



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

TRAYECTORIA EDUCATIVA DESDE LA PERCEPCIÓN DE JÓVENES QUE HAN
TRANSITADO POR UN CENTRO DE INTERNACIÓN PROVISORIA

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO Y TÍTULO DE PROFESOR/RA DE
EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORES:

Angela Bustos M.

Gabriel Castro R.

Loreto Córdova M.

Catalina Moneta E.

Stefany Palma G.

PROFESOR GUÍA:

María Soledad Rodríguez.

Santiago, lunes 17 de agosto del 2020



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

TRAYECTORIA EDUCATIVA DESDE LA PERCEPCIÓN DE JÓVENES QUE HAN
TRANSITADO POR UN CENTRO DE INTERNACIÓN PROVISORIA

TESIS PARA OPTAR AL GRADO Y TÍTULO DE PROFESOR/RA DE
EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORES:

Angela Bustos M.

Gabriel Castro R.

Loreto Córdova M.

Catalina Moneta E.

Stefany Palma G.

PROFESOR GUÍA:

María Soledad Rodríguez.

Santiago, lunes 17 de agosto del 2020

Autorizado para

Sibumce Digital



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

© 2020, Angela Bustos M., Gabriel Castro R., Loreto Córdova M., Catalina Moneta E. y Stefany Palma G.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

La presente investigación va dedicada a cada niño, niña y joven que día a día se ve criminalizado por la sociedad adultocentrista y el sistema imperante, pero que sin embargo ha sabido salir adelante con resiliencia y fuerza suficiente para sobreponerse más allá de las dificultades.

¡Aguante cabres, sigan dando cara!

Gracias por su cariño y enseñanzas.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Agradecimientos

Mediante la presente queremos agradecer a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, al Departamento de Educación Diferencial en específico, en cuyas salas y pasillos se nos formó como profesionales en conjunto con todos sus docentes y colaboradores que de una u otra manera nos cobijaron y entregaron las herramientas que nos han permitido llegar a esta instancia.

Le damos las gracias a Javier Córdova, quien en todas las instancias que se le requirió, fue consejero y colaborador en esta investigación, además de ser un pilar fundamental en nuestra formación.

De forma particular, queremos dar las gracias a nuestras familias y parejas, quienes nos han acompañado en estos años de estudios y en particular en este año y fracción que nos llevó el terminar este proceso, siendo nuestro pilar de apoyo para soportar, sobrellevar y ser resilientes y poder afrontar las dificultades de las distintas investigaciones anteriores que no pudieron llegar buen puerto.

Finalmente, queremos reconocer a los jóvenes y las familias partícipes de este estudio, quienes de manera amable y voluntaria han facilitado su voz para dar a conocer una realidad invisibilizada y omitida por la sociedad, siendo tan oscura y dolorosa para ellos y que de manera intencional han debido revivir para poder sacar adelante este proyecto.



Tabla de contenidos

| | |
|----------------------------------------------|------------|
| Introducción | 2 |
| Capítulo 1: Planteamiento de Problema | 3 |
| 1.1 Antecedentes | 3 |
| 1.2 Justificación | 14 |
| 1.3 Preguntas de Investigación | 15 |
| 1.4 Objetivos | 16 |
| Capítulo 2: Marco Teórico | 17 |
| 2.1 Trayectoria educativa | 17 |
| 2.2 Escuela | 23 |
| 2.3 Enseñanza y Educación | 34 |
| 2.4 Aprendizaje | 41 |
| 2.5 Percepción, juventudes y adultocentrismo | 54 |
| 2.6 Contexto de encierro | 78 |
| Capítulo 3: Marco Metodológico | 83 |
| 3.1 Paradigma | 83 |
| 3.2 Enfoque | 83 |
| 3.3 Tipo de investigación | 83 |
| 3.4 Diseño de investigación | 84 |
| 3.5 Criterios de rigor metodológico | 98 |
| 3.6 Protocolo de Ética Científica | 99 |
| Capítulo 4: Análisis de Resultados | 100 |
| Joven 1: | 100 |
| Joven 2: | 140 |
| Joven 3: | 169 |
| Capítulo 5: Conclusiones | 205 |
| 5.1 Escuela | 205 |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | |
|-----------------------------------|------------|
| 5.2 Enseñanza | 207 |
| 5.3 Aprendizaje | 210 |
| 5.4 Trayectoria educativa | 211 |
| Propuestas | 216 |
| Proyecciones | 218 |
| Referencias Bibliográficas | 219 |
| Anexos | 227 |
| 7.1 Anexo 1 | 227 |
| 7.2 Anexo 2 | 242 |



Resumen del trabajo

Las trayectorias educativas corresponden a todo el proceso educativo que enfrenta una persona, en este sentido, en Chile existe una obligatoriedad de años que se deben cursar, existiendo una correlación de edad-curso con los contenidos que se deben estudiar. Si una persona logra mantener esa correlación, la trayectoria es considerada ideal, pero ¿Qué ocurre con quienes han transitado por un Centro de Internación Provisoria? ¿Cómo es su trayectoria educativa, considerando que viven parte de su proceso de enseñanza dentro de un recinto de privación de libertad?

El propósito de esta investigación es describir la trayectoria educativa de los jóvenes mediante la percepción que tienen sobre escuela, enseñanza y aprendizaje. Esto, antes, durante y después de transitar por un Centro de Internación Provisoria.

Logramos esto a través de un estudio de caso cualitativo, en el cual se realizaron entrevistas en profundidad a tres jóvenes que transitaron por un Centro de Internación Provisoria de la Región Metropolitana, Chile.

Este nos entrega como principales hallazgos que, desde la percepción de los jóvenes, sus trayectorias educativas se vieron obstaculizadas desde antes de su ingreso a un Centro de Internación Provisoria, siendo este un factor que afecta en su proceso educativo dentro de instituciones formales.

Palabras clave

Trayectoria educativa - Percepción - Juventudes - Contexto de encierro



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Abstract

The educational trajectories are the entire educational process that a person faces. In this regard, nowadays in Chile there are a number of grades that are compulsory where exists a correlation between age and grade with the contents that must be studied. The trajectory is considered ideal when a person achieves to maintain this correlation but what happen with people who have been in a Temporary Internment Center? How is their educational trajectory, considering they've lived part of their teaching process in a deprivation of liberty center?

The aim of this investigation is to describe the educational trajectory of young people through their perception about school, teaching and learning, before being in a Temporary Internment Center while they stay in it and after.

It was achieved through a qualitative study in which in-depth interviews were conducted to three young people who have been in a Temporary Internment Center in the Metropolitan Region, Chile.

Some of the main findings that this investigation produces are that, from the perception of young people, their educational trajectories were hampered even before they entered in a center, which is a factor that affects their educational process in formal institutions.

Key words

Educational trajectories, Perception, Youth, Confinement context



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial



Introducción

La presente investigación nace luego de que parte de los investigadores realizarán práctica en un Centro de Internación Provisoria, allí se pudo vislumbrar que muchos de los jóvenes contaban con experiencias complejas al interior de las escuelas, llevándolos a sufrir situaciones incómodas, lo cual había repercutido en muchos casos el transitar por distintos establecimientos, o bien la repitencia de algunos cursos, esto se profundizaba más una vez cuando los jóvenes salían al medio libre y debían volver a estudiar.

En este sentido, en base a lo planteado por la autora y educadora Flavia Terigi (2007), que expone como antecedente la existencia de una trayectoria escolar real, la cual puede ser ideal o no encauzada, ahondando en los desafíos que presenta esta última. Además, la existencia de un régimen obligatorio de escolarización en Chile y los mecanismos de retención existentes para el no abandono de los jóvenes del sistema educacional, organización que cuenta con una secuencia de año-curso-contenido a visualizar además de un currículum oculto que los enmarca.

Todo lo anterior nos lleva a pensar en torno a lo que sucede con quienes no logran tener una trayectoria educativa ideal, sobre todo quienes deben realizar parte de su proceso de escolarización recluidos, sin plazos ni metas determinadas, pues no existe una condena en su contra y por tanto queda su resolución a la arbitrariedad y burocracia que ofrece el sistema judicial chileno.

Es en este sentido el actual estudio busca conocer ¿Cómo es la trayectoria educativa desde la percepción de los jóvenes que han transitado por un centro de internación provisoria? Esto dado que no existen muchos estudios que se realicen desde la mirada de los propios involucrados. La pregunta se realiza además contemplando aspectos como lo sucedido, antes, durante y después de estar recluidos, dado que es un proceso lineal, donde además interviene la familia, la sociedad, el aprendizaje, la enseñanza y la escuela.



Capítulo 1: Planteamiento de Problema

1.1 Antecedentes

La trayectoria escolar según la mirada del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC), es comprendida como “el itinerario previsto que realiza cada estudiante en el sistema educativo regular. Esta se inicia en Educación Parvularia, continúa en Educación Básica y se profundiza en Educación Media” (2017, p.4). De esta forma, este proceso puede entenderse como un recorrido desde que el estudiante ingresa al sistema educativo regular hasta el egreso de éste, siendo una experiencia individual a pesar de la interacción con otros dentro de las instituciones educativas.

De lo anterior se puede mencionar que en Latinoamérica no existe ningún tipo de herramienta consolidada que permita realizar un seguimiento a las trayectorias escolares (Terigi, 2009, p.27). A pesar de esto, los datos existentes muestran grandes avances en el acceso de la población infantil a la enseñanza primaria, ya que menos del 4% de los niños y niñas de Latinoamérica y el Caribe quedan fuera del sistema escolar encontrándose en la edad establecida para los cursos de primaria. Continuando con su trayectoria escolar, la probabilidad de que niños y niñas que han finalizado su proceso escolar primario transiten al secundario en algunos países es de un 80% hasta un 90% (Morduchowicz y Duro, citado por Terigi, 2009).

A pesar de lo señalado anteriormente, se evidencia un alto número de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) que abandonan el sistema escolar, por lo que es posible señalar que la continuidad en la transición de niveles representa un punto crítico en las trayectorias de los estudiantes. Al disgregar las cifras desde el nivel territorial, nos encontramos con que el abandono escolar se produce en las áreas urbanas desde los 14 años, mientras que en las áreas rurales la edad desciende a los 12 años en porcentajes que rodean el 10% (SITEAL, citado por Terigi, 2009). Complementando los anteriores datos, ahora desde una visión en la segmentación social, existe una gran cantidad de niños y niñas que ingresan a la educación primaria sin haber tenido educación inicial, sin embargo, en los



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

sectores más acomodados se ha incrementado sus años de escolarización preprimaria (López; citado por Terigi, 2009, p.28). Esto indica que las trayectorias educativas, entendidas como se señala anteriormente, solo se focalizan en la mera aprobación, o no, de niveles educativos por los estudiantes, invisibilizando las características propias, las condiciones contextuales gatillantes, y los motivos que tensionan a un número significativo de estudiantes que no cumplen con lo deseado.

En este aspecto, Flavia Terigi denomina a estas trayectorias como teóricas, las cuales “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (2009, p.18). Frente a esto, la autora hace referencia a las trayectorias reales, en las cuales evidencia a través de diversos estudios que, para los distintos niveles de enseñanza se produce una selección de la población estudiantil, la cual deja fuera del sistema a un número importante de NNA. En el futuro, según un análisis realizado por SITEAL, se constata un aumento en los años de estudio de los jóvenes entre los 18 a 24 años, pero este incremento no favorece a quienes provienen de hogares con menores ingresos económicos, sino al contrario, el aumento depende del nivel educativo alcanzado por los adultos, por lo que persiste la transmisión de la desigualdad educativa. Lo anterior se visualiza en la permanencia en el sistema educativo de la población vulnerable que parece realizarse en base a la sobreedad, debido a que el abandono no resulta ser de una vez y para siempre, sino que es posible especular sobre abandonos temporales y reingresos fallidos que explicarían el alza en la sobreedad en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras equivalentes en las tasas de egreso (Terigi, 2007, p.33).

Ante el panorama señalado, Argentina apunta a promover políticas públicas que contribuyan a “resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena” (Glosario Ley N°26.206, 2006). De esta forma, podemos evidenciar que el país vecino busca hacerse cargo de aquellas trayectorias educativas que abarcan más allá de lo teórico, mediante legislaciones que permitan tanto el reconocimiento de estas, como la toma de acciones frente a las diversas



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

problemáticas que los estudiantes pueden encontrar en el transcurso de éstas. En ese sentido, para llevar a cabo este propósito, se deben tomar en cuenta los contextos y las realidades de los NNA con el fin de que se consideren como una oportunidad para fortalecer los procesos de formación integral educativa.

En Chile es posible visualizar que la tasa de escolarización entre los 6 a 8 años era del 94,3% en 1990, aumentando a 97,9% en el 2000 (SITEAL, citado por Terigi, 2009). Según la encuesta CASEN del año 2015, la cantidad de años de escolarización para quienes tienen 15 años o más, es en promedio de 11 años, ubicándose los índices más bajos en la región del Maule y los Lagos, con 9.8 años promedio, y los más altos en la Región Metropolitana, con 11.6 años en promedio (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2016). Complementariamente a los años de escolarización, se identifica que, a nivel de cobertura, nos encontramos con que el 50% de los niños y niñas menores de 5 años asisten a programas de educación parvularia, mientras que el 91,5 % realiza la enseñanza básica, esta cifra disminuye a 73.6% en la enseñanza media (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2016). Estos datos evidencian que existe un porcentaje con experiencias tempranas de fracaso, además de la dificultad que presentan NNA para permanecer en el sistema escolar y avanzar en su escolaridad. Otra cifra importante para tomar en consideración es el rezago escolar, que en el caso de Chile los porcentajes muestran que son de dos o más años, entre los 9 y 11 años era del 9,2% en el año 2000 y la cifra de mayores de 15 años con un nivel educativo de primario incompleto eran del 10% en el año 2001 (SITEAL, citado por Terigi, 2009). Asimismo, según datos de un estudio realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación, por encargo de la Fundación Hogar de Cristo en el año 2019, indica que aproximadamente el 31% de los individuos no culminó su enseñanza obligatoria, habiendo participado o no de la educación de adultos (Rodríguez, 2019). En este sentido, se estima que en nuestro país 8 de cada 10 estudiantes presenta rezago, abandono o exclusión del sistema escolar, siendo el aspecto más influyente la pobreza y la necesidad de apoyar económicamente en su hogar (Cordano, 2018).



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

El escenario anterior se encuentra marcado en ciertos ciclos y/o procesos: “7° básico -donde la materia comienza a requerir una base de conocimientos cada vez más sólida, que si no se tiene produce frustración-, el tránsito de 8° básico a 1° medio -cuando muchos dejan a sus antiguos amigos para cambiarse a un liceo- y 2° medio, cuando a los jóvenes se les produce el conflicto de tener que rendir para entrar a un futuro mundo laboral que es poco conocido...” (Cordano, 2018). Hacer referencia a estos hitos es de suma relevancia, dado que permite considerar y tensionar la posibilidad de planificar intervenciones que encaucen las trayectorias de los jóvenes, con propósitos posibles en torno a la entrega de herramientas que incentiven a la superación de las dificultades como la planificación o intervención de programas de apoyo y/o supervisión de los jóvenes con riesgo de abandono del sistema educativo.

Respecto a los motivos que llevan a los estudiantes a abandonar el sistema educativo en nuestro país, la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (2010) en el estudio “Proyecto de Reescolarización de jóvenes privados de libertad” menciona como un primer factor la rígida y autoritaria estructura organizativa de las escuelas, que cuestiona su calidad de sujetos de derecho. Igualmente, se señalan las metodologías que no consideran las necesidades e inquietudes de los educandos, generando frustración y desapego frente a las situaciones escolares, lo que conlleva a una falta de apoyo y valoración hacia los NNA.

De la misma forma, a este fenómeno se agrega otro aspecto que influye en la trayectoria escolar es la sobreedad que puedan presentar el estudiantado, además de las diferencias que surgen entre los niveles académicos impuestos y los conocimientos que manejan (Asociación Chilena Pro Naciones Unidas [ACHNU], 2006). Estos factores que obstaculizan la trayectoria escolar teórica se logran constatar al observar la trayectoria de los estudiantes de escasos recursos, cuyos colegios reciben financiamiento mediante la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), el 42% de los estudiantes preferentes tiene su trayectoria escolar teórica retrasada o discontinua, mientras que la cifra aumenta a 57,7% en los estudiantes prioritarios (Opazo, 2017).



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Para el sistema educativo, lo anteriormente señalado suele ser entendido como un fracaso, responsabilizando de manera directa a los sujetos particulares, en este sentido el ministerio de Educación considera el fracaso escolar como “el hecho de no lograr completar IV° medio, nivel mínimo obligatorio trazado por el Estado (...) estudiantes que repiten un grado o abandonan temporal o definitivamente el sistema escolar” (Rivera, citado en Opazo 2017, p. 8). Esta mirada se ha ido transformando a partir de paradigmas inclusivos, los cuales han traído consigo una preocupación por asegurar que los sujetos tengan trayectorias escolares encauzadas, abordándolo no como un problema del individuo, sino como un problema de Estado y por tanto causado por los motivos previamente señalados. En este sentido, se hace necesario redefinir el rol del Estado como asegurador de la calidad de educación que brinda para todos, supervisando y contribuyendo a que, quienes tienen menos oportunidades se les asegure el bienestar y la calidad de educación que tiene el resto de la población, esto en cuanto a infraestructura, financiamiento, recursos (humanos, técnicos y materiales), carrera y formación docente, así como remuneraciones de todos los involucrados, resguardando su calidad de vida, descentralizando además la toma de decisiones. Con aquello se busca además controlar el gasto y la calidad de la inversión, sosteniendo además constantes evaluaciones de los procesos que permitan la mejora de la educación, además de poder identificar puntos críticos que requieran más herramientas y/o apoyos (Foro por el Derecho a la Educación [compiladores], 2015), es decir, hacerse cargo de la educación como un derecho, que debe ser de calidad más allá de las condiciones socioeconómicas en la que se viva. Por lo mismo, Naciones Unidas ha promovido el desarrollo, buscando “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, citado en Opazo, 2017, p.16).

En este sentido, en Chile existen mecanismos que promueven e incentivan la permanencia en el sistema educativo (previa inscripción y realización del Registro Social de Hogares), tales como: Beca Presidente de la República y Beca de Apoyo de Retención Escolar, cuyos destinatarios son estudiantes que:



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

“...presenten factores de riesgo de deserción tales como: sobreedad respecto al nivel cursado, baja asistencia el año inmediatamente anterior en los registros del Mineduc, condición de paternidad o maternidad, condición de embarazo o padres de hijos en gestación; estar registrado en un programa de protección del Sename” (Junaeb, 2020, s/p).

Sin embargo, cada vez es más frecuente que los jóvenes construyan trayectorias que responden a sus necesidades o intereses, siendo necesario llevar a cabo un proceso de toma de decisiones por parte de ellos, respecto a cómo se debe continuar su proceso escolar, debiendo lograr un equilibrio entre la subsistencia básica, salud, dinámicas relacionales, de seguridad, e incluso desplazamientos territoriales, generando intervalos entre lo académico y lo laboral. De esta forma, se evidencia que a pesar de los esfuerzos para potenciar la permanencia en el sistema educativo y así mejorar las trayectorias teóricas, las condiciones y necesidades destacadas, afectan directamente en la exclusión escolar, por lo que, resultan ser altas barreras para la continuidad de la trayectoria escolar, en donde estos esfuerzos resultan ser insuficientes.

A partir de lo planteado, es que se puede señalar que las denominadas trayectorias teóricas resultan poco representativas de lo que realmente ocurre con las trayectorias reales, por lo que este estudio busca ahondar respecto a esta temática. Flavia Terigi (2009), quien se ha dedicado al estudio de las trayectorias escolares, plantea que existen trayectorias reales de los sujetos particulares, las cuales pueden ser encauzadas o no encauzadas. Las primeras coinciden en ciertos elementos con las ya mencionadas trayectorias escolares teóricas, tales como la heterogeneidad y la variabilidad de formas en las que NNA transitan su escolarización, generando diversos matices en los trayectos educativos. Por su parte, las trayectorias no encauzadas, hacen referencia a NNA que atraviesan la experiencia escolar de forma distinta al modo lineal planteado por el sistema educativo, existiendo diversos factores que provocan una invisibilización en las transiciones escolares; uno de ellos, refiriéndose a los diversos factores, es la asistencia inconstante por parte de los educandos. Este ausentismo rompe con el supuesto de presencialidad, este señala que los estudiantes deben asistir a



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

constantemente a clases en virtud de potenciar el proceso de construcción de aprendizajes, por lo que interferir en este supuesto, dificulta la relación docente-estudiantes y por ende el proceso de enseñanza-aprendizaje. Continuando con los factores de invisibilización, se presenta la sobriedad de los estudiantes, basada en un supuesto de edad determinada como “razonable” en relación con cierto grado académico, propiciando una noción arbitraria, estandarizada y gestada en la institución educativa. De la misma forma se establece que las trayectorias no encauzadas van acompañadas de bajos logros en los aprendizajes, los cuales obtienen como respuesta pedagógica la repitencia académica.

A partir de lo anteriormente señalado es que el presente estudio se centrará en la trayectoria educativa, la cual para efectos de la presente investigación, será entendida como un proceso atemporal de construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades, realizando el esfuerzo de contemplar una amplia gama de implicancias, y no sólo situarse en visión de trayectoria escolar focalizada en un proceso idealizado, lineal y teórico de la trayectoria educativa de niños y jóvenes, que por sobre todo están condicionados a contextos reales de pobreza y vulneración de derechos.

Entendiendo la trayectoria educativa desde la perspectiva real o no encauzada, ¿Qué ocurre con los estudiantes que tienen más obstáculos para asumir una trayectoria escolar, como es el caso de jóvenes que enfrentan situaciones de privación de libertad? ¿Se considera la trayectoria educativa real, tal como señala Terigi? En una encuesta realizada para el “Proyecto de re-escolarización de jóvenes privados de libertad”¹ en el Centro de Internación Provisoria de San Bernardo revela que el desfase educativo de los adolescentes es superior al 80% considerando como principal causal el abandono de la educación formal y repitencia durante sus procesos educativos (Asociación Chilena Pro Naciones Unidas, ACHNU, 2010). Lo anterior ocurre como consecuencia de diversos factores, desde la mala o nula relación de los jóvenes con su entorno familiar en función del proceso educativo, las condiciones

¹ Estudio realizado entre el 2010 y 2011 el cual tiene como objetivo entregar una oferta educativa pertinente y de acuerdo con las condiciones de escolaridad de los adolescentes que se encuentran en situación de privación de libertad



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

económicas de subsistencia; la temprana necesidad de inserción al mundo laboral, o bien, priorizando las responsabilidades dadas en base a la conformación de su propia familia. Sumado a las causas de abandono de la educación formal, los estudiantes reconocen sus propias experiencias desfavorables en las trayectorias escolares cursadas, siendo caracterizadas por “fracasos, castigos, expulsiones, abandono y la falta de tratamiento personalizado a sus necesidades educativas específicas” (ACHNU, 2010, p.5), siendo incluso los propios jóvenes quienes se asumen con problema de aprendizaje específicos que fueron proyectados en ellos en algún momento de su trayectoria educativa.

“generando en ellos una profunda desmotivación, disminuida autopercepción respecto de las posibilidades de superar exitosamente las tareas propuestas y una visión negativa respecto de la escuela, los profesionales de la educación y los procesos de interacción pedagógica que se dan en el aula” (ACHNU, 2010, p.5).

A su vez, y en función de las trayectorias educativas de jóvenes privados de libertad, resulta necesario conocer las instituciones que albergan a los infractores de ley entre 14 y 18 años, las cuales se encuentran reguladas bajo la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N°20.084/05. Dentro de este marco regulatorio, existen Centros de Internación Provisoria (CIP) y Centros de Régimen Cerrado (CRC), en los que es posible hallar instituciones educativas reconocidas por el MINEDUC con el objetivo de velar con el cumplimiento del derecho a la educación de los jóvenes y mejorar sus trayectorias escolares. Actualmente, son 16 microcentros donde se brinda educación en contextos de encierro para menores de edad, y de ellos, 4 están en la Región Metropolitana. Cabe destacar que los espacios educativos dentro de los centros de reclusión adolescente existen desde antes de la promulgación de la ley vigente. Las escuelas dentro de estos centros cuentan con horario de ingreso y salida, simulando el trabajo realizado en un establecimiento educativo del medio libre, sin embargo, el currículum se rige según el Decreto de Ley N°257, el cual establece los planes y programas para personas jóvenes y adultas. En este sentido, el propósito de la escuela es darle continuidad a los estudios que puedan presentar los NNA, entendiendo que es un Derecho el



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

que reciban educación, en caso de que esto no se cumpla se considera una vulneración de este.

A su vez, dentro de estos recintos se implementan programas socioeducativos licitados por SENAME que cumplen con lo indicado por esta institución, la cual establece como objetivo esperado el restituir derechos educacionales y sociales de los jóvenes sancionados, desarrollando una oferta que permita la reinserción socioeducativa de éstos, quienes pueden presentar rezago escolar, abandono del sistema educativo y/o requieran refuerzo escolar para los niveles de básica y media (SENAME, 2017).

A pesar de lo señalado anteriormente, la modalidad de estudios implementada al interior de estos centros resulta problemática, puesto que no considera la realidad, experiencias y necesidades de todos los jóvenes que ingresan a un centro de internación provisoria, así por ejemplo, ¿qué sucedería en el caso de un joven con una trayectoria escolar teórica exitosa o se encuentra en una modalidad de estudios técnico profesional? esta modalidad no se ajustaría a sus necesidades por lo que podría resultar perjudicial para él, o ¿qué pasaría si el joven culminó sus estudios formales? ¿cómo darles continuidad a sus estudios dentro del recinto? Esto, tomando en consideración que el periodo de reclusión de los jóvenes es incierto, dado que, al no existir condena, el tiempo que estén dentro del recinto asignado para la internación provisoria, está determinado por el sistema judicial, en específico del periodo que dure la investigación y/o que algún abogado mediante recursos legales apele a las medidas de privación de libertad.

Es debido a esto que resulta interesante realizar la presente investigación, puesto que, a partir de los antecedentes señalados, nos parece fundamental poder conocer las trayectorias educativas desde la percepción de los jóvenes, puesto que, los estudios mencionados anteriormente buscan conocer los obstáculos en las trayectorias de los jóvenes sin tomarlos en consideración, ya que no se logra distinguir que los datos obtenidos provienen de primera fuente, es decir de la propia voz de quienes transitan por estos espacios educativos, particularmente en contextos de encierro. En este sentido, para el presente estudio, la percepción será entendida como la distinción que los individuos hacen de su experiencia



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

producto de sus relaciones en constante construcción y no solo una mera captación de medio externo con independencia del sujeto. Por lo mismo, es que en base a la propia experiencia de vida de los jóvenes nacen las valoraciones que éstos otorgan a ciertas vivencias, así como las expectativas que crean respecto a los distintos escenarios de su vida. Por lo que, reiterando lo que señala el comienzo de este párrafo, no existen estudios actuales que hablen de las trayectorias educativas desde sus protagonistas que hayan transitado por un Centro de Internación Provisoria, siendo siempre agentes externos quienes dan su visión de esto, sin contar necesariamente con el relato de los jóvenes, por cuanto el poder constatar con su historia nos hará conocer la valoración y expectativas que tienen sobre de los distintos aprendizajes, enseñanzas y escuela a lo largo de su trayectoria educativa antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria.

Para los propósitos de este estudio se entenderá como escuela a una institución que representa el segundo espacio de socialización de una persona luego de la familia y, por tanto, representa un espacio importante donde los niños, niñas y jóvenes se desenvuelven. En este sentido, según Echavarría (2003), existirían tres ideas que se desarrollan en esta institución educativa: como escenario de formación y socialización, como desarrollador de identidad y finalmente como formador de personas morales y éticas. Asimismo, entenderemos la enseñanza como la influencia de una persona sobre otra por medio de “un proceso de organización y disposición de condiciones que facilitan el aprendizaje” (Tintaya, 2016, p.80). La enseñanza, más que un acto de transmisión de experiencias es un proceso de creación de condiciones externas o socioculturales que facilitan la construcción de las estructuras internas o personales del sujeto (Tintaya, 2016). Es por esto por lo que el proceso de enseñanza no estará solo limitado a la escuela, sino más bien a todo espacio de socialización del ser humano. Por último, el aprendizaje será concebido como un proceso de construcción que implica una transformación en el sujeto, en el cual se ve comprometido el nivel cognitivo, las interacciones en la convivencia con otros y la disposición emocional de la persona. Para efectos de esta investigación resulta relevante comprender que dichos procesos se producen en un contexto social, por cuanto son inherentes y trascendentales para este tipo de estudios, pues no se dan en un tipo de contexto que busca especificar y limitar los resultados



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

determinados previamente con exactitud, sino que, al ser seres sociales en constantes coordinaciones de acciones, nos encontramos en un ininterrumpido enseñar y aprender dinámico y transformacional.

“el aprender implica transformarse en coherencia con el emocionar. Resulta de una historia de interacciones recurrentes, donde dos o más sistemas interactúan. Sabemos que un individuo aprendió algo cuando percibe que su conducta es otra, cambió con el mundo al crear uno propio para sí y, al mismo tiempo, mantiene su organización”.
(Maturana, citado en Cándida 2001, p.2)

De esta manera, se debe destacar la necesidad de comprender la educación como un derecho humano, donde se espera “asegurar a todos los niños una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo” (ONU - UNICEF, 2008, p.1), en esta misma línea, Ana María Rodino señala que debe existir plena concordancia entre educación y derechos, lo cual se debe evidenciar en todo profesional de la educación, pues con este enfoque se logra respetar la inclusión, e impulsar la equidad social (Rodino, 2015), es decir, la educación con un enfoque en los derechos humanos garantiza el pleno desarrollo de los sujetos, respetando las necesidades y potencialidades del mismo, cumpliendo un rol importante en la validación y promoción de los derechos todo profesional de la educación que responda a este enfoque.

Comprender este enfoque posibilita replantear nuestra labor pedagógica, dado que, como se menciona anteriormente, se deben planificar y generar espacios que sean beneficiosos para el desarrollo de cada sujeto, poniendo en práctica a diario el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Es así como, a partir de lo señalado anteriormente y la experiencia vivida, como estudiantes en práctica profesional, en un Centro de Internación Provisoria de la Región Metropolitana, que nos permitió tener una aproximación a los contextos de encierro y en particular conocer las experiencias de los jóvenes que transitan en ellas, surge la siguiente



interrogante ¿Cómo es la trayectoria educativa desde la percepción de los jóvenes que han transitado por un Centro de Internación Provisoria?

Esta interrogante tiene el propósito de contribuir al desarrollo pedagógico en estos contextos, además de la educación en general, permitiendo que dentro de los distintos establecimientos educacionales en los cuales puedan ingresar los jóvenes que pasan por un Centro de Internación Provisoria sean consideradas sus diversas características, además de sus experiencias y trayectorias educativas.

1.2 Justificación

La presente investigación tiene gran importancia dado que intenta mostrar un ámbito de la educación poco explorado, siendo la trayectoria educativa de jóvenes que han transitado por un Centro de Internación Provisoria, y cómo esta ha sido desarrollada en virtud de las expectativas y valoración que tienen sobre escuela, enseñanza y aprendizaje. Esta información es de suma relevancia, considerando que gran parte del aprendizaje se construye en instancias formales y no formales, por cuanto los documentos e instrumentos que permitan conocer y analizar la trayectoria educativa de los jóvenes son fundamentales para entenderlos y comprender cómo ha sido la toma de decisiones en este ámbito. Asimismo, el tener esta información contribuirá significativamente a comprender la incidencia que tiene la percepción de los jóvenes sobre escuela, enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo en general, tanto en ámbitos formales y no formales, y con esto conocer y visualizar su construcción del mundo a través de su trayectoria educativa.

En un contexto como es en el que se desarrolla la presente investigación, la patologización y segregación a aquellos que no se adaptan al sistema educativo es una constante con el cual nos encontramos en el ejercicio de nuestra labor, por lo tanto, resulta fundamental revisar las trayectorias educativas de los jóvenes en los distintos ámbitos que afectan a las mismas. En este sentido, el conocer dichas trayectorias educativas resulta esencial para la formulación de nuevos abordajes y estrategias desde nuestro rol como educadores, ya que, como señala Terigi, “a medida que refinamos nuestros medios para



educar, las posibilidades de los niños y niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización” (2009, p.15).

Finalmente, es por todo lo anterior que la presente investigación resulta tan significativa para el ámbito de la educación y de nuestra carrera como Educadores Diferenciales especialistas en Problemas de Aprendizaje, ya que nos permite replantearnos cómo abordar y trabajar la diversidad existente, que es comprendida en nuestra formación profesional como consecuencia de modos de vivir distintos y con ello formas distintas de construir significados, que no son ni mejores o peores, sino que sólo diferentes, que se constituyen en el lenguaje según el modo de convivencia (Ibáñez et. al, citado en Ibáñez, 2012). Lo señalado es justamente el deber del educador diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, toda vez que valora la diversidad como fundamento de la dimensión humana, y, por lo mismo, es fundamental generar procesos sustentados en el respeto y aceptación de todos y todas (UMCE, 2019), sobretodo en contextos de encierro que abarcan a jóvenes menores de edad, los cuales son espacios poco explorados en ámbitos educativos. Por lo mismo, el poder utilizar esta información es trascendental para nuestra formación, dado que nos permite contribuir a que nosotros y quienes trabajen con los NNA comprendan su experiencia y se pueda enriquecer el trabajo a realizar con aquellos, debido a que estamos en la obligación de crear instancias de inclusión educativa (UMCE, 2019) que favorezcan, en este caso particular, tanto la valoración de la diversidad, como el análisis y utilización de la información para un óptimo desarrollo del trabajo colaborativo con las instituciones involucradas.

1.3 Preguntas de Investigación

¿Cómo es la trayectoria educativa desde la percepción de los jóvenes que han transitado por un Centro de Internación Provisoria?



- ¿Cuál es la percepción que tienen sobre la escuela los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria?
- ¿Cuál es la percepción que tienen sobre la enseñanza los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria?
- ¿Cuál es la percepción que tiene sobre el aprendizaje los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General.

Describir la trayectoria educativa desde la percepción de los jóvenes que han transitado por un Centro de Internación Provisoria.

1.4.2 Objetivo Específicos.

- Identificar la percepción que tienen sobre la escuela los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria.
- Identificar la percepción que tienen sobre la enseñanza los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria.
- Identificar la percepción que tienen sobre el aprendizaje los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria.



Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 Trayectoria educativa

Dentro de la trayectoria educativa, se consideran relevantes los conceptos de escolarización, fracaso escolar, invisibilización, entre otros.

La escolarización es el proceso a través del cual los NNA aprenden contenidos que les permiten desarrollarse social y culturalmente. Este proceso comienza con la entrada de los niños/as a la escuela, y continúa hasta su vida adulta. Sin embargo, existe una gran cantidad de casos que abandonan o se alejan de este proceso, afectando sus trayectorias educativas y su desarrollo, por tanto, de ahí su importancia dentro de este estudio.

Esto no sería un problema nuevo, sino que, como señala Terigi, “El llamado fracaso escolar acompaña a los sistemas escolares desde los inicios de la universalización e institucionalización de la escuela” (2009, p.13).

Este “fracaso escolar” resultaría de preocupación para las autoridades, las cuales en respuesta comienzan a desarrollar políticas públicas de prevención del abandono escolar, pero a pesar de ello, la problemática ha persistido, manteniéndose un gran número de jóvenes que no ingresan a la escuela, que no permanecen o que inclusive permaneciendo no aprenden a los ritmos y en las formas que ofrecen las escuelas (Terigi, 2009).

En los años 80, en Argentina, surgieron múltiples estudios que enfocan la problemática ya no en los sujetos individuales, sino que, en la estructura social, llamando a atender las desigualdades sociales propias del modelo económico, buscando en ello la solución. En este contexto, que se generan distintas políticas de atención a la primera infancia y políticas educativas compensatorias a las desigualdades.

Estas políticas se probaron insuficientes al momento de solucionar el fracaso escolar, dando a entender que, si bien la desigualdad social influye y explica en muchos casos estas trayectorias educativas fallidas, no sería el único factor, y que existiría algo dentro de la



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

estructura de la escuela que motivaría que los procesos de escolarización de los alumnos más pobres se continúen interrumpiendo por lo que la autora comienza a investigar el tema.

Bajo este paradigma es que a lo largo de esta tesis utilizaremos el concepto de “fracaso escolar”, y no de “deserción”, ya que este último atribuiría la responsabilidad de interrumpir la trayectoria escolar al sujeto, presentando este quiebre como una libre decisión y desconociendo los problemas estructurales que inciden en esta. De esta forma, en base a lo planteado por Lagos y Silva (2009) en el documento “Trayectorias Educativas en la Región de Los Lagos”, es posible señalar que en la construcción de las trayectorias influyen factores tales como los propios del sujeto y de su entorno, estando dentro de estos la familia y las diversas posibilidades institucionales, que lo afectan de manera personal y en su colectivo.

Es así como considerando lo anterior, y como ya señalamos en los antecedentes, entenderemos las trayectorias de aquellos jóvenes a los cuales el sistema educativo les ha fallado, no desde la “trayectoria escolar teórica” o “ideal”, la cual entiende la trayectoria escolar de los individuos exclusivamente vinculado al sistema escolar tradicional, de forma lineal, gradual acorde a lo establecido por la legislación en relación a año-curso y sin abandonar el sistema, sino que desde el concepto de “*trayectorias no encauzadas*” (Terigi, 2009, p.19) (concepto acuñado por el *European Group for Integrated Social Research* [EGIRS], utilizado para caracterizar las trayectorias de vida de los jóvenes en Europa con respecto al empleo, escolarización y otros aspectos), ya que este tipo de trayectorias considera espacios de educación no formales y aprendizajes comunitarios que se encuentran excluidos en la mirada teórica, reconociendo además las múltiples formas que existen en las que pueden desarrollar las experiencias escolares de los sujetos, las cuales no siempre implican recorridos lineales ideales o teóricos. En este sentido, el Ministerio de Educación de Chile, a través del documento “Manual de apoyo a la trayectoria educativa para estudiantes de 3° y 4° año de Educación Media Técnico-Profesional”, manifiesta que:

“Las trayectorias educativas no siempre son lineales. Hoy es más frecuente que los jóvenes puedan construir itinerarios más dinámicos y que respondan a sus propios intereses, combinando opciones laborales con alternativas para seguir estudios



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

sistemáticos, o alternar períodos de trabajo y formación académica o técnica” (2017, p.4).

Lo anterior es muy similar a lo considerado por Terigi, toda vez que involucra las causas que permiten que las trayectorias no encauzadas, dado que tienen diversas necesidades además de estudiar.

