jóvenes, donde la Escuela no solo abarque la concentración de actividades curriculares, sino que también incorpore plenamente al sujeto, vale decir, reconocerlo como persona, con su contexto sociocultural, con sus problemas e inquietudes, entendiendo que el proceso escolar forma parte de un desarrollo integral y no como un proceso apartado de la realidad cotidiana del joven.

*“Si poh, yo veo fundamental eso, porque un profesor tiene que ganarse a sus alumnos, porque pa que un alumno se sienta cómodo en esa clase, si al fin y al cabo va a estar todo el año al lado de él mirándolo, lo vai a ver a diario y tiene que ser más como... como un amigo yo creo poh... que te ayude... que sea un siete en todo...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años)

Reconocer al niño-joven actual como un sujeto integral, adquiere un valor importante también para el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de las habilidades sociales. De esta manera, algunos de los jóvenes entrevistados consideran relevante dentro de su trayectoria escolar, el haber establecido una relación de confianza y empatía con algún profesor, por cuanto en éste se encarna una de las figuras más significativas del proceso escolar. La vinculación que el profesor puede llegar a establecer con los jóvenes, al preguntarles: “cómo estás”, “qué te sucede”, o un simple saludo, permite a los sujetos entrevistados sentirse reconocidos, individualizados y aceptados por quien reviste un status relevante al

interior del sistema escolar, apuntando a su búsqueda de referentes, de adultos significativos dentro de su proceso de desarrollo vital:

*“Si, la señorita de lenguaje siempre me ayudaba, siempre me preguntaba por los problemas que tenía en la casa, los problemas de la calle, siempre me ayudaba, como que me daba consejos... Pero ella no más poh, porque yo no tenía la misma confianza con todos, era con ella y otro más que tenía confianza... Ellos me ayudaban poh, y me daban de repente el cariño y el afecto que no tenía en la casa, que necesitaba ese cariño y ellos me lo dieron poh, y siempre me ayudaron...”*  
(Joven de Pedro Aguirre Cerda, 18 años)

Otro joven complementa lo anterior con su relato:

*“A veces los profes se preocupaban de la persona, de lo que le estaba pasando, si alguien estaba mal, estaba todo el curso apoyándolo...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 16 años)

En este sentido la actitud de los profesores hacia el niño-joven resulta determinante en el proceso escolar, ya que demostrarle su interés a nivel del lenguaje y metalenguaje, se transformaría en un factor de desarrollo para su proceso escolar, el que incidiría en su futuro académico y social, en la medida en que el profesor refuerza sus habilidades y capacidades:

*“Un profesor, me llevaba bien con él, era simpático, me decía que yo era inteligente, que tenía que estudiar pa' poder ser alguien en la vida”* (Joven de Lo Espejo, 18 años)

Sin embargo, la generalidad de los jóvenes entrevistados evidencia que la figura del profesor en un contexto de educación tradicional, suele aumentar la exclusión y marginación que los jóvenes ya han experimentado en su contexto popular. Lo anterior es condición importante en tanto no hace más que potenciar procesos de autoestigmatización, donde toma cuerpo la profecía autocumplida, a través del juicio que la Escuela hace del joven como mal alumno, flojo, desordenado, delincuente, etc.

*“La veía mal por mi mamá...El inspector le dijo que nosotros íbamos a salir delincuentes que somos maldadosos, la mente quedaba mal”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años)

Así, podemos establecer que ya en la etapa previa a la involucración delictual de los sujetos, se encuentran presentes prácticas y discursos estigmatizantes que transmiten inequívocamente el rechazo institucional hacia el alumno, surgiendo complejos procesos de desafección escolar, donde la desvinculación del niño-joven con un espacio que percibe ajeno y hostil, resulta una consecuencia lógica de este rechazo.

En este sentido, romper el ámbito de legitimación en que se mueven las prácticas y discursos que estigmatizan a los niños y jóvenes en la Escuela, se presenta como un complejo pero necesario desafío para prevenir la desafección y abandono escolar. Asimismo, potenciar en los sujetos las capacidades de resiliencia y tolerancia a la frustración, se transforman en importantes recursos para fortalecer su adherencia al proceso escolar y contrarrestar la desesperanza aprendida que muchas veces va ligada al contexto comunitario y social popular.

En este sentido, la mayoría de los jóvenes sujetos del estudio reconocen en las relaciones que se establecen al interior de la Escuela un factor incidente en la construcción de su autoimagen y en su adherencia al proceso escolar.

Esto reviste especial relevancia si consideramos que la profecía autocumplida se da en términos positivos y negativos, es decir, si la Escuela transmitiese al joven una valoración positiva de sus características y potencialidades, el joven tendería a responder a las altas expectativas que se tiene de él, lo que redundaría en la construcción de un proyecto de vida acorde a dichas expectativas y por cierto, apartado del mundo delictual.

Sin embargo, el espacio escolar utiliza más habitualmente sus mecanismos restrictivos y normativos, como reprimendas, suspensiones o expulsiones, que van generando un efecto inverso al antes planteado, con sentimientos de fracaso, incapacidad y exclusión.

Lo anterior generalmente deviene en una relación conflictiva con el sistema escolar y/o en la deserción, siendo paradójal que las propias pautas de la Escuela terminen por expulsar al sujeto, cuando en el discurso político en materia educacional se habla de una educación para todos:

*“(Dejé de estudiar) porque no se poh, ya no me gustaba el colegio, porque ya como me echaron de un colegio, después estudié otro año y me echaron de otro, como que me aburrí y no quise estudiar más poh...”* (Joven de Lo Espejo, 17 años)

En este sentido, el estigma de la Escuela frente al niño y el joven popular, en su experiencia escolar previa a la comisión de delitos, tiene una incidencia no menor en esto último, ya que la experiencia escolar resulta especialmente marcadora en la trayectoria vital de los sujetos.

De este modo, si bien no aparece como un factor que haya determinado la incursión en el mundo delictual, cierto es que el juicio y expectativas negativas que la Escuela transmite a este niño o joven van minando su autoconcepto y en definitiva, estrechando el horizonte de posibilidades de desarrollo que el sujeto visualiza para su vida. Ello entonces contribuye a reforzar un marco de referencia donde el camino delictual comienza a aparecer como una alternativa válida en un horizonte de oportunidades limitado y poco generoso en diversidad y calidad.

En definitiva, resulta relevante para la experiencia escolar de los jóvenes entrevistados, lograr establecer una relación significativa con los diferentes actores que intervienen en su proceso educativo, de tal modo que la experiencia escolar marque de manera positiva la vida de los sujetos. Esto es, que permita su desarrollo intelectual y cognitivo, pero por sobre todo que favorezca el desarrollo afectivo y social que los jóvenes requieren, con el fin de promover un su integración a la Escuela y a la sociedad.

### **La escuela como un espacio protector: ¿fantasía o idealización de una realidad?**

Resulta interesante rescatar que parte de los jóvenes infractores de ley entrevistados da cuenta de una compleja disociación en su experiencia escolar previa a la comisión de delito, reconociendo en ella la existencia de los estigmas pero en una medida mucho menor o más imperceptible que en la experiencia actual, lo que otorga a sus recuerdos escolares un velo de emociones, de sentimientos de pérdida y nostalgia, por un espacio que han idealizado a partir de elementos como el cambio de la infancia a la adolescencia, y la lejanía de las situaciones problemáticas que hoy enfrentan (detenciones, sanciones, los riesgos de la calle, etc.)

*“La Escuela me entregó para mi vida los valores, la amistad, el respeto, todos esos valores básicos que uno tiene que tener...Uno va aprendiendo lo que es la amistad, a respetar...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 16 años)

De este modo algunos jóvenes infractores de ley entrevistados, reconocen en la Escuela no sólo la entrega de conocimientos, y un espacio de relaciones entre pares, sino que también una suerte de transmisión valórica ligada a su desarrollo social y muy arraigada en el discurso oficial en torno a la Escuela, lo que favorece una percepción de su antigua experiencia en ella como un espacio de protección, ajeno a los riesgos que más tarde conocerían:

*“...Lo más positivo de esa etapa es que no conocía el mundo exterior y estaba encerrado como en una burbuja y la pasaba bien”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 16 años)

Así, la Escuela era concebida por algunos de los jóvenes, como un espacio radicalmente distinto a la calle, donde comenzaron a involucrarse en el consumo de drogas, de alcohol o en las prácticas delictivas:

*“No... me agradaba ir a la Escuela, me entretenía, lo pasaba bien, porque no andaba en la calle poh, cuando dejé de ir al colegio andaba todo el día en la calle, de las 8 de la mañana, a las 9 de la noche.”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años.)

En este sentido, resulta interesante que algunos de los jóvenes asuman una posición de responsabilidad e incluso de culpabilidad frente al rechazo que luego la Escuela les transmite. Es aquí donde se hace patente la disociación en sus percepciones, reconociendo la existencia de prácticas excluyentes dentro de esta experiencia escolar idealizada, pero atribuyendo el origen de éstas a su propio



comportamiento, a su propia forma de ser, lo que da cuenta de que ya en esta etapa comienza la construcción de una identidad individual ligada a lo problemático, de un autoconcepto en el cual se encuentra incorporada la idea de la propia incapacidad del sujeto para adaptarse al espacio escolar, como si dicha adaptación proviniese de cualidades innatas en los sujetos:

*“No, no te sabís comportar, no sabís estar en ningún lado, soy inquieto, no sabís estar aquí, no sabís estar allá. Eso es lo que pasa y eso yo aprendí del colegio”*  
(Joven de El Bosque, 15 años)

*“Todo lo que tiene la Escuela es bueno y mejor, yo siempre he dicho, siempre, cuando yo me retiré de la Escuela siempre yo dije, la Escuela fue mejor que yo, y las cagué en retirarme, las cagué en mandarme la cagaita... siempre lo he dicho y siempre lo voy a llevar en mi conciencia...”* (Joven de El Bosque, 16 años).

Complementa lo anterior con su relato, un joven de Pedro Aguirre Cerda:

*“Cuando me echaron me di cuenta de que pa que iba a seguir, después me preguntaron si quería estudiar y si quería volver al colegio, yo les dije que como estaba en ese momento no iba a poder cambiar”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 16 años)

En este sentido, resulta lógico que los jóvenes que expresan esta percepción de su experiencia previa, atribuyan actualmente a la Escuela el poder para “cambiar”, visualizándola como un espacio de “salvación” frente a su incursión en delitos. Es así como se reconoce también que este tipo de discursos proviene de aquellos sujetos con un menor compromiso delictual, y/o que experimentan sentimientos de culpa por la infracción cometida junto con un deseo de no reincidir:

*“La Escuela... es la única que te tira pa’ delante, el estudio... Es la única cuestión que le evita a uno así salir a robar, mandarte tu embarra”* (Joven de El Bosque, 16 años).

De este modo, si bien la Escuela genera prácticas estigmatizadoras y excluyentes, los jóvenes aludidos en estos discursos la visualizan como una posibilidad para evitar reincidencias o disminuir el impacto de los factores de riesgo y vulnerabilidad social que enfrentan en su entorno, no considerando estas prácticas como factores directos del involucramiento delictual. Sin embargo, es importante reconocer al respecto, que la Escuela es visualizada por estos jóvenes como una vía para reincorporarse al marco normativo de la sociedad, mas no se evidencia que la visualicen además como una instancia de acceso a mejores oportunidades de desarrollo, promoción y movilidad social.

También es importante destacar que en este tipo de valoraciones positivas sobre la institución escolar, tiene gran incidencia la alta legitimación y valoración social de que goza la Escuela, donde los discursos sobre su valor como entidad formadora de valores positivos en las personas y generadora de inclusión social, proviene más bien del mundo adulto y es transmitida a los niños y jóvenes en esta etapa bajo la forma de un discurso aprendido y naturalizado al cual ellos deben responder sin mediar cuestionamientos.

Es así que la señalada percepción idealizada de la Escuela, descansa más bien en un discurso aprendido que se transmite transgeneracionalmente y que muchas veces implica para los sujetos, responder a la familia o adulto significativo en el ámbito escolar. De esta forma el lograr “ser una buena persona” o “ser alguien en la vida” son atributos que supuestamente entregaría la Escuela y que, como veremos, se traslada a las expectativas que las familias depositan en algunos de los jóvenes entrevistados:

*“Terminar el cuarto medio por mi mamita, por mi abuelita, porque cuando mi papá falleció le dijo a mi mami que me cuidara... Voy a terminar el cuarto por ella, si no andaría en Europa”* (Joven de Lo Espejo, 16 años)

De esta forma, durante la etapa previa a la comisión de delitos, los jóvenes sienten que debían responder a la Escuela como obligación incuestionable, ya que se ligaba al compromiso con la familia y a la necesidad de inclusión social que ésta depositaba en la educación. En este sentido, cuando estas expectativas se ven truncadas con los mecanismos escolares que llevan al joven al fracaso, se genera una doble frustración: en el ámbito individual del sujeto y también por sentirse responsable de haber “perdido” la oportunidad que supuestamente la Escuela entrega para la familia popular: una formación en valores y una preparación para que sus hijos pudiesen desenvolverse con ciertas ventajas en el mundo laboral y social.

## **2. RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON LA COMUNIDAD ESCOLAR, EN SU EXPERIENCIA ESCOLAR PREVIA A LA COMISIÓN DE DELITOS**

Al indagar en los recuerdos de los jóvenes respecto a su experiencia escolar previa a la comisión de delitos, en general señalan haber sostenido una relación conflictiva con los integrantes de la comunidad escolar, lo cual está directamente asociado a los “problemas de comportamiento” que tempranamente presentaron en la Escuela. Sin embargo esta conflictividad asume características diferentes en relación a la experiencia actual, donde el quebrantamiento de las normas escolares en la infancia y preadolescencia era percibida por los sujetos como una actividad ingenua ligada al deseo de diversión, juego y travesura.

En este sentido, los jóvenes infractores de ley entrevistados se reconocían como desordenados y traviosos, en contraposición al estereotipo de alumno ordenado, callado y pasivo que la Escuela espera y que se impregna en el discurso de esta institución normalizadora, en cuyo sistema se busca reproducir sujetos bajo las pautas socialmente esperadas. Por lo tanto, la mayoría de los jóvenes señalan no haber respondido en forma favorable a las normas instaladas en la institución, lo que implicó que sus relaciones con los diferentes actores de la comunidad escolar en esta etapa, ya revistiesen cierto nivel de conflictividad.

### **Relación con el Director e Inspectores**

De acuerdo a los resultados del estudio, podemos señalar que la mayoría de los jóvenes entrevistados reconocen no haber generado una relación importante con el director en su etapa previa a la comisión de delitos, donde ésta era eminentemente conflictiva, o prácticamente inexistente. De este modo, los jóvenes en general visualizaban el rol del Director reducido a la función administrativa, controladora y sancionadora: sólo en los casos en que surgían problemas de conducta, el Director debía intervenir. Sin embargo, mientras para algunos de los jóvenes este rol resultaba ajeno e irrelevante en sus procesos, otros consideran importante que el Director o Directora hubiese conocido a los alumnos y se interesase por ellos:

*“Con el director no lo conocí, no era importante me daba lo mismo”* (Joven de El Bosque, 14 años)

*“Sería bueno que el Director conociera a los alumnos,... así sabría quienes van a su Escuela”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 16 años)

*“Es importante que un profesor, una directora, se preocupe de la vida de un alumno...porque a eso es lo que va al colegio a ayudar, a enseñar y a muchas cosas más poh.... Es sentarse al lado del alumno y aconsejarle poh, hablarle y decirle estái mal, no hagái eso, qué te pasa... hablarle y aconsejarle muchas cosas, porque igual el mundo es chico”* (Joven de El Bosque, 15 años)

Por lo tanto, la relación de los jóvenes con el Director durante esta etapa, en general carece de cercanía y empatía. Por el contrario, ésta solía caracterizarse por ser conflictiva, o simplemente inexistente. Al respecto, algunos de los jóvenes señalan que la figura del director debiese ser más cercana y consideran importante el reconocimiento y acogida que este debiese brindar a la comunidad estudiantil, ya que esta primera experiencia escolar, da cuenta de que la interacción con los alumnos se daba únicamente con el fin de mantener el orden:

*“Él me conocía porque en la formación siempre me decía ándate para atrás”* (Joven de Lo Espejo, 15 años)

*“Si poh, (los directores e inspectores) eran los que más mala me tenían...si, me querían puro echarme porque decían que yo era una mala influencia... Para algunos compañeros que eran ordenados, los que tenían los mejores promedios... decían que cómo iba a estar un alumno así delincuente entremedio de todos ellos...es que decían que yo no servía porque yo era desordenado en el colegio...”* (Joven de Lo Espejo, 17 años)

En este sentido podemos observar el rol de reproducción de las estructuras de dominación que la Escuela asume a través de sus figuras de autoridad, donde los niños y jóvenes populares, son estereotipados, dentro de un espacio que los despersonaliza, y muchas veces los menosprecia y estigmatiza.

Cabe destacar, que durante esta etapa fueron escasas las experiencias donde los jóvenes llegaron a sostener una relación más cercana y afectiva con directivos e inspectores, donde ésta no sólo se orientara a la función controladora, sino que también a incorporar elementos significativos para ellos, como son el reconocimiento, la orientación y el apoyo socioafectivo. Estos elementos resultan relevantes para los jóvenes, muchos de los cuales presentan carencias afectivas, demandando que la Escuela se constituya en un espacio en el cual se sientan valorados y sustentados.

Ciertas experiencias puntuales dan cuenta de haber vivenciado este tipo de lazos:

*“(La relación con la Directora) era buena, me quería harto la directora a mi, no sé, siempre me quiso harto... Porque cuando yo llegaba me saludaba al tiro, de besito en la cara, ‘cómo hai estado’, los lunes ‘¿cómo lo pasó el fin de semana?’, ahora no poh, puras malas caras...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

Complementa lo anterior con su relato, un joven de El Bosque:

*“El colegio tiene que ayudar a los alumnos, porque si el niño no tiene al papá, no tiene a la mamá a lado, se va a sentirse solo poh, igual no se va a sentirse solo, va estar con la tía, pero es que a lo mejor a la tía le gusta estar más con los hijos antes que con el sobrino, a eso es lo que voy yo... igual yo tuve hartos compañeros que vivían con la tía; porque una que la mamá no los quería, otra que el papá no estaba con ellos... A eso voy yo poh, igual en muchos colegios no hacen eso poh, en el que estuve yo si poh, se sentaban al lado mío, hablaban conmigo, la Directora, los profesores, me hablaban, confiaban harto en mí”* (Joven de El Bosque, 16 años).

En esta cita se advierte además una comparación con la experiencia actual, donde se advierte un cambio actitudinal en cuanto a los actores aludidos (director e inspectores), que como veremos más adelante, los jóvenes se aventuran a explicar.

Dos jóvenes más reconocen relaciones positivas con Director e inspectores, en su experiencia escolar previa a la comisión de delitos:

*“La Directora) era buena, buena, buena, hasta me ayudaba con los útiles porque mi papá en ese tiempo no trabajaba, trabajaba de comerciante ambulante y no tenía plata pa’ comprarme el uniforme...”* (Joven de El Bosque, 15 años)

*“La inspectora de mi colegio, me llamaba y me decía mi niño.”* (Joven de Lo Espejo, 16 años)

Las experiencias puntuales descritas a través de estas citas, dan cuenta de que la calidad de las relaciones que se sostienen al interior de la Escuela generalmente queda sujeta a la voluntad de los profesionales o técnicos del área. En este sentido, podemos rescatar los planteamientos de Giroux (op. cit.), en cuanto a que la Escuela no necesariamente debe constituirse en un espacio de reproducción de la estructura social, ya que actores precisos dentro del sistema escolar, a través de la potencia de los vínculos interpersonales, pueden llegar a constituirse en adultos significativos que potencien las capacidades de los sujetos y contrarresten la desesperanza aprendida.

Por otra parte es importante reconocer que la existencia de este tipo de relaciones distantes y conflictivas, descansa generalmente en otro tipo de conflictos: aquellos que se dan tempranamente entre los sujetos y las normas escolares. De este modo, las normas y el mantenimiento de la disciplina generalmente suscitaba problemas ya en la primera experiencia escolar, ya que el rol controlador ejercido por la

escuela confronta a niños y jóvenes con una serie de restricciones, reglas e imposiciones que aparecen infundadas y carentes de sentido ante sus ojos. Ello se constituye en el punto de partida para que se desarrollen y justifiquen una serie de prácticas estigmatizadoras y excluyentes al interior de la Escuela, con el fin de mantener la estructura disciplinar.

Al respecto no está de más señalar que ya en esta etapa la mayoría de los jóvenes reconocía una serie de condiciones y situaciones desagradables que facilitaban la aparición de conductas fuera de las normas, como eran el uso del uniforme, el encierro, la rutina, la verticalidad de las clases y mayormente la reiterada persecución de los profesores o directores. Lo anterior, sumado al deseo de juego y diversión propios de la infancia y adolescencia, llevó a los jóvenes a involucrarse en problemas conductuales ya en esta experiencia escolar previa a la comisión de delitos.

Tales problemas de conducta llevaron a la mayor parte de los jóvenes infractores entrevistados a ser etiquetados negativamente por su forma de hablar, enfrentar conflictos o relacionarse con las normas del sistema escolar, actitud naturalizada por los diversos actores que gozan de cierta autoridad en este espacio:

*“Algunos inspectores no más me tenían mala...Me castigaban poh, me mandaban a llamar el apoderado”* (Joven de El Bosque, 15 años)

*“La inspectora me tiraba pa’ abajo, me mandaban a inspectoría, me tenían como mal, siempre le dijeron a mi mamá su hijo y cuestiones, hace esto, o esto otro”* (Joven de Lo Espejo, 16 años)



De esta manera, el temprano etiquetamiento y estigmatización de los sujetos viene a reforzar, como ya señalamos, un autoconcepto negativo, expectativas limitadas de desarrollo y principalmente, procesos de desafección escolar que luego se tornan difíciles de revertir, generándose el abandono o deserción escolar.

Por lo tanto, es fundamental para el proceso educativo del joven, desenvolverse desde los albores de su escolarización en un espacio educativo que lo apoye en tanto sujeto y potencie sus capacidades. De este modo la presencia de un Director, inspectores y profesores que posibiliten este tipo de vínculos, es una necesidad sentida y valorada por los jóvenes, quienes al igual que en la actualidad, buscaban orientación, escucha y afecto en su experiencia escolar previa a la comisión de delitos.

### **Relación con los profesores**

Los resultados obtenidos desde la mirada juvenil de los sujetos de estudio, reflejan que el rol de la educación, no sólo debe reducirse a la transmisión de contenidos, sino que también a la construcción de un espacio colectivo, que potencie la identidad y el sentido de pertenencia.

Desde esta perspectiva, en su primera experiencia escolar los jóvenes valoran en la relación con los profesores la construcción de un vínculo significativo y de apoyo en el proceso escolar, que se base en una comprensión integral del sujeto y trascienda la mera transmisión de contenidos. Además, la visualización del profesor como adulto significativo dentro del espacio escolar, responde a la necesidad de referentes que el adolescente requiere en su proceso de desarrollo, lo cual también está asociado, a las carencias afectivas que los jóvenes trasladan desde su realidad familiar o social.

Así, en la experiencia escolar de una minoría de los jóvenes, destacan los recuerdos de vínculos generados con ciertos profesores, quienes incorporando refuerzo, contención y orientación, otorgaban motivación y estímulo en la vida escolar del sujeto.

*“...me hacían cariño... me daban consejos, que nunca en mi vida un profesor me había dado un consejo... eso”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 16 años)

*“La profe me abrió la mente, me daba pensamientos buenos”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años)

*“Si, si los profesores me decían que no me la farreara poh, que era inteligente”* (Joven de El Bosque, 16 años)

Este tipo de experiencias tienen tal impacto en la subjetividad de los adolescentes que aún son recordadas por ellos teniendo resonancia en sus actuales procesos. De esta manera, los refuerzos positivos entregados por un actor tan relevante en la trayectoria escolar y vital de los sujetos puede aún cimentar en ellos, iniciativas tendientes al cambio y a la búsqueda de espacios de integración.

Desde esta perspectiva, es importante nuevamente rescatar el poder que reside en el profesor en términos del tipo de vínculo generado con sus alumnos. De este modo una relación cercana, es capaz de potenciar las capacidades de los sujetos a través de la confianza y el refuerzo positivo, así como también una relación distante, funcional y/o conflictiva, impacta negativamente al sujeto, a su autoconcepto, expectativas y proyecciones.

Sin embargo, la generalidad de las experiencias relatadas por los jóvenes en relación a la etapa previa a la comisión de delitos, se contraponen a lo anterior y más bien da cuenta de la visión normalizadora y sancionadora que la Escuela instala y que influye de manera importante en la vida, la motivación y la relación que el joven establece con el sistema escolar:

*“Había un profesor que me tenía mala, me echaba pa’ fuera de la sala, porque no llevaba la cotona”* (Joven de Lo Espejo, 16 años)

*“Le pegaba a la señorita porque nos tiraba las patillas... Con los profes nos llevábamos mal porque nos tiran las patillas, porque nos portábamos mal... Al que se portaba mal lo echaban al tiro”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 14 años)

Por otra parte, cabe señalar que la relación que los jóvenes logran desarrollar con los profesores, también responde a las condiciones de la sociedad actual, en la cual los jóvenes viven la exclusión, la invisibilización, la despersonalización y la homogenización, lo cual se reproduce en el microsistema escolar, espacio en el cual no es posible dejar fuera sus vidas y su cotidianeidad, que en general se contraponen a lo que la Escuela busca transmitir: un comportamiento pasivo y ceñido a las normas sin mediar cuestionamientos.

De este modo, surge una dinámica conflictiva con los profesores, cuando éstos ven limitadas sus habilidades y capacidades de resolución de conflictos y control ante los jóvenes, de tal manera que la escuela como institución tampoco responde a las nuevas problemáticas juveniles al aferrarse a una mirada tradicional y no abrirse a una perspectiva multidisciplinaria que le permita abordar los cambios sociales que reflejan los sujetos:

*“(me echaron del colegio) por pegarle un sillazo a un profesor...Porque me iba a pescar a combos, porque me dijo que hiciera un ejercicio y yo andaba con ropa de escolar poh, no con el buzo...Me dijo ya poh hay que hacer gimnasia, hace este ejercicio, y yo le dije ‘no, mire como ando, ando hasta con zapatos’, y me empezó a gritar y le dije ‘ah y que tanto, usted no es ni mi mamá’...y me empezó a gritar y como que me iba a tirarme unos combos poh y yo me hago pa’ tras, lo empujo pesco una silla y le tiré un sillazo poh...Y del Madrid me echaron por desordenado...” (Joven de Lo Espejo, 18 años).*

En el sentido del relato del joven, podemos advertir las deficitarias herramientas con que el profesorado cuenta para establecer una comunicación efectiva con los jóvenes actuales, manejando las situaciones conflictivas de manera que se evite la generación de dinámicas violentas al interior de la Escuela. A este respecto, es necesario que tanto el profesor como los diferentes actores escolares desarrollen habilidades que les permitan intervenir en el proceso educativo y formativo considerando nuevas técnicas y metodologías de enseñanza y formación, que respondan a las características del joven actual, entendiéndolo como un sujeto integral. Lo anterior es una necesidad que los jóvenes entrevistados reconocen y demandan específicamente a los profesores.

En este sentido, es fundamental entender la sociedad en la cual se inserta el sujeto juvenil, de este modo visualizar e intervenir las problemáticas que el joven incorpora al sistema escolar, no sólo forma parte directa de la labor docente, más bien se extiende al ámbito de las políticas de educación, donde se han de habilitar las condiciones y capacidades para generar cambios en la relación del sujeto juvenil con el sistema escolar. Aún cuando concentrar esta tarea en la figura del profesor es sobrecargar la función docente, no se puede soslayar que este actor es el personaje principal, ya que es quien se relaciona directamente con el joven y su cotidianeidad, que inevitablemente traslada al espacio escolar.

## Relación con el grupo de Pares

Como ya se había señalado, la relación con los compañeros, es el factor más valorado por los jóvenes entrevistados en la experiencia escolar previa a la comisión de delitos. Así, la construcción de vínculos y un espacio recreativo y afectivo que posibilite el desarrollo social de los sujetos, resulta relevante dentro las motivaciones escolares en esta etapa de los adolescentes entrevistados.