A partir de lo anterior es que la autora plantea ciertos desafíos que presentan las trayectorias no encauzadas, el primero tiene que ver con la “invisibilización” (Terigi, 2010, p.9), puesto que se hace hincapié en el ingreso de los estudiantes a los distintos niveles de enseñanza, realzando la edad de los estudiantes respecto a las trayectorias ideales o reales, pero quien tiene una trayectoria no encauzada se ve invisibilizado por el sistema al no encajar dentro del mismo, esto se ha de apreciar a diario en nuestra sociedad que tiene como obligatoriedad hasta el último año de la enseñanza media. Sobre todo, en aquellos casos en lo que el estudiante asiste a la enseñanza básica, egresa y por tanto debe buscar un nuevo establecimiento, el cual no busca a los estudiantes, por tanto, queda en las mismas manos del NNA o de sus responsables legales el buscarle establecimiento, sin que existan políticas de acompañamiento y/o orientación para que el joven siga sus estudios.

El segundo desafío es de “relaciones de baja intensidad” (Kessler, citado en Terigi, 2010, p.10), se refiere a la relación que establece el estudiante y la familia con la escuela donde no existe preocupación por parte de los primeros respecto a lo que ocurre en la segunda en cuanto a notas, tareas o materia, por lo mismo si se ausenta el educando no existe preocupación por estar al día con los contenidos; si el NNA ha tenido problemas de asistencia o conducta la familia no asiste a las citaciones, así como tampoco reuniones de apoderados, por cuanto es posible que concluya en una repitencia del estudiante por bajas calificaciones, ausentismo o bien una cancelación de la matrícula por el mal comportamiento y con unos apoderados que se enteran una vez los hechos antes descritos ya ocurrieron. Esto se ve amplificado además al existir escuelas y docentes que solo imparten contenidos y no se vinculan con sus estudiantes y familias, desechando el concepto de comunidad educativa.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

El tercer concepto es el “ausentismo” (Terigi, 2010, p.11) que, si bien está vinculado a la inasistencia sistemática, también conlleva el retraso recurrente a clases o cuando no se va a clases por situaciones particulares y reiteradas (causas climáticas, día previo o posterior a un feriado) influyendo directamente en el proceso de enseñanza, más aún si ocurre en el contexto de una baja intensidad.

El cuarto concepto se refiere a la “sobre(edad)” (Terigi, 2010, p.12), y hace referencia a la distancia que existe entre la edad idónea que debe tener un estudiante para cada curso (trayectoria ideal) con la que realmente tiene, estableciéndose entonces un desfase, que el establecimiento regular ve de manera problemática, pues concibe únicamente la trayectoria escolar como válida y por tanto no logra establecer procesos de inclusión para y con el estudiante, cayendo en comentarios y actitudes que menosprecian al NNA que muchas veces termina en la deserción o cambio de institución a uno no formal, donde este “problema” no existe.

Finalmente el último concepto hace referencia al “bajos logros de aprendizaje” (Terigi, 2010, p.12) y va de la mano con todo lo anteriormente descrito, puesto que han de producirse vacíos de contenidos o falta de dominio de ciertas habilidades al no haberse establecido un régimen continuo y persistente, por cuanto es natural que exista una baja comprensión y nivel de aprendizaje, sin embargo, la importancia que se establece socialmente es tan importante respecto a las trayectorias ideales o teóricas que promueven el avance o egreso de los distintos niveles de educación a fin de establecer la correlación edad-curso, que sin ver el daño que realizan a los NNA en términos emocionales (frustración por ejemplo al no poder responder como el resto), por la falta de dominio de contenidos y habilidades.

Por todo lo descrito anteriormente, resulta necesario ampliar la mirada sobre trayectoria para desarrollar un enfoque más inclusivo en la escuela, considerando nuevos factores que inciden en el aprendizaje o la continuidad de estudios de NNA, como señala Terigi “sabemos que adolescentes y jóvenes en condición socioeconómica vulnerable tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender” (2009, p.21),



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

pero con el desarrollo de nuevas metodologías y la elaboración de estrategias frente a la heterogeneidad de los educandos, sería posible aportar al mejoramiento de aquellas condiciones, solucionando, al menos algunas, de las problemáticas asociadas al fracaso escolar.

En este sentido, en nuestro país nos encontramos con que la tasa de escolarización en los primeros años de escuela es de 97,9% en el 2000 (SITEAL, citado por Terigi, 2009, p.28). La encuesta CASEN del año 2015, evidencia que la cantidad de años promedio de escolarización en Chile es de 11 años para jóvenes de 15 años o más, siendo los más bajos en la región del Maule y los Lagos (9,8) y la más alta en la Región Metropolitana (11,6). (Ministerio de Desarrollo Social, 2016), sin embargo, existen estudios que indican que la probabilidad de que niños y niñas que han finalizado su proceso escolar primario transiten al secundario es de un 80 hasta un 90% (Morduchowicz y Duro, 2007, citado por Terigi, 2009, p.30). Lo que quiere decir que, a pesar de lo motivadora de la cifra, se evidencia un alto número de NNA que abandonan el sistema escolar, por lo que es posible señalar que la transición de niveles representa un punto crítico en las trayectorias reales de los estudiantes, en este sentido el abandono escolar se produce en las áreas urbanas desde los 14 años, mientras que en las áreas rurales la edad desciende a los 12 en porcentajes que rodean el 10%. (SITEAL, 2006, citado por Terigi, 2009, p.32). Pese a estas cifras un análisis realizado por SITEAL evidencia un aumento en los años de estudio de jóvenes de 18 a 24 años, pero este incremento no favorece a los jóvenes provenientes de hogares con menores ingresos económicos, sino al contrario, el aumento depende del nivel educativo alcanzado por los adultos persistiendo así la transmisión de la desigualdad educativa.

Según la información recopilada por Terigi (2009) en otros estudios, es que a través de las trayectorias reales se encuentra que en los distintos niveles de enseñanza se produce un proceso de selección de la población estudiantil, el cual deja fuera del sistema a un número importante de NNA. La permanencia en el sistema educativo de la población vulnerable parece realizarse en base a la sobreedad, debido a que el abandono no resulta ser de una vez y para siempre, sino que es posible especular sobre abandonos temporales y reingresos



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

fallidos que explicarían el alza en la sobreedad en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras equivalentes en las tasas de egreso (Terigi, 2007, p.33).

Como se puede evidenciar en lo expuesto anteriormente es que a pesar del poco desarrollo respecto a conocer y comprender las trayectorias, existen ciertas nociones sobre qué pueda ocurrir en el tránsito de esta, no obstante, enfocándonos específicamente en el panorama chileno, se logra desprender que el foco se relaciona con los aprendizajes que, las personas que se encuentran insertas dentro del sistema educativo, debieran adquirir en los diferentes niveles, los cuales se pretenden ahondar en los últimos años para que así los sujetos cuenten con lo necesario para lograr desenvolverse dentro del campo laboral elegido a partir de la respectiva formación. Es así, como con relación a lo planteado en el punto de Trayectoria Educativa más arriba en este escrito, se puede ver que según la información recopilada por Terigi (2009) en otros estudios, es que en base a las trayectorias reales se posibilita identificar que en los distintos niveles de enseñanza se produce un proceso de selección de la población estudiantil, el cual deja fuera del sistema a un número importante de NNA, los cuales no cumplen con las expectativas planteadas en los niveles educativos que conforman la educación en Chile.

A partir de lo anterior, se puede comprender que la concepción de trayectoria educativa utilizada por el MINEDUC es focalizada en la entrega de aprendizajes para lograr generar individuos aptos para formar parte del mundo laboral y de esa manera producir, sin embargo, la trayectoria educativa en este estudio es un proceso atemporal de construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades. Por consiguiente, la mirada del ministerio queda al debe en cuanto a la consideración del sujeto como tal y los aspectos que pueden afectar en el desarrollo de la trayectoria educativa real, puesto que no considera la presencia de diversas trayectorias educativas dentro de un grupo de individuos diferentes a lo ideal, utilizando como medida remedial el profundizar aprendizajes en los últimos años educativos con el fin de cumplir con los parámetros establecidos en el currículum nacional, dejando de lado las experiencias educativas de los estudiantes para con esto brindar una mejor calidad educativa en función a sus necesidades y realidad. En este sentido, es posible vincular lo señalado con



lo planteado por Mahia Saracostti (citada en Cordano, 2018), quien afirma que los jóvenes que desertan del sistema escolar formal poseen menores ingresos económicos y mayores dificultades para conseguir una actividad laboral en comparación a sus compañeros graduados, lo cual perpetúa el círculo de la pobreza en el que viven inmersos.

Finalmente, en base a lo establecido por el MINEDUC sobre trayectoria educativa, es que se generan diversos cuestionamientos sobre el insuficiente abordaje de esta materia, lo que trunca el desarrollo de políticas públicas que respondan a esta necesidad, ya que, existen múltiples factores que pueden afectar el desarrollo de una trayectoria educativa, como lo es en el caso de este estudio el transitar por un Centro de Internación Provisoria y es que su paso por este recinto los obliga a abandonar la escuela regular en caso de estarla cursando o bien, volver al sistema mediante la asistencia a clases y programas dentro de la institución de reclusión, o el tratar de integrarse a la educación formal luego de estar en el CIP; por tanto el conocer su trayectoria es de vital importancia para generar respuestas educativas coherentes a las necesidades educativas de los sujetos.

2.2 Escuela

El estudio de la escuela como institución es de gran importancia para esta investigación pues representa el segundo espacio de socialización de una persona luego de la familia o el primero si es que la escolarización se dio en sus primeros meses de vida al ir a una sala cuna, por tanto, la escuela representa un espacio importante donde los niños y niñas se desenvuelven. De allí entonces la significancia que tiene para esta investigación, pues necesaria y obligatoriamente es el primer espacio de desarrollo de la trayectoria educativa.

En este sentido, según Echavarría (2003) existen tres ideas fuerzas que se desarrollan en esta institución educativa: como escenario de formación y socialización, como desarrollador de identidad y finalmente como formador de personas morales y éticas.

La primera idea, se funda en que el conocimiento no debe abordarse como una acumulación de datos, sino más bien como herramientas que le permitan a los niños, niñas y adolescentes explorar y conocer el mundo de manera crítica y reflexiva en co-construcción



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

con el resto, de esta forma se busca modificar la estructura cognitiva del ser humano sin que necesariamente exista un ser pensante que les enseñe en el área cognitiva, socioafectiva y comunicativa. Esto se brinda en un espacio seguro y de confianza de los estudiantes, donde se desarrollan entre ellos, bajo la guía de una persona que oficia como mediador o profesor que actúa en un espacio secundario, sin ser quien monopoliza el conocimiento. Todo lo anterior se da en un espacio de intersubjetividad, que le permite a la institución modificar sus principios en virtud del desarrollo de sus educandos y las transformaciones que tenga la sociedad en la cual se enmarca y que afectan la convivencia.

Bajo este escenario, la escuela es el espacio perfecto para la formación y socialización de las personas ya que estimula el proceso de construcción de identidad y de organización social en la medida en que conviven distintos tipos de pensamiento. En este sentido, se establece un contrato tácito entre escuela y familia donde la primera se encargará de formar a una persona para la sociedad que debiese ser respetuoso, autónomo, responsable y capaz de modificar lo establecido a partir de valores morales y éticos.

La segunda idea apunta a que la escuela como desarrollador de identidad, se funda en que las personas en esta institución se forman como seres y realizan la búsqueda de la identidad individual al compararse y diferenciarse del resto, y es en este tránsito es que crean significados que los determinan como sujeto en congruencia con su historia personal, social y cultural, lo cual le permite al individuo en su particularidad crear una identidad, que teniendo elementos comunes con el resto, estimula la creación de identidades locales y luego a nivel social. En este sentido, la escuela no sólo es fuente de conocimiento, sino que de desarrollo personal del individuo.

La tercera idea de escuela como formador de personas morales y éticas radica en la formación cognitiva de la persona mediante la conformación del juicio y la argumentación moral, además del desarrollo de las distintas dimensiones humanas, lo que conlleva a formar personas integrales que estimulen la ciudadanía, más allá del desarrollo de los derechos y deberes que como ciudadanos conlleva, sino más bien el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en sujetos tolerantes que valoren la diversidad, para que de esta manera puedan



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

tomar decisiones de manera consciente e informada. Es en este sentido, que la escuela no es sólo un espacio de instrucción académica, sino más bien, es un espacio de co-construcción de una identidad moral y valórica donde el individuo desarrolla habilidades y herramientas necesarias para su desenvolvimiento dentro de la sociedad como una persona crítica y responsable de su entorno y de sus decisiones. Sin embargo, más allá de lo que debiese realizar una escuela, ésta también ha tomado postura y roles frente a la sociedad, lo cual le ha permitido ser objeto de estudio de diversos autores quienes plantean que es posible entender a la institución como aparatos represivos e ideológicos del Estado (Althusser, 1988).

Lo anterior está dado por que el Estado es opresor e intenta mantener a la nación bajo sus reglas, pues cuenta con el poder legítimos de la fuerza y necesita para su sobrevivencia la producción y reproducción de los individuos, para aquello es que cuenta con aparatos ideológicos de ayuda que tienen como función reprimir y formar. Dentro de estos está la religión, la familia, lo político, lo judicial y la escuela (Althusser, 1988). Y es que, si bien la escuela busca educar a aquellos individuos considerados inmaduros y dicha acción es realizada por pedagogos, que enseña bajo una ideología y forma planteada desde el Estado que se ve de manera explícita en los contenidos y habilidades que se enseñan y la progresión de los mismos, así también existe otro currículum que es el oculto y que no se expresa de manera directa pues, son aquellas todas formas y maneras de enseñar, corregir y asistir a la institución. Ejemplo de esto es el enseñar teniendo el aula ordenada de una manera determinada, de frente al pizarrón para evitar el contacto con los compañeros, centrando la atención en la pizarra o en grupos para estimular la sociabilización y el trabajo en equipo; el corregir, al realizarlo con colores llamativos o centrándose en el resultado por sobre el proceso; y el exigir ir con vestimenta específica y/o con colores determinados, así como con peinados específicos. Este currículum se caracteriza al ser:

“Omnipresente porque actúa en todos momentos; es omnímodo porque reviste múltiples formas de influencia; es reiterativo, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

rutinario; es invaluable, pues no se valoran las consecuencias de acarrea”. (Etkin, 1993, Santos Guerra, 1994, citado en Carrillo 2009, p.2)

Y es que el currículum oculto determina el pensamiento y las conductas del ser humano, teniendo entonces consecuencias morales y éticas. En nuestro país, esto se puede apreciar dentro de los contenidos curriculares a partir del Proyecto Curricular que indica el contenido, el cómo, el cuándo, dónde, con qué y cómo, qué y cuándo evaluar y es que si bien, las escuelas tienen un grado de independencia a través de su Proyecto Educativo Institucional, este está bajo la supervisión y aprobación del Estado a través de instituciones como por ejemplo la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación, por cuanto no existe mayor innovación al tener que trabajar bajo las directrices que se indican, pues están bajo una ideología.

En este sentido, a través del currículum oculto la escuela termina siendo un espacio de reproducción social que predestina a quienes asisten a ellas, pues busca formar personas para ámbitos específicos de la sociedad, de allí que en virtud de la clase social de la cual provienen será a lo cual pueden aspirar, creándose un círculo vicioso entre oportunidad y desarrollo, en este sentido, en nuestro país existen hoy en día dos tipos de establecimientos: los particulares y los que reciben subvención por parte del Estado, los primeros con altos estándares de educación al contar con vastos recursos materiales, profesionales y de infraestructura, mientras que los otros se encuentran en la constante búsqueda de recursos y protestas en pos de la mejora en su educación a través de materiales e infraestructura que le permita tener una educación de calidad y/o similar a la de quienes deben pagar por su educación (particulares). Por lo mismo, el surgir en este contexto se hace sumamente difícil, pues se reproduce la desigualdad y se incrementa la brecha social, económica y cultural al no poder tener las mismas oportunidades, de allí que el éxito escolar según Mercedes Molina:

“depende del grado en que los estudiantes dominan el ‘código cultural’ necesario para descifrar y apropiarse de la arbitrariedad cultural que se impone en la escuela. Así, los alumnos/as cuya socialización familiar les inculcó unos hábitos y una cultura que se corresponden con la arbitrariedad cultural dominante (que es la que la escuela transmite



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

en un momento dado, en una formación social determinada) tienen mayores probabilidades de avanzar exitosamente en sus estudios, puesto que dominan el código (los rudimentos, las bases) de la cultura considerada legítima” (2016, p.7).

Por lo mismo, quienes no cuentan con este código cultural que impone la ideología se ven obligados a adaptarse, olvidándose de su origen cultural y asimilando estos nuevos códigos que le permitan la supervivencia. Esto se da en virtud del contexto y las necesidades que presente la sociedad y el Estado, por lo mismo es que hoy en día por dar respuesta al contexto, es que la escuela deberá tener la función de coordinar las distintas influencias que cada participante de la comunidad aporta a esta, ya que la escuela no puede excluir en ningún caso a algún niño o niña por pertenecer a alguna familia, comunidad, clase política, entre otras, por lo que tendrá que coordinar y adaptar los elementos para el mejor desarrollo del individuo siempre en el marco de la ideología.

Es en este marco, que los distintos estudios han mostrado el poder de la escuela que muchos profesionales se han tratado de desmarcar, buscando el rol social que tiene la pedagogía llevándola a otros contextos que buscan compensar la falta de oportunidades, por lo mismo según Duarte (2005) la pedagogía se ha trasladado a combatir los problemas de exclusión, conflictos socio-educativos y el desarrollo humano de sujetos y comunidades en escenarios no escolares y/o de escasos recursos, lo cual ha influido en restarle poder a la escuela al buscar el aprendizaje en comunidades tal y como era en un comienzo cuando no existía la institucionalidad.

En Chile la escuela está regida actualmente por la Ley General de la Educación (en adelante LGE), que establece los principios y normas que rigen la educación. Dicha ley surge en reemplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Educación N° 18.962, que fue derogada luego de una serie de movilizaciones de la educación secundaria, lo que fue denominado como “Revolución Pingüina”. La promulgación de la LGE o Ley N° 20.370 fue el 17 de agosto del 2009 durante el primer gobierno de Michelle Bachelet y publicada en el diario oficial durante el mes de septiembre.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

La ley garantiza que el Estado financiará el acceso gratuito para el primer y segundo nivel de transición, debido a que en el cuerpo legal anterior sólo reconocía la educación básica, media y superior, haciendo además modificaciones en la distribución de años de la enseñanza básica y media, pasando de ser de ocho y cuatro años, a ser de seis en cada nivel. Siendo estos obligatorios. Lo anterior, aún no se aplica en virtud de poder brindarles tiempo a las distintas corporaciones y sostenedores para regularizar su situación respecto a infraestructura, recursos humanos y materiales. Además, crea tres nuevas instituciones encargadas de velar por el cumplimiento de los distintos objetivos de la normativa: Consejo Nacional de Educación, encargados de formular los planes y programas para los distintos niveles y modalidades de estudio; La agencia de calidad de educación, que mide el cumplimiento y la calidad de la enseñanza brindada por la institución; finalmente se crea la Superintendencia de Educación, quienes velan por la validación de normas, instructivos y reglamentos, así como el buen uso de los recursos al interior de los establecimientos, lo anterior dado que en esta ley no se permite el lucro, por cuanto los sostenedores no pueden ser más personas naturales, si no que jurídicas ya sea públicos o privadas.

A partir de todo lo anterior, la norma modifica la definición de la educación, puesto que deja de ser vista sólo como la adquisición de conocimientos y pasa a ser:

“(...) el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley N° 20.370, 2009, p.1).

Esto quiere decir que ahora, el foco está en el desarrollo integral de la persona en las múltiples dimensiones que existen, dentro además de la educación formal, informal y no formal, dándole un carácter transversal al desarrollo de los distintos aspectos del ser humano para que se inserte a la sociedad como una persona íntegra. Por lo mismo es que se establecen principios como la universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, fomento de autonomía, valoración de la diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia en cuanto a dineros entregados, integración en



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

virtud de las diferencias étnicas, sociales y culturales, y finalmente sustentabilidad del medio ambiente y la interculturalidad.

En este sentido, el Estado, reconoce distintas modalidades de aprendizaje como la diferencial y la define como la proveedora de:

“(…) un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje” (Ley N° 20.370, 2009, p.14).

Esta modalidad se da en independencia del tipo de escolarización que presente el educando, así como el contexto, por cuanto es posible encontrar profesionales en contextos de encierro, así como aulas hospitalarias como lo indica la ley, además de las escuelas regulares del medio libre. En este sentido, dentro de los contextos de encierro, según el cuerpo legal se aplica y reconoce la educación de adultos que busca “(…) garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Ley N° 20.370, 2009, p.15).

Todo lo anterior (con excepción de las escuelas carcelarias) hoy en día se dan en un carácter mixto, pudiendo existir escuelas particulares y públicas, siendo estas últimas administradas por corporaciones municipales o cualquier órgano que delega el Estado, tal y como pasa hoy en día con el traspaso de los municipios a los Servicios Locales de Educación. Mientras que las particulares pueden existir no habiendo lucro, por medio personas jurídicas para su existencia. Por lo anterior es que, los colegios particulares subvencionados, actualmente deben indicar al ministerio si, pasan su administración a los servicios locales/corporaciones municipales o pasan a ser totalmente privadas, no recibiendo dinero del Estado.

La financiación de las escuelas se da a través del fisco, mediante transferencia hacia el sostenedor con el fin de cubrir todas las necesidades materiales, técnicas y humanas que la



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

escuela requiera para su funcionamiento, en este sentido el monto es reajutable cada mes de diciembre en virtud de los sueldos del sector público en una unidad de medida denominada Unidad de Subvención Escolar (USE), el monto según la tabla “Valores de valores de otras subvenciones A/C diciembre 2019” (Ministerio de Educación, 2019) asciende a \$13.539 por mantenimiento y \$496 por clases asistida por el estudiante. Es decir, el monto varía en virtud de la asistencia que tenga a la escuela el educando, pudiendo ser variable entonces el monto que recibe el sostenedor. En el caso de las escuelas de adultos, donde asisten los jóvenes privados de libertad (se rigen bajo el Decreto N° 257, que se ahondará más adelante) el monto corresponde a \$3562 más los \$496 por clase, siendo también variable. Además de lo anterior, independiente de la modalidad que presente la escuela, recibe un monto adicional a través de la ley por cada estudiante que presente una necesidad educativa, siendo el monto de \$40.991, sin distinción de si es una necesidad transitoria o permanente a través del Programa de Integración Escolar o bien siendo una escuela Especial Diferencial.

Ahora bien, las escuelas pueden ver aumentada su subvención a través de la Ley N° 20.248 conocida como Ley SEP, refiriéndose a la subvención escolar preferencial. Este cuerpo legal tiene como fin, aumentar el monto de financiamiento de las escuelas que reciben a personas de bajos recursos económicos a los cuales denomina como prioritarios y que por lo mismo vean dificultado su proceso de educación debido a las problemáticas de distinto ámbito que influirían en una deserción o mal rendimiento en el ámbito educativo independiente del nivel de escolarización en el que se encuentren. Para que la escuela reciba dicho dinero, debe primero contar con alumnos prioritarios que corresponden al 40% de la población vulnerable del país, o bien alumnos Preferentes, correspondientes al 80% dicha categoría. El “Registro Social de Hogares”, es el que dictamina el porcentaje de vulnerabilidad con información interconectada del Ministerio de Salud, Educación, Vivienda y el de Desarrollo Social y Familia. Una vez la escuela tiene reconocidos los estudiantes:

“el sostenedor firma un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, mediante el cual adquiere el compromiso de destinar esta subvención a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, que contenga iniciativas que



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

apoyen con especial énfasis a los estudiantes prioritarios, y acciones de apoyo técnico-pedagógico para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes con bajo rendimiento académico” (Ministerio de Educación, 2020, s/p)

Así entonces la escuela percibe \$53.163, si el estudiante cursa entre primero de transición y 6° básico; \$35.431 entre quienes cursen 7° básico y 4° medio si los estudiantes son prioritarios, que dependiendo de su concentración el monto puede aumentar hasta \$7.898 y \$5.282 respectivamente en virtud del nivel. Paralelamente, la escuela percibe hasta \$26.581 y \$17.715 por cada alumno preferente en virtud de los niveles indicados más arriba. De esta manera, la escuela cuenta con recursos para apoyar a sus estudiantes en virtud de sus necesidades sociales y educacionales en pos de mejorar su proceso de aprendizaje.

Desde el año 1925 en Chile, se comenzó a impartir educación dentro de los centros penales del país, con un fin rehabilitador y de reinserción social para las personas que se encontraban privadas de libertad, así al momento de cumplir con la condena establecida, fuesen capaces de desenvolverse en la sociedad realizando actividades no criminógenas. Lo mencionado, se visualiza en el Proyecto Educativo Institucional Liceo Herbert Vargas Wallis “(...) eliminar el analfabetismo de los internos, en el año 1932 se reglamenta la educación en los penales, dándoles un carácter de Escuela Industrial, intentando que los internos desarrollaran hábitos de trabajo y se capacitaran en algún área técnica” (2019, p.7).

Ya en 1949, surge el primer reglamento de escuelas en prisión el cual establece: “Que la acción cultural de la escuela es el recurso más efectivo del que puede disponerse para obtener la readaptación del delincuente” (Centro Educativo Horizonte, 2019, p.7) esta acción da a entender que se ve la educación como un actor social, siendo este un medio para la rehabilitación de los sujetos, sin embargo, la educación dentro de estos centros recae en el Ministerio de Justicia y no en el Ministerio de Educación. Es decir, se pasa de un paradigma donde el foco es superar el analfabetismo de los internos, pues parte de la población penal no sabía leer y/o escribir, a poder brindarles herramientas y desarrollar sus habilidades en pos de insertarse con relación a las normas socialmente aceptadas.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

En ese contexto es que la Ley N° 16.618, que fue promulgada en 1967 establecía como infractor a una persona que tuviese desde los 16 años. En este cuerpo legal no se velaba por resguardar los derechos básicos, puesto que se juzgaba en un sistema donde no existía la presunción de inocencia, es decir, que quien es acusado de cometer algún delito era culpable, para lo que se realizaba una declaración de discernimiento para los menores de edad por parte del juez, la cual consistía en determinar el nivel de conciencia sobre la infracción, en caso de declararse que sí existe discernimiento de este, el joven era juzgado como adulto, pudiendo ser enviado a un Centro de Régimen Cerrado (en adelante C.R.C.), por otra parte, en el caso que no se declare con discernimiento podía ser devuelto a sus padres o bien a tutores que el juez estime conveniente, con el fin de velar por el bien del adolescente.

Ya en el año 1978 se promulga el primer convenio entre el Ministerio de Justicia y Educación en el cual se establece una vinculación entre estas entidades mediante recursos materiales, económicos y humanos “que permitan programar y organizar una labor educativa orientada a la condición particular del recluso con miradas al establecimiento de un sistema educativo correccional” (Decreto N° 298, 1978, p.1). Esto permite la creación en 1980 de los primeros Centros de educación y Trabajo (CET), que en un paradigma rehabilitador pretendía formar hábitos sociales, laborales y de aprendizaje para el posterior desenvolvimiento óptimo dentro de la sociedad.

En el año 1987 se establecen los planes y programas para la educación básica de adultos en las escuelas carcelarias, sin embargo, en el Decreto N° 518 (1998), se infiere que por sobre la calidad de estudiante de los reclusos, se velará por garantizar la seguridad y el cumplimiento de las condenas de los prisioneros.

Ya en el año 2007, se vive la mayor reforma puesto que se promulga la Ley General de Educación que establece los principios que rigen hasta hoy, en lo que a educación no formal se refiere, la definición (que más adelante se expone) le da sustento a los contextos de encierro, dándole reconocimiento, ya que además surgen los planes y programas en el Decreto N° 257 (2009), que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas básicas para su aplicación, derogando



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

el Decreto N° 239, promulgado el año 2004, que hasta entonces se implementaba de manera gradual, mientras que el actual se aplicaba de forma inmediata.

Ahora bien ¿Qué sucede dentro de los centros de reclusión de menores en la actualidad? Estos centros son dependientes del Servicio Nacional de Menores, quienes velan por el cumplimiento de los derechos del niño, a los cuales nuestro país está suscrito, por aquello, la institución debe velar por el cumplimiento de lo que el sistema judicial establece para los infractores, como puede ser una pena privativa de libertad, por aquello se les envía a un centro propio de la institución el cual debe estar acondicionado para la permanencia de los jóvenes velando por sus derechos, exceptuando el de libre tránsito. Lo anterior está normado en la Ley N° 20.084 de “Responsabilidad Penal Adolescente” promulgada el año 2005, que establece la creación de Centros de Internación Provisoria (en adelante C.I.P) que administra Gendarmería de Chile (en adelante GENCHI) dentro de estos centros se encuentran Escuelas las cuales buscan garantizar el derecho a la educación. Cabe destacar que las instituciones educativas dentro de los centros de reclusión adolescente existen hace bastante tiempo.

Dentro de estos recintos se realizan programas socioeducativos licitados por SENAME, los cuales cumplen con lo indicado por esta institución, esta establece como objetivo restituir derechos educacionales y sociales de los jóvenes sancionados implementando una oferta socioeducativa que permita la reinserción de estos, que presenten rezago escolar, abandono del sistema educativo y/o requieran refuerzo escolar para los niveles de básica y media. Estos programas tributan a las escuelas dentro de estos centros, pues trabajan en específico el acceso y reconocimiento por parte de los jóvenes de la educación formal, así como también de los aprendizajes que puede brindar la educación no formal.

Por lo anterior es que la importancia de la escuela radica en el poder que tiene esta institución dentro de la sociedad, puesto que es un espacio de formación que instruye a los NNA, que genera identidad y valores éticos y morales en quienes asisten, esto mediante la postura que toma, que en palabras de Althusser (1988) es porque corresponde a un agente del



Estado represivo e ideológico que busca la reproducción social mediante el currículum explícito (contenido, tiempos) y oculto (formas y maneras de pasar el contenido y formas de evaluación). De allí entonces nos preguntamos ¿Qué ocurre con quienes no logran adaptarse a este sistema? O bien, ¿Qué realiza la escuela por incluir a quienes han tenido dificultades durante su trayectoria educativa? ¿De qué manera los incluye? Esto, pensando en que en la Ley General de Educación se busca formar personas integrales desarrollando distintas dimensiones humanas, sin embargo, considera a quienes están privados de libertad, primero reclusos antes que estudiantes.

2.3 Enseñanza y Educación

Para comprender la trayectoria educativa, es necesario definir un aspecto que se relaciona directamente a esta, los cuales son enseñanza y educación, pues estos elementos se viven durante la trayectoria educativa. A la hora de investigar, se puede encontrar que estos componentes suelen ir unidos, pues se entrelazan estrechamente uno del otro. En este sentido, educación según Paulo Freire:

“es una forma de intervención en el mundo y, por esa razón, implica comprender los diferentes mecanismos de construcción social, política, histórica, económica de la realidad y de las estructuras sociales, así como también desarrollar el sentido crítico para poner de manifiesto la ideología dominante” (1997, p.110).

A partir de lo establecido por el autor, es posible decir que se espera que la educación permita desarrollar situaciones en las cuales sean considerados factores tales como la sociedad, política, economía, entre otros los que facilitan que el educar sea un agente transformador en la vida de las personas. Asimismo, Jiménez y Vilá (1999, en Gil Álvarez, 2001), plantea que la educación en la diversidad es una forma de construir y reconstruir el conocimiento lo cual se encuentra desarrollado en base a las situaciones de interacción que se pueden dar entre personas distintas tomando en consideración valores, ideas, percepciones, entre otros factores que posibilitan acciones diversificadas en cuanto a estrategias y procedimientos educativos.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Es así como dentro de la educación existen diversos tipos en los cuales ocurre ésta, compuestos por: Educación Formal, Educación Informal y Educación No Formal. En este sentido, el MINEDUC en su oficio N° 7.990 del año 2009, define la Educación Formal como “aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (2009, p.3), es decir, existe una directa incidencia de instituciones creadas para realizar esta función, como lo son las escuelas, ordenadas por grados académico lineales, los cuales se complejizan a medida que se avanza por ellos, en caso de Chile, esta se divide en cuatro niveles, los cuales son parvularia, básica, media y superior encargadas de responder a las necesidades específicas de una parte de la población, en este contexto desde la educación básica y media tiene un carácter de obligatoriedad según la ley del país, tal como se menciona anteriormente.

Del mismo modo, la Educación Informal se define como el “proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa” (MINEDUC, 2009, p.4). Este tipo de educación surge desde el núcleo familiar y perdura durante toda la vida del sujeto, puesto que se desarrolla en función del desenvolvimiento en su entorno, donde no inciden instituciones como escuelas u otros.

Igualmente, se encuentra la Educación No Formal, la cual según el MINEDUC es entendida como “todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación” (2009, p.3), esta funciona como alternativa a la Educación Formal, ya que no está impuesta como un deber de transitar, pues se focaliza en nivelar los aprendizajes, reingresar al sistema educativo formal o desarrollar otro tipos de habilidades diferentes a las propuestas para esta otra opción. Dentro de este ámbito, se pueden encontrar diversas instancias de ejercer esta modalidad, entre las cuales se encuentran Educación de Adultos, programas socioeducativos, de reescolarización, de



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

alfabetización, además de existir algunos que permiten desarrollar habilidades básicas para la vida, entre otros.

De esta manera, para lograr la función de la educación, es que se hace necesario comprender la labor de la enseñanza y cómo es desarrollado el accionar de ésta. Es así, como según lo que plantea María Cristina Davini, el acto de enseñar responde a una “práctica social e interpersonal que antecede históricamente a la existencia misma de escuelas, tal como hoy las conocemos, y aún hoy se desarrolla más allá de sus límites” (2008, p.15). Es así como, de esta idea se logra desprender que la enseñanza es un proceso que se desarrolla con un otro y desde el inicio de los tiempos, sin ser necesaria durante sus comienzos la imagen de lo que se conoce como un docente hoy en día, tal y como se plantea en los antecedentes de esta investigación, la enseñanza no se encuentra reducida al ámbito escolar, sino que a todo espacio de socialización del ser humano.

No obstante, con el pasar de los años se hizo necesario generar y promover este rol como profesión, dado que el acto de enseñar no puede responder a cuestiones intuitivas, ya que, debe dirigirse a generar algo sobre ese otro a quien se enseña a partir de intenciones claras. En este sentido, los contenidos a enseñar deben democratizarse dentro de la escuela y el aula, es decir, la materia en cuestión debe ser trabajada en conjunto entre quien enseña y quien aprende, con el fin de ser interiorizados y construir aprendizajes significativos, dejando de lado al realizar esto las ideas autoritarias del conocimiento y el aprendizaje (Freire, 2006).

A partir de lo anterior, es posible mencionar que el acto de enseñar implica un nivel de intencionalidad, ante lo que María Cristina Davini afirma que para instruir existe “una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios” (2008, p.17). De esta manera, cuando no se consigue distinguir la intención de enseñar de forma consciente y voluntaria a un otro, aun así, el individuo logra interiorizar algún aprendizaje, se denomina a este procedimiento como aprendizaje social o socialización.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Frente a esto Alex Estrada en “Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza”, plantea la idea de que “dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje existe una relación docente-estudiante, en la que al docente se lo considera como el guía del proceso de enseñanza y encargado de crear un ámbito de confianza dentro del aula y de crear metodologías que faciliten la enseñanza y despierten el interés por aprender” (2020, p.5). Lo anterior, hace referencia a que esta instancia busca generar en los educandos conocimientos que sean pertinentes, sin embargo, colocando la responsabilidad total del aprendizaje de los sujetos en el ámbito académico. Respecto a esto, la enseñanza no puede ser entendida como la transferencia del saber, ni como que en esta alguien entrega un regalo a otro, debido a que el conocimiento está dado entre personas (Freire, 2004).

Por otra parte, dentro de la enseñanza pueden ser identificados enfoques que permiten el desarrollo del proceso, a partir de lo que Manuel Soler, Fidel Cárdenas y Fuensanta Hernández-Pina (2018) esbozan en el escrito “Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias”, la concepción de que los enfoques al momento de enseñar se vinculan directamente con la asignatura a tratar, el contexto en el que se da este proceso, además, de las características específicas o propias de quien enseña y quien aprende. Es decir, no todos los contenidos se pueden enseñar de la misma manera en la diversidad de lugares en los que es desarrollado este acto, asimismo, es relevante señalar que los autores mencionados destacan dos enfoques de enseñanza, siendo el primero de ellos más tradicional y en donde se establece como primordial “la intención de transmitir información, bajo estrategias centradas en el profesor” (Soler, et.al, 2018, p.10). Por el contrario, se encuentra el enfoque que responde a una visión más ligada al constructivismo, en el cual se entiende que la intención de la enseñanza tiene que estar basada en propiciar cambios de carácter conceptual, dando pie a situaciones y estrategias en las que el foco sea el educando.

También, son reconocidos dentro de los estilos de enseñanza, el quehacer del docente en función de las interacciones que realiza con sus estudiantes, valorando las necesidades de éste y la situación educativa en sí, tomando de esta manera el docente un rol de facilitador



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

del aprendizaje (González-Peiteado, 2013). Por lo que, dado que el proceso de enseñar va dirigido a un otro, en este caso un estudiante, es de vital importancia que sean consideradas las particularidades de este, esto se refiere a no solo conocerlo, sino que analizarlo en profundidad, en los ámbitos cognitivo, afectivo y social, para poder favorecer sus potencialidades y adecuarlas a las condiciones del grupo-aula, comprendiendo cómo logran los aprendizajes esperados. De esta manera, es posible determinar las acciones pedagógicas a realizar de forma pertinente, lo que incluye planificar las diversas actividades, seleccionar recursos, elaborar evaluaciones acordes a la situación educativa y a quien va dirigida esta, entre un sin fin de decisiones a la hora de enseñar.

Es por lo anteriormente señalado, que el docente debe tener claridad de cómo es su estilo de enseñanza, dado que, ser consciente de cómo logra realizar esta labor le proporcionará una visión más amplia de los diversos estilos de aprendizajes a los cuales se ve enfrentado, mejorando y nutriendo así su quehacer como profesor, enfocado de manera eficaz en la diversidad de cada uno de los educandos con los que mantiene relación. Si bien, se espera que sea el docente quien adapte su estilo de enseñanza al modo que el estudiante aprende, como menciona Currier (1995, en González-Peiteado, 2013), es necesario que el docente proporcione un estilo de enseñanza variado, con el fin de presentar los conocimientos, de manera tal, que sea diverso y responda a todos aquellos que se encuentran viviendo el enseñar desde el docente.

Por esta razón, es que se puede mencionar que el estilo de enseñanza empleado por un docente depende directamente de la propia persona, es decir, existen tantos estilos de enseñanza como docentes. Es tarea de él determinar cómo realiza esta labor, ya sea, desde enfoques más tradicionalistas o con una mirada más crítica respecto al contenido abordado, en consideración a las peculiaridades de los educandos a los que va dirigida la acción de enseñar.

Con relación a lo anterior, la intención de enseñar logrará construir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa, independiente de si es conseguida generando dicho aprendizaje de forma convencional, por



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

lo que, resulta de gran relevancia para quien enseña, que el proceso se vuelva significativo para quien aprende (Davini, 2008).

Asimismo, es relevante poder desarrollar la enseñanza con base en la investigación, puesto que para lograr este proceso de forma eficiente se hace necesario indagar y buscar para poder generar nuevos conocimientos y así alcanzar a enseñarlos a un otro (Freire, 2004). Es decir, esto permite conocer aquello que es desconocido, comprobando información, lo que posibilita que quien enseña además se educa al realizar esta acción. De esta forma, se puede mencionar que este procedimiento no es unidireccional ni jerarquizado, dado que “quien enseña no es el centro del proceso de enseñar, por más sabia que la persona sea” (Davini, 2008, p.19), ya que, al momento de generar esta instancia los sujetos que enseñan se transforman en mediadores del proceso contemplando las condiciones de cada persona.

De esta forma, la acción de enseñar se encuentra compuesta por diversos actores, entre los cuales se encuentran alguien que enseña, un individuo que acepta participar de lo que se enseña, un contenido considerado como válido y valioso para ser aprendido, además, éste está dado en un contexto en que se logre desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como afirma Paulo Freire:

“El acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor -el de conocer -, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. Enseñar es un verbo transitivo-relativo. Quien enseña, enseña algo -contenido- a alguien -alumno” (2006, p.136).

Igualmente, en el acto de enseñar se pueden considerar diversos factores que inciden en el desarrollo eficaz del proceso, en este sentido Marcela Román (2010) en “Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz”, destaca ideas como el clima del aula, las metodologías didácticas y gestión del tiempo en el aula como los tres componentes principales, de la misma forma, considera como factores que incide de manera indirecta la planificación de la enseñanza; disponibilidad y adecuación de los recursos e infraestructura, la participación de las familias y algunas características de los docentes.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Respecto a lo anterior, la autora afirma que es necesario propiciar un clima de aula en que las relaciones entre docente-estudiantes y estudiante-estudiantes sean gratas y de confianza para que sea logrado el aprendizaje, donde se puedan incorporar y acoger los interés y necesidades de los educandos, promoviendo así su autonomía y participación. En cuanto a las metodologías didácticas, menciona que las clases deben ser planificadas con actividades diversas y lúdicas, asimismo, el docente debe ser capaz de realizar acciones y estrategias que permitan reconocer y atender la diversidad de los educandos y finalmente debe realizar un seguimiento de las actividades y tareas asignadas con una adecuada retroalimentación y una evaluación diferenciada según corresponda. También, para la gestión del tiempo en el aula, este debe ser utilizado en su máxima expresión, desarrollando las clases de forma puntual y con la menor cantidad de interrupciones posibles.

De la misma manera, es relevante considerar que en cuanto a los factores secundarios que inciden en un eficaz desarrollo de la enseñanza, la planificación de este debe centrarse en entregar el tiempo suficiente para realizar este proceso, preparando las sesiones de forma tal que se logren los aprendizajes esperados, realizando un trabajo colaborativo de co-docencia. Por otro lado, debe ser potenciado el interés de los estudiantes con relación a la infraestructura y recursos necesarios, además, en cuanto a la participación de la familia, el compromiso se ve reflejado de forma individual por parte de los padres y respecto a la involucración en el espacio educativo. Igualmente, respecto a las características del docente, inciden las peculiaridades personales, la satisfacción en cuanto al rol desempeñado, el nivel de expectativas existente, actitud de respeto hacia los educandos y creencias con las que cuenta, incluso la existencia de un solo puesto de trabajo genera un precedente para así poder desarrollar todo lo mencionado de la forma más capaz posible.

En síntesis, la enseñanza es un proceso organizativo de condiciones que propicien el aprendizaje mediante la interacción entre dos o más personas, pudiendo ser llevada a cabo en diferentes contextos educativos, los cuales pueden ser formales, informales o no formales. Respecto al objetivo con el cual debería cumplir la enseñanza, se puede mencionar que este debe ir enfocado al fortalecimiento del crecimiento humano, para de esta forma aportar en la



formación de su personalidad, pudiendo alcanzar el conocimiento de diversos saberes relevantes para la sociedad a la cual pertenece, entrelazando lo que ya conoce y sus habilidades personales. En este sentido, la enseñanza de contenidos debe ser dada de forma crítica, potenciando espacios en los cuales lo enseñado sea construido en conjunto, respetando la autonomía de quien aprende y desarrollando la curiosidad sobre lo que ocurre a su alrededor (Freire, 2004). La enseñanza exige ciertos aspectos para poder ser desarrollada de forma efectiva, los cuales corresponden a investigar, respetar los saberes de los educandos, ser críticos, respeta la autonomía del ser del educando, tener una convicción en la cual el cambio es posible, ser comprometido, comprender que la educación permite realiza una intervención en el mundo, la acción de enseñar no es hacer transferencia de conocimientos, y, por último, la especificidad de ser humano.

2.4 Aprendizaje

El concepto de Aprendizaje se relaciona de forma directa con las concepciones de Trayectoria Educativa, Escuela, Educación y Enseñanza, desarrolladas en puntos anteriores del presente Marco Teórico, puesto que la idea del aprendizaje permite comprender las habilidades y procesos que en conjunto dan paso a la construcción de nuevos conocimientos los cuales forman parte de una serie de transformaciones que se dan durante la vida de una persona. A partir de esto, se hace necesario enmarcar esta noción, relacionándola con algunos teóricos pertinentes que la han estudiado y analizado. Por consiguiente, a continuación, serán detallados los hallazgos realizados por Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, George Kelly, Humberto Maturana y Etienne Wenger, quienes son considerados exponentes significativos para abordar este tema y así, al finalizar este apartado, poder desarrollar una definición en base a la información recopilada.

De esta manera, Jean Piaget, psicólogo constructivista suizo que realizó exhaustivos estudios en base al desarrollo intelectual y cognitivo en la infancia, plantea que:



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

“La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece” (1984, en Fuentes, et. al. 2012, p.67).

Lo señalado anteriormente puede ser asociado a la teoría desarrollada en base al cognitivismo del conocimiento, llamada “Epistemología Genética”, la cual:

“(…)trata de la formación y el significado del conocimiento y de los medios por los cuales la mente humana avanza desde un nivel inferior de saber a otro estimado más alto. No incumbe a los psicólogos decidir qué conocimiento es superior o inferior, sino más bien explicar cómo se produce la transición de uno a otro” (Piaget, 1982)².

Es así como esta perspectiva teórica postula que el conocimiento se desarrolla mediante la interacción constante con el medio, considerando influyente el desarrollo intelectual del sujeto. En este sentido, es importante destacar que el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del saber, por lo que, todo cambio que altere la forma de pensar crea un conflicto y desequilibrio, lo que dará paso a una oportunidad para desarrollar aprendizajes.

De este modo, al momento de existir un desequilibrio provocado por un conflicto cognitivo, el sujeto puede adaptarse para restablecer el equilibrio, lo cual puede ser a través de la asimilación o la acomodación. Así, el proceso de asimilación corresponde a la respuesta entregada frente a una situación de estímulo usando los esquemas establecidos, es decir, lo que ya conocemos. Ésta es utilizada cuando la situación ya es conocida o se asemeja a alguna vivida anteriormente.

Por otro lado, la acomodación se divide en dos, acomodación I y II. La acomodación I, es el cambio en la respuesta ante el reconocimiento de que los esquemas existentes no son

² Citado por Tenorio, S. en la Cátedra de Psicopedagogía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en diciembre del 2015.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

adecuados para lograr la solución a los conflictos actuales. En contraste, la acomodación II incluye el desarrollo de esquemas nuevos y la reestructuración significativa de los esquemas existentes, posibilitando descubrir de alguna manera que estos ya no son válidos, y siendo necesaria cuando se produce un conflicto con el medio que no se puede satisfacer con los esquemas previos. Es así como los esquemas corresponden a un conjunto de acciones organizadas y vinculadas estrechamente entre sí, las cuales se coordinan con el medio. Además, es importante señalar que la asimilación y la acomodación son complementarias, por lo que se entrelazan y equilibran acorde a la etapa del desarrollo.

Por consiguiente, en esta perspectiva teórica el conocimiento es desarrollado en forma de espiral, lo que significa que se parte desde una base que a medida que se encuentra un conflicto cognitivo desencadena una situación de desequilibrio. Asimismo, las estructuras presentes se irán complejizando con el propósito de crear nuevas estructuras, las cuales contribuirán en el desarrollo de habilidades nuevas que darán paso a aprendizajes y un avance en el nivel de pensamiento.

Sin embargo, aunque el sujeto vuelva al equilibrio, el “equilibrio siempre es sinónimo de actividad...una estructura estará equilibrada en la medida en que un individuo sea lo suficientemente activo como para oponer resistencia a todas las perturbaciones compensaciones exteriores” (Piaget, 1983).³

Además, el autor propone que el pensamiento atraviesa distintas etapas o estadios de desarrollo, entre los cuales se encuentran: sensorio motriz (0-2 años), preoperacional (2-7 años), operacional concreto (8-11 años) y operacional formal (11-13 años), éstos son sucesiones constantes independientes de las aceleraciones o retrasos cronológicos. También, son integrativos, por lo que se pasa de un estadio a otro de manera sucesiva, en un orden con un nivel de preparación y otro complementario.

³ Citado por Tenorio, S. en la Cátedra de Psicopedagogía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en diciembre del 2015.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Es así como la teoría de la epistemología genética de Jean Piaget ha tenido fuerte influencia en la educación, ya que busca que el educando construya su propio aprendizaje por medio de conflictos cognitivos que lo llevarán a buscar el equilibrio, considerando así el estado de pensamiento en el que se encuentre éste, puesto que explica el saber cómo un proceso evolutivo propio de cada persona, el cual le permite comprender la realidad en la que se encuentra inserto.

En consecuencia, el docente cumple un rol de guía al interior del aula, siendo quien desarrolla sus estrategias metodológicas, de forma tal, que permitan presentar el conflicto cognitivo que el estudiante debe ser capaz de resolver, convirtiéndolo a éste en el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en contraposición a lo planteado por Jean Piaget, quien se centra en el supuesto de independencia entre aprendizaje y desarrollo, considerando este último como una condición previa al aprendizaje y subordinado dicho proceso a la maduración de funciones mentales de la persona; Lev Semiónovich Vygotsky afirma que “el buen aprendizaje es sólo aquél que precede al desarrollo” (Vygotsky 1984, citado en Aznar et al. 1992, p.106), sugiriendo de esta forma que aprendizaje y desarrollo son dos procesos que se encuentran interrelacionados desde el nacimiento.

Para afrontar el estudio de este autor, resulta necesario considerar el contexto en el que se sitúa, el cual corresponde a la época soviética posrevolucionaria. Vygotsky realizaba una crítica a la reflexología, tendencia que encauzaba los procesos psicológicos a reflejos y elementos fisiológicos, generando la visión de una conciencia pasiva. Para él, existe una clara diferenciación entre la conducta humana y la conducta animal, puesto que esta última estaría compuesta sólo por funciones elementales, las cuales comprenden percepciones, sensaciones, memoria, atención y comunicación. Por el contrario, la conducta humana además de estar compuesta por dichas funciones elementales también posee funciones psicológicas superiores que permiten la capacidad de conservación, memoria lógica y a largo plazo, atención voluntaria y lenguaje. En este sentido, para Vygotsky las formas superiores del comportamiento humano son producto de la integración de la “experiencia histórica” y la



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

“experiencia social”, dando como resultado una “experiencia duplicada” constituyente de la conciencia del individuo y, por lo tanto, la génesis social de éste.

Es así como se plantea que los procesos psicológicos tienen un origen y una historia social, siendo las funciones superiores de la conducta humana resultado de la comunicación entre individuos. La construcción de cualquier función presente en el desarrollo cultural del sujeto depende de la “Ley de doble formación”, basada en el concepto de internalización planteado por Vygotsky, quien lo define como “la reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky 1984, citado en Aznar et al. 1992, p.109). Lo anterior es gatillado a partir de una mediación instrumental interpersonal, la cual se produce entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, generando un doble proceso en la aparición de funciones psicológicas: “un proceso de mediación externa, que implica una interacción social; y un proceso de mediación interna, que tiene lugar en el plano mental y que se produce mediante el uso de estrategias de procesamiento” (Aznar et al. 1992, p.111). Dicho proceso de internalización de funciones arraigadas social e históricamente desarrolladas posibilita la construcción interna de la conciencia, lo cual permite distinguir la conducta humana de la conducta animal.

Lo planteado anteriormente permite señalar que la internalización se encuentra determinada socioculturalmente, puesto que la actividad cognitiva es llevada a cabo en un contexto que entrega cierta información y herramientas para desenvolverse en el mundo, controlando a su vez el acceso a las mismas. Debido a lo anterior, es posible afirmar que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Aznar et al. 1992, p.108), por lo que, para indagar la relación existente entre dicho proceso y el nivel evolutivo de la persona, se debe tener en consideración en primer lugar su “nivel evolutivo real”, el cual refiere a todo lo que el sujeto es capaz de realizar autónomamente; asimismo, se debe considerar su “nivel evolutivo potencial”, el cual es delimitado por toda actividad que, sin poder ser llevada a cabo por sí mismo, el sujeto es capaz de realizar con apoyo de un



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

mediador. Una vez consolidados ambos niveles evolutivos, es posible determinar lo Vygotsky denomina como “zona de desarrollo próximo”, la cual consiste en:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky 1984, citado en Aznar et al. 1992, p.107).

Es decir, esta se encarga de definir “aquellas funciones que todavía no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario” (Vygotsky 1984, citado en Aznar et al. 1992, p.107).

Lo anteriormente señalado, permite concluir que para Vygotsky el aprendizaje va convirtiéndose en desarrollo, apostando por la unidad de ambos procesos y descartando la subordinación entre sí, puesto que para conseguir logros individuales es necesaria la construcción de un aprendizaje previo, el cual debe ser internalizado para luego convertirse en parte de las funciones que el sujeto puede desarrollar autónomamente. En este sentido, es importante considerar que el contacto del individuo con la realidad se produce a partir de agentes culturales que mediatizan dicha situación, generando que la mediación, entendida como un proceso de transvase entre dos sistemas de representación, resulte crucial para el aprendizaje. Es así como el individuo, mediante dichos agentes culturales, resume, valora e interpreta la información transmitida, relacionándola mediante estrategias de procesamiento que actúan como mediadores internos.

Por otro lado, David Ausubel, médico y pedagogo nacido en Estados Unidos en el año 1918, planteó su teoría del aprendizaje haciendo uso de lo postulado por autores como Vygotsky, Brunner y Piaget, siendo posible afirmar que pertenece a la corriente del constructivismo. De este modo, para que exista una modificación de la estructura cognitiva, es necesaria una predisposición por parte del educando para poder aprender, así como una interacción con el objeto, para que de esta forma tenga sentido con los conocimientos previos



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

con los que cuenta el sujeto. Lo anterior se conoce como “material potencialmente significativo” (Ausubel, 1976, p.7), es decir, no sólo el docente debe conocer y dominar la materia, sino que debe conocer al estudiante, sus gustos e intereses para hacerla cercano a él y que, de esta manera, resulte potencialmente significativo.

Por otro lado, el autor indica que el aprendizaje también puede ser de manera mecánica, esta forma implica que el contenido no podrá ser aplicado en otros contextos, fuera del ambiente propio donde se aprendió, debido a que no tiene relación y se enseñó/aprendió de manera arbitraria, sin establecerse relaciones, ni menos considerando a los estudiantes, en este sentido, el autor plantea que este con tipo de aprendizajes:

“no se logra el afianzamiento al sistema ideático establecido; por consiguiente, como la mente no está diseñada de manera eficaz para almacenar a largo plazo y al pie de la letra asociaciones arbitrarias, el periodo de retención de los aprendizajes repetitivos son relativamente breves”. (Ausubel, 1976, p.13)

Es decir, para Ausubel el aprendizaje mecánico no se retiene, ya que, si bien puede o no comprenderse el contenido nuevo, al no estar vinculado a los aprendizajes previos se termina olvidando.

Por otra parte, de acuerdo con lo establecido en el libro “Constructivismo y Educación” (Aznar et al. 1992), George Kelly en su teoría de los constructos personales plantea que la construcción de la realidad se desarrolla en base a pautas del sujeto, las cuales permiten realizar predicciones, mantener el control, observar y realizar un análisis del mundo. Dichas pautas son denominadas por el autor como construcciones, las cuales agrupadas en un conjunto dan lugar a un sistema en el que se encuentran construcciones subordinadas y otras supraordenadas.

Lo anterior se elabora a partir de diversas formas, lo que permite una revisión y reubicación de las interpretaciones del mundo. Es así como la educación abre paso a que exista el desarrollo de nuevas pautas, lo que genera una mayor complejización del sistema de construcciones. Asimismo, es importante destacar que “las personas pueden realizar



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

construcciones idénticas o semejantes ante los acontecimientos, ya sean estos idénticos, semejantes o diferentes” (Aznar et al. 1992, p.145), en base a esto, se puede decir que a partir de una situación determinada las personas son capaces de generar construcciones diferentes.

Igualmente, desde la teoría de G. Kelly, en el ámbito educativo las construcciones son comprendidas como conocimientos previos, los cuales se forman desde la influencia social y cultural teniendo un razonamiento causal y lineal, viéndose reflejada tanto en el lenguaje como en los medios de comunicación. Además, el origen de estas construcciones puede ser de forma espontánea, es decir, aprender desde la cotidianidad, basándose en el uso de la inferencia; concepciones transmitidas socialmente, dadas según el contexto en el cual se encuentra inmerso el sujeto, por último, concepciones analógicas, las cuales se elaboran cuando el individuo no posee construcciones previas frente al área específica. Así, la perdurabilidad de los conocimientos previos debe darse en base a su funcionalidad y que se vincule lo académico con lo cotidiano.

De esta forma el aprendizaje se relaciona con la experiencia, tomando en consideración los conocimientos previos, los cuales son personales, buscando la utilidad más que la veracidad, haciendo uso de la realidad para desarrollar las metodologías de enseñanza y generar así este tipo de aprendizaje.

Por su parte, Humberto Maturana, biólogo, filósofo y Premio Nacional de Ciencias en 1994, plantea que existen dos perspectivas para analizar el proceso de aprendizaje. En la primera de estas, el observador contempla el medio que se encuentra externo, y éste le provee información, datos y significados que le facultan sobrevivir en él. De acuerdo con esta visión, el aprendizaje es un proceso mediante el cual el organismo adquiere información del medio, lo que le permitirá construir una representación de él, que será almacenada en la memoria. En este sentido, el recuerdo consiste en hallar en la memoria la representación necesaria para otorgar una respuesta adecuada a las interacciones del medio y las perturbaciones que provienen de él. Debido a lo anterior, el medio es de carácter instructivo, ya que va a especificar en el organismo cambios de estado que son congruentes con él y constituyen una representación de él.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

En contraparte, en la segunda perspectiva el observador ve que la conducta de un organismo está determinada estructuralmente, y sólo puede ser adecuada al medio si es congruente con la estructura de éste y su dinámica de cambio. De acuerdo con esto, el aprendizaje “es el curso de cambio estructural que sigue el organismo en congruencia con los cambios estructurales del medio” (Maturana, 1982, p.1). Este curso es resultado de la selección estructural recíproca que se genera entre ambos “durante la recurrencia de sus interacciones con conservación de sus respectivas identidades” (Maturana, 1982, p.1). En este sentido, el recuerdo es la aparición de conductas que el observador ve como adecuadas, y el organismo conserva su adaptación frente a perturbaciones del medio que él ve como recurrentes. Es por este motivo que, según esta visión, el medio selecciona los cambios estructurales del organismo y nos los especifica, por lo que no hay un carácter instructivo. Para el organismo en su operar no hay medio, “sólo hay una danza estructural en el presente que sigue un curso congruente con la danza estructural del medio, o se desintegra” (Maturana, 1982, p.2).

En base ambas posturas, Humberto Maturana señala que la primera perspectiva, la cual denomina como “informacionista”, resulta inadecuada para analizar el proceso de aprendizaje, puesto que demanda un carácter instructivo donde el medio especifica en el organismo los cambios que le posibilitan realizar una representación de él, ignorando a su vez que los seres vivos son sistemas determinados estructuralmente y, por consiguiente, no admiten interacciones en las que un elemento externo especifique en ellos un cambio estructural, ya que todos los cambios factibles están especificados en su estructura. De acuerdo con esto, para Maturana la explicación del aprendizaje radica en:

“mostrar cómo, (del operar del organismo y su sistema nervioso como sistemas determinados estructuralmente), surge lo que el observador ve como aprendizaje, en la distinción de un cambio conductual del organismo congruente con los cambios del medio, y contingente a su interactuar en él” (Maturana, 1982, p.3).

Para ahondar en lo señalado anteriormente es necesario entender la conducta, la cual el autor define como “los cambios de forma o de posición de un organismo o ser vivo con



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

respecto a un medio” (Maturana, 1982, p.3). Estos cambios de forma o posición son contemplados por el observador, quien mira al ser vivo como una unidad interactuando en un ambiente. Dicha unidad produce estos cambios como reacciones a las perturbaciones del medio, o como resultado de su propia dinámica interna. Básicamente, “la conducta es una relación entre un organismo o ser vivo y el medio en que un observador lo distingue y contempla” (Maturana, 1982, p.4). Es así como encontramos las conductas innatas que se generan en la ontogenia de un organismo cualquiera y son contingentes a su historia de interacciones; y las conductas aprendidas que aparecen con independencia de dicha historia.

En este sentido, es posible señalar que un sistema dinámico determinado estructuralmente puede existir sólo mientras su dinámica estructural conserve su organización, es decir, “la conservación de la organización de un sistema dinámico en un medio de interacciones exige la correspondencia estructural entre sistema y medio” (Maturana, 1982, p.4). Dicha correspondencia estructural entre sistema y medio es denominada como “*Acoplamiento estructural*” (en adelante AE), la cual permanece mientras que el sistema mantiene su organización. En términos simples, el acoplamiento estructural es la adaptación de los seres vivos al medio en el que se desenvuelven.

En suma, todo lo dicho muestra que el aprendizaje está lejos de ser un fenómeno de adaptación del organismo al medio, puesto que es una consecuencia indispensable de la historia individual de todo ser viviente con plasticidad neuronal ontogénica. Teniendo esto en consideración, es posible evidenciar aprendizaje mediante una comparación histórica, puesto que, si no se toma en cuenta la historia del organismo observado, sólo se puede contemplar cómo actúa hoy en día, en el presente, de manera congruente al medio en el cual se encuentra. Realizar una comparación histórica es importante, ya que permite apreciar los diversos cambios conductuales que ha tenido dicho organismo en distintos momentos de la vida, los cuales son fruto de una historia de interacciones afiliada a cambios estructurales, teniendo como resultado la conservación de la adaptación de éste.

Asimismo, para el entendimiento del proceso del aprendizaje es relevante tener en consideración que el sistema de interacción profesor-alumno en la sala de clases tiene



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

determinadas características que se conservan en el transcurso del tiempo, por lo que la emoción resulta fundamental en este tipo de instancias, entendiéndose como “una disposición corporal dinámica que define los distintos dominios de acción en que nos movemos” (Maturana, 1992, p.234). En este sentido, es importante entender que el profesor es quien modula el espacio de interacción en la sala de clases, por ende, resulta sustancial que éstos dejen de lado las perspectivas tradicionales que conciben a los sujetos desde el error o desde el objetivo no cumplido. El ver a los educandos como una consecuencia de su historia interactiva permite establecer nuevas modalidades de trabajo, las cuales están basadas en comprender la historia relacional de los alumnos y crear nuevos espacios de interacción que gatillen una disposición emocional diferente a la que se tiene hoy en día frente al proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, resulta necesario apuntar a construir nuevas formas de interacción que permitan a los involucrados surgir como legítimos en la convivencia, ya que, si la emoción de los estudiantes cambia, el actuar de éstos lo hará también.

En síntesis, para Maturana el aprendizaje es:

“un proceso que se da en el vivir, pero que no consiste en captar el mundo como la palabra aprender sugiere. El fenómeno de aprender es cambiar con el mundo, y cuando el sistema nervioso está involucrado en ello, este cambiar con el mundo aparece como un cambio conductual que se da con el cambio de las correlaciones sensomotoras que resultan del cambio estructural del sistema nervioso que sigue la deriva que conserva la organización y adaptación del organismo” (Maturana, 1982, p.12).

En consecuencia, dicho proceso puede ser entendido como un “fenómeno de transformación estructural en la convivencia” (Ibáñez, 2002, p.3), el cual puede ser distinguido mediante la observación de nuevas conductas correspondientes a dicha convivencia. Debido a esto, es posible señalar que los seres humanos nos movemos con nuestra historia y nos conducimos de acuerdo con nuestra experiencia, lo que permite des apropiarse de la verdad, contemplar las emociones que fundamentan el actuar del otro y responsabilizarse del mundo en el que viven.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Por otro lado, Etienne Wenger, teórico de la educación nacido en Suiza en el año 1952, junto con Jean Lave formularon el concepto de “comunidades en práctica”; éste se refiere a un grupo de personas que de manera física o virtual tienen gustos, intereses o viven situaciones que los unen, creándose un lazo que les permite ser una colectividad, la cual es entendida como “Grupo que se autogobierna cuyos miembros comparten gustos comunes que interactúan y aprenden entre ellos” (Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías, 2019). Con relación a esto último, los autores establecen que es posible pertenecer a más de una comunidad, puesto que los sujetos se mueven en diferentes contextos, lo cual permite pertenecer a distintos tipos de comunidad. En este sentido, podemos ser participantes discretos o más bien activos en virtud de cuanto sea nuestro dominio del tema central de dicha comunidad, del grado de pertenencia que se posee y en cuanto se identifican con ella.

El autor enmarca estos postulados dentro de la “teoría social de aprendizaje y no una teoría de aprendizaje social” (Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías, 2019). Debido a que para que se produzca el aprendizaje en esta teoría el sujeto debe estar inmerso en una comunidad, a partir de la cual va a participar y desarrollarse, a diferencia de la segunda donde la persona al observar, comienza a imitar y participar, acá la participación es inherente al aprendizaje, por cuanto es esencialmente social al no poder darse de manera individual, a su vez se ve influenciada por distintos aspectos externos e internos como lo son la legislación, roles sociales, la cultura, así como el desarrollo mismo de la persona que les permite ir mutando, cambiando y evolucionando su comunidad, a partir de aquello es que se crea el concepto de aprendizaje situado.

De esta forma, el aprendizaje situado hace referencia a los compromisos sociales que están involucrados, los que permiten al individuo pertenecer y transformarse en el tiempo, puesto que el aprendizaje posibilita tener un orden social, ya que las personas trabajan en pos de su comunidad, sus objetivos y metas debido a que todas están interconectadas al pertenecer a más de una de éstas. Dado que el aprendizaje es social, se dice que está situado porque además está dentro de un contexto físico y social específico, que, de ser distinto en cualquier variable, no produciría el mismo resultado. Lo anterior, permite crear una identidad común



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

y propia del individuo en virtud de lo que aporta para el sujeto y de lo que él suma a la comunidad. En este sentido, se establecen características estructurales que constituyen las bases para la comunidad, las cuales son:

- **Dominio:** Corresponde al área del conocimiento específico que aborda la comunidad, guía el aprendizaje en virtud de profundizar el tema.
- **Disciplina o comunidad:** Permiten crear acuerdos y compromisos en virtud de sus necesidades.
- **Práctica:** Acción concreta de cómo moverse a partir del dominio y la disciplina. (Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías, 2019)

En el ámbito educativo, el autor estima que sus postulados no son una corriente didáctica, sino más bien una forma de entender el desarrollo del aprendizaje, en este sentido, en el video “Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías” se puede desprender que, al ser social el aprendizaje, se encuentra compuesto por cuatro ejes especificados a continuación:

- **Significado:** Detrás de cada palabra existe una concepción, que está asociada a una experiencia, pero no implica entender la práctica, puesto que es necesario entender el contexto social y físico que permite comprender el concepto.
- **Comunidad:** Conjunto de personas que comparten ideas y fomentan las interacciones.
- **Práctica:** Apropiación de actividades en virtud de su bienestar y subsistencia que se refuerza, transforma y evoluciona en virtud de sus participantes.
- **Identidad:** En qué aporta el sujeto a la comunidad y cómo esta aporta hacia él. Enriqueciendo y generando diferencia con el resto, haciéndolo particulares a cada comunidad y persona al pertenecer a más de una.

Estos ejes influyen en el desarrollo profesional de los profesores, puesto que su práctica está determinada por una serie de variables, entre las que se encuentran la forma de enseñar, el cómo aprendió, lo que la institución educativa espera, lo que los padres y apoderados



quieren, así como la legislación vigente. Es así como finalmente el contexto y la historia social con la cual carga cada una de las personas determina entonces las prácticas educativas, así como también las de los estudiantes, quienes están en un contexto social y cultural determinado que los lleva a relacionarse de maneras particulares al igual que los docentes.

Finalmente, en base a lo indagado y lo postulado por los teóricos señalados anteriormente, entenderemos el aprendizaje como un proceso de construcción que implica una transformación en el sujeto, comprometiendo su nivel cognitivo y socioemocional. Dicho proceso puede surgir espontáneamente en cualquier espacio relacional que propicie las disposiciones emocionales necesarias para éste (ya sea formal, informal o no formal), gatillando cambios internos significativos en la persona que aprende.

2.5 Percepción, juventudes y adultocentrismo

2.5.1 Percepción.

En base a nuestro principal objetivo de investigación, el cual busca describir la trayectoria educativa desde la percepción de jóvenes que han transitado por un Centro de Internación Provisoria, resulta indispensable esclarecer qué entenderemos por *percepción*, puesto que constituye un eje importante para el desarrollo de este estudio.

Desde un punto de vista gnoseológico, la percepción es uno de los niveles básicos para la construcción del conocimiento. Por su parte, la psicología social comprende la percepción como un proceso nervioso superior que, mediante los sentidos, posibilita al organismo recibir, elaborar e interpretar información procedente del entorno (Aguilar, 2010). En ambos enfoques se puede visualizar la percepción como “un proceso mental mediante el cual se elabora se organiza, se interpreta y se da sentido a la información obtenida gracias a la interrelación existente entre el sujeto o conciencia cognoscente y el objeto cognoscible o realidad” (Aguilar, 2010, p.11).

Esta mirada general comprende al sistema nervioso como un instrumento que posibilita al organismo obtener información del ambiente, la cual es utilizada para construir



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

una representación del mundo que permite elaborar una conducta adecuada para la sobrevivencia en el mismo. Sin embargo, existe otra mirada que se contrapone a lo planteado anteriormente.

Para Humberto Maturana, nuestro sistema nervioso es un sistema de relaciones de actividad neuronal cerrada sobre sí misma. Por consecuencia, los seres vivos -al ser sistemas moleculares- estamos determinados estructuralmente, ocasionando que no resulten admisibles interacciones en las que un elemento externo especifique un cambio estructural, ya que todos los cambios estructurales posibles están especificados en nuestra hechura. Esto nos lleva a vivir en la confianza y la certidumbre del determinismo estructural.

En este sentido, es posible señalar que el sistema nervioso es una red dinámica celular que se relaciona entre sí mediante interacciones sinápticas, las cuales gatillan cambios de actividad en base a configuraciones relacionales. Es decir, el sistema nervioso -al no captar dimensiones del mundo físico- no se relaciona directamente con el medio, sin embargo, realiza co-relaciones sensoefectoras en un ámbito relacional variable en el cual se conserva el vivir.

Es así como Maturana se interesa en el estudio de los fenómenos de la percepción, la cual es comprendida como “una experiencia sensorial vivida como válida y luego refrendada por su concordancia con otra experiencia aceptada igualmente como válida” (Zamorano, 2016, diapositiva 11). Desde este punto de vista, el biólogo plantea que los seres humanos -debido a nuestra hechura biológica- no podemos distinguir entre ilusión y percepción, y, por lo tanto, nos equivocamos. Vivimos una solidez perceptual indisputada y en un mundo de certidumbres, por lo que, tendemos a creer que las cosas son como las vemos. Sin embargo, en la vida cotidiana cometemos errores, los cuales ocurren sólo una vez que nos damos cuenta de estos mediante la experiencia, siendo posible plantear que uno no se equivoca cuando se equivoca, se equivoca después. Esto permite afirmar que la equivocación no es intencional, puesto que está condicionada a nuestra hechura biológica. Por ende, errar es legítimo al ser nuestra condición de existencia.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Entonces, el fundamento biológico de la equivocación debiera ser considerado al momento de dar explicaciones, ya que éstas estarán dadas en función de nuestra experiencia. Sobre este punto, el autor señala que “cualquier explicación o descripción de lo que hacemos es secundaria a nuestra experiencia de encontrarnos nosotros mismos en el hacer de lo que hacemos (Maturana, 1997, p.17), es decir, será posible realizar dichas explicaciones en cuanto estemos inmersos en aquello que se pretende explicar. Cuando se realizan preguntas que requieran de una respuesta explicativa, el autor menciona que:

“Podemos notar dos cosas: a), que lo que hacemos es proponer una reformulación de una de una situación particular de nuestra praxis del vivir con otros elementos de nuestra praxis del vivir; y b), que nuestra reformulación de nuestra praxis del vivir es aceptada por el oyente como una reformulación de su praxis del vivir.” (Maturana, 1997, p.19)

Es decir, quien realiza estas explicaciones conjuga experiencias previas de tal modo que pueda dar una respuesta a lo que se solicita, respuesta que debe ser aceptada por el oyente y acoplada en función a su experiencia.

Por lo anteriormente señalado, Maturana propone la existencia de dos caminos explicativos en el vivir: a) la objetividad sin paréntesis u objetividad trascendental y, b) la objetividad entre paréntesis u objetividad constitutiva. Del primer concepto el autor señala que “el observador implícita o explícitamente acepta sus habilidades cognitivas tal como sus propiedades constitutivas, él o ella lo hace así no aceptando o rechazando una completa búsqueda en su origen biológico” (Maturana, 1997, p.20). En este sentido, la existencia del observador es independiente a lo que hace, pues las cosas preexisten de manera aislada a sí éstas están en conocimiento de él. Con este modo de comprender la realidad, no existe cabida a que las habilidades cognitivas del observador generen cuestionamiento de ésta, pues es aceptada y validada como tal y su modo de vivir gira en torno a mantenerla como una única realidad, vista como una demanda de obediencia y todo lo que escape de ella es esencialmente falso. (Maturana, 1997)



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Por otra parte, el autor menciona que considerar el camino de la objetividad entre paréntesis contempla tres ideas fundamentales:

“a), que él o ella es, como ser humano, un sistema viviente; b), que sus habilidades cognitivas como observador son fenómeno biológicos ya que son alterados cuando su biología es alterada, y desaparece con él o ella en el momento de la muerte; y c), que, si él o ella quiere explicar sus habilidades cognitivas como un observador, él o ella debe hacerlo mostrando como ellos surgen como fenómenos biológicos, en su realización como un sistema viviente”. (Maturana, 1997, p.22)

Es decir, como observadores nos podemos reconocer como seres vivientes con habilidades cognitivas asociadas a nuestro determinismo estructural, el cual nos permite desarrollar estas funciones en cuanto mantengamos nuestra biología. En este sentido, logramos interpretar nuestras experiencias a partir de nuestro sistema sensorial y, mediante una experiencia diferente, podemos identificar las mismas como ilusión o percepción, pues la existencia está en función de lo que el observador es capaz de distinguir.

Por esta razón, el autor plantea que lo que definamos como realidad está ligado al observador que realiza dicha afirmación. De aquí nace lo que Maturana menciona como dominios, los cuales se relacionan estrechamente a las configuraciones operacionales que el observador logra distinguir, develando un modo de específico de vivir por el cual atraviesa (Maturana, 1997, p.25). Por esta razón, es que este camino explicativo no pretende buscar una verdad única y absoluta, pues nos hacemos cargo de que existen diversos modos explicativos igual de válidos entre ellos, los que pueden abordar un mismo tema desde muchas perspectivas donde existe una coherencia operacional constituida en la praxis del vivir del observador, la cual es validada por el mismo. (Maturana, 1997, p.28).

Un conjunto de estas explicaciones configura lo que el autor denomina dominios explicativos, los que a su vez responden a dominios de acciones, los cuales son un conjunto de acciones que el observador realiza en congruencia con su entorno y experiencias previas. En este sentido, cuando un “dominio de acciones es aceptado como acciones legítimas en un



dominio particular de la praxis del vivir por un observador, es un dominio cognitivo en ese dominio” (Maturana, 1997, p.29). Es decir, este dominio cognitivo devela cómo es constituida y comprendida la realidad que el observador logra distinguir, el cual es validado por la legitimidad que este tiene al especificar el dominio de acciones en función al dominio explicativo al cual responde este actuar. En síntesis, los dominios responden a la forma de interpretar la realidad de cada individuo, la cual se basa en las experiencias previas vivenciadas por el mismo. Esto permite señalar la existencia de diversos dominios según cada persona, los cuales son igualmente válidos y legítimos.

2.5.2 Juventudes y adultocentrismo.

Es por todo lo ya señalado que buscamos basar este estudio en la percepción de los propios jóvenes, tomando en consideración sus experiencias, y la valoración y expectativas que han construido a partir de éstas y conocer su punto de vista a partir de los distintos dominios en que estos se encuentren. En consecuencia, intentaremos alejarnos de una mirada adultocentrista (a pesar de continuar reconociendo su existencia), y entenderemos por percepción la experiencia propia del individuo, la cual -mirada desde una perspectiva generacional- es producto de sus relaciones que se encuentran en constante construcción. Por lo mismo, es que en base a la propia experiencia de vida de los jóvenes nacen las valoraciones que éstos otorgan a ciertas vivencias, así como las expectativas que crean respecto a los distintos escenarios de su vida, las cuales serán recogidas por este estudio y desarrollarán un posterior análisis. Es por lo que resulta necesario definir adultocentrismo y juventudes, conceptos que serán desarrollados a continuación.

El adultocentrismo corresponde a las relaciones de dominio que existen entre las “*clases edad*” adultez, adultez mayor y niñez (Duarte, 2012). Estas clases estarían definidas, no por una serie de “naturalezas psicológicas”, sino que por una “esencia social” asociada a cada una -derechos, privilegios, deberes y formas de actuar-, y delimitadas por una serie de momentos de transición definidos históricamente – como, por ejemplo, el matrimonio (Martín Criado, 1988, citado en Duarte, 2012). A cada una de estas clases edad se le ha ido asignando una expectativa social en respuesta a las transformaciones económicas, culturales



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

y políticas que han existido a través de la historia, las cuales se han instalado en los imaginarios colectivos, lo cual ha influido en su reproducción material y simbólica (Duarte, 2012).