*“Si porque estaban todos juntos conmigo, estaban todos juntos un grupo, entiende, travesuras...no sé, ponerle chicle en los asientos a las compañeras, eso no más poh, y lo otro ponerle pintura a las sillas, y eso era poh, pero no travesuras pesadas si poh, hasta ellas mismas nos hacían a nosotros...”* (Joven de El Bosque, 16 años)

De esta manera la relación con el grupo de pares al interior de la Escuela durante esta etapa, se caracteriza por el desarrollo de un vínculo cercano y empático, que se manifiesta a través del juego, la realización de travesuras y la complicidad en conductas transgresoras de las normas escolares.

*“En el recreo puro molestar no más, dábamos jugo (molestábamos), porque nos gustaba andar molestando a otros compañeros”.* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 18 años)

En este sentido es importante rescatar, que en la primera experiencia escolar de los jóvenes entrevistados, el grupo de pares se constituye en factor de motivación escolar, que confiere a la Escuela un carácter más cercano a las necesidades y expectativas que en aquel momento tenían y que se relacionan principalmente con ser y sentirse parte de un sistema de relaciones sociales horizontales, integradoras y cercanas.

Por otra parte, en la experiencia puntual de ciertos sujetos, el grupo de pares al interior de la Escuela se transforma en una instancia preventiva y protectora de las conductas de riesgo frente al tema delictual, mediante los consejos y orientaciones que se realizan desde el propio lenguaje infantil y posteriormente juvenil:

*“Na poh que igual habían veces que yo me portaba bien, habían veces que me gustaba andar en problemas, si eso me decían siempre: ‘es que vos tenis que cambiar, tenis que dejar de andar peleando, tenis que dejar de andar metido en esto en esto otro’, y yo na poh, lo tomaba eso, lo tomaba como consejo así, como que siempre: no yo soy así y así voy a ser siempre...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 18 años)

La adolescencia es una etapa de construcción de relaciones sociales en el espacio extrafamiliar, por tanto un periodo en la vida del sujeto donde comienza la búsqueda de referentes y la construcción de la identidad individual, en este sentido el reconocimiento del propio sujeto y de los otros adquiere relevancia en el desarrollo del joven. Es así como la necesidad de relacionarse, de sentirse parte de un grupo y de un espacio adquiere significación en el espacio escolar y la relación con los compañeros se intensifica dentro de las relaciones que el joven desarrolla con la comunidad escolar:

*“Mis compañeros tenían harta significancia porque se juntaban todo el día conmigo, aparte de ser vecinos, de infancia que nos juntábamos con ellos”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 18 años)

De esta forma cabe destacar, que en la generalidad de los jóvenes entrevistados los compañeros de curso y escuela, también comparten durante esta etapa un contexto sociocultural, por lo tanto conviven y enfrentan una realidad similar, que los identifica a través de los códigos, del lenguaje y el territorio. De esta manera el

espacio escolar entendido desde sus protagonistas cobra un sentido a través de la construcción de relaciones inter pares, que para los jóvenes que han cometido infracción es un recuerdo positivo en su experiencia previa a la comisión de delito. Este recuerdo en la actualidad es percibido como un factor significativo de su experiencia escolar, que los mecanismos para el desarrollo de la educación aún no han potenciado como parte de un capital social susceptible de aportar al proceso educativo y formativo de niños y adolescentes.

En síntesis, como veremos en los siguientes análisis, la educación sufre una crisis, especialmente en lo que dice relación con la pertinencia entre los intereses de ésta, con la realidad e intereses de los niños y adolescentes urbano populares. Es así como, ya en la percepción de la experiencia escolar previa a la comisión de delito, los jóvenes entrevistados reflejan la ausencia de cambios efectivos en las formas de funcionamiento del sistema escolar, en cuanto al desarrollo de una oferta educativa integral que contribuyese a reducir el impacto de los factores de vulnerabilidad y riesgo que niños y adolescentes enfrentan en su contexto cotidiano.

### **3. LA MIRADA DE LOS JÓVENES SOBRE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN SU EXPERIENCIA ESCOLAR PREVIA A LA COMISIÓN DE DELITOS**

Otro aspecto que complementa la percepción y valoración que los jóvenes tienen de su experiencia escolar previa a la comisión de delitos, dice relación con los aprendizajes adquiridos en ella, tanto en términos académicos como personales.

En general, los jóvenes sujetos de nuestro estudio suelen asociar los aprendizajes adquiridos netamente con lo académico, estableciendo un claro correlato con el rendimiento que alcanzaron en su primera experiencia escolar. En general, muchos de ellos reconocen haber tenido un buen rendimiento en su experiencia previa a la

involucración en delitos, que en general corresponde a la enseñanza básica, pero que, producto de diversos “problemas conductuales” que se manifestaron a temprana edad en ellos, fueron adoptando la convicción de su propia inadaptación a la Escuela, a partir de la cual surgen procesos de desafección escolar que incidieron en la baja de su rendimiento posterior y reforzaron aquellas conductas fuera de las normas escolares:

*“No, si yo siempre sabía que era inteligente, tenía puros promedios seis cuando chico, pero igual me salí poh... es que yo como que era muy desordenado así, hiperkinético... y al final como que nunca me pude acostumbrarme al colegio así...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 15 años).

Complementa esta visión un joven de Lo Espejo:

*“Que no quise seguir estudiando poh...si yo tenía pa seguir estudiando, tenía promedios de seis pa’riba yo en la básica poh...Si poh y de un día pa otro tiré todo... porque no se poh, ya no me gustaba el colegio, porque ya como me echaron de un colegio, después estudié otro año y me echaron de otro, como que me aburrí y no quise estudiar más poh...”* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

Producto de lo anterior, los jóvenes hacen una valoración de lo aprendido en la medida que logran rescatar aquello que les reporta una utilidad en su vida cotidiana, pero por sobretodo valorizan aquellos aprendizajes relacionados con el desarrollo de algunas habilidades sociales, básicamente en el marco de su relación con el grupo de pares. A continuación describiremos la percepción de los jóvenes en relación a ambas dimensiones del aprendizaje rescatadas desde su experiencia escolar.



### **Aprendizajes en el ámbito académico:**

En general, la valoración que los jóvenes hacen de los aprendizajes adquiridos en su experiencia escolar previa a la comisión de delitos, se focaliza generalmente en la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos específicos que sienten de utilidad para su vida cotidiana. En este conjunto de habilidades y conocimientos valorados por los jóvenes, destacan principalmente los relacionados con la lectoescritura y operaciones matemáticas, que se constituyen en herramientas básicas para desenvolverse en el mundo:

*“Aprendí igual, a leer, a sumar un poco, osea lo mínimo que igual te ayuda poh...osea igual te defendís con esas cosas, si no sabís esas cosas cualquiera te puede embarrarte”* (Joven de El Bosque, 15 años).

*“Igual aprendí hartas cuestiones pero después se te van olvidando, porque ya como no estái en el colegio...bueno hay cuestiones que no se olvidan poh... leer, escribir”* (Joven de Lo Espejo, 17 años)

*“A leer, a escribir...y otras cosas que no las ocupo mucho porque como no voy al colegio...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 16 años).

En este sentido, más allá de las herramientas básicas que los jóvenes rescatan, los aprendizajes en el ámbito académico no parecen haber trascendido en la experiencia escolar de los adolescentes, en la medida que éstos ni siquiera han permeado la esfera de sus recuerdos escolares. Incluso, al final de la última cita, se advierte que los conocimientos son valorizados por los jóvenes en la medida que los pueden utilizar al interior del sistema escolar: es la permanencia en el sistema educativo lo que les da sentido. Luego de haber sido expulsados o haber desertado, estos conocimientos parecen perder su importancia y su utilidad para la

vida del adolescente, de manera que no lo logran asociar con un aporte concreto para su vida cotidiana.

Sin embargo, uno de los elementos destacados en el ámbito de los aprendizajes adquiridos, es la alta valoración que los jóvenes hacen de la posibilidad de aprender a “hablar bien”, tanto en términos de incrementar su repertorio de palabras o universo lingüístico, como además en términos de la fonética del lenguaje.

Este ámbito del aprendizaje, que transversaliza tanto lo académico como lo social, resulta importante para los jóvenes en tanto suponen que les permite mayores posibilidades de acceso a oportunidades y aceptación social fuera de los márgenes de su entorno local:

*“(En la Escuela) aprendí a usar un buen vocabulario... porque el vocabulario va en uno poh... si hablai bien te desenvolvís en cualquier lado, en una pega, en cualquier lado donde vai... si hablai mal vai a llegar a un lado y no te van a pescarte mucho... porque uno habla igual de otra forma poh... y bueno ellos te ven y dicen ‘ah este loco es flaité’...”* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

Complementa este relato, un joven de Pedro Aguirre Cerda:

*“Es mejor tener amigos... más... como se dice esto... no más educados pero más así... más que tus otros amigos de población... osea todos son de población pero hay otros que tienen más valores que los que tenemos nosotros... hablan mejor que uno... de repente te dicen mira él es gay porque hablan así como medio fino, y no es que sean gay pero es que hablan bien poh, tienen buen vocabulario... igual yo me he dado cuenta de que eso es importante...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

Lo reflejado en el relato nos confronta a su vez con el hecho de que los jóvenes entienden que su cultura y códigos lingüísticos aparecen en una posición de inferioridad frente a la cultura oficial, teniendo conciencia de la condición de exclusión en que se desenvuelven. En este sentido, introyectar el vocabulario y la fonética que la cultura hegemónica propugna, aparece como condición necesaria para insertarse y desenvolverse en diferentes planos de lo social, especialmente en el mundo laboral. Aún cuando el lenguaje y fonética particulares de su cultura o subculturas, son también necesarios para validarse en su contexto de vida cotidiana:

*“Pa vivir en Santa Adriana, tenís que saber hablar como choro, parecer choro, aunque sea pura boca no más”* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

En definitiva, los jóvenes rescatan escasos elementos en el ámbito de los aprendizajes adquiridos en términos académicos, ya que en general sus recuerdos de la experiencia escolar previa a la comisión de delitos, se centran más bien en los aspectos sociales del proceso, como desarrollaremos a continuación.

### **Aprendizajes en el ámbito social**

En general, y como ya se describió anteriormente, los jóvenes tienen una alta valoración en su experiencia escolar previa a la comisión de delitos, por el espacio escolar en su dimensión social. Éste aparece como un espacio de encuentro y construcción de relaciones sociales con profesores y pares, que pudiendo ser más o menos conflictivas, otorgaban al joven un sentido de pertenencia respecto de un grupo social, además de constituirse en espacios de distensión y recreación, en el marco de una experiencia de vida muchas veces adversa:

*“Me gustaba ir (al colegio), porque allá pensaba en puro jugar, y me olvidaba de las cagás que pasaban en mi casa...”* (Joven de El Bosque, 16 años).

Complementa esta visión otro joven de la comuna:

*“No (estudiaba) mucho, si más iba al colegio a puro lesear con los amigos, por la diversión, es que es más entretenido lesear que estudiar”* (Joven de El Bosque, 15 años).

La valoración de la amistad, que se forja en medio de la cotidianeidad escolar con sus satisfacciones y dificultades, es identificada también como un aprendizaje por parte de los jóvenes:

*“Uno aprende la amistad poh... a ser buen compañero y apañarse (apoyarse) en todas”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 18 años).

Un último elemento que los jóvenes rescatan de sus aprendizajes en la experiencia escolar previa a la comisión de delitos, en el ámbito social, es la internalización de ciertos valores o patrones de conducta, que aunque suelen ser acomodativos cuando se confrontan con el discurso delictivo, están presentes en aquello que los jóvenes consideran valioso para sus vidas:

*“Aprendí a ser respetuoso, no sé... ser buen compañero, solidario... todo eso... yo también siempre he sido honrado, no soy así de esas personas malas... yo llego a un lado igual, al tiro amigos poh... al tiro como que me doy así a conocer... porque me gusta tener amigos igual, ayudar a tu amigo... en vez de andar teniendo enemigos así...”* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

Así también, valoran los consejos que determinados actores de la comunidad escolar pudieron haberles entregado, ya que aquel gesto los constituyó como adultos significativos para el joven en tanto mostraron un grado de interés y preocupación por él en su condición integral de sujeto. Esta significación es tal, que aún en la actualidad los consejos de aquellos adultos tienen una incidencia en sus expectativas de cambio:

*“A mí me enseñaban a respetar a los mayores, a las mujeres, a que no me tenía que drogarme y que tratara de ser más que mi familia...yo creo que me lo decían porque me querían, aunque nunca los tomé mucho en cuenta pero ahora los estoy tomando”* (Joven de El Bosque, 17 años).

En este sentido, y aún cuando no aparece de manera explícita, los elementos socioafectivos ligados al proceso escolar previo a la comisión de delitos, determinan importantemente los aprendizajes sociales que el joven identifica en esta experiencia, donde las Escuelas que más omiten la dimensión socioafectiva del proceso y los sujetos, son aquellas donde el joven rescata y valoriza en menor medida los aprendizajes adquiridos y la utilidad de su paso por la Escuela.

## CAPÍTULO IX

### ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY Y SU EXPERIENCIA ESCOLAR POSTERIOR A LA COMISIÓN DE DELITOS ¿UNA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN?

Muy acordes a lo planteado en el marco teórico, resultan ser las dinámicas de integración/ exclusión que reconocen los jóvenes en su experiencia escolar actual, y que determinan su percepción respecto al espacio institucional y social en que conviven cotidianamente. En este sentido, nuevamente tomamos como referencia una concepción de la integración que trasciende la perspectiva reduccionista de la inserción, y que se ocupa, por lo tanto, también de los intercambios simbólicos que operan a nivel subjetivo y determinan el sentimiento de integración al espacio escolar.

#### 1. PERCEPCIÓN ACTUAL: LA ESCUELA DESDE LA MIRADA DE LOS ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY

La percepción actual de los adolescentes respecto de la Escuela, está cruzada por diversos elementos que determinan también su adherencia al proceso escolar y las expectativas que tienen de éste en diversos ámbitos.

A continuación describiremos las principales ideas fuerza que se hallaron en el discurso de los sujetos al confrontarlos con su percepción de la institución escolar actual, donde ya habiéndose involucrado en la infracción a la ley, las prácticas de estigmatización escolar suelen intensificarse encontrando un argumento y una justificación, precisamente en dicha problemática, contrariamente a los fines de integración social de los adolescentes infractores presente en el discurso de Estado y en el nuevo marco jurídico y político que la propugna.

## La línea divisoria: el paso de niños a jóvenes “problema”

A modo general diremos que, un primer elemento para el análisis de la experiencia y percepción actual de los jóvenes respecto de la Escuela, lo constituye una suerte de línea divisoria en la trayectoria escolar, que se construye en el imaginario de los sujetos en torno a elementos como: el paso de la niñez a la adolescencia, de la enseñanza básica a la media y la incipiente involucración en delitos, todos los cuales se presentan en general como procesos coincidentes en el tiempo.

*“En la básica era distinto a la media porque ahí todos nos miraban como niños poh, ahí en ese tiempo, y no había discriminación... era más fácil pasar de curso, te ayudaban más, te comprendían más los profesores, a uno lo querían más poh, y ahora en la media cambia, uno tiene que saber por las de uno pasar de curso, y saber caerle bien a los profesores porque si uno no les cae bien, todo el año te van a hacerte la guerra... porque si un profesor te tiene mala, te agarra mala, y te agarra mala no más poh, te hace la vida imposible y si quiere él te hace repetir y todo eso, si abusan del poder...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años)

Lo anterior se complementa con la visión de otro joven, quien plantea:

*“En la básica me escuchaban, me apoyaban, me ayudaban, o sea igual me ayudan ahora pero no hay tanto interés de ellos hacia mí, no se si porque estoy más grande o porque tuve problemas judiciales, no sé, pero no veo tanto interés de ellos hacia mi...”* (Joven de Lo Espejo, 16 años).

Es así como podemos apreciar que un elemento significativo que interviene en el proceso escolar actual de los jóvenes, dice relación con su involucramiento en delitos y en la forma en que ellos perciben que tal situación ha afectado su integración a la Escuela.

Por otra parte, en las citas se advierte que, al igual que en la experiencia previa a la comisión de delitos, un factor determinante del proceso escolar del joven es la relación que éste logra establecer con los profesores, quienes, producto de su misión directamente ligada a la enseñanza, y del largo tiempo que conviven con los jóvenes, se constituyen en el actor más significativo en su proceso escolar.

En este sentido, la anterior cita refleja la importancia y valorización que los jóvenes dan a los vínculos afectivos que se generan en la convivencia escolar, donde el sentirse apoyados y reconocidos como sujetos válidos, en sus diferentes dimensiones (afectiva, cognitiva, social, cultural) se presenta como una expectativa no cumplida, donde el joven logra captar que es visualizado por la Escuela como un mero receptor de los contenidos o conocimientos que ésta debe entregar.

#### **Arbitrariedad Cultural y Relaciones de Poder:**

Lo anteriormente mencionado, donde el alumno es considerado sólo un receptor de conocimientos, se complejiza si consideramos que la entrega de tales conocimientos es concebida desde la mirada tradicional de la educación, bajo una lógica positivista de la relación profesor/alumno y de las formas institucionalizadas de transmisión de los conocimientos. Así, esta forma de visualizar el conocimiento como patrimonio exclusivo de la cultura hegemónica /oficial, genera una deslegitimación de las experiencias de vida de los jóvenes, del acervo cultural diverso con que cuenta actualmente el mundo juvenil popular y de los conocimientos con que los jóvenes ya llegan al espacio escolar.

*“No me gusta que ellos sean así, me dan rabia, me dan impotencia, adonde peleo con los profes y me dan ganas de decirles de todo, pero igual me aguanto no más, me gustaría que eso cambiara, que escucharan a los alumnos... saben que los alumnos de repente tienen la razón, pero ellos dicen que no, que no. A lo mejor yo*



*estoy mal, pero yo lo veo así... deberían poner más atención, así como uno tiene que ponerle atención a ellos, que le pongan atención a uno también, que les gusta a ellos no más..."* (Joven de El Bosque, 15 años).

Complementa esta visión con su relato, un joven de Lo Espejo:

*"Es que me daba rabia porque de repente los alumnos tienen la razón y ellas (las profesoras) creen que ellas la tienen... porque te explican algo y de repente ellas están mal poh... y uno les trata de explicarles las cosas, y como que no te ponen atención y te dicen no, es así, es así, es así,... y después uno tiene que decir, ya, entonces es así... si uno tiene otra opinión..."*

*...Yo de repente no concuerdo con las profesoras en las opiniones... de repente la profesora de lenguaje habla puras cuestiones... y yo le trato de explicarle y ella no poh, tiene que ser así como dice ella... pero de repente ella está mal y no se da cuenta... ella decía una cuestión de que el hombre hacia la mujer, como que éramos malos, así... y yo le decía que no poh, que no todos, y ella decía: no si todos, si todos los hombres son así... y yo me ponía a pelear con ella y todos mis compañeros también, pero después ella dice que no, que es así como dice ella... por eso me enoja con los profes... y eso me da rabia a mí... que se crean que siempre tienen la razón... Y no sé poh, no sé que se creen los profes ... se creen profesores (risas)'"* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

Si buscamos los elementos subyacentes en el relato del joven, podemos visualizar que se instala con fuerza el enfoque adultocéntrico, tanto en las prácticas educativas, como en la relación misma educador-educando, donde el aporte que pueda realizar el alumno se invisibiliza frente al poder que se encarna en la figura del profesor/a, poder que deriva no sólo de su condición de adulto, sino también del discurso que se instala a nivel social, donde el profesor posee un status

superior al del joven. Lo anterior se acentúa en el caso de aquellos jóvenes que han infringido la ley, que además de compartir realidades ligadas a la exclusión y desigualdad social, comparten la etiqueta del mundo delictual.

Por otra parte, podemos advertir al final de la cita, cómo los discursos oficiales que se construyen en torno a la Escuela, van permeando el discurso de los sujetos escolares, donde se naturalizan las relaciones de poder profesor /alumno, en términos de imponer una visión del mundo que “no puede” ser interpelada ni cuestionada, truncando el proceso siempre dialéctico del aprendizaje. Es así como la arbitrariedad cultural es un elemento que se evidencia en la realidad escolar actual, y que toma la sutil forma de la violencia simbólica, ya que a través de una acción “pedagógica” uniformadora e impuesta, se va minando el proceso de desarrollo de los jóvenes, al anular sus expresiones contextuales.

Lo anterior, lejos de lograr la esperada adaptación a lo impuesto por la Escuela, en el caso de algunos de los jóvenes de nuestro estudio no hace más que fortalecer una actitud de rebeldía y unas identidades individuales y colectivas cada vez más lejanas a la cultura escolar:

*“Es que en ahí en el colegio, como que todos lo único que quieren es cambiarlo a uno, te quieren convencer que todo lo que hacemos está malo, que lo que pensamos está malo, a mi me da rabia esa cuestión porque a las finales cada uno es como es no más poh...y como que ahí uno piensa, ah ya, si yo no encajo aquí que hago...ah y ahí uno se pone a hacer tierra (molestar), a llevar la contra...porque no te gusta que te traten mal poh ni que te anden hueviando (molestando) todo el día como que fuerai enfermito poh” (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años)*

En este sentido, frente a una percepción de la Escuela como un espacio ajeno a las características del sujeto, se produce un quiebre en los lazos que lo unen a la institución escolar, se diluye la posibilidad de que el joven se identifique con la Escuela, y con ello, aumenta su vulnerabilidad frente a incursión en conductas de riesgo, frente a la posibilidad de afiliación a nuevas identidades y parámetros conductuales que muchas veces corresponden al mundo delictual.

### **Normas Escolares: foco de tensión y conflicto en la Escuela**

Desde la experiencia de los sujetos del estudio, uno de los aspectos que más tensiones genera en la Escuela, es la estructura de normas y reglamentos que pretenden regir el comportamiento de los jóvenes. En este sentido, el rol de disciplinamiento que históricamente ha tenido la Escuela como institución social, la ha constituido como un espacio generador de sus propios mecanismos de vigilancia y control social:

*“La Escuela, tal como la concebimos actualmente emerge históricamente como lugar de encierro configurada al interior de su espacio con una serie de propósitos y reglamentaciones específicas para el encauzamiento de las prácticas cotidianas”* (Álvarez Uría, 1991).

Sin embargo, estos mecanismos con que la Escuela pretende encauzar la cotidianeidad de los sujetos, han ido perdiendo vigencia y poder con los cambios que social y culturalmente se han gestado en las últimas décadas, principalmente producto de la globalización y la entrada de la cultura de masas, que han incidido notablemente en las características del sujeto escolar actual. Por otra parte, los jóvenes sujetos del estudio se ven más expuestos aún a incurrir en conflictos con las normas de la Escuela, ya que el haber transgredido normas judiciales asumiendo las consecuencias que ello implica (detenciones, juicios, sanciones),

tiende a minimizar importantemente la importancia de las reglas escolares y con ello la gravedad e implicancias de su transgresión.

En este sentido, la percepción de las normas y reglamentaciones escolares que revelan los sujetos de nuestro estudio, da cuenta de una posición contradictoria, un doble discurso que expresa, por una parte, sus genuinos pensamientos y sentimientos en relación a las normas impuestas en la escuela, y por otra, el peso de las representaciones sociales en relación a una institución tan legitimada y tradicional como ésta:

*“Yo encuentro que las normas están bien, osea tienen que haber normas porque si no nadie haría nada poh, ya no sería colegio la cuestión poh...y si uno no las respeta, es uno el que la embarra, si es uno el que tiene que adaptarse al colegio.”*  
(Joven de Lo Espejo, 16 años)

*“Tiene que haber normas en el colegio, son buenas las normas, si es uno el que se la farrea no más...Si poh, si es uno el que no se sabe comportarse, que no podís estar quieto, no sé por qué”* (Joven de El Bosque, 15 años).

*“Las reglas, disciplina, están bien, siempre pa mi en el colegio fue bien, si porque igual me porté mal y no las respeté...porque no me gustaron, porque no te dejaban leseat en la sala... yo ya después fui creciendo, fui entendiendo de que no me podía comportar mal poh, porque si yo no hacía disciplina mis compañeros no iban a aprender poh...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 16 años)

En este sentido, aún cuando los jóvenes reconocen que en general no actúan conforme a las normas escolares (accionar de conformidad social), otorgan un carácter positivo y necesario a las mismas, asumiendo una posición de culpabilidad frente a sus actos de incumplimiento, frente a su inadaptación a

dichas reglas. Entonces cabría preguntarse, ¿por qué las normas aparecen siempre como foco de tensión y conflicto en las dinámicas propias de los establecimientos educacionales a los que asisten los adolescentes?

En relación al quebrantamiento de las normas escolares pueden advertirse diferentes factores causales o facilitadores: mientras los profesores y directivos se preocupan por imponerlas para controlar el funcionamiento de las clases y el comportamiento de los alumnos, la existencia de conductas disruptivas en la Escuela se hace insoslayable: acciones que interrumpen el funcionamiento escolar tienen como protagonistas a alumnos que no se ciñen a las normas y que con sus comentarios, risas y juegos ajenos a la dinámica normada de clases, dificultan la labor educativa.

Por otra parte, el mantenimiento de la metodología tradicional de enseñanza y la verticalidad en la relación entre profesores y alumnos conduce a un criterio rígido en los profesores y expresa el temor a perder su autoridad. Por su parte, dicha rigidez en las metodologías de enseñanza que no propenden a una mayor participación de los alumnos en el proceso educativo, y la lógica superior-subordinado que se instala en la relación profesor-alumno, deviene en una frágil adhesión de los jóvenes al proceso que la Escuela intenta impulsar, y por tanto a las normas implicadas en éste.

*“No, es que las clases son fomes, es puro copiar lo que el profesor escribe en la pizarra, y escuchar lo que dice, más encima que yo casi nunca le entiendo porque como a uno le cuesta... al final uno se pone a hacer cualquier otra cuestión, más entretenida así, y ahí empezái a tirar papeles, a dar jugo, puro jugo (hacer desorden)”* (Joven de El Bosque, 14 años).

Por otra parte, el no sentirse validados en el espacio escolar, principalmente por los profesores, incide de manera determinante en el grado en que el joven llega a identificarse con la Escuela, a desarrollar sentido de pertenencia respecto de ella, y en definitiva, a sentirse integrado. En este sentido, el no sentirse integrado a la Escuela ni identificarse con ella, facilita la aparición de prácticas que contravienen el orden establecido por ésta, e incluso, cuando el joven percibe que es rechazado, excluido o estigmatizado al interior de la Escuela, tales prácticas pueden acentuarse como una expresión de su descontento:

*“Como dos profesores y un inspector me tenían mala. Siempre andaban detrás mío así buscando cualquier excusa pa suspenderme, pa echarme, cualquier cosa, andaban siempre detrás de mí...Una vez le pitié (lancé) una manzana en el comedor a uno en la cabeza, estábamos todos haciendo una guerra de porotos y yo pesqué la manzana y se la tiré...Porque siempre me retaba y adonde me andaba persiguiendo pa todos lados así, entonces tenía que desquitarme de alguna manera...después me suspendieron por dos semanas”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 18 años).

Por otra parte, el quebrantamiento de las normas escolares y los conflictos que de ello se desprenden, se ven reforzados por una diversidad de factores, tales como la extensión horaria de la jornada escolar, el incremento del alumnado por sala, etc., que redundan no sólo en un simple quebrantamiento de las normas, sino también en la generación de dinámicas disruptivas e incluso violentas al interior de la Escuela, como veremos más adelante.