Dentro de este sistema de relaciones es donde es gestada la juventud o adolescencia, la cual ha sido históricamente definida como un momento de paso desde la niñez a la adultez, como una fase de semi-dependencia, caracterizado por una limitación de derechos y recursos, en comparación con sus pares adultos, una relación de subordinación (Lutte, 1992, citado en Duarte, 2012). La juventud, junto con la niñez, estarían asociadas principalmente a las experiencias obediencia y sumisión a dos instituciones vitales para este modelo de sociedad: la familia y la escuela (Duarte, 2012).

La escuela aportaría a este sistema separando etariamente a los estudiantes, e institucionalizando los diferentes roles entre adultos y jóvenes, donde los primeros mandarían y los segundos obedecen (Ariés, 1990, citado en Duarte, 2012). Por su lado la familia, según Gallardo (2006, Duarte, 2012) aportaría al adultocentrismo, el carácter sobrerrepresivo de la misma, mediante la autoridad unidireccional y arbitraria, y la negación de los sujetos.

En el contexto chileno la emergencia del sujeto juvenil está dada por dos procesos históricos: el primero comenzó luego de la independencia con el progresivo paso desde las estructuras económicas coloniales a las estructuras económicas capitalistas, el cual implicó profundas transformaciones en la organización familiar y laboral; y el segundo, estuvo dado por la ampliación y emergencia del sistema educacional en el país, entendido como antesala (a modo de necesidad-deber) del mundo del trabajo (Goicovic, 2000, citado en Duarte, 2012; Salazar y Pinto, 2002, citado en Duarte, 2012), el cual se consolidó finalmente a finales de la década del sesenta.

La emergencia de este sujeto juvenil, tanto en Chile, como en Latinoamérica y el Caribe, ha estado marcada por una conflictividad entre las expectativas del mundo adulto respecto de los jóvenes, y las expectativas de éstos sobre su papel en la sociedad y respecto a las oportunidades sociales (Duarte, 2012). Las cuales entre otras razones se ven agudizadas



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

por las violencias sociales que el Estado de derecho ejerce sobre los jóvenes empobrecidos y de las capas medias, en complacencia de la población, quienes justifican aquellos castigos en que estos se han puesto al margen de la norma social (Duarte, 1996, citado en Duarte, 2012).

Estas violencias sociales irían desde la generación de leyes que inhiben las expresiones de las poblaciones jóvenes, ordenándoles ciertos hábitos o comportamientos; a políticas públicas que consideran a los jóvenes en calidad de beneficiarios pasivos en lugar de actores protagónicos; y legislaciones que invalidarían sus palabras y experiencias (Hinkelammert, 2005, citado en Duarte, 2012).

El adultocentrismo sería, en síntesis:

“un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas.” (Duarte, 2012, p.111)

La juventud y la vejez estarían definidas socialmente por la lucha entre jóvenes y viejos (Bordieu, 1990, citado en Duarte, 2012); en este debate se configurarían dos perspectivas, una que entendería la juventud como un estado natural de lo humano; y otra que lo entendería como un proceso sociohistórico.

La visión naturalista de la juventud se basaría en una noción biologicista del desarrollo humano, integrando en algunos casos algunos matices psicosociales, y a partir de este imaginario buscaría legitimar el sistema de dominación entre clases edad, justificando las políticas control y sumisión mediante discursos médicos, sociales y educativos (Duarte, 2012). Esta visión cristalizaría los imaginarios sociales respecto a las clases edad,



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

planteándolos como naturales o suprahumanos (Berger y Luckmann, 2003, citado en Duarte, 2012), y por tanto imposibles de cambiar (Duarte, 2012).

Por otro lado, la visión construccionista, busca tomar distancia de la perspectiva naturalizadora, intentando evitar producir y reproducir las cristalizaciones que esta genera, estableciendo criterios de vigilancia epistemológica al momento de desarrollar saberes sobre la juventud y lo juvenil (Bordieu et al., 2008, citado en Duarte, 2012), dentro de esta perspectiva se encuentran al menos tres enfoques distintos:

- 1) Funcionalista: Define lo juvenil como un proceso dado por el contexto social, político, cultural y económico que se vive en lo que cada sociedad define como juventud. Reconoce el peso que la clase social, el género, la raza, la adscripción (contra) cultural y la localización territorial – entre otros – tiene en su configuración de la identidad y experiencia de joven que es vivenciada (Duarte, 2012). Pese a lo anterior, reproduce lógicas de dominación del modelo naturalista, entendiendo a los jóvenes como a “la espera de ser” adultos, lo cual lograrían mediante las vías institucionales para este paso, caracterizadas por la subordinación y la obediencia (Weinstein, 1994, citado en Duarte, 2012; Sandoval, 2003, citado en Duarte, 2012; CEPAL, 2004, citado en Duarte, 2012).
- 2) Culturalista: La cual analiza lo juvenil desde las producciones culturales propias de este grupo, como lo serían las tribus urbanas. Este enfoque tiende a dejar de lado la historicidad de estos procesos culturales, y cómo se sitúan en contextos sociales específicos; y cómo estas se sitúan en disputas de poder con el mundo adulto (Duarte, 2012).
- 3) Generacional: Comprende lo juvenil desde su relación con otras generaciones, por lo cual es el modelo ideal para abordar el adultocentrismo como problemática, ya que permite comprender a lo juvenil como relaciones en permanente construcción (dinámicas, complejas y variables); y visibilizar las relaciones de poder entre generaciones (contextualizadas histórica y socialmente).



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Desde esta última perspectiva, en un plano simbólico, el imaginario adultocéntrico constituiría:

“una matriz sociocultural que ordena —naturalizando— lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez. A los primeros se les concibe como en ‘preparación hacia’ el momento máximo y a los últimos se les construye como ‘saliendo de’”. (Duarte, 2012, p.120)

Es así como esta matriz, al situar lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, construye un sistema de relaciones sociales desde la asimetría, provocando que la juventud pierda importancia en sí misma y sea evaluada constantemente en función de lo que el mundo adulto ha estipulado como deber ser. Asimismo, este lente adultocéntrico pierde consistencia al resultar homogeneizante, “dado que trata por iguales a los jóvenes que ocupan diversas posiciones en el entramado social, no considerando la diversidad de situaciones que se presentan en la cotidianeidad social” (Duarte, 2000, p.3).

De esta manera, el imaginario adultocéntrico afecta la forma en que el mundo adulto mira a la juventud, puesto que implica prejuicios e imágenes prefiguradas que no siempre son coincidentes con la realidad y diversidad juvenil. Al respecto, es posible señalar:

“El mundo adulto mira con este lente a los jóvenes a partir el aprendizaje que impone la socialización adultocéntrica en que nuestras culturas se desenvuelven. Al mismo tiempo, muchos jóvenes internalizan estas imágenes y discursos, por lo que encontramos experiencias individuales y colectivas en que su despliegue cotidiano está guiado por tratar de dar cuenta de dichas situaciones: ‘ser como dicen que somos’” (Duarte, 2000, p.5).

Klaudio Duarte, en esta lucha de poder “entre quienes ofrecen modelos a los cuales adaptarse y quienes intentan producirse y reproducirse desde parámetros propios que las más



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

de las veces contradicen la oferta mencionada” (2000, p.5), identifica cuatro trampas del adultocentrismo al momento de concebir la juventud. Estas son:

- 1) “La universalización como homogeneización” (Duarte, 2000, p.6), la cual apunta a la existencia de una única juventud, singular y total. Para Duarte, no existe este carácter universal, por lo que este referente conceptual carecería de contextualización y especificidad. En este sentido, resultaría más preciso hablar de “juventudes”, ya que permite el reconocimiento de la heterogeneidad, diversidad y pluralidad del mundo juvenil.
- 2) “La permanente estigmatización que se hace del grupo social juventud y de sus prácticas y discursos, como objetivación invisibilizadora” (Duarte, 2000, p.6), lo que conlleva a una patologización de los jóvenes basada en prejuicios y estereotipos. En este sentido, dichas preconcepciones impiden reconocer las capacidades y aportes del mundo juvenil, así como lograr vínculos humanizadores con éste. A su vez, cuando no se cumplen de forma satisfactoria las normas y deberes construidos para quienes pertenecen a la juventud, aparece una objetivación sancionadora que permite al imaginario dominante perpetuar acciones represivas contra las juventudes.
- 3) “La parcialización de la complejidad social como mecanismo reflexivo” (Duarte, 2000, p.7), la cual se basa en una división etapista del ciclo vital, negando la convivencia simultánea entre las posiciones que se asumen socialmente (niñez, juventud, adultez, etc.). Es así como esta trampa responde a una visión funcional de la juventud, en la cual se sostiene una perspectiva de futuro responsable según dicta la sociedad. Para Duarte:

“las posibilidades de reconstruir una nueva mirada en torno a las nociones del tiempo (de lineal a espiral ascendente), desde las lógicas más occidentalizadas hacia aquellas que recuperan las nociones de los pueblos originarios de nuestro continente, puede ser una clave epistemológica que nos ayudaría a superar dicha rigidez en la mirada” (2000, p.7).



- 4) “La idealización de la juventud como objetivación esencialista” (Duarte, 2000, p7), imaginario que se encuentra difundido en organizaciones e instituciones de corte progresista y que atribuye al mundo juvenil la responsabilidad de ser portadores de cambio en la sociedad sólo por el hecho de ser jóvenes. Si bien este camino intenta mirar desde las potencialidades y capacidades de las juventudes, “muchas veces se llega incluso a la objetivación mesiánica de plantear que ‘todo lo juvenil es bueno’” (Duarte, 2000, p.7).

A raíz de lo señalado, surge la necesidad de construir nuevas formas de comprender a los jóvenes, siendo indispensable “aprehender a mirar y conocer las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales” (Duarte, 2000, p.8).

Lo anterior invita a reconocer y valorar la diversidad entre los múltiples subgrupos que emergen en el mundo juvenil, lo cual puede resultar un desafío complejo en este mundo adultocéntrico en el cual convivimos. Ante esto, Duarte establece la necesidad de desplegar miradas caleidoscópicas frente a las juventudes, entendiéndose como:

“un esfuerzo por dejar de lado el telescopio, aquel instrumento que permite imágenes fijas y desde la lejanía, para comenzar a usar el caleidoscopio, aquel juguete que nos permite miradas múltiples, diversas, ricas en colores y formas a cada giro de contraluz que efectuamos” (2000, p.9).

Para este propósito, se requiere un esfuerzo del mundo adulto por salir a la calle y mantener un diálogo permanente con los jóvenes, siendo fundamental “una vinculación directa e íntima con el mundo juvenil, múltiple y plural, como condición de la generación de conocimiento comprensivo en nuestro continente” (Duarte, 2000, p.9). El llevar a cabo este ejercicio conlleva a la superación de la rigidez con la que se ha concebido a la juventud, además de incentivar la construcción de “conceptos dinámicos y flexibles que se acerquen progresivamente a los sujetos de estudio: las y los jóvenes, las juventudes, las expresiones



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

juveniles, los procesos de juvenilización” (Duarte, 2000, p.9), posibilitando dejar de lado categorías totalizantes y universalizadoras.

A consecuencia de lo planteado, Duarte plantea tres ejes a considerar en la lectura del mundo juvenil, los cuales posibilitan conocer los múltiples espacios sociales en que este grupo se despliega y expresa. Estos son:

- 1) “Considerar, que lo juvenil se constituye a partir de un cierto modo de vivir-sobrevivir a la tensión existencial que ya enunciamos” (Duarte, 2000, p.10), entendiéndose como:

“un momento de la vida, que es independiente de la edad, y que se encuentra fuertemente condicionado por la clase social de pertenencia, el género que se posee, la cultura en la que se inscribe cada joven y sus grupos” (Duarte, 2000, p.10).

Esto conlleva a la existencia de una tensión entre el mundo adulto y el mundo juvenil, la cual se basa en:

“una cierta lucha entre la oferta que la sociedad le presenta a las y los jóvenes para que cumplan con la expectativa que se tiene de integración al mercado, al conjunto de normas sociales y al rol de futuro adulto que les aguarda como tarea, y las construcciones más propias que ellos y ellas realizan respecto de la identidad que quieren vivir” (Duarte, 2000, p.10).

- 2) “Considerar los distintos modos de agruparse en el espacio, que se caracterizan básicamente por la tendencia a lo colectivo con una cierta organicidad propia que les distingue y que las más de las veces no sigue los cánones tradicionales” (Duarte, 2000, p.10), lo cual genera que el grupo sea una familia afectiva y un espacio privilegiado de socialización.
- 3) “Considerar los nuevos modos de participar en la sociedad” (Duarte, 2000, p.10), entendiéndose que estas formas de expresión no se condicen con las formas



tradicionales de organización y participación establecidas por la sociedad. Ante esto, es posible plantear que:

“Las utopías juveniles están siendo presentadas de un modo diverso, propio de la especificidad que cada grupo despliega, ellas existen y más allá de los discursos adultocéntricos, se nutren de las actitudes de resistencia que diversos grupos juveniles van articulando” (Goicovic, 2000, citado en Duarte, 2000, p.11).

Es por todo lo ya señalado que desarrollar un análisis desde la mirada generacional resulta de vital importancia para este estudio, ya que creemos necesario darles voz a los jóvenes y conocer su percepción sobre temáticas que afectan directamente sus vidas, además de alejarnos del adultocentrismo que opera en nuestro sistema, buscando darle otra mirada al tema a investigar.

2.5.3 Perfil del joven privado de libertad.

El origen de la ideología de la “mano dura” contra el crimen data de a comienzos de los años 80 en Nueva York, en el contexto de la política conocida como “tolerancia cero”, la cual está basada en la retórica militar de la “guerra al crimen” y la “reconquista del espacio público”. Con esto se avaló un severo actuar del Estado y las policías no sólo en contra de quienes fueran infractores de ley, sino que también de aquellos que generaran una disrupción del espacio público, ampliando la definición de delincuentes “a los sin techo, los mendigos, los marginales e invasores extranjeros” (Wacquant, 2000, p.32), e individualizando en los habitantes de las zonas marginadas la explicación de la criminalidad como fenómeno.

Dicha política fue replicada en todo el mundo, teniendo un fuerte efecto en Latinoamérica, la cual adoptó este instrumento represivo en una gran cantidad de países del continente, incluyendo a Chile. Lo anterior se vio reflejado en el comienzo de una criminalización generalizada de la niñez y la adolescencia, buscando detener la “desviación” de los adolescentes infractores con diversos programas, los cuales tendrían principalmente un carácter punitivo.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Otra arista a considerar es la historia de las medidas de castigo y privativas de libertad en niños, niñas y adolescentes en Chile, la cual comenzó según Cortés (2007) con en el Código Civil de 1.855 en su artículo N° 233, en donde además de autorizar el castigo físico doméstico, facultaba al padre de familia solicitar al juez la internación de los hijos cuando la violencia física no fuera suficiente para “enderezarlos” de acuerdo a lo que la sociedad considera personas de bien, imponiendo a los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) la cultura adulta sin tener consideraciones con su proceso de desarrollo.

Posterior a esto, en 1875 el Código Penal estableció una distinción de edad en la cual los mayores de 16 años resultaban ser penalmente responsables, como los adultos, mientras los menores de 10 años resultaban ser inimputables, dejando a los jóvenes entre 16 a 10 años sujetos a una declaración de discernimiento que reafirmaba su inimputabilidad o determinaba si podía ser juzgado como un adulto. Lo señalado anteriormente se mantuvo hasta la promulgación de la Ley N° 20.084, durante la reforma procesal penal del 2005.

Esta inimputabilidad de los menores de 16 años ha sido uno de los pilares de los discursos represivos en contra de la juventud, y a raíz de esto, en distintos momentos el Estado ha recurrido a medidas de control y vigilancia, con el fin de tranquilizar a la población:

- a) En 1928 nace la primera “Ley de menores”, la Ley N° 4.447, afirmando el poder del padre para solicitarle al juez la internación del joven y la evaluación de discernimiento para ser juzgados como adultos a quienes comentan delito siendo menores a 16 años, y en muchos casos terminan siendo condenados con penas de cárcel.
- b) Internación con fines de diagnóstico para determinar el discernimiento, la cual se realiza en los llamados Centros de Tránsito y Distribución y Centros de Observación y Diagnóstico, los cuales son establecidos en la Ley de Menores N° 16.618 del año 1967.
- c) Establecimiento de la internación como una medida de protección definitiva en los Centros de Rehabilitación Conductual, los cuales se mantienen en la actualidad.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

d) División de la internación diagnóstica en dos caminos: la internación de aquellos adolescentes declarados con discernimiento en secciones de menores en establecimientos penales de adultos, a cargo de Gendarmería de Chile; y la sujeción al control de un delegado de “libertad vigilada” (Programa de Intervención Ambulatoria) a cargo de SENAME (Cortés, 2007).

En el año 2002, y continuando esta línea de acción, estas medidas son declaradas como ineficientes por el gobierno de Ricardo Lagos, el cual presenta el proyecto de ley para modificar la responsabilidad penal adolescente, argumentando la adecuación a los sistemas de estándares internacionales y responder a las solicitudes de la ciudadanía frente a la sensación de inseguridad, redefiniendo el uso de mecanismos de castigo.

Esta reformulación de la ley penal adolescente se basó fuertemente en el proyecto propuesto por el gobierno de Patricio Aylwin en 1994, tras la ratificación de la Convención de Derechos del Niño y Adolescentes de la ONU, la cual buscaba generar una ley penal adolescente que se basara en los postulados de la convención (pese a contener contradicciones con esta búsqueda, como la rebaja de edad en la imputabilidad de delitos). El documento no fue enviado hasta el año 1998, proyecto que proponía un sistema penal adolescente basado en el derecho penal mínimo e incorporando garantías procesales y penales, fijando el tope máximo de sanción efectiva en 3 años. Este escrito no fue promulgado, quedando la discusión de lado hasta los años 2001 y 2002, donde resurge en base a atención mediática en delitos cometidos por adolescentes.

Además de esto, el año 2006 tomaron lugar las masivas protestas sociales encabezadas por estudiantes secundarios, en lo que fue conocido como “Revolución Pingüina”, a partir de las cuales comenzó una criminalización aún más fuerte de NNA producto de la atención mediática que generaron distintos actos de destrucción del mobiliario público y de enfrentamientos entre estudiantes y carabineros, acelerando el proceso de promulgación de la ley.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

A raíz de todo esto, el 7 de diciembre del año 2005 es publicada en el Diario Oficial la Ley N° 20.084, la cual entra en vigor el 8 de junio del año 2007 teniendo como principal propósito “establecer un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal” (Ley N° 20.084, 2005).

Es así como, además de regular la responsabilidad penal adolescente, esta ley se encarga de las sanciones y la ejecución de estas, al igual que el proceso investigativo y la determinación de la respectiva culpabilidad. En este sentido, es relevante destacar que, según lo dictado por el artículo N° 2, se debe considerar el interés superior del adolescente imputado durante todo acto judicial pertinente a los procedimientos, sanciones y medidas aplicables a la infracción de ley, a través del respeto y reconocimiento de sus derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en los demás instrumentos internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes.

En la práctica, el principal cambio respecto a la antigua legislación es la rebaja de los límites de edad para la responsabilidad penal adolescente, considerando actualmente a jóvenes mayores de catorce y menores de dieciocho años. De la misma forma, esta ley establece dos sanciones privativas de libertad y seis que no lo son, siendo estas últimas: libertad asistida especial, libertad asistida, prestación de servicios en beneficios de la comunidad, reparación del daño causado, multa y amonestación. En cuanto a las sanciones privativas de libertad, estas consisten en internación en régimen cerrado o semicerrado. Respecto a este último, es posible señalar que consiste en la residencia obligatoria del joven en un recinto privativo de libertad, el cual se encuentra sujeto a un programa de reinserción social llevado a cabo en el centro y en el medio libre. Por otra parte, el régimen cerrado con programa de reinserción social hará efectiva la privación de libertad en un centro especializado para adolescentes, bajo un régimen orientado a garantizar la continuidad de estudios básicos, medios y especializados, incluyendo la reinserción escolar de jóvenes que hayan desertado del sistema educativo formal. Igualmente, se debe asegurar la participación en actividades socioeducativas, de formación, de preparación para la vida laboral y de



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

desarrollo personal, al igual que el tratamiento y rehabilitación del consumo de drogas para quienes lo requieran.

En base a lo anterior, es importante añadir que el límite máximo de las penas privativas de libertad no podrá extenderse más allá de cinco años si el imputado tenga menos de dieciséis años, o de diez años si tuviere más de esa edad. En este sentido, la ley plantea que la principal finalidad de las sanciones frente a los delitos cometidos por los adolescentes debe ser brindar una “intervención socioeducativa amplia orientada a la plena integración social” (Ley N° 20.084, 2005), considerando al momento de establecer las penas impuestas la gravedad del ilícito, la calidad de la participación en el hecho y el grado de ejecución del mismo, la concurrencia de circunstancias atenuantes de la responsabilidad criminal, la edad del adolescente, la extensión del daño causado y la idoneidad de la sanción para fortalecer el respeto por los derechos de las personas. En consecuencia, la sanción de privación de libertad será aplicada como último recurso, teniendo como impedimento para su aplicación el involucramiento de un adulto en el delito cometido y que éste se encuentre condenado con una sanción diferente al encarcelamiento. La presente ley también postula que al momento de que el joven “imputado o condenado” sea mayor a dieciocho años o los cumpliera durante la ejecución de cualquier tipo de sanción, o durante la tramitación del procedimiento, éste continuará siendo sometido a las normas de la ley hasta el término del respectivo proceso judicial.

Por otra parte, es relevante señalar que la administración de recintos de internación provisoria le corresponde en forma directa al Servicio Nacional de Menores, contando con la presencia de Gendarmería de Chile para garantizar la seguridad y permanencia de los jóvenes en el centro. Dicha entidad debe permanecer fuera del recinto, encontrándose autorizado su ingreso sólo en situaciones de grave riesgo para los adolescentes, medida que también es replicada en centros cerrados de privación de libertad. Es así como estos centros privativos de libertad deben dirigir su intervención hacia la reintegración de los jóvenes al medio libre, por lo que se deberán desarrollar acciones que fortalezcan el respeto de los derechos de las



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

personas, la continuidad de estudios y actividades socioeducativas de formación y desarrollo personal.

A partir de la entrada en vigor de esta ley, resulta necesario dar a conocer datos que muestren su funcionamiento en la práctica, siendo posible observar, entre el año 2010 y 2012, existieron un total de 201.537 adolescentes en calidad de imputados. Asimismo, según datos entregados por SENAME, “al 30 de septiembre de 2014 cumplían condena 9.668 adolescentes y jóvenes, de los cuales un 11,2% lo hacía privado de libertad” (Tsukame, 2016. p.21). En cuanto a los delitos más frecuentes cometidos por los jóvenes, es posible observar que el 60% corresponde a robos, pudiendo apreciarse que “tres de cada cuatro adolescentes son condenados por delitos contra la propiedad” (Tsukame, 2016. p.22).

En cuanto a los egresos de los jóvenes, es relevante señalar que SENAME los clasifica como favorables o desfavorables. Las salidas favorables pueden corresponder al cumplimiento de la condena, remisión del saldo de esta, sustitución por una condena menos gravosa, el cumplimiento parcial de una sanción mixta o la sustitución condicional de una sanción privativa de libertad. En este sentido, es posible evidenciar un aumento en este tipo de egresos desde el año 2008, puesto que “ese año representaron un 40% del total y en 2013 la proporción llegó a un 54,7% del total” (Tsukame, 2016. p.27). A pesar de esto, en ese último año las salidas desfavorables seguían representando un 45,3% del total, promediando un 40% la tasa de reincidencia en un tiempo de 12 meses. Gonzalo Berríos (2011), comentarista de un estudio realizado por la Fundación Paz Ciudadana sobre el sistema de responsabilidad penal adolescente, atribuye dichas cifras de reincidencia a problemáticas propias del proceso de encierro, tales como “la separación de la comunidad, la interrupción de la educación, la reducción de las perspectivas de empleabilidad futura y la confirmación de identidades delictivas” (citado en Tsukame, 2016. p.29).

Asimismo, Gonzalo Berríos (2011) evidenció que las condenas en el sistema de responsabilidad adolescente son más frecuentes que en el sistema penal de adultos, lo que no permite apreciar grandes diferencias entre el trato designado a ambos grupos (citado en Tsukame, 2016. p.38). De la misma forma, en la investigación “La reforma de la justicia



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

juvenil desde la percepción de sus actores institucionales” realizada por Loreto Hoecker el año 2010, se puede apreciar la disconformidad de los operadores jurídicos respecto al funcionamiento y los resultados de esta ley, puesto que no la consideran lo suficientemente especializada para los adolescentes, ignorando sus derechos como personas en desarrollo y sus necesidades de integración social. En este sentido, “alegan que, para ser un sistema diferenciado, que implique un juzgamiento especializado de los adolescentes, necesita contar con oferta programática para la reinserción social y con la especialización de los profesionales que intervienen con los adolescentes” (Tsukame, 2016. p.32).

A raíz de la información señalada anteriormente, resulta necesario clarificar qué se entiende por adolescencia y las implicancias que ésta conlleva. Gibbs, Graieb, Quintana y Tsukame (2010, p.32) la definen como “un concepto que hace referencia a un ser en desarrollo y en construcción de su identidad y al mismo tiempo a un grupo social con características y necesidades específicas que ha ido adquiriendo cada vez mayor protagonismo en los desarrollos teóricos como también mayor reconocimiento de sus derechos”. En este sentido, la adolescencia es considerada como una etapa fundamental en la vida de una persona al ser un periodo de alta vulnerabilidad debido a la necesidad latente de reafirmación y transgresión, la cual se entrelaza con una preocupación por la imagen proyectada a los demás y el deseo de pertenencia a un grupo social determinado. En este proceso de alta complejidad se acentúan instancias y decisiones que pueden perpetuarse en el tiempo, definiendo la trayectoria del sujeto.

En este sentido, la infancia y la adolescencia son vistas como un periodo de iniciación en la vida, la cual, desde la filosofía griega, es definida desde dos posturas (Agamben, 2003, citado por Bustelo, 2007, p.24): en una se encuentra la *zoe*, “que expresaba la vida pura, el simple hecho de vivir la nuda vida”, y, por otro lado, se encuentra la *bios*, la cual hace referencia a la vida relacional, incluyendo de esta forma el lenguaje, la política y la ciudadanía. En el caso de la niñez, se podría identificar *zoe* como el sobrevivir y *bios* en la ciudadanía y la política.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Dentro de esta mirada aparece la definición de *niño sacer*, el cual responde a la lógica de la poca responsabilidad de los adultos y la clase dominante frente a la mortalidad infantil y la vulnerabilidad. Al respecto es posible señalar que “miles de niños y niñas mueren cotidianamente y se transforman en niño sacer. Son eliminables o desechables y la característica básica es que su muerte no entraña ninguna consecuencia jurídica” (Bustelo, 2007, p.26). Esto refiere a las muertes por desnutrición, enfermedades perfectamente prevenibles, víctimas de la guerra, entre otras causas de las que nadie se responsabiliza ni trabaja en pro de que no ocurran.

Lo señalado revela que la infancia dentro del sistema político imperante está sumamente desprotegida, por ende, la *zoe* responde a la sobrevivencia de niños y niñas. Lo anterior se ve reflejado en los altos niveles de pobreza infantil, puesto que, uno de cada dos niños/as vive en situación de pobreza, demostrando de esta forma la falta de políticas públicas en protección de la infancia y evidenciando un fuerte desequilibrio social, el cual la clase dominante se interesa en mantener poniendo especial énfasis en su reproducción.

Es así como frente a la infancia pobre existen dos visiones complementarias bajo la mirada de Bustelo (2007). La primera de estas se basa en la compasión, la cual es desarrollada en su mayoría por personas de la clase dominante y es abusada por los medios de comunicación, quienes buscan difundir la imagen de la ayuda social como algo meritorio, colocando en un pedestal a quienes realizan obras de caridad. De la misma forma, se crean escenarios extremos que exageran de forma morbosa el abuso, la trata y explotación de niños y niñas. Esta “ayuda” siempre resulta ser gratuita o de bajo costo para quien la entrega, ya que apela a la solidaridad y el voluntariado; de esta forma el Estado no invierte recursos en la desprotección de la infancia.

Sin embargo, “el problema comienza cuando el niño entra en conflicto con la ley. Allí es donde naufraga este enfoque ya que convierte la compasión en feroz represión: el poder termina sin piedad imponiéndose a los que no tienen poder” (Bustelo, 2007, p.44). De esta manera, el niño que buscaba ser protegido y por el cual las clases acomodadas sienten



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

compasión, se transforma en una amenaza latente a su seguridad y comodidades, por lo que se transforma en un sujeto de castigo y merecedor de la pena.

Por otra parte, el segundo enfoque frente a la infancia pobre se basa en la inversión, en donde los niños son vistos como un sujeto en el cual invertir con el propósito de transformarlos en un agente útil para el sistema económico imperante que resulta rentable para el gobierno y empresarios. A pesar de esto, nuevamente surgen como problemática los niños y niñas que se escapan a este guion, convirtiéndose en un costo.

“Solo cuando un niño se hace delincuente se convierte en un problema o preocupación pública. Los temas sobre inversión y seguridad están íntimamente conectados en la lógica de esta argumentación ya que la supuesta inversión educativa significaría, en realidad, el pago por la seguridad de no ser agredidos por los niños y adolescentes en un futuro próximo” (Bustelo, 2007, p.47).

Es en base a todo lo mencionado que nos preguntamos ¿De qué forma comienza la criminalización de la infancia en Chile? lo cual podría ser respondido si nos remontamos a los inicios de la cuestión social, en donde la clase obrera alza la voz para conseguir mejoras salariales y derechos laborales, impulsando una criminalización a aquellos trabajadores de clase baja que se convertían en una amenaza para el sistema económico, lo que convirtió la preocupación de la infancia en peligro en una infancia peligrosa.

A partir de lo anterior, se comienzan a desarrollar medidas de control que, a su vez, buscaban beneficiarse de la problemática en cuestión, creando instituciones que tenían por objetivo “recoger a los jóvenes que están en peligro de ser arrastrados al vicio que han sufrido ya la influencia de un medio corruptor” (Tsukame, 2016, p.118). Sin ir más lejos, la correccional de Talcahuano “se planteó como objetivo no solo promover la corrección moral de los detenidos, sino también suministrar marineros para la armada nacional”.

En la actualidad estas políticas se ven reflejadas en la creación de instituciones privativas de libertad para adolescentes, los cuales suelen ser de clase baja y habitan los lugares catalogados como “conflictivos” para el gobierno, manteniendo la lógica de



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

encarcelamiento de la pobreza como medio de control de la población. Lo anterior permite señalar que “se educa a poblaciones enteras para que se maten mutuamente en nombre de la necesidad que tienen que vivir” (Bustelo, 2007, p.29).

En el caso de nuestro país, existen datos que revelan la estrecha relación existente entre las condiciones de precariedad y vulnerabilidad en que se desenvuelven los jóvenes que cometen delitos, lo que permite señalar que “el sujeto que este sistema define como la razón de su existencia, es creado y desarrollado por la acción del sistema mismo” (Tsukame, 2016, p.44). En este sentido, es posible apreciar que existe un perfil homogéneo respecto a datos sociodemográficos, el cual se caracteriza por la presencia de pobreza y baja integración escolar en comparación al resto de la población que oscila en el rango etario de 14 a 17 años.

La escolaridad de adolescentes y jóvenes sancionados varía según el tipo de pena impuesta y su respectivo lugar de cumplimiento, pudiendo observarse que “en la sanción de régimen cerrado, el 68,9% cursa la enseñanza básica; en régimen semicerrado y en las secciones juveniles el 61,5% cursa la enseñanza básica y en las sanciones en el medio libre, lo hace el 60,7%” (Tsukame, 2016, p.45). En cuanto a la enseñanza media “en la sanción en régimen cerrado se encuentra el menor porcentaje relativo con un 28,7% en ese nivel, lejano del 38,5% de las secciones juveniles y del 37% del régimen semicerrado y medio libre” (Tsukame, 2016. p.46). Respecto al porcentaje que se encuentra en educación superior, este no supera el 0,2%. Además, es posible evidenciar que “el rezago escolar promedio (relación entre escolaridad y edad cronológica) de los adolescentes condenados es de tres a cuatro años” (Tsukame, 2016. p.46).

Por su parte, el Estado en conjunto con la fuerza policial y judicial, se encarga de etiquetar a un joven merecedor de castigo, forjando una trayectoria juvenil penalizada que implica marcas corporales, físicas y sociales debido a la forma en la que éstas (justicia, policía y joven) se relacionan. De esta forma, se produce la llamada “cadena punitiva”, la cual “se trata de un encadenamiento de sujeciones y entregas, donde el sujeto circula por tramas discursivas y prácticas institucionales diversas pero que corresponden a un mismo proceso que lo atraviesa y moldea, constituyéndose como delincuente” (Daroqui et.al, 2012, p.102).



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Esta cadena punitiva comienza con la aprehensión del joven por parte de fuerzas policiales, los cuales seleccionan a la población considerada como peligrosa. Tiscornia (2004) señala que “el poder policial como técnica de gobierno es bifronte desde sus inicios: tendrá una cara moralizante y correctiva, y otra coercitiva y violenta, siempre orientadas al sostenimiento del statu quo” (citado en Daroqui, 2012, p.108). De esta forma, se crea un perfil en el cual, a partir de una combinación de elementos, tales como el tipo o la gravedad del delito, la violencia física empleada, junto con el “perfil sociofamiliar” o el nivel de vulnerabilidad, decidirán la continuación del proceso investigativo del joven y si este se hace parte de la clientela del sistema judicial. Lo anterior evidencia que las fuerzas policiales suelen capturar a un perfil específico de jóvenes catalogados como “peligrosos”, debido a que el sistema imperante requiere de la criminalización de un sector para validar el miedo entre la población y los mecanismos de control. De Giorgi (2006) señala que “todo dispositivo de control ensambla un conjunto de prácticas, estrategias y de discursos que dan cuerpo a una economía interna y a una específica racionalidad de dominio” (citado en Daroqui, 2012, p.106). Este dominio se ve reflejado en la aplicación de violencia con el fin de adoctrinar al joven y crear cierto tipo de comportamiento al interior de los penales y comisarías, además de seleccionar a la población que ingresará a estos recintos.

De esta forma, se crea a un joven sumiso frente a la autoridad policial y judicial que ejerce violencia, la cual es normalizada en base a sus condiciones de vida. En este sentido, es relevante señalar la existencia de distintas teorías explicativas de los procesos vinculados a una determinada trayectoria de vida delictual. La primera de estas, llamada “Teoría de la Anomia y Conducta Desviada”, se opone a la concepción patológica de la desviación, entendiendo este último término como “una conducta que transgrede o infringe una norma institucionalizada y expectativas de cualquier sistema social, ante la que el sistema reacciona activando un dispositivo represivo de control” (Merton & Clinard, 1967, citado en Quintana & Villagra, 2014. p.34-35). En este sentido, la conducta desviada es interpretada como consecuencia de una estructura social represiva que impone cierto tipo de comportamiento adecuado a reglas y valores imperantes; entendiendo como anomia “la crisis de la estructura cultural que se verifica especialmente cuando existe una fuerte discrepancia entre normas y



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

fines culturales, por una parte, y las posibilidades estructuradas socialmente de actuar en conformidad a aquellos, por la otra” (Baratta, 2004, citado en Quintana & Villagra, 2014. p.34). A su vez, Robert Merton (1967) plantea que la cultura y anomia del éxito, generada y reproducida por nuestra cultura económica financiera, “permiten la lucha de los sujetos por pertenecer a un determinado estatus, que satisfaga sus aspiraciones, bajo cualquier costo y medio” (citado en Quintana & Villagra, 2014. p.36).

La segunda teoría explicativa, llamada “Teoría de la Asociación Diferencial”, entiende la delincuencia como un comportamiento aprendido que “se produce por un proceso comunicacional con un grupo cercano que enseña técnicas/habilidades y motivos/justificaciones” (Quintana & Villagra, 2014. p.38). En consecuencia, “una persona tendrá más probabilidades de cometer actos ilícitos si adquiere más definiciones favorables, que negativas de la infracción a la ley” (Quintana & Villagra, 2014. p.38). En este sentido, es posible relacionar esta información con la tercera teoría explicativa, llamada “Teoría de las Subculturas”, puesto que esta mirada basa sus postulados “en la realidad de los jóvenes de clase media baja, que no pueden ver sus aspiraciones resueltas por medios tradicionales, presentando problemas de adaptación, pues no cuentan con los mismos medios económicos, educativos, culturales y tradicionales” (Quintana & Villagra, 2014. p.39). Lo anterior permite hablar de una “Subcultura delictual”, la cual es definida como “un sistema de creencias y de valores que extraen su propio origen de un proceso de interacción entre jóvenes que dentro de la estructura social ocupan posiciones similares. Esta subcultura representa la solución de problemas de adaptación para los cuales la cultura dominante no ofrece soluciones satisfactorias” (Baratta, 2004, citado en Quintana & Villagra, 2014. p.39-40).

Para finalizar, la última teoría explicativa, llamada “Teoría del Etiquetamiento o de la Reacción Social”, es clasificada en dos instancias: Desviación primaria y secundaria. La primera apunta a:

“un contexto de factores sociales, culturales y psicológicos que no se centran en la estructura psíquica del individuo y no conduce por sí misma a una reorganización de la actitud que el individuo tiene hacia sí mismo y hacia su función social, o sea, el



sujeto no se identifica como delincuente, destacando que es producida por la inadaptación escolar y motivada por un escaso capital cultural” (Quintana & Villagra, 2014. p.43).

Por su parte, la desviación secundaria implica una posterioridad a la reacción social, la cual se relaciona a la pena e incriminación, y se encuentra determinada por los efectos psicológicos que ésta conlleva para el sujeto en cuestión, por ende, es en esta etapa donde el joven se identifica con la etiqueta de “delincuente”, otorgándole sentido y autoconvenciéndose de ésta. En este sentido, se considera la primera detención como un hecho significativo para la construcción de esta identidad, la cual tiende a ir en ascenso, prolongándose en el tiempo.

2.6 Contexto de encierro

El contexto de encierro es un ámbito por el cual transita una parte importante de sujetos que forman parte de la sociedad a partir de distintas situaciones que conllevan a la privación de libertad de éstos, por ende, para efectos de la presente investigación se convierte de suma importancia conocer si es que éste afecta en la trayectoria educativa de jóvenes que viven parte de su adolescencia dentro de recintos de este tipo. De esta forma, el sistema penitenciario, puede ser comprendido como “los recintos donde deben permanecer custodiadas las personas privadas de libertad debido a detención y mientras estén puestas a disposición del tribunal pertinente” (Quidel, 2007, p.297), existiendo diversas formas para dar seguimiento, asistencia y control en función del cumplimiento de la condena a quienes se encuentran con algún tipo de beneficio legal o reglamentario fuera de estos recintos privativos de libertad.

Considerando la definición anterior y lo que establece Gendarmería de Chile (2019) en su página web, un establecimiento penitenciario se define como “recintos donde deben permanecer custodiadas las personas privadas de libertad debido a detención y mientras están puestas a disposición del tribunal pertinente; las personas sometidas a prisión preventiva y las personas condenadas al cumplimiento de penas privativas de libertad”. Esta



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

denominación, hace referencia de igual forma a “dependencias destinadas al seguimiento, asistencia y control de los condenados que, por un beneficio legal o reglamentario, se encuentren en el medio libre” (2019).

Dentro de las modalidades de cumplimiento de condena, encontramos 3 tipos de regímenes de reclusión:

- Sistema cerrado, en el cual se encuentran personas detenidas, procesadas y condenadas de manera permanente sin poder optar a cumplir parte de su proceso en el medio libre.
- Sistema abierto, el cual está enfocado a personas condenadas con alguna medida alternativa para el cumplimiento de su condena en libertad.
- Sistema semiabierto, el cual comprende a todas aquellas personas que cumplen su condena en algún centro donde se les brinda el beneficio de acceso a educación y trabajo, lo cual quiere decir que pueden salir del recinto a cumplir con dichas actividades.

Este tipo de regímenes pueden realizarse en diversos centros penitenciarios, como: Centros de Detención Preventiva (CDP), Centros de Cumplimiento Penitenciario (CCP), Centros Penitenciarios Femeninos (CPF), Complejos Penitenciarios (CP), Centros de Educación y Trabajo (CET), Centros de Reinserción Social (CRS), Centro de Apoyo para la Integración Social (CAIS), los Centros de Internación Provisoria, de Régimen Cerrado y Semi Cerrado (CIP, CRC y CSC respectivamente).

Los establecimientos antes descritos anteriormente (con excepción de CIP, CRC, CSC) se encuentran administrados por Gendarmería de Chile (GENCHI), institución dependiente del Ministerio de Justicia. En el caso de las otras instituciones, la administración no recae en Gendarmería de Chile, sin embargo, si existe presencia de gendarmes para el resguardo de la seguridad de quienes trabajan y de los mismos internos, puesto que, en el caso de los CIP, CRC y CSC la administración recae en Servicio nacional de menores



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

(SENAME). Por ende, las personas que se encuentran recluidas en dichos establecimientos no necesariamente se encuentran condenadas por un delito, sino que pueden estar en calidad de imputados y/o procesados.

Los Centros de Internación Provisoria y de Régimen Cerrado y Semicerrado (CIP-CRC y CSC), son recintos a los cuales son enviados los adolescentes infractores en caso de ser determinado necesario por el sistema judicial, sea tanto en caso de medidas preventivas (CIP) o de condenas (CRC y CSC). Estos centros son exclusivos para jóvenes a partir de los 14 años, separándolos de la población infractora adulta, acorde a lo establecido por acuerdos internacionales ratificados por el estado chileno. Los CIP, CRC y CSC son dependientes del Servicio Nacional de Menores (SENAME), y, por tanto, deben velar por el resguardo de los principios de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de la población a su cargo, en este caso, adolescentes que han infringido la ley. Lo anterior está normado en la Ley N° 20.084 de “Responsabilidad Penal Adolescente” promulgada el año 2005, que establece la creación de Centros de Internación Provisoria.

Al interior de estos centros podemos encontrar instituciones educativas reconocidas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) con el objetivo de velar con el cumplimiento del derecho a la educación de los jóvenes. Actualmente, son 36 microcentros donde se brinda educación en contextos de encierro, de los cuales 16 son para menores de edad, y de ellos, 4 están en la Región Metropolitana. Cabe destacar que los centros educativos dentro de los de reclusión adolescente existen desde antes de la promulgación de esta ley.

Las escuelas dentro de estos centros cuentan con horario de ingreso y salida, simulando el trabajo realizado en un establecimiento educativo del medio libre, sin embargo, el currículum se rige según el Decreto de Ley N° 257, el cual establece los planes y programas para personas jóvenes y adultas. En este sentido, el propósito de la escuela es darle continuidad a los estudios que puedan presentar los NNA, entendiendo la educación como un derecho y la negación de esta se considera una vulneración de este.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Se establece la modalidad de adultos, debido a que se debe velar por el cumplimiento de sus derechos, y se busca la reinserción por lo que en esta modalidad se potencian y privilegian las asignaturas de formación instrumental, como: convivencia social, inserción laboral, consumo y calidad de vida, con el fin de que los estudiantes tomen conciencia de sus acciones y se reinserten a la sociedad como colaboradores de ella en comunidad y con el resto. En este sentido, además del aprendizaje y desarrollo de contenidos, se busca el desarrollo de habilidades con un fin rehabilitador, para que sean seres funcionales a la sociedad y el Estado.

A su vez, dentro de estos recintos se implementan programas socioeducativos licitados por SENAME, que cumplen con lo indicado por esta institución, la cual establece como objetivo esperado el restituir derechos educacionales y sociales de los jóvenes sancionados, implementando una oferta que permita la reinserción socioeducativa de estos, quienes pueden presentar rezago escolar, abandono del sistema educativo y/o requieran refuerzo escolar para los niveles de básica y media. Los destinatarios de los programas de este tipo son jóvenes que se encuentren en centros privativos de libertad, ya sean Centros de Régimen Cerrado (CRC), Centros de Internación Provisoria (CIP) o Centros Semi Cerrados (CSC). Además, los programas ASE existen en el medio libre implementados en Libertad Asistida (PLA) y Libertad Asistida Especial (PLE).

Respecto a los objetivos de la intervención socioeducativa, estos son planteados de la siguiente manera, el Objetivo de fin y el de propósito, plantean que lo que se busca con la implementación de estas instancias es la restitución de los derechos educacionales y sociales de los jóvenes que se encuentren en los centros especificados anteriormente. Además, se establecen Objetivos Específicos, entre los cuales destacamos los siguientes:

- Lograr la rendición de exámenes libres, matrícula u otra alternativa de ingreso a las diferentes modalidades educativas existentes.
- Implementar acciones de acompañamiento sistemáticas para apoyar los procesos de reinserción socioeducativa de jóvenes y adolescentes. (Sename, 2017. p.15-16).



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Por otra parte, con relación a los recursos humanos con los que deben contar los programas que dan respuesta al ámbito socioeducativo, tiene que incluir un equipo base con al menos el Coordinador (a) del Proyecto, dos Psicopedagogos(as), dos docentes de Enseñanza Básica para 1º, 2º y 3er nivel, un docente de Enseñanza Media por subsector de aprendizaje de acuerdo con requerimientos, profesionales de apoyo en Educación Media según requerimientos y secretaria o administrativa.

Finalmente, respecto a este tipo de contexto, se considera de suma importancia la trayectoria educativa de jóvenes que durante su proceso educativo han transitado por un Centro de Internación Provisoria, y cómo esta ha sido desarrollada en virtud de las expectativas y valoración que tienen sobre escuela, enseñanza y aprendizaje, considerando la asistencia dentro de las instituciones educativas del recinto, la participación de los distintos programas que se ofrecen y el posterior seguimiento existente que permite la inclusión al medio formal de educación.



Capítulo 3: Marco Metodológico

3.1 Paradigma

La presente investigación se sitúa bajo el paradigma interpretativo, puesto que se pretende explicar, desde la experiencia de jóvenes que han transitado por un Centro de Internación Provisoria, las percepciones que tienen sobre escuela, aprendizaje y enseñanza durante su trayectoria educativa. En este sentido, dichas percepciones serán identificadas a partir de la valoración las expectativas que los sujetos manifiesten en su relato, es decir:

“No acepta la separación de los individuos del contexto en el cual desarrollan sus vidas y sus comportamientos; tampoco ignora los puntos de vista de los sujetos investigados, sus interpretaciones, las condiciones que deciden sus conductas, y los resultados tal y como ellos mismos los perciben”. (Santos, 2010, p. 6)

3.2 Enfoque

La investigación será de un enfoque cualitativo, ya que este consiste en un estudio a partir de lo que dicen y hacen los sujetos en un escenario social y cultural, lo que permite comprender el mundo desde la perspectiva de las personas que viven la experiencia. De esta manera, la presente investigación, se centrará en las respuestas otorgadas por los jóvenes que estuvieron privados de libertad con respecto a sus trayectorias educativas, lo que coincide con el propósito del enfoque cualitativo. Además, este enfoque posibilita estudiar el fenómeno de manera integral y completa generando información de carácter descriptivo en base a la narración de la vivencia por parte de los involucrados. Lo anterior, permite señalar que “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos con los significados que tienen para las personas implicadas” (Gómez, Gil y García, 1996. p.32).

3.3 Tipo de investigación

Debido al objetivo de esta investigación, ésta consistirá en un estudio de caso único situacional, el cual “estudia un acontecimiento desde la perspectiva de los que han



participado en el mismo” (Bogdan y Biklen 1982, citado en Gómez, Gil y García, 1996. p.94). Con una aproximación fenomenológica, puesto que “es la descripción de los significados vividos, existenciales ... procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana” (Bogdan y Biklen 1982, citado en Gómez, Gil y García, 1996. p.40).

Es así como, el estudio de caso busca, mediante el razonamiento inductivo, descubrir nuevas relaciones y conceptos, para de esta manera facilitar la comprensión del fenómeno estudiado.

3.4 Diseño de investigación

El diseño de investigación que se utilizará será propuesto por Martínez Bonafé en Pérez Gómez (1994). Que divide el diseño en fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva, las cuales se detallarán a continuación:

3.4.1 Fase Preactiva.

La problemática de la presente investigación surge debido a la necesidad observada en nuestra experiencia en práctica profesional en un centro de internación provisoria, aquí nos relacionamos con las trayectorias educativas de los jóvenes, los cuales resultan un objeto interesante de estudio, ya que el encierro afecta directamente el desarrollo de estas, además de las posibles dificultades que se encontraron antes y después de este proceso.

Es por esto por lo que las preguntas de investigación responden a las áreas a analizar las cuales serán escuela, enseñanza y aprendizaje, las cuales son elementos que constituyen la trayectoria educativa de los jóvenes.

Por lo que resulta como objetivo general describir la trayectoria educativa desde la percepción de los jóvenes que han transitado por un Centro de Internación Provisoria.



3.4.2 Fase Interactiva.

3.4.2.1 selección de grupo.

Se seleccionarán 3 jóvenes entre los 16 y 18 años, que hayan transitado por un Centro de Internación Provisoria, además de haber sido partícipes del sistema formal de educación y/o parte de algún espacio no formal de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la trayectoria educativa de los jóvenes es comprendida como un proceso que trasciende la obligatoriedad dictada por la ley, pudiendo tener más o menos años de educación según lo que dicta el cuerpo legal. Asimismo, se busca que los sujetos estén dispuestos a participar voluntariamente del presente estudio y cuenten con conectividad a internet para realizar las entrevistas.

3.4.2.2 características del instrumento.

El instrumento que se utilizará para recopilar la información será una entrevista en profundidad, debido a que esta sigue un modelo de conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas, lo cual permite comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Lo anterior responde a nuestro objetivo de investigación, ya que este plantea conocer la trayectoria educativa de los jóvenes en base a su propia percepción.

En la entrevista en profundidad se abordarán las áreas de análisis mencionadas en un punto anterior con la finalidad de recopilar la mayor cantidad de información útil para el desarrollo de la investigación. Para el desarrollo de ésta nos basaremos en la matriz de información establecida a continuación.

3.4.2.3 matriz de información.

Con la finalidad de facilitar la obtención de información, se elaborará una matriz con las distintas áreas a observar en la realización de la entrevista. Dicho instrumento fue validado por un profesional externo:



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| Objetivo específico | Criterio | Indicador | Sub-indicador |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Identificar la valoración y expectativas que tienen sobre la escuela los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria. | Escuela | <ul style="list-style-type: none"> El joven relata su experiencia con la escuela. El joven relata sus expectativas sobre la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> La escuela antes de su paso por un Centro de Internación Provisoria. La escuela durante su paso por un Centro de Internación Provisoria. La escuela después de su paso por un Centro de Internación Provisoria |
| <p>Identificar la valoración y expectativas que tienen sobre la enseñanza los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria.</p> | Enseñanza | <ul style="list-style-type: none"> El joven relata su experiencia sobre la educación formal y la educación informal El joven relata sus expectativas sobre la enseñanza formal y no formal. | <ul style="list-style-type: none"> Antes de su paso por un Centro de Internación Provisoria. Durante su paso por un Centro de Internación Provisoria. Después de su paso por un centro de Internación provisoria |



| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la valoración y expectativa que tienen sobre el aprendizaje los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria. | Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • El joven relata su experiencia sobre sus aprendizajes escolares y no escolares • El joven relata sus expectativas sobre sus aprendizajes escolares y no escolares. | <ul style="list-style-type: none"> • Antes de su paso por un Centro de Internación Provisoria. • Durante su paso por un Centro de Internación Provisoria. • Después de su paso por un centro de Internación provisoria |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3.4.3 Fase Post Activa.

3.4.3.1 metodología de análisis.

Con la finalidad de desarrollar un mejor análisis de la información recopilada por la entrevista en profundidad se realizará un análisis de discurso, pues:

“es una perspectiva diferente en la manera en que se encaran la teoría y el análisis. [...] constituye una estrategia para aproximarse a los discursos mediante la cual [...] la teoría se utiliza como una caja de herramientas que permite urdir y abrir nuevas miradas y nuevos enfoques, donde el/la [sic] analista se convierte en artífice a través de la implicación con aquello que estudia” (Iñiguez, 2006, citado en Núñez y Santamarina, 2017, p.9)

Es decir, a partir del relato emitido por los participantes de esta investigación, buscaremos describir la trayectoria educativa desde la percepción de jóvenes que han transitado por un Centro de Internación Provisoria. Para llevar a cabo este propósito, el investigador interpretará y analizará el discurso emitido por los sujetos a partir de tres



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

categorías establecidas: escuela, aprendizaje y enseñanza. A su vez, la percepción de los jóvenes será visualizada mediante la valoración y expectativas respecto a los tres ejes señalados anteriormente, estableciéndose, así como subcategorías de análisis. En este sentido, se establecerán dimensiones en cuanto a antes, durante y después de estar privados de libertad.

Para desarrollar un mejor análisis, es que este ítem se realizará en dos ámbitos, el primero considerando a cada uno de los sujetos y sus conclusiones, para a posterior un análisis general en relación con los tres jóvenes participantes.

A continuación, se definen las dimensiones, las cuales nacen a partir de la temporalidad en base al periodo de internación provisoria; macrocategorías, las cuales responden a los objetivos planteados; categorías y subcategorías, que nacen a partir de la investigación teórica. Estos elementos son considerados para la elaboración del análisis de discurso:

- **DIMENSIONES:**
 - Antes: Trayectoria educativa del sujeto, vivenciada antes de su paso por un Centro de Internación Provisoria.
 - Durante: Trayectoria educativa del sujeto, vivenciada en la asistencia de escuela y/o intervenciones vividas por programas socioeducativos durante su paso por un Centro de Internación Provisoria.
 - Después: Trayectoria Educativa del sujeto, vivenciada luego de su paso por un Centro de Internación Provisoria.
- **MACROCATEGORÍAS:**
 - Escuela: Espacio de escolarización y socialización del ser humano, que, dentro de la legislación actual, cuenta con doce años de obligatoriedad, donde se imparten contenidos establecidos en un currículum oficial y otros impartidos de manera



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

oculta, referido a la forma y manera de ser del estudiante. En este sentido, la institución debe cumplir con una normativa, al igual que quien asiste a ella, estableciendo de esta manera una relación de interdependencia, siendo esta un tipo de relación que se establece, además de la existente entre los distintos estamentos (estudiantes, profesores y directivos).

- Enseñanza: Proceso de organización de condiciones que propicien la construcción de aprendizaje, a partir de la interacción entre dos o más personas. En este sentido, la enseñanza puede llevarse a cabo en diversos contextos, los cuales pueden ser formales, informales o no formales.
- Aprendizaje: Proceso de construcción cognitiva y emocional del sujeto, el cual implica una transformación en él y puede surgir de manera espontánea en cualquier espacio de socialización, ya sea formal, informal o no formal.
- CATEGORÍAS EN RELACIÓN CON LA ESCUELA:
 - Relación con pares: Proceso de socialización dado a través de la interacción del sujeto con personas que se encuentran en su nivel educativo, haciendo uso de sus habilidades sociales, lo que potencia su desarrollo personal, incidiendo de forma directa positiva o negativamente en su comportamiento.
 - Relación con profesores: Proceso de socialización dado a través de la interacción del sujeto con los docentes, quienes se encargan de ser guías en la construcción de conocimientos, propiciando que los estudiantes conozcan el mundo de forma crítica y reflexiva por medio de un clima de aula que potencia la seguridad y genere confianza favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Disciplina/Normas: Conjunto de reglas y códigos instaurados por la institución educativa de forma tal que, los estudiantes se comporten de una manera determinada en relación con el plantel educativo, el resto de los educandos, y en cualquier otra instancia que se dé dentro del establecimiento.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

- Metodologías profesor: Prácticas que responden al uso de diversos recursos durante el proceso educativo, con el fin de dar respuesta a los objetivos de cada nivel educativo en consideración de las particularidades de los estudiantes.
- Contenidos curriculares: Conjunto de elementos seleccionados y organizados en función a un contexto sociopolítico determinado, con el fin de desarrollar diversas habilidades en los estudiantes para que respondan éste.
- CATEGORÍAS EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN:
 - El otro en contexto formal: Persona encargada de ejercer la enseñanza dentro de un contexto educativo formal, de manera estructurada, sistemática y secuencial, en los distintos niveles educativos a partir de una intención clara sobre lo trabajado, con métodos atinentes que respondan a las características y necesidades del estudiantado.
 - El otro en contexto no formal: Persona encargada de ejercer la enseñanza dentro de un contexto educativo no formal a través de un proceso que puede ser llevado a cabo por medio de programas sistemáticos, los que no requieren necesariamente de una evaluación, sin embargo, los aprendizajes construidos pueden permitir la certificación.
 - El otro en contexto informal: Persona que, en la interacción con otro, fuera de una institución educativa, da pie al desarrollo de ciertas habilidades, pudiendo ser este proceso de forma intencional o no, a través del cual se pretende potenciar su desenvolvimiento en la sociedad.
- CATEGORÍAS EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE:
 - Aprendizaje escolar: Este tipo de aprendizaje responde a un proceso de construcción cognitiva y emocional del sujeto, en donde se realiza una transformación en éste, generada en base al contexto educativo formal.



- Aprendizaje no escolar: Este tipo de aprendizaje responde a un proceso de construcción cognitiva y emocional del sujeto, en donde se realiza una transformación en aspectos no relacionados al ámbito escolar.
- **SUBCATEGORÍAS:**
 - Valoración: Constituye parte de la percepción y corresponde a toda apreciación que los sujetos realicen, en base a su experiencia, en torno a escuela, aprendizaje y enseñanza durante las distintas dimensiones de análisis.
 - Expectativas: Constituye parte de la percepción y corresponde a todo afán, anhelo o aspiración que los sujetos manifiesten en torno a escuela, aprendizaje y enseñanza durante las distintas dimensiones de análisis.

3.4.3.2 matrices de organización de información

Una vez recopilada la información obtenida a través del instrumento de recogida de información, se organizan los datos y se vacían en la siguiente matriz, para su posterior análisis:

| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
|------|-----------|-----------------|---------------------|--------------|----------------|----------|
| 1 | Antes | Escuela | Relación pares | Valoración | | |
| | | | Relación profesores | | | |
| | | | Disciplina / Normas | | | |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | Metodología a profesor | | | |
|------|-----------|-----------------|-------------------------|--------------|----------------|----------|
| | | | Contenidos curriculares | | | |
| | | | Relación pares | Expectativa | | |
| | | | Relación profesores | | | |
| | | | Disciplina / Normas | | | |
| | | | Metodología a profesor | | | |
| | | | Contenidos curriculares | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Durante | Escuela | Relación pares | Valoración | | |
| | | | Relación profesores | | | |
| | | | Disciplina / Normas | | | |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | Metodología a profesor | | | |
|------|-----------|-----------------|-------------------------|--------------|----------------|----------|
| | | | Contenidos curriculares | | | |
| | | | Relación pares | Expectativa | | |
| | | | Relación profesores | | | |
| | | | Disciplina / Normas | | | |
| | | | Metodología a profesor | | | |
| | | | Contenidos curriculares | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Después | Escuela | Relación pares | Valoración | | |
| | | | Relación profesores | | | |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|------|-----------|-----------------------|-------------------------------|--------------|----------------|----------|
| | | | Disciplina / Normas | | | |
| | | | Metodología a profesor | | | |
| | | | Contenidos curriculares | | | |
| | | | Relación pares | Expectativa | | |
| | | | Relación profesores | | | |
| | | | Disciplina / Normas | | | |
| | | | Metodología a profesor | | | |
| | | | Contenidos curriculares | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Antes | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | | |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|------|-----------|-----------------------|----------------------------------|--------------|----------------|----------|
| | | | El otro en el contexto no formal | | | |
| | | | El otro en el contexto informal | | | |
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | | |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | |
| | | | El otro en el contexto informal | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Durante | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | | |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|------|-----------|-----------------------|----------------------------------|-------------|--------------|----------------|
| | | | El otro en el contexto informal | | | |
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | | |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | |
| | | | El otro en el contexto informal | | | |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | | Subcategoría | Concepto clave |
| 1 | Después | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | | |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | |
| | | | El otro en el contexto informal | | | |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|------|-----------|-----------------|----------------------------------|--------------|----------------|----------|
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | | |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | |
| | | | El otro en el contexto informal | | | |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Antes | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | | |
| | | | Aprendizaje no escolar | | | |
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | | |
| | | | Aprendizaje no escolar | | | |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Durante | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | | |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | Aprendizaje no escolar | | | |
|------|-----------|----------------|------------------------|--------------|----------------|----------|
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | | |
| | | | Aprendizaje no escolar | | | |
| Caso | Dimensión | Macrocategoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Después | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | | |
| | | | Aprendizaje no escolar | | | |
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | | |
| | | | Aprendizaje no escolar | | | |

3.5 Criterios de rigor metodológico

Para la presente investigación, se utilizarán criterios de rigor metodológico, los cuales garantizar la calidad del presente estudio, de estos se destacan:

- **Credibilidad:** Este criterio es “un requisito importante debido a que permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidos por



los sujetos” (Noreña. et al, 2012, p. 267) por ende, se pretende que los resultados evidencian la realidad investigada de los jóvenes participantes en relación con su trayectoria educativa.

- **Transferibilidad:** En este criterio “se tiene en cuenta que los fenómenos estudiados están íntimamente vinculados a los momentos, a las situaciones del contexto y a los sujetos participantes de la investigación” (Noreña. et al, 2012, p. 267), es por esta que se realizó una descripción en profundidad respecto a la realidad que permite ahondar en las circunstancias en las que se desenvuelven los jóvenes participantes del presente estudio.
- **Dependencia:** Noreña menciona que “este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos” (2012, p. 267), es decir, al ser este estudio una descripción de una realidad específica es poco viable que se obtengan los mismos datos si se realiza la misma investigación con otros participantes, puesto que se basa principalmente en la experiencia personal de los jóvenes.
- **Confirmabilidad:** En este criterio es relevante que “los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.” (Noreña. et al, 2012, p. 268), en este sentido, se puede comprender que los investigadores realizan su labor de manera neutral, dejando de lado juicios y críticas personales respecto a la realidad que se investiga, por medio de la construcción de un instrumento de recolección de datos con el que se pueda realizar una transcripción textual de los relatos, pudiendo alcanzar así la información de manera que pueda ser contrastada con la teoría utilizada.

3.6 Protocolo de Ética Científica

Finalmente, es importante mencionar que para preservar los aspectos éticos de la investigación se tendrá en cuenta el consentimiento informado previo y el anonimato de las personas que participaran en la aplicación del instrumento. Es importante señalar que las políticas públicas con relación a la educación hacen posible y pertinente el desarrollo de esta



investigación, y es factible estudiar el fenómeno en cuestión con los adolescentes entrevistados.

Capítulo 4: Análisis de Resultados

En el presente capítulo se realizará el análisis de resultados, el cual se hará en base a un análisis de discurso a partir del relato de las entrevistas en profundidad realizadas. En este sentido se responderá a la selección de grupo que corresponde a tres jóvenes, siendo identificados como J1, J2 y J3 respectivamente. Lo anterior con el fin de responder a los objetivos específicos de la investigación considerando las dimensiones, macrocategorías, categorías y subcategorías expuestas en el marco metodológico.

Joven 1:

- **Dimensión: Antes**
 - **Macrocategoría: Escuela**
 - **Categoría: Relación pares**
 - **Subcategoría: Valoración**

A partir del relato de J1, es posible evidenciar que durante su primera experiencia escolar mantenía una dinámica relacional amena y se llevaba bien con sus compañeros, lo cual lo motivaba a ir al colegio.

J1: *“Iba igual contento, si con tal de ver a mis amigos que tenía ahí yo estaba feliz.”*

Esto demuestra una valoración por las relaciones que puede establecer con sus pares al interior de la escuela, sin embargo, al cambiarse de establecimiento, comenzó a tener problemas con algunos de sus compañeros/as, lo cual lo llevó a valorar de forma negativa su experiencia escolar, debido a que su principal motivación para asistir a la escuela era la amistad que mantenía con sus pares, la cual con el paso del tiempo se vio obstaculizada debido a los conflictos que presentaba constantemente con ellos/as.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

J1: *“Después me cambié al colegio NN en octavo y dure un puro semestre, porque no me gustaba era muy chico el colegio y era fome (...) Tuve problemas con los alumnos no más, tenía problemas me ponía a pelear. No sé puras cuestiones poh.”*

Lo anterior resulta importante, ya que presenta la escuela como un espacio de socialización significativo para él y lo posiciona como un aspecto sustancial en su vida para relacionarse con sus pares, es por esto que el compartir con ellos influye fuertemente en la motivación que J1 mantenía por asistir al establecimiento educativo la cual fue decreciendo a medida que pasaban los años debido a lo que se señala anteriormente y por el cambio de mentalidad que tiene el joven con su acercamiento al mundo delictual, debido a que conoció gente fuera de su entorno escolar que se relacionaba con este mundo, como se explica en la cita a continuación.

J1: *“Primero medio igual es como otra onda y ahí empecé a cambiar empecé a conocer reos, a hijos de narco, a ladrones, empecé a moverme en ese sistema medio turbio.”*

“Ahí como apenas llegué me juntaba con los desordenados y yo no era desordenado, yo ya andaba con otra mente como... me juntaba, salía y andaba robando.

A raíz de este relato J1 señala a un cambio de mentalidad, que lo lleva a sentirse distinto a sus compañeros porque él salía a robar, por lo que se puede evidenciar que la percepción que J1 tenía sobre sí mismo cambió, lo que generó una brecha entre él y sus pares debido a cómo sentía que estos lo percibían. Esto puede explicarse a partir de que la visión que tienen los jóvenes sobre sí mismos (y sobre otros), desde una mirada generacional, en donde el adultocentrismo aparece como problemática, está fuertemente influenciada por la visión del mundo adulto, debido a que él siempre se sintió distinto al resto de sus compañeros según la percepción de los adultos (docentes), lo cual se acrecentó con el cambio en su forma de actuar. Es debido a esto que la escuela ya no representa el espacio amigable que era en sus inicios, sino más bien, comienza a parecer un espacio segregador al cual le otorga una valoración negativa, por lo que comienza a encontrar un mayor atractivo a otras actividades.



- **Subcategoría: Expectativas**

Al ingreso al sistema escolar, J1 tiene grandes expectativas en hacer amigos al interior de la escuela.

J1: *“(…), ahí ya estaba emocionado quería en primero básico, me emocione (...) Siii, yo quería ir. Tenía hartos entusiasmos adonde conocía gente nueva y todo eso... De chico que soy social”*

Esto sucede debido a que como se menciona anteriormente ve la escuela como un espacio de sociabilización importante fuera de su espacio familiar, lo cual para él en su vida hasta ese momento había sido sumamente significativo, planteando que se esto se le facilitaba debido que siempre fue muy sociable.

Sin embargo, sus expectativas cambiaron significativamente desde primero básico hasta que este finalmente es ingresado al CIP, debido a que como se evidencia anteriormente en el ítem de valoración, las relaciones con sus compañeros comenzaron a verse conflictuadas debido a lo que él denomina “andar con otra mente”, por lo que dejó estas expectativas de lado y esto no vuelve a aparecer en su relato como un aspecto positivo, sino más bien influía negativamente en su motivación por ir a la escuela.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: Relación profesores**

- **Subcategoría: Valoración**

Los problemas conductuales que presenta el joven, que lo llevan a catalogarse como “desordenado” influenciado por la visión de los adultos, llevó a que fuese acosado por profesores que lo marcaron por su comportamiento, lo cual se fue repitiendo en distintos establecimientos.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

J1: *“Como que los profes, yo era desordenado me tenían como mala, me tenían ya como en negro ‘...’ Ya, en ese colegio estuve. Ya pero yo ahí ya me llevaba mal con los profes, con todos me llevaba mal en ese colegio me tenían mala”*

Debido a la mala relación que J1 mantenía con los docentes, en los distintos establecimientos en los que transitó, generó que valorará negativamente la escuela, sumándole a que sentía que no tenía apoyo de los profesores en su proceso de aprendizaje. Para J1, él no contaba con el apoyo de ningún profesor, repitiendo el ciclo ya descrito, culminó en más expulsiones escolares, pese a esto logró finalizar 8vo básico con un buen promedio. Lo que evidencia que su “mal comportamiento” determinaba la forma en la que este se relaciona con los docentes, independiente de su rendimiento académico, ya que al no ser su conducta la esperada por los profesores, estos lo rechazaban y excluían de los espacios educativos. Él asocia su ingreso al mundo delictual con estas problemáticas, ya que, esto incrementó aún más las diferencias que mantenía con los docentes, además señala constantemente que el culpable de estas malas relaciones es él, como señala en su relato.

J1: *“No, no había ni apoyo, me tenían todos mala. Los inspectores, el inspector general todos poh. Tenía problemas porque salí con otra mente de ahí poh. (...) Entonces tuve problemas como que llevaba los problemas del colegio a la calle.”*

“Fui en colegios buenos y en colegios malos, entonces ahí valoro también que hubieron profes que se acercaban, me ayudaban cuando era hiperactivo me decían podrías hacer esto, podrías hacer esto otro o si estai enojao’ salis de la sala y conversai conmigo. Me prestaban apoyo y nada poh, como yo no tenía la mente de pedir favores ni nada, no pedía nada y seguía peleando y problemas fue por más, fue por mi.”

Sin embargo, pese a los intentos de algunos profesores de abordar las problemáticas conductuales de J1 mediante enfoques más comprensivos, estos abordajes no lograron surtir efecto, ya que J1, consideraba este apoyo pedagógico como “favores” – y no como su derecho –, que no estaba dispuesto a pedirle a ningún miembro del cuerpo docente, a causa de una desconfianza, probablemente producto de sus experiencias previas, además en el mundo



delictual, pedir favores está asociado a una debilidad, por lo que este cambio de mentalidad en el joven buscaba mantener su apariencia en todo contexto.

- **Subcategoría: Expectativas**

A partir de su relato, es posible visualizar que J1 esperaba recibir más apoyo por parte del profesorado, que le hubiesen ofrecido trabajos adicionales para poder mejorar sus notas, y poder reencantarse con el sistema escolar, que para ese momento ya veía que no le otorgaba ninguna oportunidad, siendo más atractiva entonces la calle y la vida delictual.

J1: *“Que me hubieran apoyado, en sentido no sé, de hace estos trabajos pa’ que ganí estas notas, no sé como cosas de ayuda. (...) como pa’ pasar de curso porque yo estaba repitiendo, entonces como no me dieron oportunidades yo no iba al colegio y seguía saliendo a huear y todo.”*

Es importante destacar que, en este punto, J1 deja abierta la posibilidad a que, si hubiese tenido el apoyo escolar necesario, este podría haber recuperado el interés por la escuela, dando a entender, que eso hubiese sido una alternativa a la vida delictual.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: Disciplina/Normas**

- **Subcategoría: Valoración**

A partir del relato de J1, es posible visualizar que presentó problemas conductuales desde sus primeros años de escolarización.

J1: *“(...) me portaba mal si era desordenado (...) me gustaba jugar en la sala, no prestaba atención y si pase después a segundo básico y en segundo básico me tenían siempre en una biblioteca.”*

Estos problemas conductuales fueron abordados principalmente mediante castigos, ya en segundo básico, J1 era constantemente expulsado de la sala de clases y enviado a la



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

biblioteca - donde su jornada escolar se limitaba principalmente a la realización de guías - para finalmente ser expulsado del colegio al año siguiente

J1: *“en tercero básico me cambiaron de colegio porque me echaron”*

Esto se debía exclusivamente a causa de su comportamiento, pues como señala J1, él no mostraba ningún problema de rendimiento, ni de cumplimiento con los deberes asignados.

J1: *“Hacía las tareas, hacía todo lo que me pedían, pero era desordenado. Como que me iba bien en las notas pero en la conducta no.”*

Esto es debido a que la escuela en muchos casos se presenta como un espacio segregador que no es capaz de incluir a las diferencias, ni a responder a las necesidades de los otros, esto se refleja en lo rígido de su disciplina y las normativas que se desarrollan a su interior, debido a su rol como aparato ideológico del estado, que busca seguir perpetuando el modelo social acomodado por la clase dominante, el cual ve la educación como una inversión para continuar reproduciendo el sistema económico imperante, por lo que quienes no se ajustan al modelo suelen ser expulsados.

También se evidenciaron cambios en la forma de actuar de J1, debido a que comenzó a relacionarse con el mundo delictual, lo que llevó a que su comportamiento al interior de la escuela cambiará y demostrará un menor interés en este, como relata a continuación:

J1: *“En ese colegio dure un puro semestre, porque igual me portaba mal y primero medio igual es como otra onda y ahí empecé a cambiar empecé a conocer reos, a hijos de narco, a ladrones, empecé a moverme en ese sistema medio turbio.”*

Esto se sumó, a que el último colegio en el que alcanzó a estar antes de su internación en el CIP era un establecimiento pequeño y estricto, donde se sentía constantemente acosado por cosas pequeñas (como andar con la camisa afuera del pantalón).



J1: *“Era fome porque era chico o era muy estricto, no podiai estar con la camisa afuera, por cosas muy leves ya como que te hueviaban todos los días así todo el rato todo el rato.”*

Lo anterior resulta interesante ya que evidencia las prioridades de la escuela, las cuales son mantener el orden y la disciplina al interior de los establecimientos y no visualizan las problemáticas por las cuales pueden estar atravesando los/as estudiantes, como lo fue en el caso de J1, la escuela jamás predijo su entrada al mundo delictual ni actuó en pos de la prevención de que esto sucediera.

- **Subcategoría: Expectativa**

La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas respecto a este ámbito.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: Metodología profesor**

- **Subcategoría: Valoración**

Respecto a esta categoría, el joven en su relato no menciona metodologías específicas utilizadas por los docentes, sin embargo, como señala anteriormente, las cátedras no resultaban motivantes para él, por lo que jugaba al interior de la sala de clases, esto llevó a que fuera excluido del aula y la metodología de enseñanza empleada fuera el trabajo con guías en la biblioteca.

J1: *“estuve como un semestre entero como estudiando en la biblioteca, me pasaban las guías todo eso en la pura biblioteca.”*

Por lo que, existe una valoración negativa de las metodologías empleadas por los docentes, al no lograr una motivación ni una vinculación que le permitan comprometerse con



su proceso pedagógico. Además, podemos evidenciar que este no es un aspecto que el joven le entregue una valoración debido a que no se menciona más ejemplos en el relato.

- **Subcategoría: Expectativa**

La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas al respecto.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: Contenidos curriculares**

- o **Subcategoría: Valoración**

En esta subcategoría, J1 valora únicamente las calificaciones obtenidas en el periodo de su enseñanza básica, no mencionando la media ni los contenidos de ninguno de los dos periodos, lo cual da a entender la importancia que le atribuye a este aspecto de su escolarización, sólo está relacionada a que aprender los contenidos curriculares lleva a tener buenas notas y no como un aprendizaje importante para la vida o que le entregue una mayor valoración.

J1: *“En ese colegio me gradué, tuve el octavo, todo bien así todo bien. Salí con un buen promedio y todo,”*

- **Subcategoría: Expectativa**

La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas respecto a este ámbito. Sin embargo, según lo mencionado en la subcategoría de valoración, J1 les da gran importancia a las calificaciones, por lo que se podría interpretar que las expectativas que mantiene acerca de los contenidos curriculares es que le permiten obtener buenas calificaciones.

- **Síntesis Dimensión Antes, Macrocategoría Escuela**



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

En síntesis, podemos señalar que la escuela representó un espacio de socialización importante para J1, debido a que veía en este la oportunidad de hacer amigos, sin embargo, al verse estas relaciones obstaculizadas, también se motivación por asistir a la institución se vio disminuida, por lo que seguía siendo un aspecto importante para él.

Por otra parte, en cuanto a su relación con los docentes, estas se vieron obstaculizadas desde un principio, ya que la conducta de J1 no era la que estos esperaban, lo que llevó a ser rechazado en los distintos establecimientos por los cuales transitó. Lo que condujo a que el joven presentara una valoración negativa de los profesores y poca motivación por asistir a la escuela. Así mismo, señala que si hubiese recibido apoyo por parte del profesorado su motivación por estudiar habría aumentado, por lo que hubiese priorizado sus estudios en vez de interesarse en el mundo delictual.

En cuanto a la disciplina/normas, vemos que lo rígido de estas causaron en J1 una constante sensación de incomodidad con respecto a la escuela, debido a que sentía que se preocupan de cosas que no tenían importancia (como andar con la camisa fuera del pantalón) y que esto hacía que las relaciones al interior de esta empeoran. Además, es importante señalar que, si la escuela pusiera sus prioridades en otras preocupaciones como la entrada de J1 al mundo delictual, quizás hubiese habido un alto en su carrera delictual.

Con respecto a las metodologías, estas nunca fueron motivantes para J1, por lo que llevó a que se aburriera al interior de la sala de clases y que este no resultara un espacio enriquecedor para él, además era constantemente excluido del espacio de aprendizaje, lo que provocó una valoración negativa de estas. Es por esto por lo que señala que sus expectativas hubiesen sido tener más apoyo con respecto a las actividades curriculares de la escuela.

Finalmente, los contenidos curriculares fueron poco valorados por J1 y solo eran aprendidos con la finalidad de obtener buenas calificaciones.

Es por todo lo anteriormente señalado, que la trayectoria escolar teórica del joven propició su acercamiento con el mundo delictual, ya que siempre se relacionó con la escuela como un espacio segregador en el cual no encajaba, ya que este no fue un lugar inclusivo ni



aceptado para él. De esta forma el mismo destaca en su relato que si hubiese recibido más apoyo por parte de la institución es probable que priorizará sus estudios en vez de buscar otros caminos como lo era el salir a robar.