## **La Jornada Escolar Completa: una paradoja al interior de la Escuela**

Aún cuando la Jornada Escolar completa es considerada un logro de gestión al interior del sistema educativo, los déficits en su implementación, que principalmente se relacionan con las carencias de infraestructura, recursos humanos, actividades alternativas y metodologías innovadoras de enseñanza, la transforman en una condición generadora de malestar e incomodidad para los adolescentes. De este modo, los jóvenes asocian la Jornada Escolar Completa a una sensación de desagrado y encierro, despertando un deseo de escape, rebelión y desenfreno, que facilita el desarrollo de conductas disruptivas:

*“...No me gustaba estar encerrado tantas horas en el colegio, prefería estar afuera, donde sea, pero afuera”.* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años)

*“Mi opinión es que...no sé, yo creo que los alumnos después de la una de la tarde están sicoseaos adentro del colegio ya, todos se quieren puro ir...y ahí empieza el desorden, ahí porque hay mucho calor, mucho frío, mucho rato estar en el mismo lado igual aburre poh...”* (Joven, de Lo Espejo 17 años)

*“La escuela pone muchas restricciones, muchas reglas eso está bien por un lado, y está mal, porque a mí no me gusta que me estén así leseando todo el día, y más encima en ese colegio por lo que sea nos retaban”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 16 años)

De igual forma, el incremento del alumnado por sala y por Escuela, generalmente no tiene su correlato en un lógico aumento de instalaciones y la infraestructura necesaria. En este sentido es necesario señalar que el ambiente físico influye negativamente en el ambiente psicológico por el hacinamiento en las salas, falta de espacios para actividades recreativas y deportivas, etc. En este sentido, las

carencias en cuanto a infraestructura, actividades y metodologías innovadoras, fortalece esta percepción negativa en torno a la Jornada Escolar Completa. Es así como, desde la percepción de los jóvenes los objetivos que ésta se proponía no se han logrado:

*“..Lo que hicieron con la jornada completa no me gustó... Son muchas horas, cinco días... Antes se hacía más que ahora, y eran menos horas”* (Joven de El Bosque, 14 años).

Pero en el marco de la crítica que realizan los jóvenes a la existencia de esta extensa jornada escolar, ellos mismos reconocen las opciones y mecanismos que se podrían implementar y reforzar para utilizar favorablemente el tiempo, con el fin de que ello no se transforme simplemente en la prolongación de las materias revisadas ya en clases o en un espacio inestructurado de tiempo libre:

*“Porque... no sé poh, a nadie le gusta el encierro, y... si tuvieran, por ser, tuvieran otras actividades en el colegio, no tan común, yo creo que sería bacán... no sé poh una piscina, un gimnasio más grande, unas canchas bonitas, sería distinto... porque mire, imagínese que en un colegio particular así, haiga una piscina, en este tiempo de calor... oh bacán poh... que en esta altura del año aburre el colegio... y sería fuera de lo común poh... además jornada completa igual son varias horas encerrado... hay cabros que salen como a las 5 de la tarde poh...”* (Joven de Lo Espejo, 16 años)

Complementa esta visión, un joven de El Bosque:

*“Sería bacán que uno pudiera sentirse más así como... que el colegio fuera más entretenido pa los jóvenes poh... que hubieran así sus talleres, sus ramplas pa los que hacen skate”* (Joven de El Bosque, 14 años)



De esta manera, el desarrollo de actividades extraprogramáticas como talleres y deportes aparece como una necesidad sentida y reconocida por los jóvenes, tanto como forma de utilización del tiempo libre, como para sentir que el espacio escolar dispone de actividades que resultan más propias y entretenidas para ellos. Desde su discurso, estas actividades actuarían como un apoyo para su desarrollo integral, además de generar una mayor identificación y sentido de pertenencia en relación al espacio escolar:

*“Si, cuando hacemos campeonatos de fútbol, yo encuentro que el colegio es otra cosa así, porque como que te sentís más libre... igual presionado un poco por las tareas y todo pero a la hora de estar jugando así como que estoy más libre...ya este espacio es mío, ahora lo tengo que aprovecharlo...y lo tratabai de aprovechar lo más que podíai”* (Joven de Lo Espejo, 16 años).

De esta forma la precariedad o la ausencia de actividades innovadoras, fortalece la condición de encierro y la dispersión en la conducta de los jóvenes. Por otra parte la demanda de los jóvenes por este tipo de actividades se relaciona también con el hecho de que para los sectores urbano populares, los dispositivos que se implementan en términos de una oferta recreativa, cultural y deportiva para los jóvenes son más bien precarios y débiles, limitando el desarrollo social y cultural del sujeto juvenil.

Aún cuando puede ser discutible si es la Escuela o no la que debe responder a esta necesidad juvenil, resulta claro para los sujetos de nuestro estudio que el hecho de pasar la mayor parte del día en ella, bajo una rutina impuesta, monótona y muchas veces sin estructura, transforma su prolongada permanencia en el colegio en un espacio de ocio. Así, este tiempo libre confinado entre las paredes del establecimiento, facilita el quebrantamiento de las normas, dando lugar a nuevas prácticas disruptivas, e incluso a la aparición de conductas violentas:

*“Molestamos porque si ven a alguien que es muy callado, lo molestan, le pegan, molestamos porque estamos aburridos”* (Joven de El Bosque, 16 años).

Complementa este aspecto con su relato, un joven de Lo Espejo:

*“En el colegio me sicoseaba y me daban ganas de salir a hacer una maldad... Hacía maldades, pescaba la mochila, me pitiaba (golpeaba) a un compañero”* (Joven de Lo Espejo, 14 años).

Tales conductas violentas expresadas por los jóvenes en el espacio escolar, en un contexto donde ellos son marginados y socializados violentamente, no sólo se pueden explicar a partir de la “pobreza y marginalidad” que enfrentan, sino que de acuerdo a Weinstein, estaría legitimada como una forma de resolución de conflictos y como un mecanismo para adquirir estatus, poder y privilegios (Weinstein citado por Molina, 2000).

En este sentido es necesario señalar que los profesores no quedan exentos de ser blanco de estas dinámicas violentas. Mientras ellos perciben una disminución gradual de su autoridad, paradójicamente se aferran al mantenimiento de las relaciones tradicionales de superior-subordinado con la aplicación de mecanismos rígidos de control sobre la conducta de los alumnos, sin considerar la importancia de comprender las características del sujeto juvenil actual para poder abordarlo, y sin captar que dicha rigidez acentúa los aspectos de desintegración socio escolar que no hacen más que reforzar la rebeldía y la violencia:

*“Le pegué al viejo c... (refiriéndose al profesor) porque siempre me echaba la culpa de todo y nunca me quiso escuchar, hasta que no me aguanté y me salió el chuky (me puse violento) no más poh”* (Joven de Lo Espejo, 15 años).

En este sentido la Escuela parece omitir que toda relación social contiene elementos de conflicto, desacuerdos e intereses opuestos. La Escuela es una organización y como tal su funcionamiento no puede ser entendido sin considerar la significación del conflicto. Sin embargo, generalmente en las Escuelas a las que asisten los jóvenes del estudio, el conflicto y el error son negados y castigados, sin lograr visualizar el conflicto y el error como componentes dinamizadores del proceso educativo y sin lograr implementar estrategias de resolución constructivas.

De esta manera, cada vez se arraigan más en los establecimientos escolares, la violencia y las dinámicas de calle, sin lograr explicar aún por qué la estructura disciplinar y normativa histórica de la Escuela hoy pierde su vigencia, autoridad y poder para controlar estos fenómenos, aunque sea al interior de sus salas y patios. Este es el aspecto que desarrollaremos a continuación.

### **La Calle a la Escuela: ¿contradicción fundamental o una realidad ineludible?**

De acuerdo a la percepción de los jóvenes de nuestro estudio, es innegable que ya han hecho su entrada a la Escuela las dinámicas propias de la socialización de calle. Ello se relaciona, por una parte, con la gran cantidad de horas que los sujetos pasan al interior de la Escuela y los tiempos vacíos en la jornada que dan lugar al ocio y favorecen la instauración de estas dinámicas, que como veníamos describiendo adquieren cierto componente de violencia que se instala en sus pautas relacionales y comportamentales. Por otra parte, este fenómeno también tiene que ver con la lógica de relaciones que hoy existe en algunas de las poblaciones populares de las que provienen los jóvenes, y que se hallan asociadas a otros elementos como el tráfico de drogas y el surgimiento de bandas y pandillas.

Un joven de Lo Espejo sostiene al respecto:

*“De repente igual iban cabros desordenados como en la calle, y querían ser amigos de uno, o buscaban problemas conmigo, no sé, y cosas que se ven en la calle... se drogaban en el colegio, peleaban, no sé, cosas así, pero peleaban, peleas-peleas poh, en el colegio peleaban adentro, después afuera, como en la calle poh, ni un respeto con el colegio... porque, no sé poh, quieren ser más poh... ellos creen que porque pelean con toda la gente son más choros, no sé, quieren ganar respeto...”*  
(Joven de Lo Espejo, 17 años).

Complementa con su visión este relato, un joven de Pedro Aguirre Cerda:

*“Sí, las cosas de la calle se ven en el colegio porque, no sé, poh, en el colegio... desde ahí viene todo, desde ahí empiezan los cahuines, y cosas que después se saben en la calle, y por ser, un cahuín del colegio después llega a oídos de una persona que no es del colegio, y llega ahí a hacer escándalo, y adonde están en la misma población, no les cuesta nada llegar poh, están de locales... Eso es importante, porque si estamos en un colegio ubicado en el centro, es más difícil que a uno le vayan a pegar al colegio, por que lo pueden venir a retirarlo o cualquier cosa, pero estando en un establecimiento en una población ahí mandan los de la población. Y por lo general siempre en un establecimiento en una población va a haber gente de la misma población, y... se adueñan poh, quieren mandar adentro... si la mayoría de las veces mandan más los alumnos que los profesores...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

De esta manera los jóvenes en estudio corroboran una realidad paradójica pero ineludible: la calle ha extendido sus límites y ha entrado en la Escuela, aumentando así los factores de riesgo y vulnerabilidad de los jóvenes frente a la posibilidad de reincidir en conductas infractoras de la ley. La entrada de la droga,

la planificación de delitos en los espacios de ocio al interior de la Escuela, entre otros sucesos ajenos a las representaciones sociales tradicionales en torno a esta institución, van debilitando progresivamente su capacidad de contención y regulación de estos conflictos y problemáticas sociales.

Enfrentar este tipo de fenómenos tan incipientes al interior de la Escuela, se constituye en un desafío de envergadura que aún la Escuela no logra captar ni abordar. Ello se relaciona con el ya mencionado mantenimiento de un Paradigma educativo positivista, que no permite abrirse a un nuevo tipo de relaciones, de metodologías y fines educativos. De este modo, la permanente pretensión normadora y homogeneizadora de la institución escolar, hoy colisiona con el sujeto juvenil actual.

La pretensión uniformadora del sistema escolar se expresa principalmente en el tema de las normas escolares, que tienden a priorizar el control normativo por sobre los aspectos subjetivos del proceso de aprendizaje, además de despersonalizar al sujeto:

A este respecto, un joven de El Bosque entrega su visión, donde argumenta su oposición a ciertas normas escolares:

*“Igual hay normas que son buenas como que hay que respetar a los profes, que no hay que pelear adentro del colegio, pero hay otras que son tontas poh...por ejemplo, que te lesean por la ropa, que porque tenís un aro... como si esa cuestión importara pa aprender, si uno estudia con la cabeza, no importa si tenís aros o si vai con gorro, si querís aprender, aprendís igual”* (Joven de El Bosque, 15 años).

En este sentido, más allá de la discusión sobre la correcta presentación personal de los jóvenes, lo importante es que para ellos prevalecen pautas en la Escuela que

ésta no logra argumentar o justificar: aparecen como una imposición carente de motivos razonables para su aplicación. Por otra parte, la omisión que la Escuela hace de los aspectos socioafectivos del sujeto y del proceso escolar, acentúa una percepción de la misma como un espacio despersonalizante:

*“Porque tú pa este colegio soy un cabro más de los desordenados, de los molestos, pero así que haya alguien que se preocupe por ti, o que alguien sepa lo que tu pensai, lo que a ti te pasa, no pasa na... a nadie le importa poh...”* (Joven de Lo Espejo, 16 años).

En el caso de los jóvenes infractores de ley, esta despersonalización está ligada con la “marca” de delincuente, donde no perciben un mayor interés por comprender las circunstancias que lo llevaron a la infracción o conocer a la persona detrás de la etiqueta:

*“Me da rabia, porque uno puede equivocarse y no sé, busca tirar pa’riba y hay personas que a uno lo tiran pa’bajo... porque no te creen y no te creen no más poh... porque donde tienen más desconfianza porque ‘ah estos ya andan metidos en cuestiones, las amistades’... y no creen poh, desconfían, no están ni ahí con lo que uno piense...”* (Joven de Lo Espejo, 16 años).

En síntesis, la tendencia de uniformar a los sujetos bajo el peso de las normas escolares, se confronta con la necesidad de los adolescentes de sentirse reconocidos y valorados en su individualidad al interior del espacio escolar, e incluso “queridos” por quienes intervienen en su proceso escolar, aspecto que desarrollaremos a continuación.

## **Del Alumno como receptor de conocimientos, al Alumno como sujeto integral:**

Un elemento significativo que, de acuerdo a la experiencia de los jóvenes, es en general omitido por las Escuelas a las que ellos asisten, es la dimensión socioafectiva del proceso escolar y la dimensión emocional del sujeto mismo.

*“¿Si en el colegio hay algo que a mí me llene?, no...yo voy porque tengo que terminar mi cuarto medio no más...aunque igual encuentro cariño, con algunos profes a veces...me llevo mejor con las mujeres yo sí, con las profesoras, porque como me hablan de repente...me conversan ellas igual y me dicen que me quieren poh, que me quieren ver pa bien, que no soy igual que los demás y no sé poh, eso me gusta a mí...”* (Joven de El Bosque, 17 años).

De acuerdo a lo anterior, podemos establecer que el elemento relacional-afectivo es de central importancia para enfrentar de mejor forma su paso por la escuela, además, si consideramos la etapa del ciclo vital en que los jóvenes se encuentran, los procesos de auto afirmación y de reconocimiento con los otros, son fundamentales e influyentes para su desarrollo, más aún si tomamos en consideración que muchos de estos jóvenes vivencian al interior de sus familias, problemáticas sociales ligadas al abandono afectivo y negligencia parental, fundamentalmente porque las familias actuales, se han reconfigurado tanto en su forma, como en sus funciones al interior de la sociedad organizada, debiendo incorporarse mayoritariamente al sistema del trabajo para la subsistencia.

Por otra parte, el hecho de permanecer la mayor parte del día en el espacio escolar, les genera mayores expectativas de encontrar en el intercambio humano que se produce al interior de la escuela, lazos afectivos que lo sustenten y retroalimenten, además de un contexto que los acoja en sus necesidades. Pese a la evidente transformación cultural que experimenta hoy la juventud en nuestro país,

hay elementos intersubjetivos que se mantienen en el tiempo, e intervienen en los procesos socializadores, especialmente en el proceso de escolarización formal, así la dimensión socio afectiva es un elemento transversal que se instala con fuerza en los distintos momentos históricos.

Es por ello que los jóvenes manifiestan un importante nivel de valoración por la retroalimentación socio afectiva que esperan de la Escuela, sobretodo por parte de los profesores quienes juegan un rol esencial en la relación del joven con el sistema escolar. De algún modo, en el imaginario del joven la institución escolar se encarna en la figura del profesor, donde la acogida que éste puede brindar al alumno se transforma en un elemento que influye claramente en la adherencia y motivación del joven en cuanto a su proceso escolar:

*“Yo creo que si una profesora le hablara así con cariño, a todos mis compañeros, yo creo que sería distinto porque ya hay una motivación de un profesor por último... no se poh, que te diga que te quiere, que tenís algo bueno... no se poh, dan ganas de asistir, o sea, un profesor que va siempre de mala no te dan ganas de ir al colegio...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años)

Por otra parte, el relato citado expresa el rol que juegan los profesores, desde la perspectiva de los jóvenes, como depositarios de sus expectativas de desarrollo. Expectativas que no sólo dicen relación con el plano académico, como podemos ver, sino con todo lo que constituye al joven como sujeto.



## Prácticas Excluyentes y Estigmatización en la Escuela:

En este sentido, si consideramos el fenómeno de la profecía auto-cumplida, según la cual la expectativa del ambiente circundante determina en medida notable el comportamiento del individuo, el panorama es poco alentador. Más aún en el momento posterior a la infracción, o en aquel en que se devela que el joven ha tenido problemas con la justicia, donde se despliega una nueva serie de mecanismos discriminatorios en que se transmite al joven el juicio y la expectativa que se tiene de él, incidiendo nuevamente en su motivación al proceso:

*“En mi colegio a los jóvenes no los miran por alumnos...los miran por delincuentes...porque en mi curso somos como ocho alumnos que tienen problemas delictuales poh...y nos tratan como delincuentes...por lo que hablan en los consejos de profesores: ‘no si ese alumno es delincuente, viene a puro calentar el asiento’ y uno igual uno se siente mal poh...porque uno de repente va con las ganas de aprender, pero ahí donde creen: ‘no si este es desordenado, hizo desorden un día, al otro día igual, y va a ser todo el año lo mismo’, y después con el tiempo ya no te hablan, te retan no más poh, gritan, y eso es feo poh...y ya después no estai ni ahí con ir...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

Es así como operan, en el microcosmos escolar, los procesos de estigmatización y criminalización secundaria, donde la etiqueta de delincuente se le otorga a los sujetos explícitamente dentro del espacio escolar. El mensaje que subyace a esto, desde la percepción de los jóvenes, es su inhabilidad para adaptarse a la Escuela, donde ésta se constituye en un espacio destinado a “otro” tipo de sujeto, donde el joven criminalizado “no puede” encajar.

El concepto de estigmatización se refiere a: *“una situación de desmedro en el ejercicio de los papeles sociales de una persona, y que le acarrea consecuencias de desinserción social y estrechamiento de su horizonte vital”* (Tsukame, 2006: 114)

Es así como, de forma posterior al delito, la acción estigmatizante de la Escuela suele intensificarse, en ocasiones de forma tan explícita que la respuesta inmediata del joven frente a un espacio en el que percibe el rechazo institucional y personal, es la deserción. Mas, a la luz del siguiente relato, convendría preguntarse, ¿Es el joven quien deserta de la Escuela o es la Escuela la que deserta de él?:

*“Si poh, (los inspectores y profesores) eran los que más mala me tenían...si me querían puro echarme porque decían que yo era una mala influencia, mala influencia para algunos compañeros que eran ordenados, los que tenían los mejores promedios...decían que cómo iba a estar un alumno así delincuente entremedio de todos ellos...es que decían que yo no servía porque yo aparte era desordenado en el colegio...y ahí yo dije, ya, no voy más... ¿a qué voy a ir?”*  
(Joven de Lo Espejo, 16 años).

Es así como la acción discriminadora de la escuela, se integra y refuerza por la relación que se establece, en el seno de la comunidad escolar, entre los “malos” escolares y los otros. Interviene así, en el microcosmos escolar, aquel mecanismo de ampliación de los efectos estigmatizantes de las sanciones institucionales que opera en la sociedad en general, con la distancia social y otras reacciones no institucionales.

A la reacción de la distancia social se agrega en la comunidad escolar, el carácter simbólico del castigo, que produce la transferencia del mal y la culpa a una minoría estigmatizada y actúa como factor de integración de la mayoría,

reforzando a los no estigmatizados y validando sus modelos de comportamiento en desmedro de los de los jóvenes etiquetados como “malos escolares”.

En ocasiones esta práctica de exclusión y estigmatización aparece en forma sutil:

*“Porque si poh, hacen diferencias con los alumnos poh, con los más inteligentes...porque cuando hacen las clases, como que la hacen pa ellos no más, hablan pa’ l puro lado que se sientan ellos...aparte como que le dan mas oportunidades y todo eso...y donde a uno le cuesta, como que no lo pescan mucho...y uno va a preguntarle algo que no entendió y te dicen ‘ah qué si tú soi desordenado, si no ponís atención’...pero igual yo trato, si no sé, de aprender pa que los profes vean que uno tiene interés...”* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

Complementa esta visión un joven de Pedro Aguirre Cerda:

*“No sé, yo encuentro que ahora es distinto porque los profesores no tienen tanto interés en uno. O sea ellos no tienen que andar buscándolo a uno tampoco, pero igual por último una ayudadita así: ‘ah te costó aprender esto, yo te enseño, ven más ratito’ así. Con los que se portan bien son así, de ese toque poh...con uno el profesor ‘si aprendiste bueno, y si no, no no más poh’...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

Es así como la actitud del profesor/a frente al joven proveniente de grupos marginados, como es el caso de los sujetos de este estudio, y más aún cuando éste ha tenido problemas judiciales, se caracteriza por una predisposición negativa que condiciona, en perjuicio del joven, la aplicación selectiva y desigual de los criterios de mérito escolar, así como la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por otra parte, las prácticas excluyentes o estigmatizantes no sólo se focalizan individualmente en determinados sujetos, sino también colectivamente, donde ciertos grupos e incluso cursos son etiquetados con el rótulo de “malos” escolares.

Esto obedece a una práctica de segregación habitual en las Escuelas a las que los jóvenes asisten, donde se intenciona focalizar y agrupar a los alumnos “problema”, separados de aquellos escolares calificados como “buenos”. Ello da cuenta de que existe otro estigma que no tiene relación directa con la condición de infractor, sino con el prejuicio y etiqueta negativa que se extiende en forma generalizada al joven popular, en especial a aquel que no se ciñe pasivamente a las normas impuestas por la institución escolar:

*“...es que ellos (los profesores) nos dicen, no es que ustedes son los más malos, porque son todos desordenados, no están ni ahí... y no, yo no me considero malo, si fuera malo no iría al colegio poh... o sea porque tuve un problema, pero no soy delincuente poh, y en la escuela dicen igual por ahí... hablan... y después... con el tiempo se sabe poh... si uno igual se da cuenta...”* (Joven de El Bosque, 16 años).

Otro elemento relevante que se desprende de este proceso de etiquetamiento colectivo, es que no sólo genera un impacto en el clima escolar y la motivación de los sujetos respecto de la Escuela, sino también un impacto directo en sus aprendizajes y la calidad de la enseñanza que se imparte en la Escuela:

*“Hay uno, el profe de geometría (al que) nosotros le preguntamos: ¿Profe, por qué llega tarde?, ‘porque nadie me incentiva a llegar temprano’, dice... Igual está bien, porque igual somos desordenados nosotros, pero aunque a él nadie lo incentive, igual tiene que cumplir con el trabajo... y él nos dice, ‘ah, pero a mí me pagan igual’... y eso poh, ¿qué le vamos a hacer?”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 15 años).

El relato anterior, entonces, no refleja únicamente la predisposición negativa del profesor frente a un curso que juzga como “desordenado”, sino que también habla de un profundo desprecio hacia los adolescentes sujetos del estudio, que se traduce en una ínfima dedicación en la labor docente, que en definitiva no es otra que la de facilitar el proceso de aprendizaje y formación de los jóvenes alumnos.

Lo anterior, por una parte, revela una insoslayable decadencia ética, naturalizada en los marcos referenciales de profesores y alumnos, así como las profundas falencias en términos de la evaluación y fiscalización de la labor docente en la educación pública. Pero más importante aún, es que actitudes como la señalada implican para los jóvenes constatar la renuncia simbólica que hace la Escuela a sus procesos de formación y desarrollo. Y con ello, se diluye también la promesa discursiva de la Escuela, como factor de promoción e integración social.

Otra expresión habitual de la estigmatización que se da en la experiencia escolar actual de los sujetos de este estudio, es lo que Iben (1974, citado por Baratta, op. cit.) conceptualiza como “la injusticia institucionalizada”. Ésta hace referencia a una percepción selectiva de la realidad, en que los escolares calificados como “malos” sean generalmente considerados de modo más desfavorable de lo que realmente merecerían, mientras que acontece lo contrario para con los “buenos” escolares. De este modo, se evidencia que la cuota de errores desdeñados por el profesor es menor en el caso de los escolares “malos” que de los “buenos”, y que, en el caso de los primeros, se destacan más a menudo errores inexistentes:

*“... (el profesor) no se poh, mira feo, llega tirando libros, pone anotaciones, pa' fuera y así... y ya cuando es muy repetido, por ser el lunes me anotó, y el martes me echó, después la otra semana lo mismo, y ahí uno se da cuenta que después uno no hace nada y 'ah, este fue, ya, si te vi' ya en mala esa cuestión poh... si yo me he dado cuenta, porque de repente no soy yo el que hace las cosas, y el profesor me*

*apunta con el dedo, porque no sé poh, el profesor sabe que uno, de repente, tuvo sus problemas con la justicia y, no sé poh, piensa que uno es capaz de todo...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

Otro joven de la comuna, complementa con su relato:

*“A mí me anotaban mucho... después me sentaron adelante del profesor, y yo le decía ‘profe pero mire él’ y me decía ‘¡cállate!’, y me anotaba a mí... siempre hacían eso... me daba rabia, porque me llamaban la atención a mí no más poh, y el profe nunca anotaba a los otros... eso era más que injusto”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 15 años).

Asimismo, estas prácticas de estigmatización, van generando en el sujeto una sensación de persecución, sintiéndose señalados y acosados al interior de la Escuela, lo cual opera como una clara contramotivación al proceso escolar.

*“(Me trataban) mal poh... si se les notaba que estaban como esperando que yo me mandara un condoro pa echarme, como que me andaban siguiendo... Si todos, todos... el director y el inspector me seguían, los dos querían echarme, y después se acoplaron los profesores porque querían echarme... y me echaron. (Me daba cuenta de esto) porque yo entraba a la sala, Adriazola, Adriazola, Adriazola, al tiro Adriazola... al único que llamaban si pasaba algo (era) el Adriazola...”* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

Esta realidad expresa el carácter contramotivacional de las prácticas de estigmatización, y como éstas van generando procesos de desafección escolar que se traducen básicamente en ausentismo y deserción, lo cual tiene como efecto colateral el ir ampliando potencialmente los riesgos de la socialización de calle, como lo describe el relato de un joven de Pedro Aguirre Cerda.:

*“Lo que más me molesta es que discriminen a los cabros que han tenido problemas (judiciales) porque si los ayudarían más a ellos, serían distintos...ahí es fundamental la escuela poh, si un alumno está interesado en el colegio y estudio-estudio no más, no está ni ahí con andar peluseando en la calle poh...o no sé poh, si el colegio es agradable, va al colegio todos los días, no está ni ahí con los amigos, nada poh...pero si el colegio es mala onda así, ah mejor salgo a la calle, no hago la tarea, me fumo un pito y un rato de risa...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

Por otra parte, la reflexión que desarrolla el joven citado, deposita en la Escuela la expectativa y la demanda de un espacio de “ayuda” para el joven infractor, en contraposición a la discriminación y a la ausencia de integradores para dichos jóvenes, donde se alcanza a visualizar el potencial rol transformador que podría jugar la Escuela en las vidas de ellos. Sin embargo, el joven constata la existencia de mecanismos discriminatorios, que al ser percibidos por ellos, despliegan su efecto expulsor del espacio escolar. Entonces queda la calle, donde desaparece el rechazo de la Escuela, instalándose en el joven la lógica de que ese es su espacio, y la Escuela algo ajeno.

Por otra parte, como producto de los mecanismos discriminatorios que hemos señalado y que operan a un nivel considerablemente explícito, muchos jóvenes optan por ocultar sus problemas judiciales y su incorporación a un programa para infractores de ley, puesto que conocen, de antemano, los efectos asociados a esta condición, tanto a nivel escolar, como comunitario y social:

*“No, es que a mi mamá tampoco no le gusta que nadie sepa (que tuve problemas judiciales) porque igual yo creo que se siente mal, o sea, yo creo que ella se siente mal, pero la gente igual discrimina poh...si de repente uno ha tenido, ha cometido*

*errores que uno igual los sabe superarlos pero la gente como que ya, tú cometiste ese error y ya, vai a quedar marcado toda tu vida y cuestiones, y la gente no tiene idea de cómo es uno igual poh, de cómo piensa, la gente debe pensar que uno piensa puras cuestiones malas..."* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

De esta manera, los sujetos constatan la existencia y el efecto del estigma delictual en sus vidas: una marca que los ha atrapado en un estereotipo, que no permite comprender su realidad y su subjetividad, cerrándoles a priori la posibilidad de transformación, por lo que deben ocultar lo vivenciado para poder escapar de esta marca, que como vemos, no sólo se instala a nivel escolar sino que trasciende otros espacios de la vida social.