- **Dimensión: Durante**
 - **Macro categoría: Escuela**
 - **Categoría: Relación pares**
 - **Subcategoría: Valoración**

Al ingresar al CIP, J1 tuvo una buena relación con sus compañeros, a excepción de con los nuevos jóvenes que iban ingresando al centro y que aún no habían sido socializados en los códigos de la prisión, produciéndose una organización entre J1 y otros jóvenes del centro para expulsar (mediante el ejercicio de violencia física) de las casas a quienes no adoptasen exitosamente los códigos, y no lograsen generar una relación amena con sus compañeros. Por lo que, se da por entendido, que como esta situación no implicaba un problema o algo negativo para el joven, no tuvo problemas adaptativos al interior del centro, interiorizando aquellos códigos de forma rápida y exitosa

J1: “Bien, yo bien, todos bien. Todos me tenían buena y yo igual a todos les tenía buena, hubo siempre buen... con mis compañeros de allá adentro. Los problemas que tenía era porque llegaban nuevos y, no sé, hacían problema y todo, ahí hacíamos problemas y nos volábamos⁴. Así que... si, si igual no hubo mala convivencia.”

Por lo que podemos observar una valoración positiva por las relaciones que mantenía con sus compañeros de casa y curso al interior del CIP, sin embargo, les otorga también la misma valoración a los códigos carcelarios para mantener una buena convivencia al interior del recinto.

⁴ Volar: situación dada entre los mismos jóvenes al interior de una casa dentro del CIP se organizan para expulsar a un compañero de la residencia, por medio de la violencia.



- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas al respecto.

- **Dimensión: Durante**

- **Categoría: Relación Profesores**

- **Subcategoría: Valoración**

La valoración que J1 mantiene de la relación con las docentes en la escuela al interior del CIP es positiva, ya que señala que en ellas si encontró apoyo y que no lo rechazaban como en sus experiencias anteriores, lo que logró que pudiera entregar otra valoración al espacio y sentirse cómodo dentro de este, como señala en su relato.

J1: *“Bien, me llevaba bien. Si allá eran simpáticas, te ayudaban y todo.”*

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas al respecto.

- **Dimensión: Durante**

- **Categoría: Disciplina/Normas**

- **Subcategoría: Valoración**

Al momento de su ingreso al CIP, J1 participa de la escuela al interior del recinto, la cual era muy distinta a la que él estaba acostumbrado, ya que se regía por distintas normativas.

J1: *“es que estaba tranquilo en ese sentido, porque el colegio allá adentro es como otra cosa. Ponte aquí afuera hay que estar desde las 8 hasta las 4 de la tarde y no es lo mismo, ahí ya creo que me hubiese desordenado más, estaría aburrido.”*



El joven señala que su comportamiento al interior del CIP en relación con la escuela mejoró con respecto a lo esperado por los docentes, ya que mantenía una buena relación con estas, esto también lo atribuye a que las normas al interior de la escuela en contexto de encierro son menos rígidas, además que el horario es menos extenso, por lo que eso lo hacía estar más tranquilo y que no se aburriera con tanta facilidad.

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas al respecto.

- **Dimensión: Durante**

- **Categoría: Metodología profesor**

- **Subcategoría: Valoración**

Las metodologías educativas a las que J1 estaba acostumbrado estaban constantemente asociadas a la exclusión de este al espacio educativo, sin embargo, cuando ingresó a la escuela del CIP, se encontró con un escenario completamente diferente:

J1: “Que a la hora de enseñar, se dedicaban a enseñar, ya, ¿no entendiste? ya, yo te puedo ayudarte a entender y te repetían y te repetían y de buenas maneras. Acá afuera no po, profe no entiendo esto, ah eso ya lo pasé ya, ahí veí tú, no te lo voy a repetir. todos los profes dicen lo mismo: “ya yo te lo repito y te lo enseño”, pero del dicho al hecho, pero no se dedican a enseñar hasta que lo aprendai.”

J1 valora positivamente la disposición de las docentes al interior de la escuela del CIP, ya que en su experiencia escolar no se había encontrado con profesores que se preocuparan de que realmente comprendiera las materias o a responder a sus necesidades, lo que significó mucho para él, por lo que constantemente compara su experiencia en las escuelas del medio libre con las del contexto privativo de libertad.

- **Subcategoría: Expectativas**



Cuando J1 se encontraba en internación provisoria, su escuela de origen le enviaba material para que lo desarrollara, sin embargo, esto se vio dificultado por la falta de espacios para que este pudiera trabajar en ella, por lo que no presenta expectativas respecto a esta área ya que señala que:

J1: *“Es que no se puede hacer nada porque, porque escuela CIP, estar allá adentro en el CIP había unos que les costaba más y otros menos entonces como les que los regulan, yo creo, (...) entonces no podía pedirle ayuda en las guías de afuera, porque no podían tampoco, si tienen su trabajo, horario po.”*

- **Dimensión: Durante**
 - **Categoría: Contenidos curriculares**
 - **Subcategoría: Valoración**

Los contenidos enseñados al interior del CIP, estaban muy simplificados en comparación a los que J1 estaba aprendiendo en el medio libre, implicando un retroceso en los contenidos, esto se debería en su opinión, a que nivelaban los contenidos hacia abajo, para que aquellos compañeros a los cuales tuviesen una mayor dificultad para aprender, como señala en la subcategoría anterior, lo que llevó a que construyera una valoración negativa respecto a los contenidos curriculares entregados por la escuela.

J1: *“Después que entre al CIP, en la forma de los estudios, no poh en los estudios allá adentro es como dos más dos y era, era como muy muy básica los estudios. Pa’ ser de media era muy básico. (...) Yo venía ya como por un ejemplo, así como con los números imaginarios así, las raíces cuadradas y todo. Y ahí adentro era como multiplicar y sumar y dividir.”*

Esta brecha entre los contenidos que el sistema escolar del medio libre y los que eran enseñados en el CIP, era evidente al momento de tener que realizar las guías que le enviaban desde su anterior escuela, las cuales era incapaz de entender y completar de forma exitosa.



J1: *“Mientras estaba adentro, nada poh (desde la escuela de origen) me mandaban guías y ahí las hacía con usted, las guías de lenguaje, matemática y como yo tenía otra... no había estudiado pa’ esa guía como estaban más adelantado que escuela CIP no entendía nah.”*

Lo anterior nos da luces que la oferta educativa al interior de los Centros de Internación Provisoria, solo buscan cumplir con el derecho de entregar educación, sin importar que esta sea acorde a las necesidades o intereses de quienes se encuentran al interior de estos centros, por lo que se emplea una modalidad desactualizada y que no se adapta a lo requerido por los jóvenes, como lo fue en el caso de J1, quien el haber asistido a la escuela al interior del CIP le jugó en contra al momento de intentar mantenerse en su escuela de origen y que su proceso de encierro no afectara su trayectoria escolar. Por lo que es posible señalar que no hay preocupación por la calidad de la enseñanza que se otorga a los jóvenes en contextos privativos de libertad.

- **Subcategoría: Expectativas**

Las expectativas que da a conocer J1 respecto a la escuela durante su internación en el CIP, van principalmente en relación a los contenidos curriculares, los cuales al ser muy básicos le resultaban decepcionantes, ya que no estaba aprendiendo nada nuevo, y él tenía un interés en hacerlo, debido a que, a partir de su experiencia previa, el joven visualiza la escuela como un espacio que entrega aprendizajes, y esto no se ve resuelto al interior del CIP.

J1: *“Eh... Me aburría y como, o sea en un sentido si po era fome porque como que uno igual si va al colegio es como pa aprender algo, aunque ande en otro movimiento, ande robando y todo, pero a uno igual le interesa.”*

El joven atribuye a esta falta de complejización en los conocimientos a que se encontraba al interior de un recinto penitenciario y que debido a esto no son merecedores de una educación más completa o de mejor calidad, por lo que hubiese esperado recibir contenidos acordes a sus necesidades y a los que este se encontraba trabajando en su escuela de origen.



Esta brecha de contenidos además evitó que J1 cumpliera con la expectativa que tenía de poder retomar su educación donde la había dejado luego de su paso por el CIP, haciéndolo repetir el año escolar, lo que dificulta aún más su trayectoria educativa.

J1: *“Me hubiera gustado salir de... pasar a tercero poh y no repetir.”*

- **Síntesis Dimensión Durante, Macrocategoría Escuela**

En síntesis, podemos observar que la experiencia de J1 al interior de la escuela del CIP, tuvo aspectos que valoró positivamente, como lo fue la relación con sus pares, debido a que fue capaz de interiorizar los códigos carcelarios y valorarlos como una forma positiva de mantener las buenas relaciones entre los jóvenes.

Esta situación de comodidad al interior del centro, también es visible en su valoración del profesorado, a quienes, a diferencia de los profesores de sus escuelas anteriores, si consideraba un apoyo para su proceso pedagógico, mostrando tanto una mejor disposición respecto a él y los demás estudiantes, y dándose el tiempo para atender las necesidades educativas de cada uno; además de estar conforme con la carga horaria que tenía la escuela al interior del centro, que al ser más corta en comparación a la que estaba acostumbrado, evitaba que se aburriera, manteniendo entonces un comportamiento ordenado y funcional al interior del aula.

La problemática aparece en cuanto a los contenidos curriculares, debido a que los impartidos por la escuela al interior del CIP, se ajustan a una modalidad de adultos, regidos por el Decreto N° 257, lo cual hacía que estos fueran considerados básicos por J1, y que produjera una descontextualización con los contenidos implementados por su escuela de origen, lo que dificultó la continuidad de estudios del joven.

Esto evidencia que transitar por un proceso de encierro afectó negativamente la trayectoria educativa de J1, ya que la oferta educativa implementada por el CIP no se ajustó a sus necesidades y la escuela de origen tampoco supo responder a las problemáticas que este pudo presentar debido a su proceso de encierro.



- **Dimensión: Después**
 - **Macro categoría: Escuela**
 - **Categoría: Relación pares**
 - **Subcategoría: Valoración**

Posterior a su paso por el CIP, J1 se reincorpora al establecimiento educacional que asistía antes de ingresar a internación provisora, sin embargo, presentó muchas problemáticas con sus pares:

J1: *“Con mis compañeros, no hablaba con ninguno, eran de otra mente, eran tipos que estudiaban todos los días, todo eso, y yo era como otro extremo. Entonces yo no me llevaba bien con los alumnos, con mis compañeros no me llevaba bien, hablaban de otros temas aparte y yo hablaba de otras cosas. Éramos diferentes en el sentido de estilo, de conversación, todas esas cosas.”*

Esto causó que la sensación de enajenación que sentía respecto a sus compañeros de forma previa a su paso por el CIP se ve incrementada; teniendo ahora una forma distinta de hablar, distintos intereses, lo cual llevó a que - si bien sus compañeros no tenían una actitud hostil hacia J1- lo ignorasen, impidiendo que éste recurriera a ellos en caso de necesitar ayuda con algún contenido curricular que no manejase, lo cual era habitual a causa de la brecha de contenidos entre esa escuela y la que existía en el CIP.

J1: *“No me miraban feo ni nada, pero le hablaba algo y era: “si, si, si, ya chao”. Les preguntaba para que me ayudaran en algo, no, no estaban ni ahí con ayudarme. Eran de otra onda.”*

Esto afectó profundamente la motivación de J1 por reintegrarse a la escuela, ya que como se evidenció anteriormente esta se presenta como un espacio de socialización importante para él, por lo que las relaciones que mantiene con sus pares influyen en su motivación por asistir al establecimiento. Sin embargo, al año siguiente J1 cambia de



establecimiento educacional, motivado por su pareja y las relaciones que podía establecer ahí.

J1: *“Pero a otro colegio, me cambiaron a uno (...) el colegio NN, (...), ya en ese colegio ese colegio, es más, más alto nivel supuestamente, de educación, entonces y se paga y todo y yo me quise meterme, aparte está ahí mi polola en ese colegio, entonces ella me...ella como me pone derecho”*

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven señala no presentar expectativas al respecto. Sin embargo, la relación con sus pares siempre se presentó como un aspecto fundamental para el al interior de la escuela, por lo que podemos deducir que esperaba que las relaciones con sus compañeros mejoraran debido a su cambio de mentalidad posterior a su paso al CIP.

- **Dimensión: Después**

- **Categoría: Relación Profesores**

- **Subcategoría: Valoración**

Luego de su paso por el CIP, la relación con los docentes empeoró, siento constantemente criminalizado por estos y buscando excusas para expulsarlo de la institución, como relata a continuación:

J1: *“Los profes, todos como casi corriéndome del curso, si era alguien preso y ese colegio es como bueno, como de educación supuestamente. Eran buenos po’ y que yo llegara ahí dentro, así como en cana⁵, así preso, me venían unas malas imágenes, me miraban.”*

⁵ Cana: Cárcel



Lo anterior puede ser explicado que cuando un joven se vuelve delincuente la sociedad busca castigarlo y la prisión se vuelve una carga constante en la vida de las personas que han transitado por ella, ya que vivimos en una sociedad punitiva que no posee un enfoque de reinserción social. Esta persecución por parte de los docentes afectó aún más la valoración que el joven tenía del espacio educativo, lo que llevó a abandonar la escuela ese año.

J1: *“así que no fui más al colegio y como que le decía a mi mamá que estaba ni ahí con el colegio, si iba, iba a puro discutir con los profes ya calentarme la cabeza”*

“Yo estaba ni ahí con ir al colegio, no tenía ni apoyo, todos los profes me tenían mala, el inspector me la buscaba todo el rato para que me echaran y los compañeros eran de otra onda, como que no me gustaba el colegio.”

Lo anterior evidencia la importancia que tiene la relación que los profesores mantienen con los docentes, ya que estas influyen completamente en la percepción que estos mantienen de la escuela y la valoración que le dan al espacio, por lo que tienen una incidencia directa en la trayectoria escolar de los educandos. Debido a que las relaciones que se construyen al interior del aula afectan directamente la disposición emocional, y, por ende, la disposición a aprender.

- **Subcategoría: Expectativas**

La criminalización que vivió J1 al reingresar a la escuela en la cual estuvo previo a su internación en el CIP; impidió que los profesores pudiesen valorar el cambio que J1 tuvo producto de su experiencia en el centro.

J1: *“Y ojalá me hubieran prestado apoyo, porque tenía la intención de cambiar, de cambiar, estudiar y salir adelante, siempre se lo he dicho a usted, que ya no quería estar en eso y todo. Así que me hubiera gustado que me hubieran apoyado yo en verdad hubiera prestado su ayuda. Pero como todos me tenían mala...”*

Este cambio estuvo motivado por las expectativas que mantenía el joven por reintegrarse a su escuela y darle un giro a su vida esforzándose con sus estudios y dejando de



lado las prácticas delictivas que solía tener. Por lo que, J1 hubiese esperado un mayor apoyo que le permitiese eso, donde fuese reconocido su cambio de actitud, pero debido a lo señalado anteriormente esto no ocurrió.

- **Dimensión: Después**
 - **Categoría: Disciplina/Normas**
 - **Subcategoría: Valoración**

Al momento de reincorporarse a la escuela de origen, la disciplina al interior de la escuela fue usada constantemente como una excusa para hostigar a J1, como relata a continuación:

J1: “Si era loco, si yo iba al baño, estaba fuera del baño, si yo iba en el pasillo estaba detrás mío, estaba en el recreo sentado y él estaba frente mío así en una distancia lejos, pero estaba frente mío vigilándome, entraba al colegio me miraban, me perseguían por todos lados, veía si llegaba a la sala o no, a ver si me pasaba al baño, que se yo. Por eso me llevé mal con los inspectores.”

La rigidez de la disciplina por parte de la escuela da paso a que esta no se abra a la valoración de las diferencias, incrementando aún más la exclusión de J1, debido a su paso por el CIP. Esto llevó a una valoración negativa por parte del joven de las autoridades de la escuela y de las normas que estos buscaban implementar, por lo que representaron un obstáculo para que este pudiera continuar su proceso de estudios sin problemáticas, lo que lo lleva a abandonar ese año la escuela, por lo que esta continuó siendo un espacio segregador, en el cual se expulsa a quienes no se ajustan a la norma ni se amoldan a lo esperado, además, los prejuicios formados por parte de las autoridades de la institución trasgredieron los derechos del joven de recibir educación, ya que constantemente era hostigado para conseguir expulsarlo de la institución.

Sin embargo, J1 no se rindió, por lo que decidió continuar sus estudios, retomando al año siguiente.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

J1: (La escuela actual) *“en ese colegio era bueno, lo malo que estuve una semana no más po, le ponía caleta de empeño como nunca, estudiaba, así como que escribía, ya si voy a tener que cambiar”*

En este nuevo establecimiento J1 valora positivamente las normas, intentando cumplirlas y responder con lo que corresponde a sus estudios, debido a que ve en la escuela la posibilidad de cambiar y alejarse del mundo delictual, ya que su paso por el CIP lo marcó de tal forma que decide alejarse completamente de ese mundo y reformular su vida. Para esto, él asume que él debe ajustarse a las normas de la institución para poder recibir educación, debido a que no concibe esta como su derecho, además continúa creyendo que el problema está en él y no en la escuela como un espacio poco inclusivo y segregador.

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no señala expectativas al respecto. Sin embargo, según percibido en la entrevista podemos apreciar que las expectativas que el joven mantiene sobre esta área sería que mientras él cumpla con las normas al interior de la escuela su relación con los docentes mejorará y de esta forma también lo haría su proceso de escolarización.

En el marco de la educación como derecho esto no debería suceder, ya que la escuela debería incluir al joven con sus diferencias y necesidades, sin imponer las normas de esta sobre las necesidades del joven, sin embargo, bajo el sistema imperante, la escuela se presenta como reproductora de este, por lo que las normas preparan a los NNA para que sean agentes útiles del modelo económico, es por esto que el joven cree que debe adaptarse a las normas con el fin de poder conseguir un futuro próspero, ya que según sus vivencias, el no adaptarse a esta hizo que viviera una exclusión constante, creyendo de esta forma que depende de él conseguir su educación y no considerándola como su derecho.

- **Dimensión: Después**

- **Categoría: Metodología profesor**



- **Subcategoría: Valoración**

Luego de un cambio de colegio J1 se encontró con profesores que lo apoyaron pedagógicamente, dándose el tiempo para responder apropiadamente a sus necesidades educativas, respondiendo además positivamente a la disposición que J1 mostraba, ya que se encontraba comprometido con esforzarse y tener un buen rendimiento académico, sin embargo, cree que la disposición de los profesores por enseñar sigue condicionada por su conducta.

J1: *“allá los profes enseñan bien, ahí te enseñan, se dan el tiempo y todo, siempre y cuando les muestre también po, yo les mostraba a todos los profes en esa semana, les mostraba todo y yo iba a ser, iba a estudiar constantemente.”*

Sin embargo, este proceso se vio truncado a causa de la cuarentena por crisis sanitaria del COVID-19, alcanzando a tener sólo una semana de clases presenciales antes de esta.

Lo anterior sigue enmarcado en una lógica que busca responsabilizar al joven por su trayectoria escolar, quitándole responsabilidad a la escuela y a los docentes por entregar educación el cual es el derecho de todos los NNA, por lo que independiente de la conducta del joven, la forma en la que se le entrega educación no debería estar condicionada por esta.

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se vio evidenciada en el relato del joven, sin embargo, las expectativas que el joven presenta en este aspecto van relacionadas a su interés por aprender y responder a los requerimientos de la escuela, por lo que espera que los profesores deben empleen una metodología acorde a lo que él espera de estos, con la finalidad de adquirir aprendizajes nuevos que le sirvan para cumplir sus propósitos como lo son terminar su escolaridad y alejarse completamente del mundo delictual.

- **Dimensión: Después**

- **Categoría: Contenidos curriculares**



▪ **Subcategoría: Valoración**

Esta subcategoría no se ve evidenciada en el relato del joven, debido a las múltiples dificultades que atravesó al momento de reincorporarse a la escuela luego de su paso por el CIP, por lo que los contenidos curriculares resultaron sin importancia para él, por lo que no menciona estos en la entrevista. Sin embargo, se apreció que no fue capaz de comprender lo que le estaban enseñando en clases, debido a lo descontextualizado que quedó en cuanto este ámbito en su proceso de encierro, por lo que fueron una dificultad para él al momento de continuar con su año escolar.

• **Subcategoría: Expectativas**

J1 espera que los contenidos curriculares que pueda entregarle la escuela le entreguen las herramientas para terminar su educación formal y posteriormente estudiar una carrera, por lo que sus expectativas están centradas en este aspecto.

J1: *“Si po, voy a seguir estudiando, quiero sacar hasta 4° medio y de ahí tengo... de aquí hasta 4° medio tengo pensado que estudiar, no tengo claro.”*

• **Síntesis Dimensión Después, Macrocategoría Escuela**

En síntesis, podemos señalar que la prisión tuvo efectos negativos al momento del reingreso de J1 al sistema escolar, debido a que la relación con sus pares se vio aún más dificultada, y aumentó la sensación que este tenía antes de su internación de sentirse distinto a ellos. De igual forma fue criminalizado por los docentes, quienes buscaban constantemente excluirlo de los espacios escolares.

Por otra parte, la aplicación de las normas disciplinarias al interior de la escuela fue usada como una excusa constante en la persecución del joven.

Es por todos estos motivos que J1 decide abandonar la escuela, debido a las constantes problemáticas y trabas que puso la institución al momento de su reingreso, sumándole la descontextualización en contenidos curriculares que este mantenía debido a su tránsito por el



CIP. Por lo que es importante señalar que los procesos de encierro afectan negativamente las trayectorias escolares teóricas de los jóvenes, debido a que la escuela es un espacio que busca excluir a quienes no se adaptan a lo que esta espera, ya que representan costos sociales que no están dispuestos a solventar.

Sin embargo, al momento de ingresar a una nueva institución y con un cambio de actitud por parte de J1, la recepción de la escuela y de los docentes fue diferente, ya que no conocen el pasado del joven ni su relación con el mundo delictual.

- **Dimensión: Antes**
 - **Macro categoría: Enseñanza y educación**
 - **Categoría: El otro en el contexto formal**
 - **Subcategoría: Valoración**

J1 distingue dos estrategias en las cuales fueron abordadas sus necesidades educativas debido a que él se define a sí mismo como “hiperactivo”, previo al paso al CIP, una de ellas era mediante castigos, como expulsión de la sala de clases, donde finalmente terminaba realizando el trabajo de clases mediante guías en la biblioteca, lo que lo hace mantener una valoración negativa de la enseñanza por parte de los profesores.

J1: “estuve como un semestre entero como estudiando en la biblioteca, me pasaban las guías todo eso en la pura biblioteca.”

La otra estrategia empleada al interior de la escuela responde a que los profesores se le acercaron para apoyarlo, buscando comprender sus necesidades, sin embargo, estos acercamientos nunca fueron aceptados por J1, ya que lo consideraba como pedirles un favor a los educadores, y no como un ofrecimiento pedagógico que estaría acorde a sus derechos como estudiante, sin embargo, valora positivamente la intención de estos.

J1: “...también que hubieron profes que se acercaban, me ayudaban cuando era hiperactivo me decían podrías hacer esto, podrías hacer esto otro o si estai enojao’



salis de la sala y conversai conmigo. Me prestaban apoyo y nada poh, como yo no tenía la mente de pedir favores ni nada, no pedía nada y seguía peleando y problemas fue por más, fue por mí.”

Lo anterior refleja, que si existieron profesores que se preocuparon por la situación del joven en la escuela, sin embargo, esta preocupación no llegó a buen puerto, ya que no se hicieron las intervenciones necesarias para que no se excluyera a J1 de los espacios educativos en otras instancias, además de que su constante rechazó debió haber sido un motivo de alerta para indagar que estaba sucediendo con él en ese momento, ya que las constantes peleas y problemas al interior de la escuela eran un constante indicador de que algo pasaba por el joven. Lo anterior puede explicarse con que en la sociedad adultocéntrica, se suele culpar a los jóvenes de los problemas y las malas relaciones generacionales, por lo que J1 se sigue identificando como el causante del problema y no como una persona que tenía derecho a tener una educación de calidad independiente de su comportamiento y que debió haber sido apoyado por los docentes de la institución.

- **Subcategoría: Expectativas**

J1 hubiese esperado contar con más apoyo por parte de los profesores, que le permitieran mejorar su promedio, pero en lugar de eso se encontró con un abandono por parte del profesorado.

J1: “Que me hubieran apoyado, en sentido no sé, de hace estos trabajos pa’ que ganí estas notas, no sé como cosas de ayuda.”

Esto evidencia el poco compromiso por parte de los docentes por brindar apoyo y responder a las necesidades que el joven presentaba.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: El otro en contexto no formal**

- **Subcategoría: Valoración**



La presente subcategoría no aparece en el relato del joven, debido a que no participaba de instancias de educación no formal antes de su ingreso al CIP.

Subcategoría: Expectativas

La presente subcategoría no aparece en el relato del joven, debido a que no participaba de instancias de educación no formal antes de su ingreso al CIP.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: El otro en el contexto informal**

- **Subcategoría: Valoración**

En la categoría del otro en el contexto informal, el joven centra constantemente su relato en la escuela por lo que es difícil extraer enseñanzas que el valore en el contexto informal, sin embargo, de su familia rescata la formación valórica que esta le ha enseñado.

J1: (de su familia) *“El respeto, el deber, los derechos de uno... siempre me los han enseñado.”*

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no aparece en el relato del joven.

- **Síntesis Dimensión Antes, Macrocategoría Enseñanza y Educación**

En síntesis respecto a la dimensión antes de la macrocategoría enseñanza y educación es posible indicar que existe una discordancia entre lo esperado por parte de los educadores en cuanto a conocer los motivos, las necesidades y expectativas de los estudiantes, con las prácticas pedagógicas que se establecen, pues en este caso, al no existir lo primero, se le excluye y distancia al sujeto, provocando en él desconfianza e inseguridad en cuanto a las autoridades, repercutiendo entonces en la escolarización del joven.



Con relación al otro en contexto no formal, el joven no participó de programas ni apoyos, pese a haber manifestado en sus primeros años de escolaridad problemas de aprendizaje, no estableciéndose vínculo con instituciones o programas que apoyarían su proceso escolar y/o de retención de este ámbito.

En lo que se refiere con relación al otro en contexto formal, se ha de destacar la importancia que tiene la familia dentro de la formación valórica del joven, pues marca el proceso del estudiante.

- **Dimensión: Durante**
 - **Macro categoría: Enseñanza y educación**
 - **Categoría: El otro en el contexto formal**
 - **Subcategoría: Valoración**

En la presente subcategoría, la valoración del joven por la enseñanza de parte de las docentes de la escuela del CIP es positiva, debido a que en su experiencia escolar anterior no había encontrado este tipo de apoyo por parte de los docentes, como lo relata en la entrevista.

J1: (La escuela CIP) *“...a la hora de enseñar, se dedicaban a enseñar -ya, no entendiste? ya, yo te puedo ayudarte a entender- y te repetían y te repetían y de buenas maneras, acá afuera no po -profe no entiendo esto, ah eso ya lo pasé ya, ahí veí tú no te lo voy a repetir-”*

Esto llevó a que la cercanía de las profesoras fuera sumamente llamativa para J1, quien siempre se sintió excluido por parte de los docentes en su trayectoria escolar.

Pese a este apoyo, y la cercanía de las docentes, las enseñanzas otorgadas estas no dieron frutos, debido a que existía una desconexión con los contenidos abordados en la escuela al interior del CIP y el material enviado por la escuela de origen del joven para que este trabajara y no perdiera la matrícula en el establecimiento y pudiese reincorporarse al momento de su liberación.



J1: (La escuela de origen) *“Mientras estaba adentro nada poh me mandaban guías y ahí las hacía con usted, las guías de lenguaje, matemática y como yo tenía otra... no había estudiado pa’ esa guía como estaban más adelantado que (escuela CIP) no entendía nah.”*

Esto se presentó como un problema debido a que en la escuela del CIP se implementa una modalidad de adultos, regida por el Decreto N°257, el cual no se ajustaba a las necesidades que presentaba el joven, ya que su escuela de origen era técnico profesional, por lo que los contenidos abordados en ambas instituciones eran muy distintos entre sí, por lo que el joven no lograba comprender los contenidos que la escuela de origen buscaba enseñar, ya que la metodología se basaba solo en enviar guías y que este las desarrollara sin una mayor explicación de los contenidos.

- **Subcategoría: Expectativas**

J1 no tenía una mayor expectativa respecto a la enseñanza al interior del CIP, debido a que le parecían justificadas razones por las cuales los contenidos eran básicos, ya que, al contar con un estudiantado con un menor manejo de contenidos, no era posible que abordasen contenidos más complejos.

J1: *“Es que no se puede hacer nada porque, porque (colegio CIP), estar allá adentro en el CIP había unos que les costaba más y otros menos entonces como les que los regulan, yo creo, a las personas como más básicos...”*

- **Categoría: El otro en contexto no formal**

- **Subcategoría: Valoración**

Al interior del CIP, J1 participa del programa ASE, el cual tenía como objetivo apoyarlo en su proceso de reinserción socio educativa, del programa lo que relata es lo siguiente:



J1: *“Lo que me estaban pasando en el colegio NN, la materia, lo que tenía que hacer, estaban ayudándome, me ayudaron a progresar porque si no, no tenía nada nada entonces no podía, estaría en lo básico po todavía.”*

J1 esperaba no tener que quedarse únicamente con estos contenidos básicos, para lo cual fue fundamental el programa ASE, que le permitía disminuir la brecha de contenidos entre la escuela del CIP, y la escuela en la que estaba en el medio libre, es por esto por lo que su valoración por las intervenciones realizadas por el programa es positiva.

Sin embargo, estas no lograron cumplir su objetivo, ya que debido a la falta de espacios de trabajo al interior del centro y la poca articulación de los profesionales que trabajan al interior, las oportunidades de intervención con el joven eran escasas, por lo que no pudo avanzar en las actividades al ritmo que la escuela de origen esperaba. Por lo que nuevamente nos encontramos con que al interior de los recintos penitenciarios solo se busca cumplir con entregar las intervenciones requeridas por SENAME, pero nadie vela por la calidad de esta ni que cumplan sus objetivos.

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no aparece mencionada en el relato de J1, sin embargo, según lo que se puede extraer de su relato, el joven tenía expectativas en que el programa de apoyo socioeducativo le brindara el apoyo necesario para regularse con sus compañeros de escuela en el medio libre y aprender los contenidos que debieron haberle enseñado en este.

- **Categoría: El otro en el contexto informal**

- **Subcategoría: Valoración**

Durante la internación provisoria, J1 generó un vínculo educativo al interior del CIP, el con los ETD⁶, con los cuales generó una relación cercana, que permitió que estos le

⁶ ETD: Educador de Trato Directo. Son los encargados de resguardar el bienestar de los jóvenes al interior del CIP.



entregasen enseñanzas valóricas que J1 que le entrega una valoración positiva en su búsqueda por “salir adelante”, rompiendo con la visión de odio que existía al interior del CIP.

J1:(Los ETD) *“me dieron buenos consejos, me distraían, como... haciendo cosas para mi familia afuera e igual nos aconsejaron bien poh, en el sentido para que saliéramos adelante y no tuviéramos el mismo odio”*

En este sentido el joven visualiza la delincuencia como un momento de su vida del que se puede salir, con la guía y el apoyo necesario, por lo que contar con los consejos de los ETD, le ayudaron a darse cuenta de que era posible salir de ese ambiente de odio como lo denomina el, lo que lo llevó a querer alejarse del mundo delictual, ya que este era un entorno en que no se sentía cómodo.

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se encuentra en el relato del joven, sin embargo, según lo observado en la categoría anterior podemos deducir que estas estaban conducidas en salir de la visión de odio impuesta por la cárcel y poder encaminar su vida de otra forma al momento de salir de internación provisoria.

- **Síntesis Dimensión Durante, Macrocategoría Enseñanza y Educación.**

En síntesis podemos mencionar respecto a la dimensión durante, de la macrocategoría enseñanza que, con relación a la enseñanza formal el joven valora positivamente su paso por la institución pues lograron brindarle el apoyo necesario en cuanto a contención y cercanía, creando con esto un vínculo que le permitió valorar nuevamente el quehacer docente, a pesar de no trabajar los contenidos del medio libre, en este sentido adquiere mayor relevancia el trabajo realizado a través del Apoyo Socioeducativo que le brindó el Centro de Internación Provisoria, pues contribuyó a mantenerlo al tanto, de los contenidos que se estaban trabajando en el otro establecimiento, pues lo veía como una oportunidad de poder restablecer el nexo con la institución una vez pudiera estar en libertad.



Respecto al otro en el contexto informal, el sujeto rescata las conversaciones y aprendizajes construidos con los educadores del centro, lo cual revela que la importancia de todos estos aspectos está en el protagonismo que se ejerce en los jóvenes en esta instancia, pues se crea un lazo de confianza y apoyo con los jóvenes que permite en este caso específico que se tenga una buena apreciación de las distintas instancias más allá que fuera de ese espacio no tengan los resultados esperados en cuanto al proceso escolar.

- **Dimensión: Después**
 - **Macro categoría: Enseñanza y educación**
 - **Categoría: El otro en el contexto formal**
 - **Subcategoría: Valoración**

Posterior a su paso por el CIP y del su abandono del año escolar, J1 ingresa nuevamente a un nuevo establecimiento educacional, en donde no conocían nada de su pasado, por lo que la realidad en este lugar fue diferente:

J1: (De su colegio año 2020) *“si allá los profes enseñan bien, ahí te enseñan, se dan el tiempo y todo, siempre y cuando les muestre también po”*

En este establecimiento se encontró con profesores comprometidos con su enseñanza, los cuales se dan el tiempo de explicarle en un ritmo que le acomoda los contenidos, por lo que le otorga una valoración positiva a este aspecto. Sin embargo, él recalca que dicha enseñanza es efectiva siempre y cuando los estudiantes les muestren interés en aprenderlo, lo cual es su caso, este proceso se vio truncado por la crisis sanitaria a nivel mundial, por lo que el joven no relata mayores ejemplos en su relato.

- **Subcategoría: Expectativas**

Luego de su paso por el CIP, J1 espera que la educación formal sea un medio para que este pueda tener la vida que desea, por lo que presenta grandes expectativas en la



enseñanza que le puedan entregar sus profesores, ya que lo ve como herramientas para cambiar su vida.

J1: *“...ya si voy a tener que cambiar, estaba en una especialidad, tenía otra mente, estudios, casa, polola y fútbol, ya todo eso.”*

- **Categoría: El otro en contexto no formal**

- **Subcategoría: Valoración**

La presente subcategoría no se encuentra presente en el relato del joven, debido a que el joven no se encuentra participando en ningún programa de educación no formal posterior a su paso por el CIP.

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se encuentra presente en el relato del joven, debido a que el joven no se encuentra participando en ningún programa de educación no formal posterior a su paso por el CIP.

- **Categoría: El otro en el contexto informal**

- **Subcategoría: Valoración**

Luego de su paso por el CIP, J1 busca cambiar su vida, por lo que las enseñanzas de su familia jugaron un papel muy importante en este proceso, como relata a continuación:

J1: *“siempre me han dicho que sin estudio no se es nadie. Y eso me lo repiten siempre, están preocupados si es que hago esto, si es que no lo hago, siempre están ahí constantemente apoyándome. Mi hermano me dice que estudie, que no siga con los pasos, que gracias a los estudios uno puede ganar un buen sueldo y dignamente. Hay que tomarle el peso.”*

El joven, valora como enseñanza luego de su paso por el CIP, de parte de su familia, la importancia de terminar y continuar sus estudios, esto mediante una repetición constante



y una preocupación genuina en que J1 pueda optar a una buena vida, en esto se destaca principalmente su hermano, quien se utiliza a sí mismo como un ejemplo negativo de lo que le ocurriría si no continúa estudiando.

Lo anterior responde al modelo de sociedad en el cual nos encontramos insertos, el cual asocia el éxito con ganar un buen sueldo con la finalidad de obtener bienes materiales sin recurrir a robar, por lo que J1 ve los estudios como una forma de alcanzar esta meta sin relacionarse con el mundo delictual.

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se encuentra desarrollada en el relato del joven, sin embargo, podemos inferir a partir de lo señalado anteriormente que el joven espera poder contar con el apoyo y enseñanzas de su familia para cumplir sus metas.

- **Síntesis Dimensión Después, Macrocategoría Enseñanza y Educación**

En síntesis, se ha destacar la importancia que tiene la nueva institución donde se ve envuelto J1, dado que se han dado el tiempo para poder conocerlo y con ellos explicarle en sus tiempos, lo que ha repercutido en un compromiso del joven en un proceso de enseñanza. Todo, ya que se vislumbra en esta institución un futuro esperanzador en cuanto a que se ve a la escuela como movilizador social, que entrega oportunidades a los jóvenes para mejorar su calidad de vida.

En lo que respecta a el otro en el contexto no formal, el joven no presenta valoración ni expectativa, ya que en el relato no se distingue la presencia de programas de apoyo para prevenir la posibilidad de reingreso al circuito sociodelictual, pues no existen instancias de seguimiento que permitan la reinserción de los jóvenes hacia el medio libre y sobre todo a recuperar los espacios perdidos durante el periodo de encierro, como lo es la escuela, en este sentido existe un problema de vinculación entre las distintas instituciones que trabajan o trabajaron con los jóvenes al no existir supervisión de reinserción.



Por la parte del otro en contexto informal, se ha de destacar el rol de la familia, en el apoyo y constancia que han brindado para que J1 continúe su proceso, toda vez que ven este espacio como una mejora en las oportunidades y en la calidad de vida del sujeto.

- **Dimensión: Antes**

- **Macro categoría: Aprendizaje**

- **Categoría: Aprendizaje escolar**

- **Subcategoría: Valoración**

J1 considera que no tuvo ningún aprendizaje potencialmente significativo en el sistema escolar de forma previa a su paso por el CIP, al cual entregarle una valoración positiva, pese a esto señala que tenía un buen rendimiento escolar, lo que da a entender que aprendía los contenidos escolares sólo a partir de las exigencias institucionales, y no por una motivación interna, sin embargo obtener buenas calificaciones no es sinónimo de haber construido aprendizajes, por lo que según su relato es posible que solo los haya memorizado.

J1: *“Como que me iba bien en las notas, pero en la conducta no.”*

Además, según como se menciona en la categoría anterior las relaciones con los docentes impedían que J1 presentara una buena disposición frente al aprendizaje, ya que no encontraba motivación en las clases ni a asistir a la escuela, por lo que la mayoría de los aprendizajes construidos fueron solo para responder en las evaluaciones y no valorados para aplicarlos fuera de la institución.

- **Subcategoría: Expectativas**

Según lo relatado por J1 jamás menciona aprendizajes esperados por la escuela, esto podría ser explicado por la poca motivación que encontraba el joven en las clases y metodologías empleadas por los docentes al momento de enseñar, por lo que el aprendizaje no era algo para él en lo que pudiera tener expectativas.



- **Dimensión: Antes**
 - **Categoría: Aprendizaje no escolar**
 - **Subcategoría: Valoración**

En la enseñanza media, J1 comienza a vincularse con el mundo delictivo, de los cuales aprendió sus códigos, logrando movilizarse en esos círculos, finalmente comenzando a delinquir (robar).