Un último elemento asociado a las prácticas de estigmatización escolar, es la desesperanza que ésta genera en los sujetos frente a su propia capacidad de desarrollar un proceso escolar favorable. Canales (2005) desarrolla este elemento bajo el concepto de "desesperanza promocional" o renuncia a la promesa de promoción social ofrecida, desde el discurso, por la Escuela. Esto implica por lo general, también la renuncia a los caminos aceptados de promoción social, operando como un elemento que refuerza la identidad delictual y, de acuerdo a Tsukame (op. cit.), desvirtúa el fin de la promoción social, reduciéndola a una valoración superlativa del dinero:

*"No quise seguir estudiando... si yo tenía pa seguir estudiando, tenía promedios de seis pa' arriba yo en la básica poh... y de un día pa otro tiré todo... Porque no se poh, ya no me gustaba el colegio, porque ya como me echaron de un colegio, después estudié otro año y me echaron de otro, como que me aburrí y no quise estudiar más poh... Es que ya son dos colegios poh, y uno tenía que pagar mensualidad y todo, y me echaron, y en el otro igual me echaron... era pura plata perdida poh... Pa que iba a seguir estudiando si después me iban a decirme vai a*



*repetir o algo así... iban a perder la plata mis papás no más poh... Total, si no puedo estudiar, me puedo moverme igual con mis cuestiones (robo)"* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

Es así como se configuran deserciones "sin retorno", donde la renuncia de la institución escolar frente al alumno calificado como "problemático", tiene su correlato en la propia renuncia del joven, que constata la inutilidad de volver a incorporarse a la Escuela a partir de sus experiencias de inadaptación escolar, mas cabe nuevamente preguntarse, entonces ¿Quién deserta?

Por otra parte, constatar la falacia de la promesa de promoción social y desarrollo asociada a la Escuela, donde ésta se reduce a la posibilidad de participar en el mercado laboral, muchas veces se manifiesta en los jóvenes ligados a las prácticas delictivas, con una profundización del compromiso delictual, en tanto esta vía permite obtener recursos económicos de manera más rápida y efectiva que a través de una inserción laboral que generalmente se sabe precaria.

Es así como pudimos identificar como otro factor relevante para el análisis, el carácter instrumental y/o funcional que la escuela va revistiendo en términos de entregar las herramientas para poder participar en el mercado, donde las funciones de formación integral de las personas, de transmisión cultural y de valores que tradicionalmente se atribuyen a esta institución, sólo van quedando en el discurso aprendido de los sujetos.

## **De la noción de Escuela como espacio de formación y transformación, a la noción de Escuela como instrumento de acceso al mercado:**

Desde sus orígenes, la institución escolar ha estado ligada a los modelos de desarrollo, teniendo como misión contribuir a formar al tipo de hombre que la sociedad requiere para su adecuado funcionamiento. En efecto, en sus albores estaba destinada netamente a la élite o clase dominante, con el fin de formar a quienes ocuparían los puestos de poder dentro de la sociedad. Conforme ha avanzado la historia y se han consolidado los diferentes modelos de desarrollo capitalista, se ha tendido hacia una ampliación de la cobertura educacional, que permita también formar a quienes constituirían la fuerza de trabajo para la generación de la riqueza.

Nuestra sociedad ha adoptado un nuevo modelo de desarrollo, la globalización neoliberal, en respuesta a las nuevas necesidades del contexto internacional. En este marco, donde predomina el libre mercado y la integración a la sociedad a través del acceso a éste (simbólico o real), la Escuela ha debido asumir en cierto modo, la función de generar los recursos humanos pertinentes para el mercado laboral.

Junto a estos procesos, el deterioro del tejido social, el desarraigo cultural, la reconfiguración de las familias y la sociedad en general, han generado también un debilitamiento de la Escuela como factor de cohesión e integración social, así como en sus funciones de transmisión valórica y cultural.

Aún cuando, desde el discurso continúan atribuyéndosele estas funciones, la Escuela y los aprendizajes que se esperan de ella son, desde la percepción de nuestros sujetos de estudio, básicamente instrumentos para acceder al mundo del trabajo, el cual tampoco es visualizado como un espacio de desarrollo personal,

sino también netamente como una vía para obtener recursos que permitan acceder al mercado y al consumo de bienes materiales:

*“Si (mi experiencia escolar) cambió (después del delito) porque yo ya no estaba ni ahí con el colegio, prefería andar leseando en la calle yo, porque después que... no se poh, el colegio ya no me llamaba tanto la atención ya no me gustaba ir... es que uno va porque tiene que sacar su cuarto medio no más poh... pa poder trabajar en algo porque ahora hasta pa barrer le piden a uno el cuarto medio”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

En la experiencia de otros jóvenes, se aprecia la potencia sólo aparente del discurso aprendido:

*“(En la Escuela espero lograr) ser alguien en la vida. (Ser alguien en la vida es) poder tener una profesión para poder tener una pega buena, y alimentar a tu familia si llegái a tenerla poh...”* (Joven de Lo Espejo, 16 años).

Es así como actualmente, los jóvenes señalan percibir la Escuela como un espacio que les merece una valoración positiva, sin embargo al profundizar en fórmulas discursivas tan repetitivas como el “ser alguien en la vida”, generalmente nos encontramos con expectativas netamente relacionadas con la inserción en la sociedad y el mercado, donde la función integradora de la Escuela queda entonces reducida a un mero requisito para el logro de tal inserción, siendo visualizada sólo por una minoría como un espacio real de desarrollo integral.

## **Percepción de la desigualdad: dos niveles de segmentación en el sistema escolar**

Un elemento significativo que se desprende de los discursos de los jóvenes, referidos a su percepción actual de la Escuela, da cuenta de que éstos visualizan con meridiana claridad la existencia de una gama de desigualdades al interior del sistema educativo. Tales desigualdades operan en diferentes niveles, ya que, de acuerdo a lo referido por los sujetos, hay algunas que se instalan a nivel intraescuela, es decir que se generan al interior de un mismo establecimiento, y otras que revisten un carácter más bien estructural, donde no deja de ser interesante el nivel de conciencia que los jóvenes tienen en relación a su propia condición de exclusión social.

El primer nivel de segmentación y desigualdad, el intraescolar, dice relación específicamente con ciertas prácticas “educativas” que se encuentran legitimadas en el espacio escolar. Es así que, ya sorteando un primer factor de exclusión como es la condición de joven popular, los jóvenes sujetos del estudio deben cargar con un segundo factor que es su etiqueta de “mal estudiante” y una tercera, la de “delincuente”.

En este sentido, y como ya habíamos descrito, es una práctica habitual que en las escuelas se focalice y agrupe a los “jóvenes problema”, separados de los “buenos estudiantes”. Así, se identifica a ciertos grupos problemáticos e incluso se forman cursos completos rotulados con la marca de “malos, desordenados”, lo que evidentemente predispone una actitud negativa de la comunidad escolar hacia ellos.

En este sentido, es una demanda explícita de los jóvenes el romper con las barreras del etiquetamiento y de ese modo generar una convivencia escolar exenta de segmentaciones y desigualdad:

*“Porque si poh, hacen diferencias con los alumnos poh, con los más inteligentes... porque cuando hacen las clases, como que la hacen pa ellos no más, hablan pa’ l puro lado que se sientan ellos...”* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

Complementa lo anterior con su relato, un joven de Pedro Aguirre Cerda:

*“Sería bueno juntar a los ordenados con los desordenados, pa que se conozcan poh, porque en todos lados los separan poh, ya, los malos con los malos y, y ahí que se maten si quieren... en mi curso son todos desordenados, o sea no todos pero la mayoría, no se por qué...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

Por otra parte, esta segmentación actúa como un refuerzo a los estigmas y la exclusión, lo cual incide en una profundización de las conductas disruptivas en la medida que estas, como ya vimos, responden al juicio y las expectativas que la comunidad escolar tiene de los jóvenes:

*“A ver no sé, es que mi curso es el más desordenado, van puros cabros desordenados y uno como que de repente va así y dice ‘ya voy a aprender hoy día, voy a hacer las tareas’ y llega al colegio y están todos mis compañeros volaos y no aprende na uno poh, puro que lesea en la sala y de repente no dan ganas de ir por lo mismo poh, dice ‘ah voy a puro hacer desorden, a puro que me echen’, mejor me quedo en la casa acostado poh...”* (Joven de El Bosque, 16 años).

Por otra parte, el haber calificado a priori a los alumnos como “malos escolares” deviene, generalmente, en la renuncia de la Escuela a impulsar procesos educativos y transformativos con ellos: se les considera “causas perdidas”, elemento que los jóvenes perciben sintiéndose desmotivados frente a su proceso escolar actual y futuro, como evidencia el relato anterior.

Un segundo nivel de desigualdad y segmentación, dice relación con problemas de carácter estructural, donde la estratificación del sistema educativo en nuestro país es percibida por los jóvenes, y con ello, también la correlativa desigualdad en la calidad de la enseñanza que ellos reciben:

*“(A la Ministra de Educación le diría) la Educación no es... ¿qué le podría decirle?...no sé... le diría que pa los escolares sea todo gratis, a los escolares les cobran todo, menos, pero les cobran igual, y la educación yo encuentro que no debería pagarse, pa na, y los colegios que todos sean iguales, hay colegios buenos y hay colegios malos, malos, malos, malos...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

Complementa lo anterior con su visión, un joven de Lo Espejo:

*“En los colegios de cuicos igual poh, yo no creo que a ellos le pasen la misma materia que a nosotros, yo creo que le deben pasarle algo más avanzado, el inglés igual más avanzado que a nosotros, a nosotros puro nos enseñan a decir silla, a decir mesa y en cambio a ellos ya los hacen hablar, y eso debería cambiar, la Educación debería ser toda igual, porque pa que todos sepan lo mismo... serviría de harto, porque si tú sabís algo que, por ser, a lo mejor yo no sé lo que saben ellos, pero si yo sé lo que saben ellos, no voy a quedar tan bajo si me preguntan algo, en todos lados adonde vai, te encontrái con gente nueva en los trabajos, todo...”* (Joven de Lo Espejo, 17 años).

En relación a lo expuesto, no dejan de ser interesantes ciertas reflexiones en que los jóvenes se aventuran a establecer, desde su percepción, las causas u orígenes de esta desigualdad estructural. Reflexiones que nuevamente dan cuenta de cuan concientes son de su condición de exclusión social, además de revelar importantes capacidades en los jóvenes para aprehender y comprender la realidad en que se

desenvuelven, a pesar de estar todos catalogados como “malos alumnos” en sus respectivas Escuelas:

*“(La desigualdad se produce) no se poh, por la pobreza, por la discriminación...si los cabros pobres van a puros colegios municipales poh...y los otros no poh...y deberían ser todos iguales, y ahí sería distinto, sería distinto en como piensan los demás poh, porque uno, un cabro pobre que comparta con uno que hable de otra manera, de repente se le pegan los gestos del niño bueno poh...o sea que igual los dos se mezclen...igual el cabro pobre le enseña al otro, porque la mayoría son como así cobardes, como que nos tienen miedo, pero si conversan, si estarían sentados al lado de un cabro así delincuente, y conversan así como estamos conversando ahora nosotros, se darían cuenta que al final somos todos de carne y hueso...y depende cómo uno nazca, en el lado que nazca, depende la forma como uno va a ser...”*

En este relato se refleja la concordancia entre la realidad educativa actual y la percepción de los jóvenes sujetos del estudio, donde la Escuela en los sectores populares se constituye en un espacio de reproducción de la estructura de clase, y no representa para ellos un factor de movilidad social, determinando las oportunidades que encontrarán en sus trayectorias de vida.

Por otra parte, de manera similar a su actitud frente a la segmentación intraescuela, en el relato anterior se advierte también el rechazo de los jóvenes a las barreras sociales y la desigualdad, evidenciándose una demanda por espacios de encuentro con aquel “otro” tipo de joven al que ellos imaginan o conocen a la distancia, pero con el cual sin embargo creen que sería positivo compartir y retroalimentarse mutuamente, compartiendo sus diferentes códigos culturales por sobre las brechas sociales que los separan.

La percepción de estas brechas que sin duda existen en nuestra sociedad, devienen también en el hecho de que los sujetos del estudio se muestren concientes de la existencia de otro tipo de desigualdades. Éstas dicen relación con las diferentes oportunidades que se generan al interior del sistema educativo y que redundan en las oportunidades de integración social a las que “unos” y “otros” jóvenes accederán hoy y en el futuro:

*“(en un trabajo, las personas de mayores recursos) obvio que van a tener como más preferencia que uno poh, porque ah este viene de acá, ah ya, mira del colegio que viene...y este de dónde viene? Ah viene de ese colegio, ah ya, como que a este el visto, y a este el visto y medio...como que siempre ya, me tinca más este...y ahí yo creo que discriminan a las personas, los cuicos discriminan a las personas...”*

En síntesis, tanto el discurso instalado, como los mecanismos de desigualdad que operan en la práctica y el sistema educativo, van moldeando la experiencia cotidiana que los jóvenes vivencian al interior de la Escuela y a la vez permeando la subjetividad y la percepción que éste construye respecto de la Escuela y sociedad en la cual se inserta. En este sentido, el joven revela elementos de una realidad que le resultan obstaculizadores para su desarrollo, frente a una sociedad y una educación segmentada social y económicamente.

### **Expectativas de los jóvenes en estudio en relación a su proceso escolar**

Un último elemento relevante para completar el cuadro de la percepción actual de los jóvenes del estudio en relación a la Escuela, son las expectativas que éstos tienen de su propio proceso escolar. Para ello, tomamos los discursos de los jóvenes actualmente insertos en la Escuela, quienes revelan cuáles son sus expectativas tanto dentro de la Escuela, como lo que esperan lograr a futuro a través de ella.



Un primer joven aporta el siguiente relato:

*“Porque si es que llego a tener algún día a mi familia, mi hijo se sienta bien de mí poh, y eso, porque no quiero que el día de mañana sepa de que yo anduve robando, o que yo anduve mandándome cagadas en todos lados, o que vaya a la familia de mi polola y les caiga mal por lo mismo... la escuela me va a ayudar (a cambiar) mucho, porque sin la escuela no sería nada poh”* (Joven de El Bosque, 16 años).

De acuerdo a esto, el joven citado revela como una primera expectativa en su reciente reinserción escolar, el poder transformar su realidad, mejorando su autoimagen y la imagen que puede proyectar a los demás, a partir de un proceso escolar que supuestamente le brindaría un mejor status que en cierto modo revertiría la criminalización y estigmatización que el joven ha experimentado producto del delito. En esta “nueva imagen” que el joven desea construir y proyectar de sí mismo, tiene gran significación el poder dar una satisfacción u orgullo a su familia, intentando muchas veces reparar el daño causado a su red más cercana con la infracción:

*“Si poh, mi mamá estaba en todas conmigo, hasta que me mandé la cagá (error), la del robo con intimidación... de la que me arrepiento poh, porque yo soy el único de la familia que estoy en esto, que nadie de ellos es así, aparte de que tengo a mi primo que es tira (detective) y mi tío que es paco (carabinero), entonces charcha poh, es que igual en el momento, uno no la piensa, llega y la hace. Bueno que yo lo hice por problemas económicos no más. No lo hice por tonto ni por falladito de la cabeza”.* (Joven de Lo Espejo, 16 años).

En este sentido, no está de más consignar la importancia que para los jóvenes adquiere la familia como núcleo afectivo, en especial la figura materna, e incluso

como antes vimos, la posibilidad de llegar a ser padres y entregar un ejemplo “adecuado” a sus hijos.

Otra gama de expectativas dice relación con lo que los jóvenes desean lograr al culminar su proceso escolar, lo cual está íntimamente ligado al nivel de “utilidad” que ellos le atribuyen a su permanencia en la Escuela, ya que como vimos, ésta hoy se ha transformado, a los ojos de los jóvenes, como un instrumento de acceso al mundo laboral y al mercado, más que como un espacio de desarrollo y formación:

*“La escuela sirve por los conocimientos que uno tiene para después poder trabajar y ganar dinero que es lo que te sirve para poder vivir mejor”* (Joven de El Bosque, 15 años).

En relación al mismo tema, un joven de Pedro Aguirre Cerda expresa:

*“Si (mi experiencia escolar) cambió (después del delito) porque yo ya no estaba ni ahí con el colegio, prefería andar leseando en la calle yo, porque después que... no se poh, el colegio ya no me llamaba tanto la atención ya no me gustaba ir... es que uno va porque tiene que sacar su cuarto medio no más poh... pa poder trabajar en algo porque ahora hasta pa barrer le piden a uno el cuarto medio”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años).

Una minoría de los jóvenes entrevistados, contempla como expectativa futura la posibilidad de seguir una carrera técnica o profesional determinada, atribuyéndole un significado y una valoración a las herramientas que la Escuela entrega, para poder forjar un futuro ajeno al delito y que ellos desean construir de manera autónoma:

*“Yo quiero terminar mi cuarto medio, quiero no sé poh, pa’ ser profesional mas adelante, no quiero ser uno más del lote, quiero ser un profesional y seguir lo que estoy estudiando, gastronomía. Me gusta cocinar a mí...y el colegio si ayuda, porque sin el colegio no tendría formada la educación, no sabría nada poh, y...igual yo sé...y lo que he aprendido me lo han enseñado en el colegio...bueno aunque en todos lados se aprende algo, las cosas buenas si poh...”* (Joven de Pedro Aguirre Cerda, 17 años)

Otro joven expresa:

*“(voy a la Escuela) porque así yo voy a poder ser lo que yo quiero, quiero ser rati (detective)...igual poder seguir haciendo lo que yo sé, lo que estudié realmente electricidad, porque igual ahí los rati necesitan electricistas”* (Joven de El Bosque, 18 años).

Sin embargo, los relatos anteriores corresponden a una minoría de los jóvenes, ya que en general los sujetos de este estudio han generado procesos de desafección escolar difícilmente revertibles. Ello da cuenta de cuán difícil es para ellos vencer el peso de la desesperanza aprendida instalada en su contexto sociocultural cotidiano, que además se ve reforzada por las prácticas excluyentes y estigmatizantes que surgen a nivel escolar y social producto de su condición de jóvenes populares, pero por sobretodo, de su incursión en delitos.

Por otra parte, el hecho de que una minoría visualice un área en la cual quisiera desarrollarse o una vocación, también habla de la instrumentalización de la Escuela como requisito para acceder a un mundo cada vez más mercantilizado, así como de una agudización de los elementos de control social asociados a la escuela, por sobre los aspectos de desarrollo y potenciación de capacidades y habilidades en los sujetos.

Por último, considerando a los sujetos de este estudio que no presentan interés por reinsertarse en la Escuela, y que si lo hacen es sólo para responder a un mandato judicial, es importante señalar que cuando se han derribado todas sus expectativas y esperanzas de forjar un proyecto de vida a través de la Escuela y posteriormente el mundo del trabajo, se ven acentuados los riesgos que llevarían al joven a la reincidencia o derechamente a la consolidación de una carrera delictiva.

## **2. RELACIÓN ACTUAL DE LOS JÓVENES CON LA COMUNIDAD ESCOLAR**

Considerando algunos planteamientos realizados anteriormente en el marco teórico, respecto de las funciones que debiese cumplir la educación en nuestra sociedad, rescatamos para nuestro análisis la función integradora de la escuela, con el objetivo de dilucidar la calidad de los procesos de integración que se promueven desde el espacio escolar. Ello, especialmente porque se incorporan allí jóvenes infractores de ley, por otro lado, representa uno de los ejes fundamentales de la presente investigación.

Entre los objetivos, que se propone alcanzar la institución escolar se encuentra la cohesión social, la transmisión de valores y la aprehensión de nuevos conocimientos a través de un proceso continuo.

La escuela es una institución formal, desde la mirada tradicional se entiende a la escuela como un espacio que promueve el desarrollo de habilidades individuales para insertarse “exitosamente” en otras dimensiones de la vida social, y en cuyo interior se teje una trama de relaciones interpersonales, que se traducen en un intercambio cotidiano de experiencias.

Se debe entender entonces que en el espacio escolar, las dinámicas relacionales se construyen y operan desde las subjetividades individuales de los diversos

componentes de la comunidad escolar. De esta forma, el entramado relacional se enmarca inevitablemente en el sistema normativo que promueve la escuela, tomando cuerpo efectivo en la convivencia escolar cotidiana. Asimismo, se va configurando la calidad e impacto de las experiencias socializadoras que vivencia la comunidad, por cuanto transmiten sutiles influjos culturales.

Ningún segmento de la sociedad interesado en la temática educativa, está en condiciones de negar o desconocer que nos encontramos en un escenario complejo de la realidad escolar. La escuela sufre una crisis especialmente en los sectores populares, dada por la imposibilidad de entender que en la práctica educativa intervienen además de elementos académicos-cognitivos, los elementos culturales y emocionales que en interrelación permanente determinan el carácter de los individuos que forman parte del sistema escolar.

Dicha complejidad se profundiza además, por el choque cultural que se produce actualmente entre los jóvenes alumnos, y la forma de entender y hacer la educación por quienes están a cargo hoy en día del sistema educativo en general, y de la escuela en particular.

La diversidad cultural o el proceso de aculturización juvenil es evidente en éstos días, dicho proceso impacta en la subjetividad juvenil respecto de la mirada que tienen hoy los jóvenes en cuanto a la función que debiese cumplir la institución escolar en el contexto popular.

De este modo, las opiniones difieren significativamente de generaciones anteriores, que buscaban en el espacio escolar las herramientas para el desarrollo personal. Sin embargo, al interior del sistema escolar aún priman los valores que están en directa relación con la mirada positivista de la educación, pese al proceso

de transformación cultural que se arraiga en un sector importante de nuestra sociedad.

Al respecto, se analizarán las percepciones de los distintos actores de la comunidad escolar respecto de las relaciones intraescuela, extraídas de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas en el Liceo Municipal Juan Gómez Millas de la Comuna de El Bosque, al cual asiste un grupo importante de los jóvenes sujetos de este estudio.

### **La relación que establece el cuerpo directivo y de profesores con jóvenes infractores de ley en el espacio escolar: ¿Un juego de roles o Paradigma Educativo?**

Para comenzar nuestro análisis, cabe señalar que cada actor dentro de la Escuela ejerce un papel que impacta en el proceso escolar de los jóvenes en estudio. De este modo es importante reconocer las percepciones y miradas que cada uno, desde su rol, tiene de la incorporación de jóvenes infractores a la comunidad escolar, arrojando así elementos que permitan completar el cuadro de la experiencia escolar actual de los jóvenes en estudio, en especial respecto de las posibilidades de integración escolar y social que para ellos se generan.

Una primera perspectiva a rescatar, es la que entrega el Director del Establecimiento:

*“No tengo opinión porque yo no sé quienes son los alumnos infractores de ley que están o se incorporan en nuestro establecimiento, esa información no la recibimos. Si nosotros supiésemos que tenemos alumnos infractores de ley, podría tener una opinión, después nos enteramos por situaciones”.* (Rubén Martínez T., Director del Liceo Municipal Juan Gómez Millas, comuna de El Bosque).

Un primer elemento de análisis, frente a la respuesta que nos entrega el Director nos permite plantear que al momento de la inserción del joven infractor a la escuela, el cuerpo directivo y de profesores no se encuentran enterados de la situación legal que afecta al joven, argumentando la existencia de una ley de protección de derechos de infancia y juventud vigentes en nuestro país, argumenta además que producto de la misma, se ve impedido de negar la matrícula a toda persona que la solicite.

Sin embargo el director precisa, no establecer una relación directa con los jóvenes infractores, principalmente por desconocer la identidad de quienes afrontan esa condición. Recuerda que en algunas oportunidades han observado y/o enterado, de una falta cometida por el alumno, entonces en ese preciso momento que se enteran de la situación que aqueja al joven. Es posible deducir entonces que frente a este panorama, la política pública que apunta a la reinserción de los adolescentes infractores de ley se torna ineficaz, ya que poco logra avanzar en sus propósitos de reinserción social, como camino alternativo al delito o como oferta para los jóvenes que infringen la ley.

Por otro lado, respecto de las formas que la escuela tiene para enfrentar las situaciones de conflicto, el directivo propone que esos temas se plantean y conversan puntualmente en los consejos de profesores, cuando la gravedad de la situación lo amerita. En general se alude a la existencia de una sensación de inseguridad entre los profesores del Liceo, respecto de la conducta de los jóvenes infractores en el espacio escolar. Entre los argumentos que esgrime para avalar su opinión, plantea la escasa o nula aceptación de normas de parte de los jóvenes en el espacio escolar.

Al respecto señala que:

*“Aparecen con ciertas faltas que en principio son menores pero van in crescendo cada vez las faltas. Pero cada vez las faltas son mayores, comienzan a no permitir que una clase se desarrolle, a incitar a quedarse a fuera con otros compañeros.”(Ibíd.)*

El contexto escolar del cual da cuenta el relato, se apega al sistema tradicional de formación escolar, en el se aprecia claramente que la relación director-estudiantes se estructura siguiendo patrones tradicionales para la convivencia al interior de la escuela, ya que éstas responden a relaciones de tipo vertical, cuyo sustento es la autoridad del directivo, en tanto ejercicio de un rol socialmente establecido y legitimado. Es decir, se advierte un proceso de reproducción de relaciones pre-establecidas que potencia la escolarización bajo ópticas de control social, en desmedro de un verdadero proceso educativo y de formación integral de los sujetos.

Por su parte, el ejercicio de dicho rol es distante respecto de las necesidades de integración que requieren los jóvenes, de ésta forma incide y determina en alguna medida la configuración de la realidad escolar que les toca experimentar al segmento juvenil caracterizado por la infracción. En este sentido, resulta necesario preguntarse cómo y desde qué perspectiva entenderemos a la escuela, por un lado, como un espacio que busca acercar a los estudiantes a la disciplina normativa en la dinámica intraescolar, o por otro, como un espacio que busca acercar a los estudiantes a la comprensión del mundo, en función de dar respuesta a las características y necesidades de la sociedad actual, incluyendo las necesidades socioafectivas de los estudiantes en formación.



En este sentido, el directivo nos aporta nuevos elementos de análisis que nos ayudan a entender el carácter de su planteamiento. Entregando una visión social respecto del fenómeno en estudio, señala lo siguiente:

*“Bueno que el sistema margina a un grupo importante de personas en nuestro país, en la sociedad, que aparta que no incluye...Por lo tanto, no es una sociedad inclusiva, de todo lo que el país le ingresa, cuando los sueldos son tan miserables que la gente prefiere salir a robarse la comida que tener plata para comprar una semana de comida” (Ibíd.)*

Frente a las características de las relaciones que se establecen en el espacio escolar, y la dinámica que se genera cotidianamente nos plantea sus impresiones. Considera importante la disposición que debiesen desarrollar los jóvenes en la experiencia escolar concreta a modo de contribuir a mejorar el clima escolar:

*“Que ellos tengan una disposición distinta al venir acá, porque esta institución funciona como funcionaba desde siempre. Hay que llegar temprano, hay que irse a una hora y no hay llegar a cualquier hora...Irme a cualquier hora que yo quiera, si yo quiero entrego el trabajo, no poh ¡toda esa forma de ser que se da en la cultura escolar es la que no, ellos los chicos que están en algún tipo de faltas con ninguna norma” (Ibíd.)*

De esta forma, el no-cumplimiento de las normas básicas de convivencia escolar, de parte de los jóvenes infractores de ley, generaría conflictos al interior de la comunidad educativa.

Igualmente como sabemos el directivo no conoce las identidades de los jóvenes infractores que asisten a la escuela. Frente a la duda o por un hecho puntual, comienza un proceso de investigación de la historia personal o datos básicos de los

alumnos que se manejan en el ámbito administrativo, e incluso verificando las redes personales (apoderados, familias, etc.) con que cuentan eventualmente los estudiantes. Acota que desde su experiencia profesional, logra reconocer el impacto negativo que genera la presencia de estos jóvenes en el grupo de pares, es por ello que, a su juicio, los resultados de sus investigaciones de la vida de los alumnos, son concluyentes:

*“Si yo veo a alguien que desestructura todo eso y que permanentemente está creando condiciones para que no se haga no se lleve adelante el proceso educativo, la verdad que empiezan a irse y vemos cursos que han venido acá en pleno, los dieciocho que tienen la valentía, porque los otros se han prestado porque tienen miedo a decirme que por favor saque del liceo y que no aparezca nunca mas fulanito de tal. Bueno, llegamos, investigamos apoderados esto, lo otro, ‘ah no... es infractor de ley, asaltó un camión de la coca cola, una distribuidora de dulces y un domicilio particular’” (Ibíd.)*

Siguiendo en la misma lógica, el relato de lo que acontece al interior del espacio escolar, no es mucho más alentador:

*“Ah eso que me informen los propios alumnos, y que sea una clase permanentemente interrumpida con groserías, con insultos, con amenazas, falta de respeto al profesor permanente, no... Por lo tanto, yo no tengo un liceo para recibir jóvenes infractores de ley de esas características, que tengan ese nivel de problemas con la ley”. (Ibíd.)*

En un tono más enfático agrega lo siguiente:

*“Y más encima hacen ostentación de su de su currículum bastante complicado, no solamente en un caso, hay gente que está consumiendo cocaína acá” (Ibíd.)*

No cabe duda alguna acerca de la importancia que revisten las relaciones que se establecen en el espacio escolar, en la experiencia que analizamos la percepción que tiene el director, respecto a la presencia de estos jóvenes en la escuela es negativa, por cuanto considera que no son capaces de lograr una adaptación óptima y seguir las normativas básicas de convivencia escolar, afectando el funcionamiento normal de la escuela, fenómeno que se daría esencialmente porque supuestamente carecen de habilidades sociales para ello.

Sin embargo es preciso detenerse a reflexionar si la realidad escolar descrita por el directivo, es responsabilidad exclusiva de los estudiantes aludidos o es definitivamente un panorama en que intervienen muchos otros elementos tales como la fisonomía o características que adquiere actualmente la juventud, o la crisis que enfrenta el sistema público de educación especialmente en la Escuela, o será que el paradigma educativo no responde a las actuales necesidades del segmento juvenil.

Desde una distinta e interesante perspectiva, la percepción que tiene una profesora respecto de los jóvenes infractores de ley, varía radicalmente. En una relación cercana y directa la docente grafica en su relato la experiencia que ha desarrollado en casi tres años de trabajo constante en el Liceo.

Respecto de la dinámica relacional, que logra establecer con la comunidad escolar, dicha profesora nos relata lo siguiente:

*“No he tenido muchas dificultades, ya que es bastante reconfortante en la medida que uno se aproxima a los estudiantes, no sé, de una forma un poco más cálida, y mostrando preocupación por ellos...responden muy bien en clases, responden con los aprendizajes y además con su comportamiento, que es uno de los problemas que tenemos acá”.* (Paola Salgado, Profesora de Historia y Geografía).

Si estudiamos los relatos, se evidencia una clara diferencia entre los discursos de los entrevistados. Por un lado, el director no establece una relación directa ni cercana con los alumnos. En oposición a la postura anterior, la profesora menciona su inquietud por establecer vínculos positivos con sus estudiantes. La docente manifiesta tener una postura y un paradigma educativo, en que le otorga un valor especial a elementos socioafectivos, por considerar que contribuyen significativamente al proceso de formación que vivencian los alumnos, aportando cuotas importantes de calidad a la experiencia escolar.

La importancia del vínculo socioafectivo se torna evidente en la escuela, en tanto aporta elementos significativos en pos de generar un proceso intencionado de desarrollo académico- social en el alumno.

Resulta necesario considerar que el tiempo que la profesora invierte en la consecución de sus objetivos educacionales, se acrecienta debido a la implementación de la Jornada Escolar Completa.

*“No podemos tener una educación academicista, aquí los chicos necesitan eh... tener un vínculo, no solamente un vínculo con su zona de conocimientos próximos, o lo que corresponde a sus conocimientos previos, sino que también tiene que haber un vínculo, una relación con el profesor” (Ibíd.).*

Esta valoración del vínculo socioafectivo, que como anteriormente vimos es demandado por los jóvenes, revela un correlato lógico entre la visión educativa de la profesora y la que tiene de los jóvenes infractores de ley incorporados al Liceo:

*“Los problemas que se generan, también los generan otros alumnos que no han tenido casos de infracciones de leyes, pero en el caso de ellos cierto es que están expuestos a equivocarse más veces acá” (Ibíd.).*

Asimismo, la profesora manifiesta, considerar como uno más de la comunidad escolar, a los jóvenes infractores de ley. Desde la visión que tiene la profesora, respecto del entramado de normas y relaciones que se establecen al interior de la escuela nos dice:

*“No solamente éste liceo, sino que los liceos municipalizados, y en eso hay mucho que recorrer, son tremendamente tradicionales, en la forma de establecer y normar la fórmula con que nos relacionamos dentro del espacio” (Ibíd.).*

En este sentido la docente establece una diferencia, entre lo que es importante normar y lo que debiera estar sujeto a la flexibilidad. Así menciona, a modo de ejemplo, que el uso de jockey no está permitido al interior del espacio escolar, lo que da origen a una discusión permanente con el director. Ella argumenta la necesidad de permitir su uso, dadas las consecuencias negativas en la salud que produce la exposición reiterada al sol: pese a sus argumentos, la dirección del establecimiento no ha modificado la norma.

En lo referente a la relación que establece con los estudiantes del Liceo, nos relata que en la generalidad los jóvenes agradecen su forma de vincularse con ellos, ya que considera a todos los estudiantes como sujeto de derechos, independiente de su situación judicial. Al respecto, menciona lo siguiente:

*“Me vienen a ver agradecer, hay otros que valoran ese apoyo, esa confianza depositadas en ellos en un momento, pero tiene que ver también con su historia, también de vida, con los vínculos que tuvieron con sus madres, con sus padres, porque independiente a que yo no me sienta mamá de ellos hay cierta identificación en como se vinculan con sus madres y como se vinculan con sus profesoras mujeres, porque hay un tema de género importante y que no podemos desconocer. Entonces si hay un cabro que tiene buena o mala relación con su madre*

*eso va incidir y va ayudar o no, a la profesora en el apoyo de los alumnos, pero en general valoran en el sentido, lo que estábamos hablando antes... ósea siempre hay una relación de lealtades y vínculos individuales” (Ibíd.)*

Nuevamente el factor emocional interviene de forma concreta en la experiencia escolar tanto de los jóvenes adolescentes como de quienes ejercen el rol educativo. Así, desde la perspectiva educativa a la cual la docente citada adhiere, las relaciones verticales o distantes sólo afectarán en forma negativa el proceso de formación vivenciado por los estudiantes, así como su respuesta frente al mismo. A modo de reflexión final para este análisis, es relevante destacar que las relaciones directas, cordiales y cara a cara entre profesores y estudiantes, es un elemento significativo que interviene a la hora de educar e impacta positivamente en la subjetividad de los estudiantes y en cómo responden al proceso educativo, con su comportamiento y esfuerzos.

De este modo, en la convivencia cotidiana la profesora entrevistada ha podido detectar y reconocer las habilidades de los estudiantes, y en específico de los jóvenes infractores de ley incorporados al espacio escolar. Argumenta que sólo se diferencian de los demás alumnos por sus historias de vida vinculadas a problemáticas sociales y familiares ligadas a la vulnerabilidad.

Refiriéndose a situaciones relacionadas con el grupo de pares señala:

*“Ellos mismos se retraen un poco, pero por ejemplo no tienen mucho problema para hacer amigos en el curso e incluso el llegar a copiar tareas, incluso algunos no hacen nada de clase y se la llevan todo el año copiando a los compañeros, qué se yo. Los compañeros no tienen ningún problema en colaborar, en trabajar en grupos con ellos, es un tema que tiene que ver con como viven culturalmente la experiencia de ser” (Ibíd.)*

La visión general de la profesora respecto de la educación es amplia, ya que apunta hacia la integración de los diversos actores escolares, precisando de este modo que no sólo la cobertura del sistema educativo es importante, más bien la calidad de la misma es lo central en todo proceso de formación. Desde tal premisa, su intervención en la escuela se aproxima a las necesidades reales de inclusión de los estudiantes, de esta forma expone entre sus argumentos profesionales, la riqueza de las relaciones humanas que se atesora en el trato cordial que genera con los alumnos y al compartir códigos culturales comunes, valorizando y movilizándolo el valor intrínseco que cada persona posee en su calidad de ser humano.

Similares características reviste el relato con que los Inspectores describen su relación con los jóvenes en la convivencia cotidiana. Frente a la pregunta sobre la importancia de establecer vínculos con los jóvenes infractores de ley que son reinsertados en el espacio escolar en que trabaja, el paradocente señala:

*“Eh... si es muy necesario, para que el chiquillo a través de eso vaya tomando confianza con la persona que va a estar a diario, en este caso el inspector porque está a diario con ellos a todas horas, no como los profesores que los toman 2 a 3 horas a la semana. Más allá no los ven, con el inspector es con el cual ellos construyen ese vínculo afectivo. Van tomando la confianza necesaria”.* (Olegario González, inspector Liceo Juan Gómez Millas)

Por su parte, y profundizando en el análisis, se le inquirió respecto del significado de su rol en la escuela, especialmente para el proceso educativo del joven infractor. En este sentido, la mirada y elementos que aporta para comprender la realidad particular de su espacio laboral es amplia, sosteniendo lo siguiente:

*“Sí, muy importante porque por ejemplo en este liceo la mayoría de los chiquillos tienen dramas sociales, y dramas grandes, muy grandes, y los únicos que conocen*

*la realidad de ellos somos nosotros que estamos más cerca de ellos. Ellos nos miran a nosotros como una figura paterna, lo que ellos no tienen en sus casas, en sus vidas comunes. La confianza que van teniendo con nosotros se hace grande, ya en esta época cuando está por terminar el año escolar, se les empieza a extrañar, está la nostalgia. Uno se encariña con los chiquillos y ve los resultados” (Ibíd.)*

A partir de estos elementos, se desprende la visión social que maneja el Inspector para comprender la realidad por la que atraviesan los sujetos de estudio. El aspecto socioafectivo es importante para desplegar su labor en la escuela, ya que incluso lo asocia a la figura paterna de los estudiantes, relevando las carencias afectivas que los jóvenes revelan en su experiencia escolar. De este modo se desarrolla la confianza entre las partes, y surge el apego afectivo en el proceso que les toca vivenciar.

Asimismo, para aportar elementos respecto de las habilidades que ha observado a lo largo de su trayectoria profesional en los jóvenes, señala lo siguiente:

*“Las tienen, un montón de habilidades por ejemplo, hay que ir al fondo con ellos para saber cual es su deseo, su inquietud, y eso es un trabajo de todos los días. Por ejemplo el profesor lo tiene en la sala 3 horas a la semana, va a hacer sus clases solamente, no tiene el tiempo para acercarse al chiquillo, y preguntarle que es lo que le gustaría hacer” (Ibíd.)*

Desde una nueva mirada y en base al vínculo cercano y cotidiano que establece con los estudiantes, aporta su percepción para describir la relación que los jóvenes sostienen con sus profesores. A modo de comentario, sostiene que los estudiantes le han mencionado lo siguiente en cuanto a su relación con los docentes:



*“Sí, dicen que la relación es muy fría, no hay una relación con los profes, no existe la relación con el profe...es totalmente fría, el profesor hace su pega y nada más, hay muy pocos, ojo profesores que acercan a los chiquillos pero generalmente los que tienen jefatura con el curso, no el profesor de asignatura, hacen su pega...La pega del profe, es ir a la sala, entregar su materia y nada más. Evaluar.” (Ibíd.)*

En definitiva, el paradocente enfatiza la posibilidad que le cabe, desde su rol, de generar un vínculo socioafectivo con los jóvenes que aportaría, sin duda, a fortalecer su integración escolar, sorteando el peso de las representaciones sociales tradicionalmente asociadas a este rol, que más bien lo conciben íntimamente ligado al control normativo, la autoridad y la sanción.

Otra mirada importante de rescatar es la de los pares, los alumnos incorporados a la Escuela que comparten cotidianamente la realidad de los jóvenes sujetos del estudio. En este sentido una joven alumna aporta claridades respecto de la relación que establecen los jóvenes con el grupo de pares al interior de la escuela, reconociendo el impacto que les causa la experiencia.

*“Es que dependiendo como sean ellos, yo tengo un amigo que igual a veces hace eso, pero es tranquilo. Fuma pasta, marihuana” (Alumna Liceo Juan Gómez Millas, 16 años).*

Durante el desarrollo de la entrevista, la joven aporta elementos que caracterizan la relación inter pares, dando cuenta de una percepción de normalidad en cuanto a la presencia de los jóvenes infractores en el espacio escolar, ya que dice saber que las Escuelas Públicas no pueden impedir su incorporación. Señala lo siguiente:

*“Es que es como normal acá en el liceo, porque siempre hay niños así, osea que hayan tenido problemas con la ley” (Ibíd.)*

Lo anterior da cuenta de que en el marco del grupo de pares los jóvenes infractores no suelen ser blanco del etiquetamiento. Ello se relaciona con el hecho de que la mayoría de los alumnos comparte además de la Escuela, las comunidades de proveniencia. En este sentido, sus contextos de socialización dan cuenta de que el fenómeno delictual, en cierto modo se ha naturalizado, ya que tanto los medios de comunicación de masas como la sociedad en general, generan y refuerzan una estigmatización sobre los sectores populares, atribuyéndole virtualmente toda la responsabilidad de los problemas delictuales y la sensación de inseguridad ciudadana.

Es así como los alumnos infractores y no infractores que conviven en el Liceo, comparten también el estigma del joven popular, por lo que no contribuyen a generar más prácticas de estigmatización. Por otra parte, sobre la forma en que se identifica a los jóvenes infractores al interior del Liceo, la joven señala:

*“Es que ellos se juntan en un grupo, y nosotros vamos al grupo y siempre escuchamos cosas, como que andan asaltando, cogoteando, robando, haciendo mexicanas (robar droga)”* (Ibíd.)

Ello confirma los análisis ya planteados en torno a la forma en que actualmente las dinámicas propias de la socialización de calle son trasladadas al espacio escolar.

En torno al tema de las amistades que desarrollan los adolescentes infractores en la escuela, la joven alumna plantea su visión:

*“Con todos, exceptuando las personas que le caen mal, se tratan de alejar para no tener tantos problemas, pero conmigo siempre se juntan y yo no ando haciendo esas cosas”* (Ibíd.)

Al profundizar la entrevista, la alumna manifiesta abiertamente no sentirse intimidada por la presencia de los jóvenes infractores en la escuela. Su opinión es que éstos cometen delitos por problemáticas familiares o sociales que se vinculan al consumo de drogas. Sostiene que:

*“Puede ser la droga para consumir, puede ser pa plata pa’ la familia, o puede ser de malos no más, ósea por hacerlo no más. Igual yo encuentro que estén en el Liceo es bueno, porque yo pienso que los chiquillos no van a dejar de hacer eso, pero pueden tener una oportunidad de salir adelante”* (Ibíd.).

Sobre la interacción cotidiana en la escuela, y cómo observa la conducta social de los adolescentes infractores, la alumna comenta:

*“Sí, se juntan con sus amigos, hablan de lo que hicieron el fin de semana, es como todo normal pero siempre asociado a las cosas de droga...Conversamos con ellos en el grupo y le preguntamos lo que hacen, pero no es para andarlo comentando o divulgando”*. (Ibíd.).

Por otro lado afirma:

*“Yo converso con mis amigos sobre eso porque me interesa saber lo que hacen y les digo que no sean tan malos, se conversa de lo mismo pero no desde el mismo punto de vista, es como que hay que tener cuidado porque te pueden asaltar, o no te metái en la droga, porque te metís y no salís”* (Ibíd.).

Se establece en la convivencia cotidiana, puntos de encuentro entre los estudiantes considerados “normales” y los considerados “no normales” en que se manifiesta la cultura juvenil, como también las impresiones respecto de temas relevantes para ellos. En esa interacción es posible reconocer (por quién tiene los recursos

pertinentes), que a pesar de las etiquetas impuestas y los prejuicios existentes en la convivencia escolar, que las fronteras culturales y valóricas suelen ser en muchos casos más débiles de lo que parecen.

### **3. PERCEPCIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR RESPECTO DE LA INCORPORACIÓN DE ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY A LA ESCUELA**

En el siguiente análisis se recogerán los elementos centrales respecto de la percepción que tiene la comunidad escolar que acoge al joven infractor de ley.

La incorporación del adolescente al sistema escolar, es una medida que establece la ley en función de potenciar la reinserción social del joven. En muchos casos tiene carácter obligatorio y en éste sentido los establecimientos municipales no pueden impedir su ingreso. La misma Ley de Responsabilidad Penal Adolescente contempla, desde el Paradigma de la Protección de Derechos, la posibilidad cierta de reincorporar al joven a la escuela como elemento estratégico que posibilitaría la reinserción e integración social.

Entre los elementos implícitos que se encuentran en la realidad escolar, podemos señalar que coexisten alumnos que han logrado la adaptación al sistema de normas y los jóvenes infractores que han quebrantado el sistema normativo de la conducta social.

A la luz de los resultados obtenidos, nos encontramos con un panorama poco alentador para el joven infractor, esencialmente porque los mecanismos para potenciar su reinserción no responden a directrices generales que hayan sido planificadas en el espacio escolar, más bien la acogida responde a visiones personales o paradigmas educativos que se ponen en acción. Se percibe entonces

una suerte de resistencia a establecer modificaciones que favorezcan la integración de estos adolescentes en el espacio escolar.

Por otra parte, la resistencia a aceptar al adolescente infractor como parte de su comunidad escolar, obedece a causas multifactoriales que tiene relación tanto con la práctica educativa como con el paradigma que opera en la Escuela, especialmente de parte del cuerpo directivo de ésta y en menor medida de los otros actores que forman parte del micro mundo escolar, como son profesores, inspectores y alumnos.

Por otro lado, las necesidades de inclusión del joven no son contempladas de manera especial, no hay métodos de enseñanza distintos para potenciar su motivación por aprender, o de distinta forma generar mecanismos que refuercen su capacidad de establecer vínculos positivos que potencien su permanencia al interior de la escuela. Al respecto, algunas de las reflexiones fueron las siguientes:

*“Lo que se crea es una sensación de inseguridad, sienten miedo de tener una persona que ha cometido algún tipo de delito, y lo tienen en esa condición, en general cuando nos enteramos ya se están yendo probablemente, hay algún otro que no sabemos quién es porque hay una ley de protección al menor”.* (Rubén Martínez Tapia, director Liceo Municipal, Juan Gómez Millas, comuna de El Bosque)

Frente a la pregunta que se le hace al director del establecimiento respecto del significado que le otorga a la incorporación de jóvenes infractores de ley, al Liceo que está su cargo, la respuesta fue la siguiente:

*“O sea siempre y cuando la escuela tenga las condiciones como para brindar esos apoyos, es que no tiene, podría ser pero en una escuela que tuviera un diseño distinto al que se tiene, o sea acá nos exponemos al tema de que los alumnos cuando se enteran ciertos grupos, son retirados por sus padres o apoderados, se enteran los apoderados, es una idea que no hay cómo hacerla funcionar, dadas las normativas, dada la cultura de la institución escolar” (Ibíd.).*

El relato contiene, algunos elementos claves para entender la mirada que parte importante de la comunidad escolar tiene respecto de los jóvenes infractores de ley que asisten al colegio. Asimismo, como señala explícitamente el director, quien encabeza tanto la gestión como la toma de decisiones en el Liceo, señala no manejar la información respecto de la incorporación de los jóvenes infractores a la escuela. Considerando aquello, difícilmente se podría invertir esfuerzos institucionales para mejorar la calidad de la experiencia escolar de éstos adolescentes.

Por otro lado, se hace patente la carencia de una política pública, que señale algunas directrices o caminos a seguir en esta materia.

Sin duda que el sistema educativo actual, enfrenta una de sus mayores crisis, potenciadas principalmente por la incapacidad de la institución de acoger las nuevas demandas juveniles asociadas a la diversidad cultural que se arraiga en nuestra sociedad. Se reconoce la existencia de múltiples factores de riesgo social que han logrado instalarse poderosamente al interior de la Escuela, como es la violencia escolar, la desmotivación individual y colectiva por el aprendizaje, la anomia juvenil o la falta de referentes simbólicos transversales que orienten el accionar de los adolescentes. Supuestamente, estas problemáticas se acentuarían en los jóvenes infractores, frente a una Escuela que al parecer no se siente (o no desea ser) capaz de abordarlas:

*“Entonces (integrar a los jóvenes infractores) es una idea que no logra funcionar porque no hay como hacerla funcionar en los establecimientos dadas las normativas, dada la cultura de la institución escolar” (Ibíd.)*

Es en este panorama educativo, que los jóvenes infractores de ley deben encontrar una oportunidad para reinsertarse socialmente, a través de un marco jurídico (la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente) que busca reorientar la trayectoria vital del adolescente.

*“No hay posibilidades de que ellos logren una inserción efectiva, que ellos tengan una disposición distinta al venir acá, porque esta institución funciona como ha funcionado siempre, las clases se hacen como en Grecia 2000 años antes de Cristo, se mantiene su formato y no veo cómo la pueda cambiar” (Ibíd.).*

Tanto la disposición como los mecanismos, para integrar a los jóvenes a la dinámica escolar, están condicionados por la visión respecto de la práctica educativa que tiene el director del establecimiento. Éste considera que la Escuela no tiene el diseño adecuado para que los jóvenes que tienen éste perfil se inserten exitosamente al espacio, dadas las características que presenta la institución en el sentido de establecer normas tradicionales para su funcionamiento, tales como desempeñarse de acuerdo a los horarios establecidos, asistir regularmente y con uniforme, normas que, por lo demás, le hacen escaso o nulo sentido a los adolescentes.

Releva además el peso de la cultura de la institución escolar, en el sentido de la visión que se tiene respecto de hacer educación. Establece que para acoger a jóvenes como los sujetos de este estudio, se necesitaría otro tipo de profesor, otro tipo de inspector, otros directores, es decir, un conjunto de profesionales

enfrentando dichas problemáticas, agregando que lamentablemente estos establecimientos no existen en la realidad concreta.

*“El que se adapta, va a tener una posibilidad, el que es rupturista del orden establecido, el que no está seguro no tiene posibilidades porque hay que cumplir con tiempo, con fechas, hay que llegar temprano hay que irse a una hora, y no llegar a cualquier hora que yo quiera, si yo quiero entrego el trabajo no poh, ¡toda esa forma de hacer que se da en la cultura escolar, es la que no, ellos los chicos que están en algún tipo de falta con ninguna norma” (Ibíd.).*

La percepción que tiene el director, respecto a la presencia de estos jóvenes en la escuela es negativa, por cuanto considera que no son capaces de lograr una adaptación óptima en el Liceo.

Como sabemos, algunas de las posturas críticas respecto a la función que cumple la Escuela al interior del sistema social organizado, establecen que ésta amplificaría la discriminación, hecho palpable que es experimentado cotidianamente por los jóvenes infractores de ley en el proceso de reinserción escolar, ya que se les considera desde los cargos directivos jóvenes distintos a los demás, siendo etiquetados como “no normales”, y vivenciando de este modo la discriminación.

El sólo hecho de asistir al colegio y traer consigo la etiqueta de joven en conflicto con la ley, generalmente profundiza la discriminación, ya que los jóvenes que se encuentran cumpliendo una sanción judicial pertenecen a sectores populares, que como ya vimos, se encuentran también estigmatizados. Se expone entre los argumentos, que esta situación pondría en riesgo a los otros alumnos, considerados personas “normales” ya que han logrado una mínima adaptación al sistema de normas de la institución escolar y/o cuentan con realidades familiares distintas, consideradas más “adecuadas”.



Asimismo, las normativas, implementadas al interior de la escuela no varían en correspondencia a los cambios experimentados en el ámbito juvenil, más bien responden a contextos sociales anteriores.

*“Acá nos exponemos, al tema de que cuando los alumnos se enteran, que hay ciertos grupos que son retirados por sus padres, o apoderados, se enteran los apoderados, es una idea que no hay como hacerla funcionar”.* (Ibíd.)

El cuerpo docente encabezado por su director, se ve enfrentado a una permanente contradicción, por un lado deben incorporar a los jóvenes infractores que llegan a la escuela y por otro tienen clara conciencia de no contar con los mecanismos adecuados para generar un proceso formativo significativo para el adolescente y en correspondencia a los objetivos que se propone la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente.

A modo de reflexión, y vinculando la teoría que existe en materia educacional, la Escuela también es un mecanismo que genera exclusión, esta característica del espacio escolar se aprecia claramente en la situación que enfrentan los adolescentes infractores de ley, ya que son incorporados en un sistema educativo que no cumple con las condiciones adecuadas para una efectiva integración escolar y social, a modo de camino alternativo a la infracción de ley.

Es necesario mencionar también que en la práctica cotidiana la escuela promueve la exclusión de los jóvenes infractores; como resultado, los adolescentes no logran alcanzar el desarrollo de sus habilidades académicas ni sociales, lo que potencia la desafección escolar en este segmento juvenil.

Asimismo, en la mayor parte de los casos no permanecen por largos periodos de tiempo y se instala en la lógica del adolescente la posibilidad cierta de abandonar

el proceso, sin advertir mayores consecuencias para su desarrollo personal y condiciones de vida. En este sentido, la percepción que manifiesta la profesora sobre la Nueva Ley de Responsabilidad Adolescente y los aspectos que ésta enfatiza y promueve, dice relación con lo siguiente:

*“A ver, (la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente) es una política que en cierta forma levanta la bandera de la integración, de la ausencia de discriminación, pero esta herramienta es bastante... más bien tiene que ver con la estadística y no tiene que ver con las oportunidades para todos. Realmente no son oportunidades, porque no hay apoyo, hay coerción, hay obligaciones: si tú no vas al colegio tú pierdes, esto entonces no resulta así, no resulta, de todos modos, no tengo ningún problema en recibirlos”.* (Paola Salgado, Profesora de Historia y Geografía).

Efectivamente se desprende del relato que obtuvimos, la noción que tiene la docente respecto de la ley, y la forma en que esta opera tanto en un nivel abstracto como política pública, como en la realidad escolar misma. Resulta rescatable su percepción, en la medida en que la docente es parte del sistema escolar y desde luego conoce en forma detallada la realidad particular del Liceo en estudio: tal como lo plantea, las oportunidades que se ofrecen desde el discurso político no son tales, ya que existe un cuerpo normativo coercitivo, un lugar donde no se encuentra apoyo para vivenciar un proceso educativo integral o alternativo que potencie el desarrollo de los y las adolescentes.

Del mismo modo, aporta un nuevo elemento respecto de la incorporación mínimamente exitosa de jóvenes infractores de ley al espacio escolar:

*“Idealmente, bueno promoviendo políticas claras, bien delimitadas y definidas, conocidas por todos en primer lugar y con relación a eso tiene que ver con ir registrando los logros de estos chicos, porque en el tema del futuro, de la*

*reinserción, en todo eso hay mucha inseguridad, entonces tiene que ver con la seguridad, con la valoración de ellos” (Ibíd.).*

Ello revela la necesidad de que la comunidad educativa conozca con antelación una política pública que emana desde el Estado, para ser aplicada en la Escuela, planteando que estas debiesen ser claras y delimitadas, es decir, de fácil comprensión para quienes deben aplicarlas en lo cotidiano. Lo anterior da cuenta de una clara falencia en la implementación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, ya que teniendo como eje la reinserción escolar como parte de la estrategia de integración social que ésta promueve, no se han establecido directrices ni coordinaciones con los establecimientos, que permitan dar contenido a lo propuesto en la ley, en el sentido de la protección integral de los derechos de los y las adolescentes.

Otro aporte que surge del relato de la docente, es que se devela la necesidad de registrar la experiencia escolar de los jóvenes infractores, generando una herramienta para los futuros procesos, a modo de evidenciar los logros y avances que obtienen los estudiantes aludidos, mejorar las estrategias educativas y por último visualizar y relevar aspectos positivos en los jóvenes.