J1: *“Primero medio igual es como otra onda y ahí empecé a cambiar empecé a conocer reos, a hijos de narco, a ladrones, empecé a moverme en ese sistema medio turbio.”*

“yo ya andaba con otra mente como... me juntaba, salía y andaba robando.”

Este momento del relato resulta crucial, ya que el aprendizaje implica cambios en el sujeto, y esto es lo que ocurrió con J1, quien desmotivado con las situaciones que ocurrían al interior de la escuela comenzó a encontrar un mayor atractivo a los aprendizajes construidos fuera de esta, lo que explica que en muchos momentos prefiriera salirse de clases por salir a robar. Esto implica una desmotivación por aprender los contenidos curriculares y les resta importancia, ya que debido a estas nuevas habilidades que ha adquirido y aprendido ha logrado construir mejores relaciones con sus pares y encontrar un lugar en el cual sentirse identificado y parte de algo, además le entregaba beneficios económicos, lo cual la escuela no hacía, por lo que este mundo resultó más atractivo para él, lo que trajo consigo un cambio de actitud con el cual se sentía muy cómodo.

En cuanto a aprendizajes obtenidos de su familia J1 destaca la educación valórica que recibió respecto a sus derechos y deberes, lo cual valora positivamente.

J1: (De su familia) *“El respeto, el deber, los derechos de uno... siempre me los han enseñado.”*

- **Subcategoría: Expectativas**



La presente subcategoría no se encuentra presente en relato del joven, ya que este considera que los aprendizajes que construyó con sus pares repercutieron negativamente en su conducta, por lo que no los considera válidos para generar expectativa de estos, esto puede ser explicado debido a que en la sociedad adultocentrista los únicos conocimientos que se consideran válidos son los transmitidos por el mundo adulto.

- **Síntesis Dimensión Antes, Macro categoría Aprendizaje**

En síntesis, podemos observar que J1 en cuanto a aprendizajes escolares presenta un buen rendimiento escolar, en cuanto a calificaciones, sin embargo, no existe una motivación interna que promueva y ratifique estos aprendizajes, en este sentido estos son relacionados de manera mecánica, esto ratifica la inexistencia de expectativas al respecto.

En lo indicado a la subcategoría de aprendizajes no escolares, demuestra que el aprendizaje se da también en la socialización, y como estos también determinan las acciones de los sujetos, específicamente, J1 sufrió un cambio en su manera de ser y vivir, pues comenzó a involucrarse en el mundo delictual, a pesar del aprendizaje valórico inculcado en su familia.

- **Dimensión: Durante**

- o **Macro categoría: Aprendizaje**

- **Categoría: Aprendizaje escolar**

- **Subcategoría: Valoración**

En la escuela del CIP, al ser los contenidos mucho más básicos que los que ya había pasado en el medio libre, J1 considera que no tuvo ningún aprendizaje potencialmente significativo.

J1: “Después que entre al CIP, en la forma de los estudios, no poh en los estudios allá adentro es como dos más dos y era, era como muy muy básica los estudios. Pa’ ser de media era muy básico. (...) Yo venía ya como por un ejemplo, así como con los números



imaginarios así, las raíces cuadradas y todo. Y ahí adentro era como multiplicar y sumar y dividir.”

Por lo que no existió una complejización de sus estructuras cognitivas, ya que al no presentarse un conflicto cognitivo que busque por medio de la asimilación o acomodación complejizar una estructura ya existente para generar aprendizajes, se podría señalar que el joven no aprendió conocimientos nuevos, ya que los impartidos por la escuela CIP ya eran conocidos anteriormente, por lo que no presentaron un desafío para él, lo que provocó desmotivación.

- **Subcategoría: Expectativas**

Respecto a las expectativas, J1 plantea una decepción respecto a lo poco aprendido al interior de la escuela del CIP, a causa de lo básico de los contenidos abordados. Lo que da luces que en base a su trayectoria educativa, el joven visualiza a la escuela como un espacio en donde puede aprender contenidos y que él se encuentra interesado en estos, sin embargo sus expectativas no fueron cumplidas por la escuela al interior del CIP, dado que no tuvo oportunidad de realizarlo, en este sentido se hace necesario poder contemplar los gustos, intereses y la trayectoria educativa del joven a fin de generar interés, y motivación para el desarrollo de prácticas educativas.

J1: (Con relación a la escuela) *“Osea por mí me interesa aprender cosas, siempre me ha interesado cosas nuevas, no ser tan mente blanca, vacía.”*

- **Dimensión: Durante**

- **Categoría: Aprendizaje no escolar**

- **Subcategoría: Valoración**

Lo básico de los contenidos abordados por la escuela al interior del CIP, hicieron que J1 valorará positivamente el programa de reinserción escolar (ASE) en el cual estuvo, ya que



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

le permitía abordar contenidos que continuaban con lo que esperaba en base a lo que había aprendido en sus escuelas anteriores.

J1: *“gracias al ASE yo pude, así como estar viendo lo que me estaban pasando en el colegio afuera, me ayudaban también me ayudaban, en el ASE me ayudaban a ponerle a las guías, a estudiar, a completar las guías. Fueron un gran aporte el ASE al estar allá adentro, porque no estuve como tan básico.”*

Lo anterior demuestra el interés de J1 por aprender, ya que al entregarle una valoración tan positiva al ASE por entregarle la posibilidad de desarrollar aprendizajes, da luces de un genuino interés por continuar su trayectoria educativa y que el proceso de encierro no afecte en esta.

Respecto a lo aprendido por sus pares en el CIP, J1 señala haber aprendido una visión del mundo basada en el odio -que en parte sería una expresión del malestar producido por la pérdida de las libertades que tenían anteriormente-, donde no era posible demostrar debilidad, ni amor.

J1: (De sus pares en el CIP) *“La mente dañada no más, la mente en odio. Allá dentro era puro odio... pero verlo a vivirlo es diferente, porque ya todos los días ver las mismas caras, si le tenía a alguien mala es el odio, odio, odio, y tenía odio porque no tenía tu libertad, tenía odio por todo, por todo tenía odio allá dentro. Entonces no aprendí nada. Si po, siempre tenía que estar serio, no podía mostrar amor allá dentro.”*

Además, este odio respondía a los códigos implementados por la prisión, donde no se puede demostrar debilidad, por lo que el amor era signo de ser débil, por lo que las relaciones que los jóvenes construían entre sí eran en base a la desconfianza, debido a que no podían desenvolverse de forma sincera, más bien detrás de una personalidad que tenían que construir en base a los requerimientos y normas que entre ellos mismos se imponían.



Esto contrastaba en parte con su experiencia con los ETD que conoció dentro del CIP, de los cuales valora los consejos que estos le dieron, que les permitían escapar de la visión de odio imperante en el centro, aportándoles además con distracciones y la realización de talleres donde podían crear cosas para sus familias.

J1: (De los ETD) *“me dieron buenos consejos, me distraían, como... haciendo cosas para mi familia afuera e igual nos aconsejaron bien poh, en el sentido para que saliéramos adelante y no tuviéramos el mismo odio y de los que conozco poco, tomaron los consejos, porque yo igual tomé hartos los consejos y no me gustaría volver al mismo odio”*

Esto le permitía enfocarse en su interés por aprender y cambiar su vida, ya que, si bien se adaptó a los códigos carcelarios, esto no era algo con lo que quisiera vivir su vida, por lo que señala que le gustaría “salir adelante”, lo que quiere decir dejar atrás esta visión de odio y a su vez el mundo delictual.

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se encuentra presente en el relato del joven, debido a que no menciona esta, por lo que no se puede realizar un análisis en esta área.

- **Síntesis Dimensión Durante, Macrocategoría Aprendizaje**

En virtud de todo lo señalado anteriormente, es posible relevar que el joven valora como básicos los aprendizajes escolares construidos al interior del CIP. Debido a esto, se vislumbra una decepción en torno a los mismos, generando que sus expectativas no fueran cumplidas a cabalidad en el espacio privativo de libertad.

En cuanto a los aprendizajes no escolares, es posible identificar que J1 valora positivamente el Programa de Apoyo Socioeducativo, ya que le permitía abordar contenidos nuevos para él en comparación a los que había aprendido en el medio libre.



Asimismo, se evidencia aprecio por lo aprendido con los ETD del recinto, ya que éstos le otorgaron consejos que le posibilitaron sobrellevar la dinámica de encierro, al igual que los talleres recreativos desarrollados en el cotidiano. Por el contrario, el joven no manifiesta valoración por lo aprendido con sus pares, aludiendo a que la dinámica relacional que se producía en la cárcel se basaba en el odio, impidiéndole demostrar afecto abiertamente. En cuanto a las expectativas en torno a los aprendizajes no escolares, J1 no verbaliza proyecciones debido a que no considera la posibilidad de que en un espacio de encierro puedan existir aprendizajes significativos para él, sin embargo, siempre mostró gran motivación por aprender y continuar con su trayectoria escolar.

- **Dimensión: Después**
 - **Macro categoría: Aprendizaje**
 - **Categoría: Aprendizaje escolar**
 - **Subcategoría: Valoración**

La presente subcategoría no se encuentra presente en el relato del joven, debido a que la constante criminalización que sufrió al momento de su reingreso al sistema escolar restó importancia a los aprendizajes, debido a las constantes problemáticas con las que se encontró, a pesar de la motivación de que el joven tenía por aprender.

Además, esto se suma la actual crisis sanitaria a nivel mundial, lo que llevó a que solo pudiese asistir dos semanas a su nuevo establecimiento educacional, por lo que no tiene aprendizajes que valorar.

- **Subcategoría: Expectativas**

La presente subcategoría no se encuentra presente en el relato del joven, debido a que la constante criminalización que sufrió al momento de su reingreso al sistema escolar restó importancia a los aprendizajes, debido a las constantes problemáticas con las que se encontró.

J1: *“...porque tenía la intención de cambiar, de cambiar, estudiar y salir adelante...”*



Lo anteriormente descrito, se transforma en la expectativa que J1 tiene de sus aprendizajes escolares, los cuales le permitirían “salir adelante”, sacarlo del mundo delictual, y optar a una mejor vida. Sin embargo, estas expectativas se trasladaron a su nuevo establecimiento educacional, del cual espera le entregue los aprendizajes que necesita para cumplir sus metas en un futuro.

- **Categoría: Aprendizaje no escolar**
 - **Subcategoría: Valoración**

Tras su paso por el CIP, J1 aprendió la importancia de los estudios formales como una forma de poder mejorar su calidad de vida, permitiéndole optar a trabajos con un menor desgaste físico y una menor carga horaria, optando a sueldos similares a los que tienen aquellas personas que no estudiaron e ingresaron inmediatamente al mundo laboral (como lo es el caso de su hermano).

Es así como, en base al relato del joven, se infiere que la familia es un agente fundamental en el desarrollo de este aprendizaje, eso se puede asociar a las expectativas que tiene la sociedad adultocentrista, influenciada por el sistema económico imperante entorno a la institución, que son impuestas y traspasadas a los jóvenes, viéndola como el único camino para la mejora en su calidad de vida.

- **Subcategoría: Expectativas**

Luego de su salida del CIP, el joven espera poder cambiar su vida, es por esto por lo que espera que los aprendizajes que logre adquirir le sirvan para conseguir este objetivo:

J1: *“o sea lograr que gracias a los estudios uno puede salir adelante, si uno cuando ya va creciendo va viendo a la gente que sin estudios no gana buen sueldo, sin estudios uno no, no surge, sin estudio casi no pueden tener ni casa, uno sin estudio ya ahí empiezo a ver a la gente, como ejemplo mi hermano que no tienen estudio, están trabajando, se parten la espalda por un sueldo, si hubieran estudiado estarían*



trabajando de lunes a viernes y sería el mismo sueldo, y más relajados y tranquilos y una pega estable así. Entonces uno va aprendiendo que el estudio es importante.”

El joven tiene expectativas en que los aprendizajes que pueda adquirir por medio de los estudios formales lo ayuden a conseguir la vida que espera, como lo es conseguir un buen trabajo, un buen sueldo y una buena vida, esto a partir de lo que se menciona en la categoría anterior que es en base a los aprendizajes inculcados por su familia a cerca de la importancia de los estudios formales para poder optar a mejores oportunidades.

- **Síntesis Dimensión Después, Macrocategoría Aprendizaje**

En síntesis, se puede apreciar que, en cuanto a aprendizajes escolares, el joven no hace referencia en su relato de esta dimensión, debido a que la constante criminalización culminó en que este le restara importancia a los aprendizajes a pesar de la motivación que sentía por cambiar su vida y aprender cosas nuevas, debido a su decisión de abandonar el año escolar. Sin embargo, en sus expectativas con respecto a esta área, él espera que los aprendizajes escolares le entreguen las herramientas necesarias para continuar sus estudios en educación superior.

En cuanto a aprendizajes no escolares, la valoración que este tiene por los construidos con su familia son las enseñanzas valóricas y la que le hayan inculcado la importancia de los estudios para mejorar su calidad de vida.

Joven 2:

- **Dimensión: Antes**
 - **Macrocategoría: Escuela**
 - **Categoría: Relación pares**
 - **Subcategoría: Valoración:**



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

A partir de su relato, es posible identificar que J2 posee una trayectoria escolar consecutiva e ideal, a pesar de que cursó la enseñanza básica en un colegio que no resultaba ser de su agrado, por lo que, en el tránsito hacia la enseñanza media, decide cambiarse de establecimiento a uno en el dónde estuvieran sus amigos y pareja, lo cual contribuyó a su disposición emocional frente a la escuela.

J2: (Referido a porqué se cambió de escuela durante 1ro medio) *“no sé, no me gustaban mis compañeros, nada, así que me fui donde estaban mis amigos”*.

J2: (Referido a su disposición emocional en el nuevo establecimiento educativo) *“me gustaba ir (...) porque íbamos todos mis amigos ahí (...) tenía una motivación, estaba mi polola.”*

Lo señalado permite evidenciar que el joven tuvo una trayectoria escolar teórica, puesto que siguió una progresión lineal ajustada a la periodización estándar impuesta por el MINEDUC. Asimismo, dentro de esta subcategoría se vislumbra que la motivación de asistir a clases subyace en la interacción que se da en este contexto, entendiendo que la escuela es un espacio de socialización donde los educandos comparten con otros en virtud de una comunidad, pudiendo desarrollar valores morales y éticos que los llevan a crear identidad y comunidad.

Más aún, este escenario descrito (cambio de escuela) se encuentra enmarcado por ciertos ciclos ya analizados, donde los estudiantes por circunstancias diversas ven dificultada su trayectoria educativa, tal es el caso del tránsito de 8° básico a 1° medio -cuando muchos dejan a sus antiguos amigos para cambiarse a un liceo, dicho en otras palabras, la interacción positiva entre pares no solo contribuye al aprendizaje a nivel macro, sino que posibilita superar dificultades en la trayectoria.

Lo expuesto permite reflejar la importancia que J2 otorga a la posibilidad de interacción, dado que explorar y conocer el mundo de manera crítica y reflexiva se puede lograr en cierta medida gracias a la co-construcción que pueda entablar con su entorno y en mejor medida con el resto, que en este caso en particular se asocia a la relación entablada con



amigos, lo que contribuye a su motivación por asistir diariamente a clases en el establecimiento educativo. A su vez, se propicia la relación escuela-educando, ya que este espacio permite la formación y socialización de las personas estimulando la propia construcción al converger distintos tipos de pensamientos.

- **Subcategoría: Expectativas**

Referente a esta subcategoría, el entrevistado Joven 2 no menciona expectativas, por tanto, no existe evidencia suficiente que permita establecer indicadores o descripciones coherentes para generar un análisis de discursos centrado en la investigación realizada.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: Relación Profesores**

- **Subcategoría: Valoración y Expectativas**

En estas subcategorías, el sujeto no manifiesta valoración ni expectativas al respecto, por cuanto no es posible realizar un análisis dado que sólo concibe como “buena” su relación con los docentes, no estableciendo una relación al respecto.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: Disciplina/Normas**

- **Subcategoría: Valoración**

Dentro de esta categoría se hace mención que a partir del núcleo de amigos que realizó el joven dentro de la institución educativa, realizaban acciones que eran contrarias a lo aceptado según el establecimiento. Además de aquello el sujeto no entraba tampoco a todas las asignaturas, dado que manifiesta aburrimiento al solo escuchar que el docente dictara la cátedra.

J2: *“mis compañeros hacían puras leseras, nos portabamos mal.”*



J2: *“No, no entraba a las clases, que no me gustaba entrar, era mucho rato que había esperar que el profe hablara, me aburría...”*

Se desprende que la dinámica descrita en esta categoría pone a J2 con sus compañeros desde un lado opuesto al que debe seguir en función de la disciplina en su escuela, gatillando desestimación por la misma, al no ajustarse a las normas establecidas por el espacio educativo.

En este sentido, a raíz de la desmotivación evidenciada por el joven en torno a las cátedras de su escuela, es posible identificar poca valoración por las mismas, lo cual gatilla en él ausentismo y poco interés por hacer ingreso a la sala de clases.

Por consiguiente, las valoraciones explicitadas por J2 referentes a la categoría escuela, tomadas desde el carácter disciplinario y normativo que impone cada institución educativa (desde el paradigma de trayectorias encauzadas), se alejan bastante, ya que el mismo sujeto desestima toda apropiación con la mecánica regulatoria, entendiendo que en su discurso se manifiesta alejado en diferentes momentos al no ingresar a clases, influyendo directamente en el proceso de enseñanza futuro.

- **Subcategoría: Expectativas**

En lo referido a esta subcategoría, J2 no menciona expectativas, lo cual puede asociarse a su desmotivación frente a la disciplina y normas impuestas por su establecimiento educativo, conllevando a resignarse ante las mismas a pesar de la hostilidad que le generaban.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: Metodología profesor**

- **Subcategoría: Valoración**

Es posible referir que, tal como se señaló anteriormente, J2 manifiesta desinterés frente a las clases, generando que no tuviera un ingreso frecuente a éstas.



J2: *“No, cuando más grande, a veces no mas no entraba.”*

J2: *“Fomes (...) No, la de educación física, eran las más entretenidas”*

Esto puede relacionarse a una desmotivación del joven ante la metodología aplicada en los establecimientos de educación formal, los cuales están regidos por un marco curricular que indica la forma en la que se deben visualizar los contenidos. Por otra parte, J2 realiza una excepción en su valoración frente a la asignatura de educación física, aludiendo a que estas clases resultaban más acorde a sus intereses.

Lo señalado nos permite visualizar que quienes enseñan no logran cautivar a sus estudiantes y son calificados como “fomes”, y es que las actividades que son al aire libre y requieren más labores prácticas, como la clase de educación física, son mucho más valoradas por algunos jóvenes. En este sentido, se hace necesario que los docentes conozcan a los educandos a fin de poder plantear actividades y metodologías que sean las más propicias para sus estudiantes, con el fin de cautivar y motivar a la comunidad escolar.

- **Subcategoría: Expectativas**

Referido a esta subcategoría, es posible evidenciar desagrado por parte de J2 ante las metodologías de clase tradicionales implementadas en la educación formal, provocando desinterés en torno al diálogo de sus profesores. Frente a esta situación, el joven manifiesta expectativas por una metodología en base a clases online, además de indicar que no tiene expectativa de que cambie la forma en que se realizan las clases.

J2: *“Así con puras clases online.”*

J2: *“No, porque eso nunca va a cambiar.”*

En este sentido es posible inferir que la modalidad virtual llama su atención al ser una forma diferente de enseñanza-aprendizaje, pues involucra un espacio físico distinto al de la sala de clases, con las incomodidades que esta implica para él. Lo anterior puede ser explicado a que las salas de clases deben cumplir con normas dadas a través del currículum



oculto, como lo es que los estudiantes deben estar en filas uno detrás de otro, mirando hacia la pizarra dentro de una sala de clases con colores que no sean llamativos. Por aquello J2 considera a la escuela como un espacio rígido donde no cabe la innovación y la posibilidad de cambio, lo cual refiere a los regímenes de enseñanza, el marco curricular y la legislación vigente.

- **Dimensión: Antes**
 - **Categoría: Contenidos curriculares**
 - **Subcategoría: Valoración**

Respecto a esta subcategoría, es posible apreciar que J2 no manifiesta interés frente a las diferentes asignaturas que debió cursar en su establecimiento educativo. Sin embargo, tal como se señaló anteriormente, se evidencia una excepción en el área de educación física, lo cual refleja la inclinación del joven por actividades prácticas y al aire libre, gatillando una valoración por estas.

J2: (Refiriéndose a su apreciación de las asignaturas escolares) *“eran fome, no me gustaba ninguna materia.”*

J2: (Refiriéndose a las asignaturas que le gustaban) *“No, la de educación física, eran las más entretenidas.”*

La desmotivación frente a los contenidos curriculares resulta compleja si se considera que estos tienen por objetivo potenciar y desarrollar diversas habilidades en los estudiantes, en función de un contexto determinado. Pese a este hecho, y a que la principal motivación del joven apuntaba a la socialización que podía realizar en el espacio educativo, es posible identificar que J2 tuvo una trayectoria educativa ideal, puesto que logró culminar sus estudios obligatorios de forma satisfactoria, cursando de forma lineal y progresiva los distintos niveles de enseñanza dictados por la normativa vigente.

- **Subcategoría: Expectativas**



En lo referido a esta subcategoría, J2 no menciona expectativas, lo cual puede asociarse a que nunca cuestionó los contenidos curriculares abordados en las diversas asignaturas que cursó en el colegio, por ende, los aceptó como válidos y se resignó ante los mismos, a pesar de la desmotivación que le generaban.

- **Síntesis dimensión Antes, Macrocategoría Escuela**

A partir de lo señalado anteriormente, podemos indicar que en cuanto a la categoría relación pares, el joven basa su positiva valoración en cuanto a la posibilidad que le ofrece el espacio educativo para poder conocer y crear comunidad con su grupo de amigos, además de darle la posibilidad vincularse con su pareja, por cuanto es posible inferir que si bien, no hay expectativas explícitamente, estas están supeditadas a la presencia de sus amigos y conocidos, además de la comunidad que pueda generar con sus compañeros y compañeras de curso.

Respecto a la valoración y expectativa de relación profesores, podemos indicar que no existe una valoración importante en este ámbito, pues si bien es calificada como buena, carece de fundamentos y argumentos que sostengan la afirmación, en este sentido, esto podría ser explicado porque los educadores no se vincularon con el estudiante, produciendo una brecha entonces de distanciamiento.

Asimismo sobre la categoría disciplina/normas, es posible indicar que el sujeto no cumplía con las normas establecidas dentro de la institución educativa, estableciendo acciones que para él son consideradas como faltas leves y es que como se ha mencionado más arriba, la escuela para el sujeto es socializar, conversar y jugar con sus compañeros de aula, es decir, entretenerse, por cuanto si ese espacio no es posible concebirlo dentro de la sala de clases, el joven no ingresaba, contraviniendo las normas, pero satisfaciendo sus necesidades.

En cuanto a la categoría de metodología profesor, el entrevistado revela una valoración negativa al respecto, pues solo concibe como entretenidas las clases de ed. física que en principio son de actividades prácticas y con un espacio físico distinto, lo cual revela



la incomodidad que le produce la sala de clases, por lo mismo, sus expectativas están dadas por realizar clases online, infiriendo entonces que el anhelo de tener este tipo de clases pasa por las comodidades físicas y de recurso que le ofrece el tener clases a distancia, al no tener que responder frente al profesor, no trasladarse a la institución, pudiendo entonces vestir y realizar lo que desee al estar en la holgura de su casa.

Finalmente los contenidos curriculares son vislumbrados de manera negativa, pues indica que no le gustaba ninguna, sin embargo, al tener una trayectoria escolar exitosa, es posible indicar que más allá de los gusto el cumplía con la normativa necesaria para cumplir este proceso, en ese sentido, la motivación subyace en no perder el contacto con la comunidad creada al interior del establecimiento con sus compañeros de clases, realizando las actividades académicas por este motivo, más que por la valoración o la ayuda que le contribuye el desarrollo cognitivo que pudiera presentarse.

- **Dimensión: Durante**
 - **Macro categoría: Escuela**
 - **Categoría: Relación pares**
 - **Subcategoría: Valoración y Expectativas**

En relación con estas subcategorías, J2 no manifiesta valoración ni expectativas frente a la relación con sus pares, lo cual puede relacionarse a que el joven ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios dictados por la legislación educativa, por ende, no tuvo necesidad de asistir a la escuela durante su transcurso en el CIP.

- **Dimensión: Durante**
 - **Categoría: Relación Profesores**
 - **Subcategoría: Valoración y Expectativas**



En cuanto a estas subcategorías, J2 no presenta valoración ni expectativas frente a la relación con los docentes, lo que puede relacionarse a que el joven ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios dictados por la legislación educativa, por ende, no tuvo necesidad de asistir a la escuela durante su transcurso en el CIP.

- **Dimensión: Durante**
 - **Categoría: Disciplina/Normas**
 - **Subcategoría: Valoración y Expectativas**

Dentro de estas subcategorías, J2 no manifiesta valoración ni expectativas por la disciplina y normas del espacio educativo, lo cual se relaciona a que el joven ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios dictados por la legislación educativa, por ende, no tuvo necesidad de asistir a la escuela durante su transcurso en el CIP.

- **Dimensión: Durante**
 - **Categoría: Metodología profesor**
 - **Subcategoría: Valoración**

A pesar de que el joven no asistió a la escuela durante su transcurso por el CIP, tuvo la posibilidad de asistir a talleres de preparación para rendir la PSU, frente a los cuales no presenta apreciación e interés, aludiendo a que le resultaban aburridos y que las docentes carecían de constancia en su realización.

J2: *“Era fome, era una vez a la semana y no iban casi nunca, hicieron como 2 veces.”*

Ante esto es posible deducir que, quienes realizaban estas clases desconocían las necesidades educativas de los sujetos, provocando en ellos una baja valoración y con ello motivación ante la posibilidad de realizar actividades pedagógicas dentro de este espacio, por lo que no se obtuvieron los resultados esperados. En este sentido, es necesario llevar la pedagogía a espacios de exclusión teniendo en consideración la experiencia educativa y los



requerimientos, con el fin de establecer un compromiso y un contrato tácito entre educador y educando que beneficie a ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- **Subcategoría: Expectativas**

Frente a esta subcategoría, es posible evidenciar que el joven no verbaliza expectativas con relación a las metodologías a utilizar por los docentes al interior del CIP. Esto puede asociarse a que el joven no asistió a la escuela durante su tránsito por el recinto privativo de libertad, además de la poca valoración que presenta frente a los talleres de preparación para la Prueba de Selección Universitaria.

- **Dimensión: Durante**
- **Categoría: Contenidos curriculares**

- **Subcategoría: Valoración**

En cuanto a esta subcategoría, es posible visualizar que J2 manifiesta disconformidad ante los contenidos curriculares impartidos en el taller de preparación para la PSU al que asistió, aludiendo a que ya poseía un manejo previo de los mismos.

J2: *“no enseñaron nada, lo que enseñaron yo ya lo sabía.”*

Esto nos posibilita inferir que no existió una consideración por los conocimientos previos del joven, generando que los contenidos fueran de poca significancia para él. Lo señalado nos permite evidenciar que no se cumple con lo planteado en el marco teórico de la presente investigación, en donde se posiciona a la pedagogía como rol guía del proceso de enseñanza en espacios de exclusión, construyendo herramientas que permitan a los jóvenes explorar y conocer el mundo de manera crítica y reflexiva, a partir de transformaciones en la estructura cognitiva del individuo.

- **Subcategoría: Expectativas**



El joven no verbaliza expectativas con relación a esta subcategoría, sin embargo, a partir de su disconformidad frente a los talleres de preparación para la Prueba de Selección Universitaria, es posible inferir que esperaba abordar otro tipo de contenidos curriculares durante estos, puesto que resultaron ser poco atingentes en relación con sus conocimientos previos y su realidad educativa.

- **Síntesis Macrocategoría Escuela, dimensión Durante**

Es así como, a partir de todo lo relevado anteriormente, se puede identificar que el joven no manifiesta valoración y expectativas frente a las categorías “Relación pares”, “Relación profesores” y “Disciplina/Normas”, lo cual puede asociarse a que ya había culminado los niveles de enseñanza obligatorios dictados por la legislación vigente, por ende, no tuvo necesidad de asistir a la escuela durante su transcurso en el CIP. A pesar de esto, es posible visualizar valoración ante las categorías “Metodología profesor” y “Contenidos curriculares”, ya que el joven asistió a talleres de preparación para la Prueba de Selección Universitaria, los cuales carecieron de constancia y significancia para él producto de las metodologías empleadas por las docentes, quienes no tomaron en consideración sus conocimientos previos y necesidades educativas, generando una baja vinculación con el educando y el desinterés de éste frente a la instancia y los contenidos curriculares descontextualizados a su realidad educativa. En cuanto a las expectativas en torno a estas dos últimas categorías, el joven no verbaliza proyecciones frente a estas, no obstante, a partir de su relato es posible inferir que J2 esperaba otro tipo de metodologías por parte de las docentes, así como el poder conocer contenidos curriculares novedosos para él, puesto que los abordados le parecieron reiterativos.

- **Dimensión: Después**

- **Macrocategoría: Escuela**

En la presente dimensión, no es posible apreciar valoración y expectativas frente a la macrocategoría “Escuela”, puesto que J2 durante la entrevista no se refiere en torno a las categorías de “Relación pares”, “Relación profesores”, “Disciplina/Normas”, “Metodología



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

profesor” y “Contenidos curriculares”. Esto se explica a partir de que el joven ha culminado la obligatoriedad de estudios dictada por ley y no ha podido reincorporarse a la educación formal luego de su paso por el CIP y CRC.

A pesar de lo señalado, J2 manifiesta interés por continuar con sus estudios, específicamente con la práctica del técnico profesional nivel básico que cursó durante su enseñanza media, lo cual se ha visto imposibilitado por su proceso de encierro. Asimismo, el joven manifiesta interés por continuar con sus estudios en nivel superior, apuntando a una incredulidad por parte de las personas ante sus proyecciones futuras. Lo señalado conlleva al joven a visualizar su transcurso en el CIP como una experiencia inhabilitante que carece de significancia y le impide continuar progresando en su trayectoria educativa.

J2: *“Al otro año... tuve preso po, estuve detenido, el mismo año, no alcancé a hacer la práctica.”*

J2: *“Yo quiero una carrera, si yo quiero estudiar una carrera, aunque nadie me crea.”*

J2: *“es como que te pongai en pause, tu vida, queda en pause, no podi hacer nada.”*

En este sentido, si bien la Ley N° 20.084 tiene como uno de sus principales propósitos garantizar el acceso a educación de los jóvenes en calidad de imputados, se visualiza un carácter insuficiente en ésta, puesto que, no vela por la continuidad de la trayectoria educativa una vez culminado el proceso de encierro. Esto se evidencia a partir del relato de J2, quien no señala haber recibido apoyo por parte de programas educativos que velaran por la culminación de su práctica, el ingreso a la educación superior o la postulación a becas y créditos del Estado, lo cual termina resultando en el pensamiento que tiene el sujeto de su paso por el CIP, pues, no concibe ese espacio como provechoso al no poder darle continuidad a sus estudios una vez salió al medio libre.

- **Dimensión: Antes**
 - **Macro categoría: Enseñanza y educación**



- **Categoría: El otro en el contexto formal**

- **Subcategoría: Valoración**

Respecto a esta subcategoría, el sujeto refiere una valoración positiva frente a las actividades prácticas como lo es la ed. física, quedando el resto relegada a un consenso negativo, esto se infiere en que como fue descrito más arriba, el sujeto considera las clases muy extensas, donde el docente habla demasiado y por tanto carecen los espacios prácticos o de conversación, estableciéndose un monólogo por quien dirige el espacio, no haciendo protagonistas a los estudiantes del proceso de construcción de aprendizajes, no vinculándose ni conociéndolos, y por tanto no generando una motivación y/o aprovechando la motivación de quienes asisten a este espacio para crear nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje.

- **Subcategoría: Expectativas**

En lo que se refiere a las expectativas de esta categoría, el sujeto no manifiesta expectativas, es más indica que el modelo va a seguir tal y como se mantiene, revelando así la nula esperanza que posee por cambiar o innovar en este aspecto, lo cual es una fuerte crítica a quienes se dedican a la pedagogía, pues son quienes deben guiar el proceso de los estudiantes, sin embargo al no realizarlo desmotivan a quienes asisten a este espacio a recibir una educación donde ellos son solo insumos y no protagonistas del proceso, desmotivándolos, causando en muchos de ellos la expulsión del sistema, pues no conciben que sea relevante al no albergar ni considerar las diferencias que puedan existir.

- **Dimensión Antes**

- **Categoría: El otro en contexto no formal**

- **Subcategoría: Valoración y Expectativa**

En lo concerniente a la valoración y expectativa de esta categoría, el entrevistado no manifiesta opinión al respecto pues nunca participó de instancias no formales de educación ni enseñanza de aprendizajes.



- **Dimensión Antes**
 - **Categoría: El otro en el contexto informal**
 - **Subcategoría: Valoración**

Respecto a esta subcategoría, en base al relato de J2, en donde detalla una anécdota en la que su abuelo le enseña a sus 10 años a manejar un vehículo, es posible identificar una valoración positiva de la enseñanza en este contexto informal:

J2: "...me acuerdo cuando mi abuelo me enseñó a manejar. Tenía como 10 años, me sentaba en sus brazos y me enseñaba a manejar y después me hacía sentarme solo, hacia el asiento para de adelante y manejaba."

En este sentido, más allá de que el proceso sea en un contexto informal, es apreciable que la metodología usada en esta macrocategoría es aplicable en cualquier instancia, pudiendo desarrollarse en escuela y por tanto de ser así la motivación seguramente sería no solo por la socialización que J2 atribuye, sino que también por la valoración hacia los educadores y la metodología empleada, pues se crea un clima de confianza, seguridad y valoración y con ello la construcción de aprendizajes potencialmente significativos. .

- **Subcategoría: Expectativas**

En esta subcategoría, es apreciable que las expectativas de J2 se basan en las enseñanzas inculcadas por su grupo familiar, el cual resulta ser un agente significativo en este proceso, puesto que valoran en demasía el quehacer docente en las instituciones educativas, tal como se evidencia en el relato del joven, quien alude a que su mamá fue su principal impulsora para su asistencia a clases.

J2: "No, no me obligaba, pero me retaba (refiriéndose a su mamá) cuando no iba, me decía que tenía que ir al colegio porque ella quería que yo fuera alguien en la vida. (...) No se po, estudiar, trabajar, tener una familia, no hacer cuestiones malas."



Lo anterior nos permite vislumbrar que la familia ve en los espacios de escolarización una oportunidad de cambio para la mejora de su calidad de vida, en pos además de alejar a los jóvenes del mundo delictual, sin embargo, los jóvenes si bien aprecian eso, saben que para aquello deben situarse en espacios rígidos de enseñanza donde no hay cabida para la innovación, ya que las metodologías de enseñanza están determinadas en los planes y programas, así como por las directrices que ofrezca la institución a través de su proyecto educativo, generando así una desmotivación frente a la asistencia.

- **Síntesis Macrocategoría Enseñanza, dimensión Antes**

En cuanto a la dimensión antes en la macrocategoría de enseñanza, es posible indicar que respecto a la enseñanza el otro en contexto formal, posee una valoración negativa y muy bajas expectativas, pues considera el régimen de enseñanza como una estructura inmóvil, donde la innovación y el cambio no valen, por cuanto no es posible generar motivación al respecto para quienes están asistiendo a la escuela. Por el contrario, existe una alta y positiva valoración en cuanto al otro en contexto informal, pues los saberes están contruidos en ambiente de confianza, donde se contemplan los gustos e intereses del joven, lo que propicia una construcción de contenidos que le permite ser aplicable en diversos contextos. En el contexto no formal, no se aprecian valores ni expectativas.

- **Dimensión: Durante**

- **Macrocategoría: Enseñanza y educación**

- **Categoría: El otro en el contexto formal**

- **Subcategoría: Valoración**

Con relación a esta subcategoría, J2 no manifiesta valoración por algún docente o guía en contexto formal durante su encierro, pudiendo relacionarse a que el joven ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios, por lo que no tuvo necesidad de asistir a la escuela durante su transcurso por el CIP.



- **Subcategoría: Expectativas**

En cuanto a esta subcategoría, J2 no verbaliza expectativas en torno a la enseñanza formal al interior del CIP, puesto que, según su relato, sus intereses estaban enfocados en su salida de aquel espacio y el reencuentro con su círculo significativo. A esto es posible añadir el hecho de que el joven había culminado previamente su escolaridad obligatoria en el medio libre, por lo que, no tuvo necesidad de asistir a la escuela del espacio de reclusión.

J2: *“No me hubiese gustado nada, porque me hubiese gustado irme para la calle, nada más.”*

En este sentido, es posible inferir que para J2 el espacio de reclusión resulta un lugar incómodo, donde se aprecia la violencia día a día y por lo mismo no cabe espacio para generarse expectativas en un clima de ese tipo. Esto resulta complejo si consideramos que uno de los principales propósitos de las intervenciones socioeducativas durante la privación de libertad es brindar un acompañamiento sistemático que permita apoyar al joven en su proceso de reinserción educativa, por lo que se debería poder conseguir la realización de exámenes libres, matrícula u otra opción de ingreso a las diversas modalidades educativas.

- **Dimensión: durante**

- **Categoría: El otro en contexto no formal**

- **Subcategoría: Valoración**

En lo referido a la valoración de la enseñanza en contexto no formal, el joven rescata que durante su paso por el CIP las docentes del Programa de Apoyo Socioeducativo hayan sido cercanas a él, tomándose el tiempo para poder enseñarle y siendo guías en su proceso de intervención. Por el contrario, J2 hace una distinción entre las profesionales ya señaladas y las educadoras que realizaban los talleres de preparación para la PSU, indicando que no presentaba interés por dichas instancias educativas, lo que se vincula con la valoración negativa que tiene de las mismas, la cual ya fue explicitada anteriormente. Finalmente, el joven valora mucho aquellos talleres que le permitían desenvolverse en ocupaciones



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

prácticas, en donde podía socializar y realizar otro tipo de actividades con los demás jóvenes, a pesar de las dinámicas relacionales hostiles que se vivían al interior del espacio. En este sentido, es posible visualizar que el interés del joven en torno a las instancias recreativas subyace principalmente a la posibilidad de distracción frente a su realidad en dicho contexto de encierro.