*“La comunidad también tiene un valor importante, por eso también es una forma de vincular en la comunidad es a través no cierto de talleres de participación, instancias donde ellos, cuesta mucho que participen, pero también son re fome los talleres que tenemos. Entonces no hay recursos, no hay creatividad en instalarle no cierto no solo a ellos sino también a nuestros jóvenes lugares que donde se sientan valorados, se sientan que hay una utilidad un valor agregado a lo que ellos están haciendo”. (Ibíd.).*

Una nueva mirada, la aporta la Inspectora entrevistada, quien desarrolla su labor en el Liceo desde hace 30 años, lo que resulta significativo ya que en su experiencia profesional ha podido ser testigo presencial de los cambios sufridos en el sistema educativo especialmente en la Escuela, como además percibir los cambios generacionales motivaciones e intereses en el segmento juvenil que se incorpora al proceso formativo. Al ser consultada su opinión fue la siguiente:

*“Yo pienso que esto es como un refugio para ellos, ellos no le ponen mayor interés vienen como a una distracción...No se le ve como una preocupación para ellos salir hacia delante, para ser buenas personas en la sociedad. Siguen en la misma actitud, ellos siguen pensando igual, o sea en la manera fácil para ellos trabajar, para ellos es un trabajo, es una manera fácil de ganarse la plata. No les veo una mejoría que ellos vayan a cambiar, ‘ya yo voy a estudiar para yo poder seguir otro camino mejor’, yo pienso que siguen en la misma línea de seguir robando, no hay una mejoría de parte de ellos”* (Jeannette Parada, Inspectora del Liceo Juan Gómez Millas, 30 años de labor en el Liceo).

La opinión de la entrevistada se basa esencialmente en la realidad que observa, que emerge de la relación directa que establece con los jóvenes infractores. Sin embargo es relevante develar los elementos no explícitos contenidos en su reflexión.

En primera instancia, es posible aseverar que su relato contiene sin duda el prejuicio que opera a nivel social respecto de la imagen de los adolescentes infractores, y por otro lado la Escuela en realidad no ofrece los mecanismos pertinentes para el logro de la integración de este segmento juvenil al proceso formativo. Ello redundaría en que las conductas no sean notoriamente modificadas, de hecho a su juicio no se aprecian progresos importantes en el proceso de reinserción escolar. Frente a la incorporación de los jóvenes a la escuela, argumenta:

*“Yo lo veo negativo, yo tuve un alumno que tenía ese tipo de problema y me arrastró a alumnos buenos, los sacó de acá para robar radios de autos. Un chico por vergüenza se retiró, el otro siguió, se arrancaron de acá no sé por donde, la cosa es que supe que habían estado presos.” (Ibíd.)*

El anterior relato es un buen ejemplo para reflejar la forma de operar de la violencia simbólica ligada a la trasmisión cultural de la escuela. Se emiten juicios de valor negativos respecto de los jóvenes y su comportamiento al interior de la escuela, categorizando y acentuando las diferencias que visualiza entre los estudiantes que conforman su comunidad escolar. Refuerza la opinión del siguiente modo:

*“Si en la manera de hablar, en la manera de comportarse por ejemplo los que han estado preso ponte tú, son muy inquietos...el sólo estar en la sala de clases se paran, se desesperan, no pueden estar mucho rato encerrado en la sala de clases, y la manera de hablar utilizan como muletillas. Tienen códigos muy acentuados” (Ibíd.)*

Cabe preguntarnos si esta manera de comportarse y hablar a través de códigos particulares es exclusiva del segmento juvenil ligado a la infracción penal o es característica reconocida y arraigada en la actual juventud, que construye sus propios códigos los cuales en general no son comprendidos por el mundo adulto, generándose distancia y rechazo.

Respecto del rol de la escuela para la integración de los jóvenes infractores sostiene lo siguiente.

*“El rol, yo pienso que se debieran incorporar a lo escolar , pero no dentro de Liceos de alumnos normales, tienen que tener una parte especial ellos, porque están como*

*obligados, entonces ellos vienen no más, a estar no más, a ocupar, pero más allá no hay un empeño de salir adelante.” (Ibíd.)*

El anterior relato da cuenta del nivel de legitimación en que se mueven las prácticas y discursos ligados a la segregación y exclusión de los jóvenes infractores. Se revela así lo altamente arraigada que está en la cultura escolar, la imagen de “anormalidad” de los adolescentes infractores. Ello está indudablemente ligado a las reminiscencias del modelo tutelar de atención a la infancia adolescencia en situación de “irregularidad social”, así como a los resabios de la criminología positivista, que durante décadas instalaron la creencia de que el fenómeno delictivo respondía a una condición innata de ciertos sujetos.

Retomando el tema de los mecanismos de integración que la escuela ofrece actualmente y cómo los jóvenes infractores vivencian su proceso escolar, cabe preguntarse nuevamente y desde la mirada de la comunidad escolar, si se generan realmente condiciones adecuadas para recibir a estudiantes que se vinculan fuertemente a problemáticas judiciales y sociales. Al respecto, la Inspectora señala:

*“Mire yo pienso que no (pueden integrarse a la Escuela), porque ellos siguen pensando en lo mismo, yo sé que hay algunos chicos que se sacan la camisa, se ponen la polera y salen a robar. No aguantan la jornada completa, a la una o una y media salen saltando las panderetas, los techos de las casas, hay muchos que los han pillado en el súper robando, o sacando cuestiones” (Ibíd.)*

De este modo, se evidencia nuevamente que el estereotipo del joven infractor se encuentra tan arraigado y rigidizado en los marcos referenciales de quienes componen la Escuela, que se cierran las posibilidades de integración para los jóvenes, considerándoles nuevamente como “causas perdidas” y dando lugar a la discriminación.

Lo anterior se contrapone diametralmente a los fines de integración que la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente establece, considerando que encomienda gran parte de dicha tarea a la Educación. En este sentido resulta paradójico constatar que uno de los nudos críticos en el logro de esta meta se encuentre en las pautas y mecanismos con que la Escuela opera, ya que la implementación de esta política pública no ha logrado aún instaurar un nuevo marco referencial concordante con el sentido del nuevo paradigma. Meta compleja, ya que se relaciona con cambios culturales que operan a nivel subjetivo y que deben ser impulsados al interior de cada Escuela, impregnando a los actores que tienen en sus manos la labor de educar, más aún a sujetos vulnerables como los jóvenes de este estudio y en general en los sectores populares cuya principal -si no única- herramienta de integración social es la Educación.

Por otra parte, respecto de las exigencias que se le debiesen aplicar a este segmento escolar, la paradocente agrega, desde su perspectiva, algunos lineamientos básicos para regir la disciplina de los jóvenes una vez incorporados a la Escuela:

*“Hacerles más exigencias. Que cumplan mejor el reglamento, con más normas más disciplinados, por ejemplo, que vengan correctamente uniformados, que tengan un vocabulario adecuado, que sepan comportarse bien en la sala” (Ibíd.).*

Agrega que el liceo no cuenta con las herramientas adecuadas para enfrentar de buena forma las situaciones puntuales que aparecen: desde la mirada tradicional para entender la función educativa en la escuela, la aplicación de diversas sanciones es una herramienta efectiva, por cuanto detiene el conflicto mismo, sin embargo la misma sanción aporta y/o potencia inevitablemente el abandono del estudiante del espacio escolar, como también la desmotivación por permanecer inserto en el proceso educativo formal, lo que finalmente incide en la deserción temprana del sistema escolar:

*“No se hace nada porque la familia deja teléfonos falsos, no nos podemos contactar con las personas. Cuando es muy complicado, se aplica la norma, se le llama al apoderado, y el chico empieza a faltar, entonces llega sin el apoderado y pa’ la casa, y pa’ la casa hasta que se aburre y no entra más al colegio, deserta del colegio”. (Ibíd.).*

La cita da cuenta entonces, de la forma en que ciertas prácticas al interior de las Escuelas son conducentes al abandono y deserción escolar. En este sentido cabe cuestionar la atribución de la responsabilidad de este abandono, que recae sobre el joven, cuando en la realidad la Escuela despliega y naturaliza mecanismos expulsivos tan intencionados como el que refleja el relato, y que además no consideran ni comprenden mínimamente la realidad individual, familiar y social de los sujetos.

En este sentido, no cabe duda respecto de los nudos críticos que presenta el escenario educativo en la actualidad: en él intervienen realidades sociales que se instalan en el espacio escolar, y que, por lo demás están en directa relación con la segmentación del sistema educativo y social en nuestra sociedad.

Sin embargo y sin considerar estas realidades, de acuerdo a la paradójica presencia de los jóvenes infractores de ley, afectaría negativamente el funcionamiento del sistema escolar:

*“Si afecta, porque hay alumnos que aquí quieren aprender y no pueden. Hay muchos chicocos que son buenos alumnos y no pueden, entonces se los llevan. Con los profesores son muy atrevidos, demasiado, y es tanto que a veces los profesores salen de la sala y bueno tiene que ir uno a poner orden, a explicar a los chiquillos que está mal lo que están haciendo” (Ibíd.)*



Desde esta postura la responsabilidad del fracaso escolar se deposita exclusivamente en los estudiantes que no logran una adaptación óptima al sistema de normas y funcionamiento general de la escuela, que como vemos, corresponde al caso de los jóvenes infractores de ley.

En un correlato casi perfecto respecto de la teoría existente en la materia, la Escuela supone desde una posición rígida, que el segmento juvenil aludido para nuestra investigación, carecería de habilidades sociales para enfrentar adecuadamente el proceso de integración escolar, y como resultado los jóvenes no tendrán posibilidades reales de integración en otros planos de la vida social. En ese aspecto la escuela aún se percibe bajo la lógica de ser un mero sitio para la instrucción de sus estudiantes, es decir, un espacio de desarrollo para quién posee naturalmente los méritos para ello, potenciando de esta forma, la exclusión del sistema para quienes no responden al perfil deseado.

Por otro lado, la escuela no valida y más bien omite los factores culturales y socioafectivos que están presentes en toda realidad educativa o contexto social, especialmente en la actualidad. Sin embargo y frente al discurso operante, la Escuela resulta ser absuelta de toda responsabilidad de los fenómenos intraescuela que le toca experimentar. Sin embargo algunos matices han surgido desde la práctica educativa y la forma de entender la acción pedagógica: como vimos en los relatos las posturas difieren entre los actores de la comunidad educativa que interactúa en forma directa con los jóvenes infractores de ley.

No obstante, más allá de reconocer avances en diversos aspectos del funcionamiento al interior de la escuela, los distintos actores involucrados reconocen a la postre, que los resultados en la escolarización de los adolescentes infractores, están lejos de lo esperado; incluso las miradas que se tornan más complacientes, asumen que se ha avanzado poco o casi nada en la realidad.

A pesar de los avances obtenidos fundamentalmente en lo referido a la cobertura educativa, las diferencias aún persisten. Es así que, aún omitiendo los problemas estructurales que presenta nuestra sociedad, las dificultades para la integración de los alumnos en el espacio escolar tienen también origen en lo que se produce al interior de las escuelas: prácticas y discursos excluyentes y estigmatizantes que se alejan considerablemente de los objetivos propuestos por las políticas públicas existentes. Y también alejan considerablemente a los jóvenes de acceder a oportunidades de desarrollo y formación, que les otorguen caminos alternativos al desarrollo de una trayectoria de vida marginal.

## CONCLUSIONES

El análisis de los resultados de la presente investigación, arroja elementos relevantes que interpretados a la luz del marco teórico y referencial, permiten establecer el grado y forma en que las hipótesis planteadas corresponden a la realidad de nuestros sujetos de estudio.

En primer término, y haciendo referencia a los aspectos cuantitativos, podemos constatar que un alto porcentaje de los adolescentes en estudio se encuentra fuera del sistema escolar, específicamente un 53,7%, lo cual arroja las primeras luces sobre la compleja relación que nuestros sujetos de investigación han establecido con la institución escolar a lo largo de sus vidas. En lo concreto, este alto índice de jóvenes no insertos en el sistema escolar se explica principalmente por la recurrencia y magnitud de situaciones de deserción escolar y expulsión “*sin retorno*” en su trayectoria escolar, con porcentajes que también bordean o superan el 50%.

Si a lo anterior agregamos que un 24,4% de los jóvenes además presenta repitencia, resulta lógico constatar que el retraso pedagógico sea también una constante en los sujetos de nuestro estudio, donde el 85,4% de los jóvenes se encuentra al menos un año retrasado en los cursos regulares. Lo anterior, en general opera como una situación que refuerza la desafección escolar, donde factores como la diferencia de edad de los jóvenes con sus potenciales compañeros de curso, se transforman en un factor más para que la Escuela se constituya en un espacio ajeno a sus necesidades y expectativas.

Es por ello que una parte de los sujetos de investigación, ha logrado retomar sus estudios exitosamente sólo en Programas de Nivelación diseñados para población escolar con retraso pedagógico, donde además se advierte un importante

componente de intervención psicosocial que refuerza estos procesos. A modo de ejemplo podemos destacar el trabajo que realizan ONG's como Corporación Caleta Sur o la Escuela de Reescolarización de Pedro Aguirre Cerda, en las Comunas en las que focalizamos nuestra investigación.

Por otra parte, y corroborando la hipótesis planteada al respecto, podemos afirmar que los sujetos de nuestro estudio pertenecen en su mayoría a sectores urbano populares, donde la situación socioeconómica precaria que éstos presentan, se expresa en las informaciones relacionadas con sus niveles de ingreso, ubicándose el 71,9% de los jóvenes entre el primer y segundo quintil.

Al respecto, y enlazando con la temática central de nuestra investigación, es necesario precisar que dicha situación socioeconómica condiciona importantemente el tipo de educación al que acceden los jóvenes en estudio, permitiendo constatar a su vez, la alta estratificación y segmentación del sistema educacional chileno. En este sentido, el hecho de que un 47,6% de los jóvenes asista a establecimientos municipalizados, y un 42,7% a establecimientos subvencionados, tiene también un claro correlato con la situación socioeconómica general de sus comunas de proveniencia, como se explicitó en el marco referencial de este estudio.

Por otra parte, en cuanto al tipo de enseñanza al que acceden los jóvenes sujetos de nuestro estudio, resulta interesante que del total de jóvenes escolarizados, un 48,8% asista a Liceos de Enseñanza Técnico Profesional, ya que en correlación con los datos cualitativos, podemos ver que esta opción se relaciona con las expectativas de futuro que los jóvenes poseen y que en la mayoría de los casos sus familias comparten. Estas expectativas dicen relación con una inserción laboral rápida y de mediana calidad con las ventajas que supuestamente tendría alguien que ha obtenido alguna certificación técnica., donde una movilidad social mayor a

través del acceso a la educación superior, aparece como una meta prácticamente imposible.

Este fenómeno, generado a partir de la ya mencionada segmentación del sistema educacional, deviene en la instalación de perspectivas y discursos propios de la desesperanza aprendida, que a su vez impide a los sujetos movilizar redes y recursos personales en búsqueda del ascenso social. Lo anterior contribuye también a la mantención de una estructura social relativamente estática en términos de la relación entre origen socioeconómico y el acceso a un determinado sector del mercado laboral.

Por otra parte, y tomando en consideración la información consignada en el marco referencial, es importante puntualizar que la ya señalada estratificación del sistema educacional no sólo lo es en cuanto al origen socioeconómico de sus educandos, sino también en cuanto a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que cada uno de los tipos de establecimiento entrega, situación que ha sido corroborada mediante numerosos estudios y sistemas de medición que implementa el propio Ministerio de Educación.

En este sentido, la realidad escolar de los adolescentes en estudio arroja luces sobre la forma en que el origen social y económico condiciona las oportunidades de desarrollo y movilidad social de los sujetos, a través de mecanismos instalados a nivel macrosocial que reproducen y perpetúan las brechas sociales, la concentración del poder en una cierta élite, y el círculo de la pobreza, entre otros elementos asociados a la mantención del *status quo*.

En este sentido es necesario también precisar que la situación de precariedad económica que caracteriza a nuestros sujetos de estudio, no se transforma en un factor directamente condicionante de su involucración delictual. Aún cuando se

relaciona con el tipo de delito que los jóvenes cometen, y desde una perspectiva de vulnerabilidad representa un importante factor de riesgo, es necesario puntualizar que la incursión en actividades contrarias a la ley es un fenómeno que transversaliza todos los estratos socioeconómicos. Sin embargo, cuando éstos son cometidos por personas provenientes de capas medias o altas e insertas en las redes socializadoras “regulares” (familia, escuela), generalmente no devienen en sanciones penales de este tipo. Situación preocupante en tanto refleja que el nuevo sistema de justicia juvenil continúa operando bajo la lógica de la situación irregular, que como ya vimos, criminaliza abiertamente la pobreza y las problemáticas que se asocian a ésta.

Ahora bien, no es posible soslayar que la pobreza y el difícil acceso a redes y oportunidades de movilidad social, van profundizando la exclusión y el sentimiento de marginación en los núcleos sociales a los que pertenecen los jóvenes en estudio. La cultura callejera en los entornos urbanos y el debilitamiento de los vínculos familiares y sociales generan condiciones para que surjan conductas asociadas a la delincuencia y violencia. Por ende, la involucración delictual de los jóvenes muchas veces está efectivamente asociada a las carencias económicas, a la dificultad de acceder al mercado y la necesidad de elaborar estrategias para validarse socialmente a través de la adquisición de bienes materiales, en una sociedad en que las pautas de consumo determinan fuertemente los niveles de integración social que es posible alcanzar.

En parte a causa de estas mismas características de la sociedad actual, muchos de los jóvenes sujetos del estudio han llegado a visualizar la Escuela como un mero instrumento de acceso al mercado laboral, y con ello, al mercado en general, donde el camino delictual se ve revalidado como una estrategia que reporta similares resultados en lo económico, con menores esfuerzos, en un marco de incertidumbre

en términos de oportunidades de movilidad social, donde para los jóvenes no resulta claro que el esfuerzo garantizará efectivamente esta última.

En síntesis, la baja permanencia e integración en el sistema escolar de los jóvenes sujetos de nuestro estudio, se asocia a factores como la expulsión, la deserción y la repitencia. Eventos que, en la trayectoria escolar de los sujetos, generan importantes niveles de frustración. Es por ello que la mayoría de los jóvenes abandonan la posibilidad de retomar sus estudios tras estas situaciones, ya que asumen su fracaso en la Escuela como una condición predeterminada e irreversible.

Por otra parte, la dimensión cualitativa de la presente investigación, también ha permitido responder a las hipótesis planteadas sobre la experiencia escolar de los jóvenes estudiados, donde el eje central de dichas hipótesis decía relación con la existencia de prácticas de estigmatización y exclusión al interior de la Escuela, que en definitiva truncaban el fin integrador que tradicionalmente se atribuye a esta institución. Asimismo, apostamos inicialmente a la existencia de algún tipo de relación entre dicha experiencia y el involucramiento en delitos por parte de los sujetos del estudio.

La experiencia escolar previa a la comisión de delitos, en general es recordada por los jóvenes como una experiencia positiva, sobretodo en lo que respecta a la socialización con sus pares, y las instancias de juego y entretención que surgían en este espacio de interacción social. Asimismo, algunos jóvenes valoran el haber establecido una relación significativa, cercana con los docentes, o por lo menos comparativamente más positiva, en relación con la experiencia actual. Sin embargo, sus relatos dan cuenta de una progresiva incapacidad de la Escuela para abordarlos en su también progresiva complejidad, ya que, a medida que los

jóvenes crecieron, sus intereses, necesidades, expectativas y problemáticas cambiaron, lo cual desde su percepción no fue captado por la Escuela.

Por otra parte, ante el significativo debilitamiento de los dispositivos sociales que tradicionalmente se encargaban de proporcionar sustento valórico, identitario, afectivo y normativo (la familia, la comunidad), los jóvenes buscan sus espacios de pertenencia eminentemente con los pares, lo cual endurece los aspectos de la socialización de calle y su cotidianeidad. Cotidianeidad que, producto de la gran cantidad de horas que los jóvenes pasan al interior de la Escuela, es trasladada a sus patios y salas con una naturalidad que colisiona con la cultura tradicional de la Escuela y sus viejos paradigmas.

La Escuela se resiste al cambio, se resiste a comprender y abordar a los jóvenes en su integralidad, también en su complejidad. Y aunque en parte esto se debe a la insuficiencia de recursos técnicos, profesionales y materiales en los establecimientos de sectores populares, también es cierto que el peso de la cultura institucional de la Escuela y el Paradigma Educativo positivista que aún prevalece, dificulta significativamente los procesos educativos de los jóvenes en estudio. Es así como se observa una suerte de educación estandarizada, que no está pensada en los sujetos a la cual está dirigida. Es allí donde se mecaniza el acto de educar, sin considerar las necesidades de los protagonistas, los educandos.

En esta confrontación entre las características de los nuevos sujetos escolares y una Escuela que se resiste a actualizarse en función de sus protagonistas, se profundizan los procesos de desafección escolar que devienen en los ya presentados porcentajes de deserción y expulsiones sin retorno. Allí es donde el horizonte de expectativas de futuro de los jóvenes se va estrechando, y el camino delictual puede comenzar a legitimarse como una estrategia de sobrevivencia, como una opción de vida e incluso, como un trabajo.



Es así como no podemos establecer que existe una relación directa entre la experiencia escolar previa a la comisión de delitos y esto último, aunque su incidencia no es menor en términos de las expectativas de futuro que la Escuela puede crear o suprimir del horizonte vital de un sujeto. La Escuela crea realidades, y su poder de influencia en la imagen que los sujetos hacen de si mismos, sus capacidades y perspectivas de desarrollo, no se puede subestimar.

En cuanto a la hipótesis planteada sobre la experiencia escolar posterior a la comisión de delitos, donde tomamos los relatos de los jóvenes que han regresado, o aún permanecen en la Escuela, podemos señalar que efectivamente su condición de infractores de ley ha dado lugar a prácticas de estigmatización y exclusión, a niveles considerablemente explícitos. Por esto, gran parte de ellos, ha optado por ocultar sus problemas judiciales, ya que conocen de antemano la reacción social que se asocia a esto, habiéndolo visualizado en la experiencia de otros pares.

Las prácticas de estigmatización y exclusión aludidas, se caracterizan básicamente por transmitir una suerte de persecución hacia los jóvenes tras su involucramiento en delitos. En este sentido, los jóvenes perciben ser vigilados en demasía, siendo constantemente objeto de la suspicacia y desconfianza de profesores y paradocentes, cuando no derechamente objeto de sanciones inmerecidas producto de la imagen de “mal” alumno que a comunidad escolar ya se ha formado, rígida e invariablemente.

Esta situación es para los jóvenes claramente comparable con una prolongación del aparato policial, en términos del control, la vigilancia y el castigo que ambas institucionalidades procuran aplicar. Aquí no deja de ser interesante que algunos de ellos comparen en sus relatos la Escuela con la cárcel, no sólo en términos de la poco amigable infraestructura de las Escuelas de sectores populares, sino también

en cuanto a la dinámica de relaciones que se da al interior de éstas y se acentúa en el caso de los jóvenes que han estado ligados a problemas judiciales.

Los efectos de estas prácticas son diversos. Una minoría de los jóvenes que aportaron sus relatos para la presente investigación, ya sea por sus características de personalidad o porque cuentan con un mayor refuerzo a nivel familiar, asumen su involucramiento en delitos como un error y la consiguiente discriminación que han sufrido en la Escuela, como una prueba que ellos han de superar, *demonstrando* que pueden lograrlo. Sin embargo, otros se encuentran en serio riesgo de deserción o derechamente ya han abandonado sus estudios, ya que las prácticas excluyentes y estigmatizantes que se describen en el análisis han ido reforzando en ellos la convicción de que la Escuela no es un espacio creado para ellos, de que no podrán adaptarse y obtener buenos resultados.

Es aquí donde tiene lugar nuevamente, la dinámica ya descrita de estrechamiento del horizonte vital de los sujetos, de sus expectativas de futuro, donde el camino delictual puede llegar a ser percibido casi como un destino, o como la única opción de subsistencia y promoción social (ya vimos que la promoción y movilidad social cada vez se asocia y se reduce más al poder adquisitivo, de acuerdo con los valores promovidos por el neoliberalismo).

Es así como para algunos de los jóvenes sujetos del estudio, la alternativa delictual se torna atractiva en términos de los beneficios económicos que puede reportar con poco esfuerzo, aún cuando implique riesgos. Aquí es necesario detenernos en que esta cultura del mínimo esfuerzo, del inmediatez, también se relaciona con los valores impuestos por el neoliberalismo, donde para los sujetos de nuestro estudio la adquisición rápida y grandilocuente de ciertos bienes materiales resulta fundamental para alcanzar el sentimiento de integración y validación social.

Por otra parte, la opción delictual se ve reforzada por el hecho de que, en los sectores populares ha ido cobrando progresiva fuerza la subcultura del “choro”, cuya estética, valores y patrones de comportamiento dotan de identidad y sentido de pertenencia a adolescentes que precisamente están en búsqueda de ello en un contexto de marginación social.

Retomando el tema central, es necesario señalar que las prácticas de estigmatización y exclusión que se dan al interior de la Escuela, no sólo se relacionan con la condición de infractores de ley de los jóvenes en estudio, sino que también se dan respecto de grupos e incluso cursos completos de alumnos que son señalados y segregados bajo el rótulo de “malos” estudiantes, como una forma de estigmatización colectiva.

Es así como, desde la experiencia relatada por los jóvenes, podemos corroborar lo señalado por Baratta (op. cit.), en cuanto a que la actitud de los profesores frente a los estudiantes provenientes de grupos marginales se caracteriza por una serie de prejuicios y estereotipos negativos que condicionan, en perjuicio de ellos, la aplicación selectiva y desigual de los criterios de mérito escolar. Así se va instalando la idea de que se está frente a jóvenes incapaces de adaptarse a la Escuela y aprovechar los supuestos beneficios que ésta entrega. Idea que además va permeando a los sujetos, tal como describen las teorías de la profecía autocumplida.

Según tales teorías, las expectativas que la red social más próxima tiene de los sujetos, determina en gran manera el comportamiento de éstos. Así, en el relato de uno de los jóvenes pudimos observar el fenómeno a la inversa, donde el apoyo y la confianza que uno de los profesores dio al joven para superar sus problemas, fue determinante para que este decidiese abandonar la actividad delictual y centrar sus esfuerzos en su proceso escolar. Esta situación nos hace pensar en lo planteado por

Giroux (op. cit.), en el sentido de que determinados actores dentro del sistema escolar, pueden llegar a generar condiciones para la no reproducción de la estructura de clase al interior de éste, contrarrestando la desesperanza aprendida aunque sea a nivel del microsistema escolar.

En síntesis, los resultados de nuestro estudio en el ámbito cualitativo nos permiten corroborar que la condición de infractores de ley de nuestros sujetos de estudio, efectivamente ha dado lugar a nuevas e intensas prácticas de exclusión y estigmatización, que por lo general refuerzan la desafección escolar y aumentan las cifras de deserción y expulsiones sin retorno.

Por ende, si bien no determinan la involucración delictual de los jóvenes, estas prácticas la facilitan al crear eficaces contraimpulsos a la integración social de los jóvenes por medio de su integración al sistema educacional, suprimiendo así la vía preferencial con que cuentan los sujetos del estudio para su promoción social. Esto sin contar que los juicios y las expectativas que la Escuela tiene de los sujetos y transmite a ellos a través de estas prácticas, influye significativamente en la imagen que los jóvenes van forjando de si mismos y sus capacidades, contribuyendo así muchas veces a fijar en los sujetos una identidad ligada al mundo delictual.

De esta manera, a modo de conclusión, podemos establecer que la escuela como institución social encargada de promover el desarrollo e integración de los individuos, presenta un panorama poco alentador en relación con los jóvenes sujetos de nuestro estudio. En este sentido, resulta contradictorio que las políticas públicas de educación aseguren la posibilidad de inserción al sistema escolar, pero no la calidad del mismo. Es así, como se percibe que en la micro realidad escolar, intervienen diversos elementos que van configurando el quehacer educativo, especialmente en las escuelas populares que muchas veces no cuentan ni con la disposición ni con los recursos técnicos, profesionales y materiales para abordar las

problemáticas que viven día a día sus educandos y que inevitablemente intervienen en su proceso educativo.

En este aspecto es fundamental comprender la visión de mundo que tienen los jóvenes, reconocer sus necesidades, intereses, fortalezas y debilidades. Pese al evidente cambio experimentado en este segmento de la población, donde se aprecian elementos de ruptura con las normas socialmente establecidas, hay necesidades vitales que también podemos reconocer han sido demandadas en otros contextos históricos, como es un mayor compromiso de parte de los profesores con la forma de hacer educación, además de la demanda puntual de los adolescentes porque la escuela reconozca que ellos son y sienten distinto a otras generaciones.

Por otro lado, el elemento principal que es posible rescatar de esta realidad, es que los jóvenes infractores de ley, que se insertan al sistema educativo, se encuentran con un espacio en que no se generan las condiciones mínimas para potenciar un proceso escolar que facilite y su integración a la sociedad. Aún cuando la nueva Ley de Responsabilidad Penal Adolescente establece como eje de su estrategia de integración social el acceso a la educación, observamos que la realidad escolar de la que dan cuenta nuestros sujetos de estudio, no favorecerá el logro de este fin. Aquí nos enfrentamos nuevamente a las imprecisiones de la Ley y también de las políticas de Estado en torno a la Educación, que al homologar inserción e integración social no consiguen más que llenar cifras, las cuales no son eco de un impacto social real.

Así el discurso de Estado, propone un avance significativo en el panorama educativo, panorama que debe acoger a los jóvenes infractores de ley, como estrategia de protección de sus derechos y de integración a la sociedad. Sin embargo, la realidad relatada por nuestros sujetos de estudio expresa que

actualmente en la Escuela prevalecen prácticas y discursos que afectan de modo significativo la incorporación al espacio escolar de los jóvenes infractores de ley, viendo disminuidas sus posibilidades de desarrollo y de ruptura con el mundo delictual.

Por último, es importante señalar lo preocupante que resulta el hecho de que las políticas públicas dirigidas a la juventud se centren en las temáticas relativas a la represión, vigilancia y castigo. La nueva Ley de Responsabilidad Penal Juvenil, es quizá la expresión más clara de un sistema político que sólo toma en cuenta a la juventud cuando hay que responsabilizar a “alguien” de las problemáticas de inseguridad, delincuencia y desorden que hoy ocupan un lugar central en los medios de comunicación y agenda gubernamental.

En este sentido, que el Estado otorgue responsabilidad penal a jóvenes sobre los catorce años expresa el supuesto de que desde esa edad existe discernimiento y responsabilidad. Mas, en dicha lógica, cabría cuestionar el por qué entonces, de manera correlativa, no se reconocen a los adolescentes desde esa edad mayores derechos sociales e incluso políticos.

Esta clara incongruencia, anula a los jóvenes como actores sociales y refuerza una percepción social de este sector de la población como foco de problemas, desorden y peligro, percepción orquestada por los medios de comunicación que con su línea sensacionalista facilitan la invisibilización de los problemas estructurales y necesidades de integración insatisfechas que aquejan a la juventud. Esta invisibilización de los problemas sociales se agudiza especialmente en cuanto a aquella juventud que vive en situación de exclusión y que proviene de los sectores más vulnerables de la sociedad, proceso facilitado por una visión estigmatizante, que en el caso de los jóvenes infractores se multiplica y cobra aún mayores dimensiones.

Esta perspectiva estigmatizante desde la cual se mira a la juventud, aleja al propio Estado de su responsabilidad de generar las condiciones para que este segmento de la población se integre a la sociedad y ejerza su derecho a condiciones de vida dignas que los pongan al margen de involucrarse en comportamientos infractores de ley.

En definitiva y realizando una síntesis, podemos constatar a nivel macrosocial, la agudización de las políticas económicas neoliberales que promueven una educación mercantilista, alejada de los requerimientos de desarrollo e integración en nuestra sociedad y que responde a la necesidad de reproducción de la estructura de clase que históricamente ha sustentado al sistema capitalista y sus diversos modelos de desarrollo.

En un nivel microsocia, pero no menos importante en términos de su impacto en la trayectoria escolar y vital de los sujetos, encontramos la cultura escolar: Sus discursos y prácticas “educativas”, que prevalecen y se legitiman al interior del espacio escolar, responden a una lógica eminentemente ligada al control social, en que lo central es adaptar al joven al sistema de normas de acuerdo al tipo de sujeto que la sociedad desea formar. En este sentido, dichas prácticas no son ajenas a las acciones discriminatorias y estigmatizantes que se despliegan respecto de los jóvenes en su trayectoria escolar, contraviniendo la función integradora de la Escuela y en especial los discursos de Estado en relación al carácter socioeducativo e integrador de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente.

Definitivamente, aún prevalece en la Escuela una mirada educativa reduccionista y determinista, que desde la perspectiva freiriana podría señalarse como una lógica “bancaria”, por cuanto visualiza al joven como un ente pasivo, simple receptor de los conocimientos y normas. Así, la Escuela continúa omitiendo la dimensión socioafectiva de los sujetos y del proceso escolar, así como su realidad social y

familiar, no considerando el impacto que estos elementos tienen tanto en la subjetividad de los jóvenes como en el proceso escolar. De este modo, la Escuela se muestra ajena al sujeto juvenil, sin comprender sus características ni su realidad, de manera que se fortalecen los estigmas sociales que, en el caso del joven infractor de ley se duplican por esta condición, inhibiendo sus posibilidades de cambio y transformación de su realidad.



## HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

De la presente investigación se han rescatado algunas visiones de los jóvenes del estudio, que al ser analizadas se revelan como hallazgos que sin duda contribuyen a la comprensión del carácter conflictivo que asume la relación del joven popular con el sistema escolar y que adquiere mayor importancia, cuando la reinserción escolar aparece como uno de los mecanismos centrales de integración social considerado en la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil vigente.

De este modo el presente estudio, ha destacado desde la mirada de los jóvenes elementos que resultan valiosos y fundamentales de evidenciar y considerar en la elaboración y diseño de propuestas tanto en el área educacional, como en el trabajo específico con jóvenes que infringen la ley. De esta manera, existen necesidades desde la mirada juvenil que el sistema educativo aún no ha logrado captar, incorporar o satisfacer y que influyen directamente en el proceso de desarrollo personal, cognitivo y social de los adolescentes.

a) Uno de los hallazgos más significativos en la presente investigación dice relación con la incapacidad del sistema escolar para dar respuesta a los objetivos de integración social que propone la nueva ley de responsabilidad penal adolescente, teniendo como eje el derecho a una Educación de calidad para los jóvenes infractores. En este sentido resulta paradójico que el sistema escolar genere factores adversos a la integración que se plantea en el discurso oficial, tanto a un nivel estructural como a nivel del microsistema escolar.

La Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, se propone fundamentalmente la reinserción social de los jóvenes infractores de ley, procurando respetar sus garantías como sujetos plenos de derecho. Entre estas

garantías, aparece como un factor primordial de integración social, la inserción del joven en el sistema escolar.

Sin embargo, los resultados del presente estudio, muestran que las experiencias escolares de los jóvenes, lejos de ser integradoras, no favorecen el desarrollo de capacidades que permitan la apertura a nuevas oportunidades educativas o laborales, en tanto es una educación deficitaria en recursos humanos, materiales y de infraestructura que condiciona su posterior ubicación y desempeño en la sociedad. Por otra parte, la Escuela, con sus prácticas estigmatizadoras, no hace más que reproducir las etiquetas que los jóvenes infractores de ley ya portan al entrar en conflicto con la justicia y que además se ven reforzadas por provenir de sectores populares, donde los jóvenes conviven cotidianamente con la etiqueta de la violencia, delincuencia y drogadicción.

b) Otro hallazgo relevante arrojado por el presente estudio, es que dentro de las motivaciones para cometer ciertos tipos de infracción a la ley (robos, hurtos, desórdenes callejeros, etc.) aparece una que podría pensarse más propia de sectores medios- altos como es, la "búsqueda de adrenalina". En este sentido, la necesidad de los jóvenes de experimentar sensaciones nuevas como parte de su desarrollo evolutivo, muchas veces es canalizada a través de diversas prácticas que revisten riesgo y/o que transgreden el límite de lo permitido. Es así como algunos jóvenes comienzan a experimentar con las drogas o el alcohol, y otros desarrollan prácticas consideradas como faltas o delitos, como una vía catalizadora de tales impulsos y no necesariamente como una manera de satisfacer una necesidad económica o material que promueva su integración a la vida societal.

Por otra parte, esta búsqueda de la sensación de adrenalina en las prácticas transgresoras del orden social y jurídico establecido, puede ser leída también como una respuesta de la contracultura juvenil frente a la exclusión que caracteriza su

realidad como jóvenes populares. De este modo, frente a esta búsqueda juvenil por experimentar nuevas experiencias, encontramos una realidad social que no responde a las necesidades e intereses actuales del joven urbano popular, en un contexto carente de ofertas y posibilidades que potencien su desarrollo.

c) Un tercer hallazgo, lo constituye la alta valoración que los jóvenes le otorgan a los factores afectivos ligados a su experiencia escolar, que son los únicos que son recordados como positivos al valorar la experiencia. A través de los resultados reflejados en el estudio, se pudo evidenciar en este aspecto, que el trato y la acogida que los jóvenes esperan de la comunidad escolar, especialmente de los profesores, se establezca en un contexto escolar donde exista un vínculo más bien de carácter afectivo, que les permita establecer cercanía, no solo en lo que se refiere al apoyo educativo, sino también en la contención emocional que no encuentran en el núcleo familiar o sus redes más cercanas, de este modo la escolarización de la vida del sujeto juvenil, no solo lleva la carga de deberes y tareas al espacio escolar, sino también los factores subjetivos ligados a la cotidianidad del sujeto.

Visualizar al sujeto juvenil como un sujeto integral, que busca no solo el desarrollo cognitivo en el espacio escolar sino que fundamentalmente el desarrollo de un espacio social y afectivo, es una de las necesidades más valoradas por los jóvenes sujetos del estudio. El espacio escolar habitualmente se transforma en un microsistema de relaciones jerárquicas, verticales, normativas y restrictivas, donde solo quedan las opciones de adaptarse o no adaptarse a las normas y metodologías establecidas.

d) Un cuarto hallazgo relevante a destacar, es que La Escuela marca de por vida. La experiencia escolar influye en el desarrollo del autoconcepto y la autoimagen, y por tanto en el desarrollo psicosocial futuro del sujeto escolar

Como mencionamos anteriormente, la escuela establece relaciones jerárquicas, que responden a la normativa de la educación tradicional, instalando una dinámica que resulta normalizadora, restrictiva, fiscalizadora e impuesta, de la cual la comunidad escolar no puede abstraerse. De este modo, es posible afirmar que la experiencia escolar incidirá de forma positiva o negativa en el desarrollo psicosocial de los jóvenes, especialmente en lo que se refiere a la construcción de su autoconcepto y autoimagen.

Los resultados obtenidos en la presente investigación, desde la mirada de los jóvenes que participaron de ella, revelan la existencia de prácticas estigmatizadoras, restrictivas y marginalizantes que se vivencian cotidianamente dentro del espacio escolar. Así el lenguaje, se transforma en el instrumento a través del cual los diferentes actores de la comunidad escolar ponen en acción las prácticas mencionadas. Prácticas que revisten un impacto trascendental en el desarrollo de los jóvenes, ya que al ser la Escuela una institución legitimada para establecer los parámetros culturales socialmente válidos, el juicio que ésta hace de los sujetos tiene inevitablemente un impacto en el juicio que ellos hacen sobre sí mismos a partir del cual construyen sus relaciones con el entorno.

e) Un quinto hallazgo lo constituye descubrir que la Escuela en muchos casos es el espacio de construcción de identidad de “niño o joven problema”. Los resultados de la presente investigación permiten establecer que el joven infractor de ley, ha construido previamente en sus espacios de socialización, la identidad de “problemático”, generándose una autoestigmatización.

Dentro del sistema escolar, el joven generalmente va respondiendo de manera confirmatoria a las etiquetas de “mal alumno” que la institución le ha otorgado. Tal como indican las teorías de la profecía autocumplida, la autoestigmatización se instala en el joven al ser considerado y sentirse un alumno problema, por no

responder al estereotipo de “buen alumno” que la Escuela espera a partir de una cultura tradicional eminentemente homogeneizadora. Es así como las constantes reprimendas, descalificaciones, malas notas, castigos etc. generan en los jóvenes la construcción de una identidad negativa de si mismo que incidirá en su desarrollo psicosocial, y como ya vimos, en su autoimagen y autoconcepto.

Ello se ve reforzado por el hecho de que existen dos niveles de segmentación y segregación en el sistema escolar: uno a nivel intraescuela, donde en un mismo establecimiento se intenciona focalizar y segregar a los alumnos “problema” de los alumnos que muestran un comportamiento adaptado a las normas escolares. Y otro a un nivel macrosocial, donde ya se ha demostrado la alta estratificación y segmentación del sistema educacional chileno.

f) Un último hallazgo, está relacionado con la visión de inoperancia que los jóvenes le atribuyen a la Jornada Escolar Completa, la que resulta para los jóvenes entrevistados una condición de encierro, desagrado y malestar que no logra la utilización práctica y educativa que ellos esperan de la jornada. De este modo, los jóvenes no justifican la existencia de una jornada escolar de 8 horas, si no son bien utilizadas y distribuidas, a través de actividades que complementen el proceso de aprendizaje escolar, que permitan el desarrollo de sus habilidades y propicien instancias alternativas que resulten innovadoras a la rutina diaria.

Es así como los jóvenes se ven enfrentados a una rutina impuesta, la cual se traduce en una serie de tareas y deberes a los cuales solo deben responder. En consecuencia, la escolarización de la vida juvenil, da cabida para que los jóvenes comiencen a expresar sus propias inquietudes, buscando entretenerse y apropiarse de las horas y el espacio, sin orientación formativa dando cabida a un espacio de ocio que no es utilizado favorablemente. De esta forma los jóvenes trasladan su cotidianeidad a la escuela, con sus pautas comportamentales y culturales, que en

confrontación con la cultura escolar tradicional resultan transgresoras de las reglas o normas establecidas para mantener la disciplina al interior de la Escuela.

La sensación de encierro, de aburrimiento y malestar reconocidos por los jóvenes entrevistados, tienen su origen en la inadecuada infraestructura, la carencia de recursos materiales especialmente en las escuelas de sectores populares, la rutina de las actividades y deberes escolares, las normas y permanecer gran cantidad de horas bajo dichas condiciones en un espacio delimitado y restringido:

*“Mi opinión es que...no sé, yo creo que los alumnos después de la una de la tarde están sicoseaos adentro del colegio ya, todos se quieren puro ir...y ahí empieza el desorden, ahí porque hay mucho calor, mucho frío, mucho rato estar en el mismo lado igual aburre poh...”* (Joven, de Lo Espejo 17 años).

Este “sicoseo” que mencionan los jóvenes, hace referencia a una sensación permanente y cotidiana de angustia y ansiedad al interior de la Escuela, que se constituye en un posible factor de desafección con el sistema escolar, siendo trascendental potenciar el desarrollo de actividades que posibiliten la apropiación y participación real de los jóvenes en el espacio escolar. De esta manera suelen comparar el espacio escolar con la “cárcel”, especialmente si consideramos que muchos de los jóvenes entrevistados han tenido experiencias importantes en centros de privativos de libertad, por lo tanto es fundamental potenciar instancias de desarrollo y recreación complementarias que justifiquen el la existencia de la jornada escolar completa que apunten a la integración escolar.

## APORTES DEL TRABAJO SOCIAL

En el siguiente apartado, se establecen los aportes que desde nuestra disciplina profesional se debiesen potenciar tanto frente a la realidad social que nos toca experimentar, como el aporte que las y los Trabajadores Sociales debiesen contemplar y realizar en el espacio escolar en que se insertan los jóvenes infractores de ley, sujetos de nuestra investigación.

*“En lugar de anunciar la idea del advenimiento de la democracia liberal y del mercado capitalista en la euforia final de la historia, en lugar de celebrar el “fin de las ideologías” y el final de los grandes discursos emancipadores, que no se nos deje olvidar nunca este obvio hecho macroscópico, hecho de innumerables lugares singulares de sufrimiento: ningún grado de progreso habilita a ignorar que nunca antes, en términos absolutos, nunca en la tierra tantos hombres, mujeres y niños han sido subyugados, hambreados o exterminados” (Severini,2002:9)*

Todo parece indicar que avanzamos aceleradamente hacia una sociedad globalizada, la economía a escala mundial se organiza y articula en torno al capital financiero internacional y el consumo masivo de productos por parte de la población, el elemento económico parece dominar todos los aspectos de la vida social. Surgen entonces nuevas configuraciones sociales, nuevas tramas de relaciones se imponen, se exagera la individualidad y toma cuerpo cotidianamente. Es en este nuevo escenario mundial, que debemos repensar la función disciplinaria del trabajo social y los nuevos desafíos que el contexto nos impone.

En nuestro país, la existencia de un sistema social organizado, que en el ámbito político es ejercido a través de un sistema de gobierno democrático, supuestamente representativo de las aspiraciones y necesidades de la población,

surge como acuerdo político, entre los sectores de oposición a la dictadura y la misma. Este es un elemento no menor si queremos comprender con detenimiento la lógica administrativa gubernamental de estos tiempos. La tan añorada democracia se instala en nuestro país a partir de los años 90, el nuevo gobierno sería administrado por la Concertación de Partidos por la Democracia, bajo consecutivos periodos de administración.

En términos políticos y económicos, la nueva administración acoge de la dictadura no sólo la constitución política establecida por la misma, sino conserva y profundiza también el modelo económico neoliberal. Las empresas estatales se privatizan, de ésta forma se reduce sistemática y radicalmente la intervención del Estado en cuanto a protección social, los gobiernos de turno se han encargado de generar las condiciones internas favorables para que opere el capital financiero internacional. En este contexto, nos enfrentamos a una sociedad donde se profundiza la desigualdad social, la injusticia, la desesperanza y la brecha entre la riqueza extrema y la pobreza de la mayor parte de nuestra población.

Desde el enfoque del Servicio social crítico, es necesario un compromiso ético, político e ideológico que contribuyan a debilitar la concepción positivista del trabajo social, pues éste pone su acento en los problemas manifiestos de la sociedad, eludiendo sistemáticamente el trasfondo ideológico que yace tras las estructuras de organización social, especialmente en los tiempos actuales.

Con el desarrollo de una nueva mirada del trabajo social crítico, nuestro desafío se debe enfocar necesariamente hacia la construcción y fortalecimiento de una nueva perspectiva fenomenológica, que hará de nuestro ejercicio profesional una tarea más amable, humana, flexible y crítica de la realidad, ya que estará orientada a contribuir a que las personas, grupos y comunidades comprendan lentamente, que



los cambios nacen también desde sus propias fuerzas, aspiraciones, motivaciones y acciones concretas, en definitiva desde la aprehensión de una nueva conciencia.

Es importante como trabajadoras sociales comprender que la realidad no está irreversible e históricamente determinada, sino más bien condicionada por un conjunto de fuerzas que interactúan en permanente oposición y las cuales poseen diferentes cuotas de poder, generando procesos sociales dinámicos y particulares. Dicha comprensión significa comprender también, que las situaciones concretas de injusticia social pueden ser intervenidas y/o modificadas.

Uno de los desafíos más significativos para el Trabajo Social sería comprender y analizar su propia conciencia como disciplina profesional, en función de fortalecer la capacidad de reflexión, y de autocrítica del quehacer cotidiano, evitando de ésta forma caer en una funcionalidad tecnocrática, que hace perder el sentido más profundo y fin último de las intervenciones, cual es la transformación social que apunte y rescate los valores humanistas.

Por otro lado, dicha realidad en absoluto es una entidad abstracta, lejana e inalcanzable, por el contrario, esta se impregna cotidianamente a nuestra existencia material, cada una de nosotras se constituye en un elemento activo que influye constantemente en ella, aportando sistemáticamente a su configuración como tal.

En este sentido, la conciencia respecto de ello, se traduciría en el desarrollo de la ética profesional, y ésta a su vez en el accionar concreto, por lo tanto reconocer la ventaja que como profesión tenemos, de interactuar directa y constantemente con las personas, con nuestras posturas éticas, nuestro discurso. Visualizar éstos elementos como herramientas de trabajo nos entregarán un estilo particular en las intervenciones a desarrollar, si el desarrollo de la conciencia colectiva avanza a través de elementos como, la participación, la toma de decisiones, la autonomía,

entonces se debe promover y gestionar acciones tendientes al logro de estos objetivos.

Reconstruir una cultura del respeto por la esencia del ser humano, sus problemáticas y la búsqueda de las soluciones de cada realidad con que nos encontremos, es un desafío que nos impone el contexto de globalización neoliberal.

Nos compete como profesión conocer, profundizar y dimensionar aquellos elementos subyacentes que se encuentran presentes en la complejidad de la actual realidad. Se torna un imperativo para quienes ejercemos el trabajo social, realizar una lectura comprensiva y crítica de los fenómenos sociales, ello en función de aportar desde nuestra disciplina profesional una mirada crítica, que potencie no sólo la labor humanizante propia de la función disciplinaria, sino lo que resulta aún más fundamental el poder contribuir a develar los actuales mecanismos generadores de exclusión y pobreza para las grandes mayorías en nuestro país.

Por otro lado, es innegable, que nuestro país ha experimentado avances materiales y económicos significativos, posicionándose de ésta forma en un referente en materia económica para nuestro continente, los entendidos en la materia le otorgan a Chile una imagen internacional positiva e imitable. Sin embargo, no se registra abiertamente en el discurso público los niveles de precariedad y violencia en que se desenvuelve cotidianamente la población excluida de los beneficios del capital, tampoco se considera las problemáticas sociales actuales ligadas a la pobreza extrema como la exclusión, la marginalidad y la violencia entre otras.

Por otro lado, desde la perspectiva educativa la escuela se encuentra fuertemente debilitada en lo que respecta a su rol histórico, especialmente aquellas escuelas que operan bajo el rótulo de escuela pública y que pertenecen al sector más pobre

de nuestra sociedad. Por otro lado, es evidente en el panorama educativo que la integración y movilidad social ya no operan como mecanismos efectivos de desarrollo social. Resulta relevante considerar la compleja, adversa y desalentadora realidad con que se enfrentan los jóvenes sujetos de nuestro estudio en el espacio escolar, como también debemos agregar que representa un estímulo para el Trabajo Social el poder contribuir con una nueva mirada y elementos de análisis para la comprensión del nuevo escenario escolar, escenario en el cual deben insertarse los jóvenes que han infringido la ley.

En tanto la escuela siga funcionando con el paradigma positivista para entender los procesos de formación de los alumnos, en tanto la escuela no reciba y valore las experiencias de vida de sus estudiantes, en tanto la escuela no acepte la diversidad cultural del mundo juvenil, los nudos críticos en educación serán difícilmente revertidos.

Pese a todo, creemos que es posible transformar dicha realidad a partir de un esfuerzo mancomunado de los diversos actores que intervienen en el espacio escolar, en un esfuerzo por realizar y enriquecer un trabajo interdisciplinario. Así, se debiese contemplar hacia un fin transformador, tanto desde las políticas públicas en materia de educación que surgen desde el Estado, a los actores directos que realizan día a día la labor educativa, contemplando entre ellos a los directivos, profesores, estudiantes, familias, y trabajadores sociales, en función de aunar fuerzas y criterios que posibiliten una educación de calidad e inclusiva. En este sentido, incorporar la problemática de los jóvenes infractores de ley, se hace necesario para acoger a un sector vulnerable de la sociedad y del mundo juvenil, que requiere de este apoyo para poder así realizar una opción de vida alternativa al camino delictual.

En este sentido, el Trabajador Social puede asumir un rol activo dentro del espacio escolar, constituyéndose en parte de un equipo de trabajo y no en un mero agente aislado, cuya única labor sea desplegar acciones asistencialistas en pro de la retención de los estudiantes en la escuela, como han demostrado importantes experiencias de inserción de trabajadores sociales en diversos Programas de Educación, siendo uno de ellos “Liceo Para Todos”.

Desde esta perspectiva la programación e implementación de actividades se enfocaría a partir de las necesidades y problemáticas de los jóvenes donde la convivencia escolar, Mediación, talleres grupales, gestión de redes para ampliar el acceso a la cultura, actividades recreativas o extra programáticas, entre otras; posibiliten desde nuestro rol social, desplegar recursos humanos, materiales y económicos que muestren a los jóvenes otras alternativas que respondan a su interés y diversidad, a modo de contribuir que la jornada escolar, se transforme en un espacio de desarrollo y fortalecimiento de los lazos sociales.

Por otra parte, es relevante que a partir de la nueva ley de subvenciones, se abre una oferta y posibilidad que permitiría operar en las escuelas de mayor riesgo y vulnerabilidad social, mediante la implementación de nuevos proyectos que incorporen y articulen diferentes perspectivas profesionales, permitiendo abordar de manera integral, innovadora y efectiva las problemáticas que habitualmente debe enfrentar la escuela de manera aislada y precaria.

De este modo, la escuela debiese proponer algunos lineamientos específicos que apunten a reconstruir y fortalecer los lazos sociales en la comunidad escolar, en función de mejorar la calidad de la convivencia cotidiana y el impacto que genera en los estudiantes.

A su vez, es primordial que el paradigma educativo considere una nueva forma de educar a quienes en buena medida dependen de ello para alcanzar su desarrollo personal, y lo que resulta de mayor importancia, es preciso no olvidar que al interior del espacio escolar operan elementos de la subjetividad de los estudiantes ligados al mundo emocional- afectivo, los cuales son reconocidos como parte esencial del ser humano.

Frente a este panorama la escuela no debiese omitir su existencia al interior del espacio escolar y ser contemplados en todos los momentos y condiciones históricas que nos toque vivir como sociedad, y cual fuere el modelo de desarrollo de país que se implemente en la preparación del capital humano para los sistemas económicos- productivos, ya que se manifestó como una necesidad sentida y reiterativa de los jóvenes, que a través de sus historias y vivencias protagonizaron la presente investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allerbeck, K. y Rosenmayr, L. (1979) **“Introducción a la Sociología de la Juventud”**. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (1991) **“Arqueología de la Escuela”**. Madrid, España. Ediciones La Piqueta.
- Apple, M. (1997) **“Política Cultural y Educación”**. Madrid, España. Ediciones Morata S. L.
- Apple, M. (1997) **“Educación y Poder”**. Ibérica, España. Centro de Publicaciones del M. E. C y Ediciones Paidós.
- Ariès, Ph. (1987): **“El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen”**. Madrid, España. Editorial Taurus.
- Baratta, A. (2002) **“Criminología Crítica y Crítica del Derecho Penal”**. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.
- Beloff, M. (1998) **“Los Sistemas de Responsabilidad Penal Juvenil en América Latina”**. Buenos Aires, Argentina. Publicaciones UNICEF.
- Beloff, M. (1996) **“Modelo de la Protección Integral de los Derechos del Niño y de la Situación Irregular: un Modelo para Armar y otro para Desarmar”**. Buenos Aires, Argentina. Publicaciones UNICEF.

- Bourdieu, P. y Passeron, H. (1988) **“La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanzas”**. DF México, Editorial Laia.
- Casassus, J. (2003) **“La Escuela y la (des) igualdad”**. LOM Ediciones. Colección Escafandra.
- Castel, R. (1997) **“Las metamorfosis de la cuestión social, una crónica del salariado”**. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Cillero, M. (1998) **“El Interés Superior del Niño en el Marco de la Convención Sobre los Derechos del Niño”**. Buenos Aires, Argentina. Publicaciones UNICEF.
- Congreso Nacional de Chile (2007) **“Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente”**. Valparaíso, Chile. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Cortés, J. (2002) **“Peligrosos en Peligro”**. Santiago de Chile. Documentos Corporación Opción.
- Cortés, J. (2003) **“Derechos Humanos, Derechos del Niño y Privación de Libertad: Un Enfoque Crítico de las ‘penas’ de los niños”**. Santiago de Chile, Documentos Corporación Opción.
- Costa P, Pérez J y Tropea F. (1997) **“Tribus Urbanas”**. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

- Cox, C. (2003) **“Políticas Educativas en el Cambio de Siglo: La Reforma del Sistema Escolar en Chile”**. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1996) **“La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia”**. Santiago de Chile, LOM ediciones.
- Dávila León, O. (2004) **“Proyectos y Trayectorias Juveniles: Nociones y Espacios de Juventud”** En **“Adolescencia y Juventud: De las Nociones a los Abordajes”**. Valparaíso, Chile. Revista Última Década N° 21, Ediciones CIDPA.
- Dávila León, O. (1998). **“Entre los Claroscuros de la Integración y la Humanización”**. Viña del Mar, Chile. Ediciones CIDPA.
- DEDEREJ - SENAME (2006) **“Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para Adolescentes Infractores de Ley Período 2007-2010”**. Santiago de Chile, Centro de Documentación sobre la Infancia.
- Delors, J. (2006) **“La Educación Encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”**. Ediciones UNESCO.
- Delval, J. (1995) **“Desarrollo Humano”**. D.F. México, Siglo Veintiuno Editores



- Feixa, C. (1999) **“De jóvenes, Bandas y Tribus”**. Barcelona, Editorial Ariel S.A.
- Fergadiot, A. (2007) **“Índice de prioridad social 2007, Región Metropolitana de Santiago”**. Santiago de Chile. Documentos MIDEPLAN- SERPLAC Metropolitana.
- Flecha, R. (2000) **“Nuevas Perspectivas Críticas en Educación”**. Ecuador, Editorial Paidós
- Flick, U. (2004) **“Introducción a la Investigación Cualitativa”**. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1998) **“Vigilar y Castigar: el Nacimiento de la prisión”**. DF México. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997) **“Pedagogía del Oprimido”**. DF México. Editorial Siglo XXI.
- García Méndez, E. (1997) **“Prehistoria e Historia del Control Socio-Penal de la Infancia: Política Jurídica y Derechos Humanos en América Latina”**.
- García Méndez, E. (1999) **“Derecho de la Infancia/Adolescencia en América Latina: de la Situación Irregular a la Protección Integral. La Legislación de Menores en América Latina: una Doctrina en Situación Irregular.”**

- Giroux, H. (1997) **“Teoría y Resistencia en Educación”**. Coyoacán, México. Siglo XXI Editores.
- Hernández, S. (1998) **“Metodología de la Investigación”**. Ciudad de México, Editorial McGraw- Hill.
- Instituto de Estudios Avanzados USACH (2005) **“Efectos de los Programas de SENAME, en la Integración Social de Niños y Niñas”**. Santiago de Chile, Centro de Documentación sobre la Infancia.
- Lechner, N. (1982). **“La Vida Cotidiana en Chile: la Experiencia Escolar”**. Santiago de Chile, Ediciones FLACSO.
- Mc Clure, O. (1994) **“¿Exclusión en Chile? De la Desintegración a la Integración”**. Santiago de Chile, Series en Equipo Técnico Multidisciplinario OIT.
- Merton, R. (1968) **“Teoría y Estructura Social”**. DF México, Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Mettifogo, D. y Sepúlveda, R. (2005) **“Trayectorias de Vida de Jóvenes Infractores de Ley”**. Santiago de Chile. Ediciones Centro de Estudios de Seguridad Ciudadana de la U. de Chile.
- Molina, J. (2000) **“Juventud y Tribus Urbanas, en Políticas Públicas y Juventud”** Viña del Mar, Chile. Revista Última Década N° 13, Ediciones CIDPA.

- Olivares, L. y Vicencio, F. (1995) **“Jóvenes: ¿Promoción y desarrollo?”**. De los programas de jóvenes a las políticas de juventud: la experiencia FOSIS (1990-1994)”. Valparaíso, Última Década N° 03, Ediciones CIDPA.
- Papalia, D. (2005) **“Psicología del Desarrollo: de la Infancia a la Adolescencia”**. México, Ediciones Mc Graw-Hill.
- Pavarini, M. (1981) **“Control y Dominación. Teorías Criminológicas Burguesas y Proyecto Hegemónico”**. DF México, Siglo XXI Editores.
- Pérez, A. (1997) **“Ensayos de Pedagogía Crítica”**. Madrid, España. Editorial Popular S. A.
- Perrenoud, P. (2001) **“La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar: Hacia un Análisis del Éxito, del Fracaso y de las Desigualdades Construidas por el Sistema Escolar”**. Madrid, España. Colección Educación Crítica, Ediciones Morata.
- Platt, A. (1977) **“Los Salvadores del Niño o la Invención de la Delincuencia”**. DF México, Siglo XXI Editores.
- Rivas, J. y Leite, A. (2006) **“Identidad y Cultura en la Experiencia Escolar”**. Buenos Aires, Argentina, XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación.

- Rivero, J. **“Las potencialidades y los límites de la Educación para enfrentar la pobreza en América Latina”**. San José de Costa Rica. Publicaciones UNESCO.
- Rosanvallon, P. (1995) **“La nueva cuestión social: repensar el Estado providencial”**. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Manantial.
- Sandoval, M. (2005) **“Jóvenes del Siglo XXI” Sujetos y Actores en una sociedad de cambio**. Santiago de Chile, Ediciones UCSH, colección de Monografías y Textos. LOM, Ediciones.
- Sampieri, R. Fernández, C. **“Metodología de la Investigación”**. DF, México. Segunda Edición por Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Baptista P. (1998)
- Sapiains, R. y Zuleta, P. (2001) **“Los Jóvenes en el Liceo”**: Representaciones Sociales de la Escuela en Jóvenes Urbano Populares Desescolarizados. Ex-cuela y Juventud Popular: La Escuela desde la Desescolarización; 53-72. Viña del Mar, Última Década N° 15, Ediciones CIDPA.
- Severini, S. (2002) **“Trabajo Social y Mundialización: Etiquetar desechables o promover inclusión”**. Buenos Aires Argentina, Editorial Espacio.

- SIDTEL Lo Espejo, **“Proyecto de Libertad Asistida-Libertad Asistida Corporación Opción (2007) Especial, SIDTEL Lo Espejo”** Santiago de Chile, Corporación Opción.
- Sierra, R. (2001) **“Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios”**. Madrid, España. Thomson Editores. Decimocuarta Edición.
- Soto, V. (2001) **“Paradigmas, Naturaleza y Funciones de la Disciplina del Currículum”**. Santiago de Chile, Revista de Docencia.
- Taylor, S. Bodgan, R. (1992) **“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”**. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Tijoux, M. (2001) **“Cárceles para la Tolerancia Cero: Clausura de Pobres, y Seguridad de Ciudadanos”**. Viña del Mar, Chile, Ediciones CIDPA.
- Tironi, E. (1986) **“El Liberalismo Real”**. Santiago de Chile. Ediciones Sur.
- Tironi, E. (1990) **“Autoritarismo, modernidad y marginalidad”**. Santiago de Chile. Ediciones Sur.
- Tsukame, A. (2006) **“Marco General y Estrategias de Reinserción de los Adolescentes Infractores de la Ley Penal”**. Revista de La Academia N° 11, Edición Primavera 2006. Santiago de Chile, Publicaciones U.A.H.C.

- Undiks, A (1990) **“Juventud Urbana y Exclusión Social”**, Buenos Aires, Editorial Humanitas.
- Valenzuela, E (1984) **“La Rebelión de los Jóvenes”**, Santiago, Ediciones Sur.
- Vidal, P (2006) **“Educación y Desigualdad Social”**. Revista de La Academia N° 11, Edición Primavera 2006. Santiago de Chile. Publicaciones U.A.H.C.
- Weinstein, J (1984) **“La Juventud Urbano Popular vista desde la sociología”**. Santiago de Chile, Ediciones CIDE.
- Weinstein, J. (1984). **“La Juventud en Sectores de Extrema Pobreza Urbana”**. Santiago de Chile, Ediciones CIDE.
- Zarzuri R. y Ganter R. (2002) **“Culturas Juveniles, Narrativas Minoritarias y Estéticas del Descontento”** Santiago de Chile, Ediciones UCSH.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

Sitio web de Fundación **“Una experiencia en Integración Escolar, Formosa, Venezolana Paso a Paso Argentina”**  
[www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas\\_79.htm](http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_79.htm)

Sitio web de la Corporación [www.opcion.cl](http://www.opcion.cl).  
Opción

Sitio web del Servicio [www.sename.cl](http://www.sename.cl)  
Nacional de Menores

Sitio web Revista Argentina [www.herramienta.com.ar/modules.php?op=modload &name=news&file=article&sid=62](http://www.herramienta.com.ar/modules.php?op=modload&name=news&file=article&sid=62) (Consulta 25 Julio 2007)

Sitio web UNESCO **“Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2005: la alfabetización, un factor vital”**  
<http://edrev/asu.edu/reviews/revs/39.pdf>

Sitio web CLACSO **“El Imperio y la Teoría Marxista”**  
<http://www.sitiocooperativo.com.ar/pensarelpais/paginaspensar/boron.html>

Sitio web Revista **“Educar para la sociedad de la información y de la Iberoamericana de Educación comunicación”**  
[www.rieoei.org/rie30a07.htm](http://www.rieoei.org/rie30a07.htm)

Sitio web Software SPSS	<a href="http://www.spss.es">www.spss.es</a>
Sitio web Netcom.es	<b>“La encuesta como texto”</b> <a href="http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/EncuestacomoTexto.html">http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/EncuestacomoTexto.html</a>
Sitio web Escuela de Periodismo Universidad de Chile	<a href="http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/gestion/archivos/PoliticasPublicas.ppt">www.periodismo.uchile.cl/talleres/gestion/archivos/PoliticasPublicas.ppt</a>
Sitio web de Fundación Paz Ciudadana	<b>Revista Paz Ciudadana N ° 1, Septiembre de 2005.</b> <a href="http://www.pazciudadana.cl/upload/publicaciones_revistas/REVISTAS_20080220132841.pdf">http://www.pazciudadana.cl/upload/publicaciones_revistas/REVISTAS_20080220132841.pdf</a>
Sitio web SIMCE	<b>“Resultados de 2° Medio en las pruebas SIMCE 2006”</b> <a href="http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/informes_regionales_comunales/Informe_Reg_2_2006.pdf">http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/informes_regionales_comunales/Informe_Reg_2_2006.pdf</a>
Sitio web Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)	<b>“Desarrollo Humano en las comunas de Chile, año 2000”</b> <a href="http://www.desarrollohumano.cl/idhc/wwwroot/comunaf.html">http://www.desarrollohumano.cl/idhc/wwwroot/comunaf.html</a>
Sitio web de la Secretaria Regional Metropolitana de Planificación y Coordinación.	<b>“Región Metropolitana: Índice de Habitabilidad Comunal 2007”</b> <a href="http://www.serplacrm.cl/publicaciones/estudios/INDICE_HABITABILIDAD_2007.pdf">http://www.serplacrm.cl/publicaciones/estudios/INDICE_HABITABILIDAD_2007.pdf</a>



# ANEXOS

# **OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Subindicadores	Ítem
<b>SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA</b>	<p>“Lo socioeconómico es el conjunto de rasgos demográficos, sociales y económicos de un individuo o grupo que caracterizan sus decisiones de consumo en un momento dado”.</p> <p>(Jaramillo, A. Ruiz, I. “Perfil Socioeconómico del Estudiantado de EAFIT”. Oficina de Planeación Integral Universidad EAFIT. Medellín, Colombia, 2001).</p>	<p>La situación socioeconómica es el conjunto de características contextuales, sociales y económicas que incidirán directamente en las oportunidades de acceso del individuo al mundo social.</p>	Demográfica	Comuna de Procedencia	Lo Espejo El Bosque P.A.C		¿En qué comuna vives?
				Sexo encuestado	Hombre Mujer		Sexo del joven
				Edad encuestado	14 15 16 17 18 y más		Edad del joven
			Situación Familiar del Joven	Adulto Responsable del Joven	Parentesco	Madre Padre Abuela/o Tía/o Hermano/a Otro	¿Quién es tu adulto responsable?

				Ocupación del Adulto Responsable	Trabajo Formal Trabajo Informal Dueña de Casa Jubilado / pensionado Cesante		¿A qué se dedica tu adulto responsable?
			Nivel de Ingreso Familiar		Ingreso Per Capita	0 -40.000 40.001 -68.000 68.001 -108.000 108.001-200.000 200.001 y más	¿Cuánto es el ingreso de tu familia?  ¿Cuántas personas viven en tu casa?
			Mantenimiento en el Sistema Escolar	Se Encuentra Escolarizado  Motivo no Escolarización	Si No  Deserción Expulsión Decisión Adulto Otro		¿Asistes al colegio actualmente?  ¿Por qué no estas asistiendo al colegio?

			Nivel de escolaridad		Curso al que asiste	1° a 4° básico 5° a 8° básico 1° a 2° medio 3° a 4° medio	¿En que curso estas?
					Curso al que llego	1° a 4° básico 5° a 8° básico 1° a 2° medio 3° a 4° medio	¿Hasta que curso llegaste?
			Magnitud y recurrencia retraso escolar	Presenta retraso escolar		SI NO	¿En qué curso deberías estar?
				Motivo retraso escolar	Deserción Expulsión Repitencia		¿por qué motivo te atrasaste?

			Tipo de Establecimiento educacional	Según financiamiento  Según nivel y tipo de enseñanza		Municipalizado Subvencionado Particular  Escuela Básica Técnico Profesional  Científico Humanista  Escuela Especial  Programa de Nivelación de Estudios	¿A que tipo de escuela asistes o asistías?

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Ítem
<b>EXPERIENCIA ESCOLAR</b>	<p>“La experiencia escolar es social antes que académica, impregnando la globalidad de la vida del alumno, incluyendo a padres, grupo de pares, profesores y todo el escenario cultural en el que vive. Esta experiencia naturaliza una cultura institucional y legitima la construcción de una identidad, dentro de un marco sociopolítico determinado, que supone una valoración social, un marco de comprensión compartido y un sistema de disciplinamiento y legitimación”.</p> <p>(Rivas Flores y Leite, 2006: 3).</p>	<p>La experiencia escolar de los adolescentes infractores de ley previa y posterior a la comisión de delitos, es una vivencia eminentemente social que incluye tanto los aspectos relacionales, como los aprendizajes y expectativas que se dan en el marco de una cultura institucional normativa y legitimada.</p>	<p>Relación con la Comunidad Escolar</p> <p>Aprendizajes Adquiridos</p> <p>Expectativas en relación al proceso escolar</p> <p>Percepción de la comunidad escolar en relación a la incorporación de los jóvenes infractores.</p>	<p>Relación con Directivos /Paradocentes</p> <p>Relación con Profesores</p> <p>Relación con los pares.</p> <p>Aprendizajes en el ámbito académico.</p> <p>Aprendizajes en el ámbito personal/social.</p> <p>Expectativas a nivel educacional/laboral</p> <p>Expectativas a nivel personal/social</p> <p>Percepción de los Directivos/Paradocentes</p> <p>Percepción de los profesores</p> <p>Percepción de los pares</p>	<p>Relación distante</p> <p>Relación funcional</p> <p>Relación cercana/afectiva</p> <p>Relación conflictiva</p> <p>Expectativas de inserción laboral</p> <p>Expectativas de ingreso a E. Superior</p> <p>Sin expectativas a nivel de inserción educacional/laboral</p> <p>Percepción positiva</p> <p>Percepción negativa</p> <p>Percepción Neutral</p>	<p>V</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>S</p> <p>T</p> <p>R</p> <p>U</p> <p>M</p> <p>E</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>O</p> <p>S</p>





				<p>Oportunidades de acceso a la Educación Superior que la Escuela entrega.</p> <p>Oportunidades de inserción en el mundo laboral que la Escuela entrega.</p>	<p>El joven percibe que la Escuela le entrega herramientas que le permiten proyectarse en la E. Superior.</p> <p>El joven percibe que la Escuela le entrega herramientas que le permitirán insertarse satisfactoriamente en el mundo laboral.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Subindicadores	Ítem
<b>EXPERIENCIA DE INFRACCIÓN A LA LEY</b>	“La infracción a la ley por parte de un adolescente es un hecho con consecuencias jurídicas que apunta a que el adolescente se responsabilice por el acto cometido a través de una sanción con componente socioeducativo” (LRPA, 2007).	“La infracción a la ley por parte de un/a adolescente es un hecho que se explica por diversos factores eminentemente de orden social, y que acarrea consecuencias individuales y sociales”	Dimensión Individual	Autoimagen/ Auto concepto	-Autoconcepto del joven tras la infracción da cuenta de un refuerzo de la opción delictual. -Autoconcepto del joven tras la infracción debilita opción delictual. -La infracción no tiene impacto en el autoconcepto del joven.		V E R  I N S T R U M E N T O S
			Dimensión Social	Expectativas a nivel individual	-El joven tiene expectativas asociadas a seguir camino delictual. -El joven tiene expectativas ligadas al abandono de la actividad delictual. - El joven tiene expectativas ligadas a la continuidad de su proceso educativo /laboral. -Otras expectativas. -Sin expectativas.	-Expectativas ligadas a opción delictual -Expectativas ligadas a la continuidad de su proceso educativo/ laboral.	
				Imagen/Concepto que la sociedad tiene del joven.	-La Comunidad. -La Familia. -Directivos y Profesores en la escuela -Pares en la Escuela. -Grupo de pares (informal)	-Imagen positiva -Imagen negativa -Imagen social no se altera tras la infracción.	
				Expectativas que la sociedad tiene del joven.	-La Comunidad. -La Familia. -Directivos y Profesores en la escuela -Pares en la Escuela. -Grupo de pares (informal)	-Expectativas ligadas a opción delictual -Expectativas ligadas a la continuidad de su proceso educativo	

# **INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

**Encuesta sobre la situación escolar los Adolescentes Ingresados al Programa  
SIDTEL Lo Espejo-El Bosque-Pedro Aguirre Cerda**

**1. Comuna a la que pertenece el Joven**

¿En qué comuna vives?

1	Lo Espejo
2	El Bosque
3	PAC

**2. Sexo del Joven**

1	Mujer
2	Hombre

**3. Edad del/a Joven**

¿Cuántos años tienes?

1	14
2	15
3	16
4	17
5	18 y más
6	Menos de 14

**4. Adulto Responsable del Joven**

¿Quién es tu adulto responsable?

1	Madre
2	Padre
3	Abuela /o
4	Tía /o
5	Hermana /o
6	Otro (especificar)

### 5. Ocupación del Adulto Responsable

¿A qué se dedica tu Adulto Responsable?

1	Trabajo Formal
2	Trabajo Informal
3	Dueña de Casa
4	Estudiante
5	Jubilado / Pensionado
6	Cesante
7	Otro (especificar)

### 6. Ingreso familiar

¿Cuánto es el ingreso de tu familia?

-----

### 7. Número de Integrantes del grupo familiar

¿Cuántas personas componen tu grupo familiar?

-----

### 8. Escolarización Actual

¿Asistes al colegio actualmente? (si contesta NO, pasar a pregunta 10).

1	SI Escolarizado
2	NO Escolarizado

### 9. Curso al que asiste

¿En qué curso estás? (tras responder esta pregunta, pasar a pregunta 12)

1	Primer Ciclo Básico (1° a 4° Básico)
2	Segundo Ciclo Básico. (5° a 8° Básico)
3	1° o 2° Año Medio.
4	3° Año Medio o 4° Año Medio incompleto.

### 10. Curso al que llegó

¿Hasta qué curso llegaste?

1	Primer Ciclo Básico (1° a 4° básico)
2	Segundo Ciclo Básico (5° a 8° básico)
4	1° o 2° Año Medio.
5	3° Año Medio o 4° Año Medio incompleto.

### 11. Motivo de la no escolarización

¿Por qué no estás asistiendo al colegio?

1	Deserción.
2	Expulsión.
3	Otros (especificar)

### 12. Retraso Escolar

¿En qué curso deberías estar, de acuerdo a tu edad? (Encuestador debe determinar años de retraso escolar. Si el encuestado no presenta retraso escolar pasar a pregunta 14).

1	No presenta retraso
2	1 año de retraso
3	2 años de retraso
4	3 años de retraso
5	4 años de retraso o más

### 13. Motivos del Retraso Escolar

¿Por qué motivo no te encuentras en el curso que corresponde a tu edad?

1	Deserción.
2	Expulsión.
3	Repitencia.
4	Otros (especificar)

**14. Motivos de la Deserción (sólo si corresponde)**

¿Por qué motivo dejaste la Escuela?

1	Dificultades de Aprendizaje
2	Problemas de Conducta en la Escuela
3	Problemas de Salud
4	Problemas Económicos (necesidad de trabajar).
5	No se sentía a gusto en la Escuela.
6	Involucración Delictual
7	Otros (especificar)

**15. Motivos de la Expulsión (sólo si corresponde)**

¿Por qué motivo te expulsaron de la Escuela?

1	Problemas de Conducta en la Escuela
2	No sabe / No contesta
3	Otros (especificar)

**16. Motivos de la Repitencia (sólo si corresponde)**

¿Por qué motivo repetiste de curso?

1	Bajo Rendimiento Escolar.
2	Baja Asistencia.
3	No sabe / No contesta.
4	Otros (especificar)

**17. Tipo de Colegio según dependencia y financiamiento**

¿De qué tipo es o era tu Escuela o Liceo?

1	Municipalizado.
2	Subvencionado.
3	Particular.
4	No sabe / no contesta.

### 18. Tipo de Colegio según la Enseñanza que imparte

¿De qué tipo es o era tu Escuela o Liceo?

1	Escuela Básica.
2	Liceo Técnico Profesional.
3	Liceo Científico Humanista.
4	Escuela Diferencial.
5	Programa de Nivelación de Estudios o Reescolarización.



## **Pauta Entrevista en Profundidad**

### **Proyecto Tesis “Adolescentes Infractores de Ley y su Experiencia Escolar”**

**1ª Parte, experiencia escolar previa a la comisión de delitos:** Se introduce al adolescente a la primera parte de la entrevista, explicándole que deberá responder sólo en relación a su experiencia escolar anterior a la comisión de delitos.

#### **1. Percepción de la Escuela**

- Actitud de agrado / desagrado hacia la Escuela.
- Motivaciones.
- Elementos significativos.
- Sentimiento de aceptación / rechazo en la Escuela.
- Sentimiento de inclusión / exclusión (ser “tomado en cuenta”)

#### **2. Relación con el Director o Directora de la Escuela**

- Importancia y/o significado de éste(a) en el paso por la Escuela.
- Trato / Acogida brindado por Director (a).
- Posible existencia de conflictos con Director(a).
- Percepción de lo que el Director(a) opinaba de ti.

#### **3. Relación con el o los Inspectores de la Escuela**

- Importancia y/o significado de éste(a) en el paso por la Escuela.
- Trato / Acogida brindado por Inspector (a).
- Posible existencia de conflictos con Inspector(a).
- Percepción de lo que el Inspector (a) opinaba de ti.

#### **4. Relación con el o los Profesores de la Escuela**

- Importancia y/o significado del o los profesores en el paso por la Escuela.
- Trato / Acogida brindado por profesor o profesores.
- Interés del profesor o profesores en tu proceso de aprendizaje.
- Interés del profesor o profesores en tu persona (tu vida, tus habilidades, tus dificultades, etc.).
- Posible existencia de conflictos con Profesor(es).
- Percepción de lo que el Profesor o los Profesores opinaban de ti.

#### **5. Relación con Compañeros de la Escuela**

- Existencia de amistades o lazos afectivos con los compañeros.
- Importancia y/o significado de éstos en el paso por la Escuela.
- Trato / Acogida brindado por los compañeros.
- Posible existencia de conflictos con los compañeros.
- Percepción de lo que tus compañeros opinaban de ti.

#### **6. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje**

- Opinión acerca de lo aprendido en la Escuela.
- Opinión acerca de la forma en que se enseñan los contenidos.
- Percepción de la dedicación de los profesores en el proceso de aprendizaje.
- Nivel de entendimiento de los contenidos, y rendimiento escolar.
- Percepción de utilidad de los aprendizajes adquiridos.

#### **7. Relación con las normas y valores escolares**

- Opinión acerca de las normas de la Escuela.
- Cumplimiento / incumplimiento de las normas, y motivos para esto.

-Posibles conflictos derivados de desacatamiento de las normas; opinión acerca de tales hechos y su significado en la experiencia escolar.

-Valores que se visualizaban importantes dentro de la Escuela.

-Opinión acerca de dichos valores promovidos por la Escuela.

**2ª Parte, experiencia escolar posterior a la comisión de delitos:** Se introduce al adolescente a la segunda parte de la entrevista, explicando que deberá responder en relación a su experiencia escolar posterior a la comisión de delitos.

### **1. Percepción de la Escuela**

-Actitud de Agrado / Desagrado hacia la Escuela.

-Motivaciones.

-Elementos significativos.

-Sentimiento de aceptación / rechazo en la Escuela.

-Sentimiento de inclusión / rechazo (ser “tomado en cuenta”)

### **2. Relación actual con las personas que forman parte de la Escuela**

-Opinión acerca de las personas que forman parte de la Escuela (Director/a, Inspectores, Profesores, Compañeros).

-Importancia y/o significado afectivo de algunas de estas personas en tu vida.

-Trato / Acogida brindado por las personas que forman parte de la Escuela.

-Posible existencia de conflictos con personas que forman parte de la Escuela

-Percepción acerca de lo que las personas que forman parte de la Escuela opinan de ti (Director/a, Inspectores, Profesores, compañeros).

### **3. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje**

-Opinión acerca de los aprendizajes que estás adquiriendo y su utilidad.

-Opinión acerca de la forma en que se enseñan los contenidos.

- Percepción de la dedicación de los profesores en tu proceso de aprendizaje.
- Nivel de entendimiento de los contenidos, y rendimiento escolar.

#### **4. Expectativas en torno a la inserción escolar**

- Expectativas a corto plazo (¿Qué esperas lograr este año en la Escuela?)
- Expectativas de terminar la Enseñanza Media.
- Expectativas de insertarse en la Educación Superior y/o en el mundo laboral.
- Percepción de utilidad de la inserción escolar para tu vida personal y / o tu futuro laboral.

#### **5. Expectativas a nivel relacional dentro de la Escuela**

- Expectativas de la relación con el Director/a y los Inspectores.
- Expectativas de la relación con los profesores.
- Expectativas de la relación con los compañeros.

**3ª Parte, visión sobre la Escuela como Institución Social:** En esta parte final de la Entrevista, se le pedirá al joven opinar sobre la Escuela en general.

#### **1. Percepción sobre la Escuela como espacio integrador / excluyente.**

- Percepción de aceptación / rechazo de la diversidad al interior de la Escuela.
- Percepción de igualdad / desigualdad en el trato y /o las oportunidades.
- Opinión acerca de la influencia de las condiciones socioeconómicas en las oportunidades educativas de las personas.

#### **2. Percepción sobre la Escuela como dispositivo de movilidad social.**

- Opinión acerca de las herramientas que la Escuela entrega a las personas para mejorar sus condiciones de vida.

-Opinión acerca del carácter necesario / innecesario de la Escuela para acceder a condiciones de vida mejores.

### **3. Percepción sobre la Escuela como espacio adecuado / inadecuado para los jóvenes con sus características actuales.**

-Opinión sobre qué lugares, espacios o instituciones resultan adecuados para los jóvenes, con sus características y problemáticas actuales.

-Opinión sobre las nuevas características y problemáticas de los adolescentes actuales, y en qué medida la Escuela responde o se adecúa a éstas.

-Propuestas que generen una mayor identificación de los jóvenes con la Escuela.

## **Pauta Entrevista para comunidades escolares**

### **Proyecto Tesis “Adolescentes Infractores de Ley y su Experiencia Escolar”**

Se introduce a los entrevistados respecto de la temática a abordar y sus fines investigativos, asegurando la mantención del anonimato con el fin de minimizar el riesgo de sesgar las opiniones vertidas.

#### **Ejes temáticos o Tópicos:**

1. Opinión de los diferentes actores de la comunidad escolar (Director/a, Inspector/a, Profesor/a, Alumnos/as) sobre la incorporación en la Escuela de adolescentes que han cometido delitos.
2. Significado que los diferentes actores de la comunidad escolar dan a la incorporación de adolescentes que han cometido delitos en la Escuela.
3. Opinión que los diferentes actores de la comunidad escolar tienen acerca de la conducta, rendimiento, habilidades y potencialidades de los adolescentes que han cometido delitos
4. Expectativas que los diferentes actores de la comunidad escolar tienen del proceso educativo de los adolescentes que han cometido delitos.
5. Opinión que los diferentes actores de la comunidad escolar tienen acerca del rol que debe y /o puede jugar la Escuela en la reinserción social de los adolescentes que han cometido delitos.