J2: (Refiriéndose a las clases de preparación para la PSU) *“Es que cuando iban ellas no les tomaba mucha atención, a la que le tomaba atención era a la señorita -referencia a docente del programa de Apoyo Socioeducativo- (...) no enseñaron nada, lo que enseñaron yo ya lo sabía”*

J2: (Refiriéndose a los aspectos que valoraba de las sesiones del Programa de Apoyo Socioeducativo) *“Todo po, porque se tomaba el tiempo de ayudarme a pesar de todo.”*

J2: (Refiriéndose a los talleres recreativos impartidos en el CIP) *“Los murales era lo único bueno, porque lo otro era puras peleas salir a jugar a la pelota.”*

J2: (Refiriéndose a los talleres recreativos implementados en el CIP) *“No, nada, pero me gustaba porque hacer algo preso es algo bueno, porque estar todo el día haciendo nada, lo que fuera, por eso hacíamos de todo.”*

En base a lo visualizado, es posible señalar la apreciación que tiene por el tiempo y la disposición que presentaba la educadora del Programa de Apoyo Socioeducativo, se desprende del relato que dicha docente fue capaz de visualizar las necesidades educativas y los intereses del joven, lo cual contribuyó a su motivación y disposición emocional durante las actividades, lo que no ocurre con quien realizaban el taller de preparación para la prueba de selección universitaria (PSU), dado que no lograron cautivar al sujeto, al no tomar en cuenta sus conocimientos previos del medio libre. En cuanto a los talleres, la motivación subyace en que se realiza en espacio recreativo y las actividades son eminentemente prácticas, propiciando así la sociabilización entre pares más allá de las actividades diarias, donde los conflictos eran permanentes, por aquello J2 valora de manera positiva aquellas instancias, ya que cambian las rutinas y obligaciones en las cuales se ven inmersos dentro del recinto.



- **Subcategoría: Expectativas**

En lo referido a esta subcategoría, el joven no verbaliza expectativas en torno a la enseñanza en contexto no formal, pudiendo inferirse - a partir de su relato - que, dada su experiencia en el sistema educativo formal, le resultaba complejo poder proyectarse en este tipo de espacios, puesto que siempre rechazó su estancia en el centro al querer salir al medio libre. Asimismo, se puede apreciar que la institución tampoco es capaz de diversificar las instancias de recreación para cautivar a los jóvenes, faltando entonces a la variedad de oferta educativa que se debe propiciar en estos espacios, así como a generar un clima de seguridad para los sujetos privados de libertad.

- **Dimensión: Durante**

- **Categoría: El otro en el contexto informal**

- **Subcategoría: Valoración y Expectativas**

Respecto a estas subcategorías, no se evidencian valoración ni expectativas por parte de J2 en torno a la enseñanza en contextos informales, lo cual se puede asociar a que el joven no manifestaba un mayor aprecio por sus compañeros de encierro, al rechazar su estancia en el centro, llevándolo a no concebir como significativos los posibles aprendizajes a construir durante su interacción con ellos.

- **Síntesis Macrocategoría Enseñanza, dimensión Durante**

En síntesis, en base al relato del joven, es posible apreciar que no manifiesta valoración y expectativas por la enseñanza de algún docente o guía en contexto formal, lo cual se relaciona con que ya había culminado su enseñanza media, por lo que no asistió a la escuela del centro y sus intereses se focalizaron en salir del espacio de reclusión. En cuanto a la enseñanza en contexto no formal, es posible visualizar valoración positiva ante las enseñanzas entregadas por el Programa de Apoyo Socioeducativo, dado que la docente supo acercarse a él, conociendo sus gustos, intereses y necesidades, identificando su tiempo de aprendizaje. A pesar de esto, J2 no verbaliza expectativas frente a esta área, lo que se vincula



a la complejidad que implicaba para él poder proyectarse en este tipo de espacios. Por último, el joven no manifiesta valoración y expectativas referidas a la enseñanza en contexto informal, ante lo cual se infiere que el joven carecía de aprecio por sus compañeros de encierro, dado su rechazo por este espacio llevándolo a no percibir como significativos los posibles aprendizajes a construir durante su interacción con ellos

- **Dimensión: Después**
 - **Macro categoría: Enseñanza y educación**
 - **Categoría: El otro en el contexto formal, dimensión Después**
 - **Subcategoría: Valoración**

En cuanto a esta subcategoría, el entrevistado no manifiesta valoración al respecto, puesto que, -a pesar de haber culminado su enseñanza obligatoria- el haber transitado primeramente por un Centro de Internación Provisoria (CIP) y luego, una vez condenado, por un Centro de Régimen Cerrado (CRC), dificultó e implicó que no cumpliera con los requisitos de ingreso para la enseñanza superior (PSU), coartando su continuidad de estudios.

- **Subcategoría: Expectativas**

A la hora de inferir las expectativas que tiene el joven respecto a la enseñanza, manifiesta su inquietud por querer continuar su educación hacia el nivel superior, sin embargo, también demuestra cómo es existen (sin especificar quien) muy baja expectativa respecto a este punto.

J2: *“Yo quiero una carrera, si yo quiero estudiar una carrera, aunque nadie me crea.”*

He aquí un hecho gravitante y es que al ver J2 tiene una experiencia escolar exitosa, cumplió con toda la enseñanza obligatoria, por tanto tiene los requisitos para haber ingresado a la universidad o a un centro de formación técnica, pero el haber transitado por un centro de reclusión inmediatamente le repercute en las expectativas de lo que puede realizar una persona con ese historial, influenciando de alguna manera en sus propias capacidades y



autoestima, obligándolo no solo a luchar contra el sistema para ingresar a la educación superior, sino que también contra el prejuicio de quienes no le creen poder hacerlo. Lo señalado podría sustentarse a partir de la “Teoría del Etiquetamiento o de la Reacción Social”, la cual compromete efectos psicológicos en el sujeto tras la reacción social ante la pena e incriminación que ha sufrido. Si bien, en este caso el joven no se identifica con la etiqueta de “delincuente”, se deduce que ha incorporado en la construcción de su identidad parte de los patrones que este calificativo implica, entre los cuales se visualiza un bajo porcentaje de ingreso a la educación superior respecto a los jóvenes que han sido sancionados.

- **Dimensión: Después**
 - **Categoría: El otro en contexto no formal,**
 - **Subcategoría: Valoración**

En este aspecto el joven valora todas aquellas instancias de aprendizaje ofrecidas en el CRC, pues apuntan a la reinserción de los jóvenes a través de talleres y actividades múltiples que les permiten aprender algún oficio.

“Hacían de todo, hacían capacitaciones, de todo.”
“Pero yo no estuve en capacitaciones porque yo me venía al tiro, mi PIN no me dejaba meterme a esas cuestiones, no me mandaba.”

Sin embargo, los requisitos que se establecen para la participación en este espacio impiden que él esté. En este sentido, vemos cómo se aplica lo dictado por la Ley N° 20.084 de responsabilidad penal adolescente, la cual señala que el principal propósito de las sanciones privativas de libertad es la reinserción social, por lo que, se intenta garantizar la participación en actividades socioeducativas que apunten al desarrollo personal de los jóvenes y busquen brindar preparación para su futura vida laboral. Es así como el relato de J2 permite vislumbrar que este tipo de actividades prácticas se ajustan más a sus gustos e intereses en comparación a las desarrolladas en el CIP, permitiéndole distraerse e involucrarse aún más en estas instancias.



- **Expectativa:**

En lo referido a esta área, el sujeto no manifiesta expectativas, lo cual se puede explicar por el desconocimiento que tiene respecto al sistema de reclusión y a la continuidad que tienen las instituciones para los infractores de ley y que en este caso no funcionaron, pues debieron existir programas de apoyo para la reinserción y colaboración efectivos para que el sujeto pudiese volver a participar de las instancias de aprendizaje y/o laborales en las cuales tuviese oportunidades de desenvolverse, sin embargo al ser consultado, J2 manifiesta no haber programa que lo apoyaran al salir del centro de reclusión.

- **Dimensión: Después**

- **Categoría: El otro en el contexto informal**

- **Subcategoría: Valoración y Expectativas**

Sobre las subcategorías de valoración y expectativas, el sujeto no manifiesta relato al respecto, lo cual puede explicarse porque no configura agentes relevantes de este proceso, en este sentido, la familia ya realizó la formación necesaria, mientras que los amigos no son nombrados más allá del ámbito escolar, por cuanto es posible inferir que no son relevantes como instancia de enseñanza.

- **Síntesis Macrocategoría Enseñanza, dimensión Después**

Finalmente es posible indicar que en cuanto a la dimensión después de la macrocategoría de enseñanza, en lo que refiere a el otro en contexto formal no existe valoración al respecto, pues no hay una institución formal de educación donde esté participando el sujeto, luego de su paso por el CIP, esto dado que ya realizó su formación obligatoria dentro del sistema, sin embargo, las expectativas están puestas en poder integrarse al sistema de educación superior. En cuanto al otro en contexto no formal, es criticable el rol que tienen las instituciones, pues no permiten que el sujeto pueda participar de instancias de aprendizaje durante su paso por el CRC, a su vez que mientras está en el medio libre, los mecanismos de seguimiento y apoyo tampoco realizan su labor, dejando el sujeto sin



instancias ni herramientas que permitan su re inserción a la sociedad. En lo que respecta al otro en contexto informal, no presenta relato al respecto, lo cual es atribuido a que no existe dentro de su círculo instancias ni agentes que puedan realizar esta acción.

- **Dimensión: Antes**
 - **Macro categoría: Aprendizaje**
 - **Categoría: Aprendizaje escolar**
 - **Subcategoría: Valoración**

Respecto a esta subcategoría, es posible inferir que la valoración a los aprendizajes escolares está supeditada a lo utilitario que puede resultar en términos de conocimientos cognitivos.

J2: “uno tiene que saber matemáticas, cualquier momento de la vida se da que uno tiene que sumar o restar o cualquier cuestión.”

Es así como el relato de J2 permite entrever que la utilidad de los contenidos curriculares impartidos en la escuela está determinada socioculturalmente, lo cual implica que el sujeto deba realizar un proceso de internalización de dichos conocimientos cognitivos, con el propósito de acceder a la vida intelectual de quienes lo rodean y construir herramientas que le permitan desenvolverse en el mundo. A pesar de esto, no es posible reconocer aspectos emocionales, espirituales, éticos, morales, afectivos y físicos en dichos aprendizajes, no realizándose entonces una formación holística ni integral del estudiantado (lo que se pretende en la ley que rige este ámbito), quedando relegado a otros espacios como la familia -tal y como fue explicado anteriormente- donde el valor de la constancia y la responsabilidad, fueron parte fundamental de los factores que le permitieron al joven culminar su proceso educativo.

- **Subcategoría: Expectativas**



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Respecto a esta subcategoría, es posible visualizar que las expectativas frente a los aprendizajes escolares se basan en conseguir calificaciones exitosas para poder cumplir con lo esperado por el sistema educativo formal, lo cual puede asociarse a la trayectoria escolar teórica cursada por el joven.

J2: "...porque en el colegio aprendía las cosas para sacarme buenas notas (...) pero es distinto cuando uno lo hace porque le gusta.

En este caso, el joven obtiene buenas calificaciones con el fin de satisfacer a otros y no en virtud de tener una motivación referida a la escuela, y es que, tal y como se ha indicado anteriormente, existe una familia presente que recalca la importancia que hay sobre los establecimientos educacionales y, por tanto, la necesidad de encajar dentro de los modelos que plantea la institución. Esto hace referencia al currículum oculto y a cómo los jóvenes deben adaptarse al molde planteado que incluye las calificaciones, porque de manera contraria se le excluye y sanciona a través de bajas calificaciones, no cuestionando el motivo de estas lo que repercute finalmente en la repetición del curso. Bajo este paraguas es que J2 aprende por la funcionalidad que tiene el aprendizaje, lo cual le permite obtener las calificaciones esperadas, sin embargo, reconoce no hacerlo porque guste de los conocimientos.

- **Dimensión: Antes**
 - **Categoría: Aprendizaje no escolar**
 - **Subcategoría: Valoración**

Respecto al aprendizaje en contexto no escolar, en lo que refiere a la valoración, el joven relata cómo es que a tan baja edad aprende a conducir un automóvil, lo cual fue enseñado por su abuelo. Asimismo, indica cómo es que con el tiempo ha considerado que los aprendizajes contruidos con sus amigos fueron negativos.



J2: “...me acuerdo cuando mi abuelo me enseñó a manejar. Tenía como 10 años, me sentaba en sus brazos y me enseñaba a manejar y después me hacía sentarme solo, hacia el asiento para adelante y manejaba.”

J2: (Referido a los aprendizajes construidos con sus amigos) “Puras cosas malas”.

En base al relato de J2, es posible apreciar que sus aprendizajes no escolares se dan en un espacio de confianza y cercanía que aborden sus gustos e intereses, generando una disposición emocional que le posibilita construir aprendizajes respecto al manejo, al tener una base sólida de estos contenidos. La anécdota relatada por el joven permite visualizar que la interacción con su abuelo le permitió surgir como legítimo en la convivencia, gatillando una transformación estructural en él.

En este sentido, son las experiencias vividas que permiten diferenciar al sujeto que los aprendizajes construidos con sus amigos son “malos” (como fue descrito anteriormente), pero, en su momento no fueron cuestionados, careciendo entonces de valores que finalmente lo llevan a caer recluido en el CIP y luego en un CRC. Esto permite apreciar cómo los seres humanos nos movemos con nuestra historia y experiencia, lo cual con el tiempo nos lleva a reflexionar respecto a nuestro actuar, responsabilizándose de aquello y del mundo en el que vivimos.

- **Subcategoría: Expectativas**

En lo relacionado a la subcategoría de expectativas, J2 no las manifiesta en su relato, ante lo que se infiere que el joven no concibe proyecciones de aprendizaje en espacios no formales y con personas alejadas de la profesión docente.

- **Síntesis Macrocategoría Aprendizaje, dimensión Antes**

En síntesis, en esta dimensión es posible apreciar que la valoración de J2 en torno a los aprendizajes escolares está supeditada a la utilidad de estos, conllevando a que sus expectativas sean en base a conseguir calificaciones exitosas para poder dar respuesta a lo esperado por el sistema educativo. Esto permite inferir una formación poco integral durante



su enseñanza formal, puesto que no se evidencia un real interés en el joven frente a los contenidos curriculares impartidos en su establecimiento educativo. En cuanto a los aprendizajes no escolares, es posible apreciar que surgen en espacios de confianza para el joven y a partir de sus intereses, sin embargo, este no es capaz de verbalizar expectativas en torno a esta área.

- **Dimensión: Durante**
 - **Macro categoría: Aprendizaje**
 - **Categoría: Aprendizaje escolar**
 - **Subcategoría: Valoración y Expectativa**

En cuanto al aprendizaje escolar, no se identifica una valoración de éste debido a que el joven no asistió a la escuela durante su transcurso por el CIP, ya que posee una trayectoria educativa teórica, habiendo completado previamente los niveles educativos obligatorios dictados por la legislación.

- **Categoría: Aprendizaje no escolar**
 - **Subcategoría: Valoración**

Respecto a esta subcategoría, se identifica que el joven no presenta una valoración positiva ante los aprendizajes construidos al interior de CIP, lo cual puede asociarse a la percepción desfavorable que tiene frente a dicho espacio de reclusión. Asimismo, J2 reitera su desmotivación por aprender asuntos que no sean potencialmente significativos para él, sin embargo, es posible visualizar los distintos productos que elaboró durante su privación de libertad. Por el contrario, manifiesta aprecio por las sesiones del programa de apoyo socioeducativo, valorando los aprendizajes que pudo construir en estas.

J2: “es que nunca me ha gustado así aprender algo que no me guste, si no que me gusta aprender lo que yo quiero.”



J2: (Mostrando las manualidades que elaboró durante su estancia en el CIP) *“Mire... a ver (...) allá hay un este, mire yo hice ese espejo que está ahí en la puerta”.*

(Refiriéndose a los aprendizajes que construyó al interior del CIP) *“me sirvió para madurar”.*

(Refiriéndose a los aprendizajes que construyó al interior del CIP) *“...ni una, lo que aprendí con ustedes no más.”*

Con todo lo anterior, es posible indicar que el aprendizaje está condicionado por la disposición emocional del educando. En este sentido, J2 no valora aquellos aprendizajes construidos bajo un régimen de obligatoriedad, provocando que este proceso resulte mecánico y solo con el fin de satisfacer los requerimientos de otros, en este caso de quienes están a cargo de él dentro del CIP y es que, si bien el sujeto logra realizar distintas manualidades, solo concibe como positivo el haber podido transitar por un proceso de maduración (lo cual puede ser atribuido al estar alejado de su familia, seres queridos y las comodidades que le ofrece su hogar). Asimismo, el joven manifiesta aprecio por lo realizado con la educadora del Programa de Apoyo Socioeducativo, ya que, como fue mencionado anteriormente, ésta contempló las necesidades, gustos e intereses del educando para el elaborar el trabajo realizado.

- **Subcategoría: Expectativas**

Respecto a los procesos de aprendizaje no escolares se evidencia que J2 tampoco presenta expectativas, lo cual puede asociarse a que el joven no concibe el recinto privativo de libertad como un espacio en el que se puedan generar aprendizajes potencialmente significativos.

J2: (Refiriéndose a los apoyos educativos que le hubiese gustado recibir al interior del CIP) *“No me hubiese gustado nada, porque me hubiese gustado irme para la calle, nada más.”*



Lo anterior dado que no se encuentra el clima óptimo para el desarrollo de estos y la oferta socioeducativa resulta ser limitada y descontextualizada a su realidad e intereses. En este sentido, se destaca que el joven tampoco presenta expectativas en torno a una construcción de aprendizaje con sus compañeros y pares en el proceso de encierro.

- **Síntesis Macrocategoría Aprendizaje, dimensión Durante**

Finalmente es posible mencionar que dentro de la dimensión durante, de la macrocategoría Aprendizaje, en lo que refiere a la subcategoría aprendizajes en contexto formal, no existe valoración ni expectativa, pues el joven cumplió su proceso de enseñanza obligatoria, no asistiendo a instancias formales de escolarización durante su paso por el Centro de Internación Provisoria. Por el contrario, lo referido a los aprendizajes no escolares, se valora de manera positiva lo realizado a través del Programa de Apoyo Socioeducativo, dado que contemplaron sus necesidades e intereses, lo que contribuyó a que existiera una motivación por lograr las metas impuestas por este tipo de proyectos que trascienden lo escolar y contribuyeron al desarrollo del sujeto dentro del recinto, toda vez que atribuye una maduración al respecto. Esto, dado también a lo abrupto que es, alejarse de su familia, convivir con personas extrañas, a través de un régimen poco personal con la incertidumbre que conlleva además el proceso de judicialización. En este sentido, generó en el joven las ganas de poder salir del centro, pese a haber aprendido a confeccionar diversas manualidades.

- **Dimensión: Después**

- **Macrocategoría: Aprendizaje**

- **Categoría: Aprendizaje escolar**

- **Subcategoría: Valoración**

En relación con esta categoría, es posible evidenciar que J2 no verbaliza valoración por los aprendizajes escolares referidos a contenidos curriculares, sin embargo, se puede visualizar la importancia que representa para él el culminar los estudios formales.



J2: *“o sea lograr que gracias a los estudios uno puede salir adelante, si uno cuando ya va creciendo va viendo a la gente que sin estudios no gana buen sueldo, sin estudios uno no, no surge, sin estudio casi no pueden tener ni casa (...)”*

De lo señalado es posible inferir que el joven concibe su nivel educativo actual como insuficiente para poder lograr un porvenir satisfactorio, lo cual genera expectativas por continuar con sus estudios en nivel superior, puesto que posibilitan un mejor futuro y mayores posibilidades de éxito socioeconómico. Esta percepción puede vincularse a la influencia de un lente adultocéntrico, el cual -en base a estructuras socioeconómicas capitalistas- sostiene una perspectiva de futuro responsable en función de una inserción exitosa en el mundo laboral. De esta forma, la familia se transforma en el principal agente promotor de esta visión funcional de la juventud, gatillando que los propios jóvenes convivan en congruencia a estos ideales adultocéntricos.

- **Subcategoría: Expectativas**

Con relación a esta subcategoría, es posible apreciar que las expectativas de J2 en torno a los aprendizajes escolares se vinculan a que estos le permitirían “salir adelante”, abandonar el mundo delictual y optar a una mejor vida.

J2: *“...porque tenía la intención de cambiar, de cambiar, estudiar y salir adelante...”*

Esta declaración viene a demostrar cómo los seres humanos somos consecuencia de nuestra historia interactiva, por lo que, a partir de nuestras vivencias y con el pasar del tiempo podemos reflexionar sobre nuestros actos y aprender de los mismos. En este sentido, a partir del relato del joven se evidencia un cambio en las correlaciones sensomotoras, que derivan de la adaptación del organismo al entorno luego de su experiencia por el Centro de Internación Provisoria, gatillando entonces una modificación en sus conductas y en las proyecciones que establece, lo que evidencia un proceso de transformación estructural en la convivencia que vivenció J2 durante su privación de libertad.

- **Dimensión: Después**



- **Categoría: Aprendizaje no escolar**
 - **Subcategoría: Valoración**

En relación con la presente subcategoría, es posible evidenciar que, tras su paso por el CIP, J2 aprendió de su familia la importancia de los estudios formales como medio que posibilita mejorar su calidad de vida, permitiéndole optar a trabajos con un menor desgaste físico y una menor carga horaria, optando a sueldos similares a los que tienen aquellas personas que no estudiaron e ingresaron inmediatamente al mundo laboral (como lo es el caso de su hermano).

J2: “(...) uno sin estudio ya ahí empiezo a ver a la gente, como ejemplo mi hermano que no tienen estudio, están trabajando, se parten la espalda por un sueldo, si hubieran estudiado estarían trabajando de lunes a viernes y sería el mismo sueldo, y más relajados y tranquilos y una pega estable así. Entonces uno va aprendiendo que el estudio es importante.”

Es así como, en base al relato del joven, se deduce que la familia es un agente fundamental en el desarrollo de este aprendizaje, lo que se puede asociar a las expectativas que tiene la sociedad adultocentrista -influenciada por el sistema económico imperante- en torno a la institución, las cuales son impuestas y transmitidas a los jóvenes, viéndolas como el único camino para la mejora en su calidad de vida, no visualizando que esto yace en que la escuela, al ser un aparato ideológico del Estado, busca reproducir la sociedad, expulsando a quienes no encajan en el molde de lo que ellos esperan como sociedad, relegándolos a trabajos precarios, caracterizados por extensas jornadas de trabajo y bajos sueldos para perpetuar el modelo social y garantizar el acceso a bienes y servicios de calidad a quienes pertenecen a los sectores más enriquecidos.

- **Subcategoría: Expectativas**



A pesar de lo señalado anteriormente, el joven no verbaliza expectativas en torno al aprendizaje no escolar, ante lo cual se infiere que no concibe proyecciones de aprendizaje en espacios no formales y con personas alejadas de la profesión docente.

- **Síntesis Macrocategoría Aprendizaje, dimensión Después**

En síntesis, es posible visualizar que la valoración y expectativas de J2 referidas a los aprendizajes escolares tributan a poder lograr un futuro mejor en cuanto a lo socioeconómico, lo que genera en él proyecciones para prolongar su enseñanza en un nivel superior. En este sentido, se puede observar que el joven percibe la continuidad de estudios como una posibilidad de distanciamiento con el mundo delictual, vinculándose a la valoración que entrega frente a los aprendizajes no escolares, los cuales están relacionados principalmente con la influencia de la familia en torno a lo ya señalado. A pesar de esto, J2 no manifiesta expectativas frente a aprendizajes no escolares.

Joven 3:

- **Dimensión: Antes**
 - **Macrocategoría: Escuela**
 - **Categoría: Relación pares**
 - **Subcategoría: Valoración**

J3 durante sus primeros años de enseñanza básica asistió a una escuela en donde comenzó su proceso de socialización con sus compañeros.

J3: "...los niños me molestaban, tenía mucha paciencia, ya cuando era tanto que molestaba, ya ahí aforraba..."

La escuela como institución cumple un rol socializador, siendo el segundo espacio de interacción con otro en el caso de J3, en este sentido, se puede establecer que, en los primeros años de su enseñanza, este lugar de desenvolvimiento se ve obstaculizado pues el joven



mantenía una relación compleja con sus compañeros dado que fue hostigado, lo que significó para él tener que soportar situaciones complejas y discriminatorias. De esta forma, a partir de la reiteración de esta problemática J3 culmina ejerciendo violencia física contra sus pares, puesto que afectaban de forma directa su paciencia.

Es así como este es un factor que repercute directamente en su relación con la escuela, pues en la institución que se encontraba en ese momento, se vio obstaculizada una apropiada estimulación para la construcción de su identidad, ya que, fue foco de burla por parte sus compañeros. De lo anterior, se puede deducir que estas situaciones fortalecieron el desarrollo de la tolerancia en situaciones difíciles aportando a su formación moral y ética en concordancia a la edad del joven.

Luego de esto, el joven expresa que existió un cambio de domicilio, lo que implicó que fuera trasladado a un establecimiento educacional más cercano a su hogar.

J3: *“Me llevaba bien con todos (mis compañeros de colegio) (...) en los recreos jugábamos a la pelota”*

Este cambio de establecimiento significó para el joven una modificación en cuanto a las dinámicas relacionales con sus pares, siendo sus nuevos compañeros más amigables, visualizándose de esta forma una disposición emocional propicia en este espacio socializador, compartiendo instancias de entretención en sus tiempos libres, potenciando así la construcción de su identidad con los otros, fortaleciendo su confianza y desenvolvimiento en un entorno seguro de organización social.

○ **Dimensión: Antes**

■ **Categoría: Relación pares**

■ **Subcategoría: Expectativas**

De la siguiente categoría, se puede mencionar que no se evidencia un relato explícito en cuanto a las expectativas que el joven mantenía respecto a sus pares, sin embargo, de



acuerdo con la subcategoría anterior se evidencia una valoración relacionada con mantener buenas relaciones con sus compañeros, por lo que, se puede inferir que su aspiración sobre esta temática estaría en función a mantener dinámicas que propicien un espacio de socialización favoreciendo así su desarrollo.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: Relación Profesores**

- **Subcategoría: Valoración**

Al momento de preguntar a J3 respecto a su relación con los docentes en su enseñanza básica, hace referencia a lo siguiente.

J3: “(...) *pasaba en la inspectoría (...) me dejaban ahí esperando (sin entrar a clases) (...) también me suspendieron (...)*”

Con relación a la presente subcategoría se puede destacar, que las interacciones que los docentes establecieron con J3 se condicionan principalmente a su comportamiento. Dado que el joven manifiesta, en la categoría anterior, que las relaciones con sus pares eran más bien hostiles, culminando en ciertas ocasiones en golpes por parte de él, situaciones que los docentes resolvían enviándolo a inspectoría o inclusive con su suspensión por unos días del establecimiento, lo que se relaciona a la idea de que la escuela como institución tiene un rol ideológico, en donde se busca formar sujetos que den respuesta al sistema imperante, reprimiendo ciertas actitudes que se consideran disruptivas para el contexto, esto se vincula a la perspectiva del currículum oculto.

Respecto a lo anterior, se puede inferir que los profesores no tomaban en consideración las acciones cometidas por sus compañeros hacia J3, focalizándose solamente en que era él quien propinaba los golpes, siendo castigado, esto provocó que las interacciones establecidas por el joven con los docentes estuvieran enmarcadas en el descontento de éste. Además, provocando que su disposición emocional obstaculizara estas relaciones, por lo que, se negaba asistir a la institución educativa, postura que nace a partir de la sensación de



represión del joven dentro del establecimiento al no cumplir con el ideario de comportamiento que se tiene en éste, sin embargo, esta idea no fue concretada.

Ante la interrogante sobre su sentir frente a la forma en la que actuaban los docentes del establecimiento con J3.

J3: “(...) les tenía odio a los profesores, rabia, hay días que ya no quería ir al colegio (...) sabían que era así (...) nunca me dijeron nada”

J3 en su relato, plantea que, en base a su interacción con el plantel de profesores, se generaban en él diversas emociones, de las cuales destaca odio y rabia. Es así como se puede establecer que en esta relación docente-estudiantes, no se ve reflejado el rol social que debiese tener la pedagogía, puesto que esta dinámica evidencia la falta de oportunidades que vivió el joven por su comportamiento.

■ Subcategoría: Expectativas

Durante la entrevista, no es posible visualizar de manera explícita expectativas en cuanto a esta categoría, sin embargo, en función a lo mencionado anteriormente, es que se puede inferir que las relaciones establecidas fueron desfavorables para el desenvolvimiento de J3 en el espacio educativo, pues en base a su exclusión del aula de clases se vieron mermadas sus oportunidades.

○ Dimensión: Antes

■ Categoría: Disciplina/Normas

• Subcategoría: Valoración

En cuanto a sus primeros años de enseñanza básica, se le consulta qué es lo que recuerda más sobre la escuela, mencionando aspectos relacionados al comportamiento y lo disciplinario.



J3: *“Me portaba mal (...) porque era muy inquieto (...) muy desordenado (...) Era muy hiperquinético, si inclusive estuve tomando hasta pastillas (Ritalín) (...) no me aceptaban en el colegio, era muy inquieto, estuve tomando unas pastillas (...) para que estuviera concentrado.”*

A partir de lo anterior, se puede identificar que J3 reconoce que su actuar era contrario al esperado por la institución, puesto que dentro de la escuela se instauran reglas y códigos ajenos a los estudiantes para que se comporten de forma determinada con respecto a las personas con las cuales interactúan dentro del establecimiento.

Además, el joven hace referencia en cuanto a esta categoría, lo siguiente.

J3: *“No mucho, pero si pasaba en la... como se llamaba... en la portería, en una oficina no más, pasaba en la oficina no más (...) También me echaron suspendido...”*

En este sentido, como se menciona anteriormente, J3 describe que, a partir de su comportamiento, en ciertas situaciones debía permanecer durante la jornada escolar en un espacio fuera del aula de clases, lo que en muchos casos resultó en su suspensión del establecimiento. Este accionar revela que para la institución era de mayor importancia preservar e imponer conductas por sobre el bienestar del estudiante dentro del recinto, siendo recurrente la suspensión de éste, lo que se contradice con la idea de priorizar su derecho a la educación en un espacio seguro.

■ Subcategoría: Expectativas

Se le consulta al joven respecto a qué es lo que más le gustaba de la escuela en enseñanza básica.

J3: *“(...) sabía que tenía que ir (al colegio) (...) porque hay que hacerlo para poder hacer algo”*

De esta subcategoría, se puede mencionar que J3 considera que su participación dentro de la institución educativa está dada en función a cumplir el deber social que implica



ir a la escuela, vinculando este tránsito por el sistema educativo como una etapa que le permitiría acceder a nuevas oportunidades, sin embargo, estas son alejadas a la propia institucionalidad educativa.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: Metodología profesor**

- **Subcategoría: Valoración**

A partir del relato de J3, se puede evidenciar que su apreciación por los docentes se relaciona a la experiencia vivida en un inicio dentro del sistema escolar.

J3: “... *porque igual los profesores igual no tenían como mucha vocación igual no tuve muy buena experiencia en el colegio.*”

Con relación a esta subcategoría, se puede mencionar que J3 visualiza en el actuar de los docentes una disposición desfavorable en cuanto a su quehacer, haciendo referencia al concepto de “vocación”, de lo cual se puede inferir que las prácticas por parte de los profesores no respondían a la diversificación de las planificaciones, además, como se establece en las categorías anteriores, la escueta relación con los docentes y sus compañeros profundiza su desagrado con la escuela.

- **Subcategoría: Expectativas**

Ya que, como se logra identificar que la valoración de J3 respecto a la metodología de los docentes, se centra en la carencia a la labor de éstos como guías o mediadores del conocimiento, es que las expectativas de esta categoría no se logran evidenciar de manera explícita, por lo que, se puede establecer que, en base a una experiencia negativa durante los primeros años, éste no genera un ideal de lo que esperaba de sus profesores.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: Contenidos curriculares**



■ Subcategoría: Valoración

Respecto a cómo le iba en el colegio en cuanto a calificaciones, J3 plantea lo siguiente.

J3: *“Regular no más, no me iba tan bien.... era muy inteligente, pero era muy inquieto, eso me jugaba en contra.”*

Sobre esta subcategoría, es posible establecer que J3 considera que, a pesar de contar con las habilidades necesarias para poder cumplir con el proceso educativo, su desempeño al momento de ser evaluados los contenidos trabajados en la sala de clases, él no era capaz de demostrar del todo sus capacidades, puesto que como menciona el ser inquieto le jugaba en contra. A partir de lo anterior, se puede inferir que las asignaturas desarrolladas eran poco atingentes a la realidad y necesidades del joven, por ende, no enfoca su atención en este ámbito.

■ Subcategoría: Expectativas

Al momento de consultar al joven si le gustaba ir a clases, él menciona gusto por esto, pero relacionado a una corta duración de la jornada.

J3: *“Era bakan ir (al colegio) (...) porque era un ratito, y tranquilo porque estudias y así sacas los estudios luego (...) para después poder trabajar”*

Es posible identificar en el discurso de J3, que considera como una característica relevante para él el hecho de asistir por breves periodos de tiempo a la escuela, lo cual se vincula con el deber cumplir con este proceso, puesto que sus proyecciones se enfocan en lograr terminar los estudios pronto para así poder desempeñarse dentro del ámbito laboral. Esta idea se relaciona de forma directa con el trasfondo de la escuela, la cual se construye para ser un espacio de reproducción social, en función de que las personas asisten a ella den respuesta a diversos ámbitos de la sociedad al momento de egresar, de acuerdo con la clase social a la cual pertenecen, lo que crea un círculo vicioso entre oportunidad y desarrollo.



■ Síntesis Dimensión Antes Macro categoría Escuela

De la dimensión antes en la presente macrocategoría, se puede determinar que, en cuanto a la relación con sus pares, la valoración de J3 se ve influenciada a partir de un cambio de establecimiento educacional, puesto que en sus primeros años en la escuela su apreciación era negativa y posteriormente pasa a ser más amena, viéndose afectada la generación de expectativas sobre este espacio de socialización, sin embargo, es posible inferir que pueden ir enfocadas en preservar relaciones que potencien el desarrollo del sujeto.

En cuanto a su relación con los docentes, se pudo identificar que la valoración sobre estas interacciones se da en base a la manera en la cual los profesores trataban a J3 por su comportamiento dentro de la escuela y la sala de clases, generando una exclusión de este ante cierto tipo de conductas consideradas como inapropiadas para el espacio desde su perspectiva. Por ende, su quehacer no se basa en el apoyo y guiamiento del estudiante, privándole de oportunidades en su proceso educativo. Es así como respecto a este ámbito tampoco pueden ser identificadas las expectativas por parte de J3, no obstante, se puede inferir que estas se relacionan al apoyo real que un docente debiera tener frente a un educando.

Sobre la disciplina y normas dentro de la escuela, se puede visualizar que J3 relaciona este ámbito de forma directa a su comportamiento y cómo este afectaba en su estadía dentro de la sala de clases, puesto que era reprendido a través de su exclusión del aula o suspensión del establecimiento, lo que interfirió de forma directa en su desempeño. En este sentido, se evidencia que las expectativas del joven se encuentran construidas en función a completar el proceso académico y así tener más oportunidades en el ámbito laboral.

Respecto a la metodología del profesor, J3 destaca la falta de vocación al momento de desarrollar las clases y actividades, lo cual aportaba más a su desagrado por la escuela. Ante esto, no es posible identificar expectativas del joven sobre este ámbito, lo cual se puede explicar por la relación escueta con los docentes.



En cuanto a los contenidos curriculares, se puede mencionar que J3 no lograba demostrar su capacidad de manejo sobre estos, puesto que su desempeño se veía mermado por su comportamiento a partir del cual era sacado de la sala de clases, por lo tanto, no eran trabajados de manera óptima. En base a esto, es que su expectativa radica en lograr cumplir con este hito, para así tener la oportunidad de desempeñarse en el ámbito laboral.

- **Dimensión: Durante**

- **Macro categoría: Escuela**

- **Categoría: Relación pares**

- **Subcategoría: Valoración**

En base al relato de J3, respecto a esta categoría no es posible identificar una valoración de forma explícita en cuanto a su interacción con los jóvenes durante su estadía en el CIP, lo cual puede relacionarse a lo que expresa en su discurso sobre la poca cantidad de sesiones a las cuales asistió dentro de la escuela del recinto, por lo que, la interacción con sus compañeros en este contexto no incide de forma importante en su proceso.

- **Subcategoría: Expectativas**

Por lo señalado anteriormente, es que además de no visualizarse algún aspecto que el joven valore en función de la relación con sus compañeros una vez dentro del centro de internación provisoria, es que tampoco se logra evidenciar que J3 formule aspiraciones en cuanto a esta categoría.

- **Dimensión: Durante**

- **Categoría: Relación Profesores**

- **Subcategoría: Valoración**

Se le consulta a J3 sobre las docentes que desempeñan funciones dentro de la escuela del CIP y la relación que tenía con ellas.



J3: *“Si, me llevaba bien”*

En cuanto a esta categoría, J3 identifica que su interacción con las docentes está enmarcada por la cordialidad, sin embargo, no se logra identificar que esta valoración sea en función a su rol de guías en la construcción de los conocimientos, sino que se puede inferir a partir del discurso del joven que esta relación era favorable en cuanto a la calidad humana de las docentes y su forma de relacionarse con los estudiantes, propiciando así un espacio de confianza y seguridad con J3.

■ **Subcategoría: Expectativas**

Respecto a la escuela dentro del CIP y a partir del relato del joven, no es posible visualizar expectativas en cuanto a esta área, ya que como se mencionó anteriormente la cantidad de sesiones a las cuales asistió J3 dentro del recinto fueron acotadas, en este sentido se puede establecer el joven se focaliza en vivir el día a día dentro del lugar.

○ **Dimensión: Durante**

■ **Categoría: Disciplina/Normas**

■ **Subcategoría: Valoración**

En el relato de J3 no se logra percibir una apreciación en cuanto a las normas y reglamentos impuestos por la institución, lo que puede ser entendido dado que el recinto responde a un centro de control al cual son enviados los jóvenes infractores a partir de la Ley N°20.084 de “Responsabilidad Penal Adolescente”, ante esto durante su estadía en el recinto no existe cabida para cuestionar las normas existentes.

■ **Subcategoría: Expectativas**

Por lo señalado en la subcategoría anterior, es que además no se vuelve posible establecer desde el relato de J3 expectativas en cuanto a las dinámicas instauradas para mantener el orden y control dentro del establecimiento.



- **Dimensión: Durante**
 - **Categoría: Metodología profesor**
 - **Subcategoría: Valoración**

Se le pregunta a J3 sobre cómo era estar en la escuela del CIP y la metodología de trabajo de las docentes impartida en este espacio educativo, además el joven incluye en su relato la cantidad de veces en las que asistió al espacio educativo.

J3: “era bueno, te ayudaban caleta... Que explicaban todo bien (...) No, me las hacían cortita, un ratito, después otro rato y listo, bueno”

Con relación a esta categoría, J3 expresa que las docentes del establecimiento apoyaban de manera constante a los jóvenes, situándose como guías en el proceso de construcción de los conocimientos, por lo que puede mencionar que la escuela dentro del CIP se establece como un espacio construcción, desarrollando las habilidades y herramientas necesarias para el desenvolvimiento del joven dentro y fuera del recinto.

J3: “Es que no fueron muchas, fueron como 3 o 4 veces no más.”

Sin embargo, dado que estas intervenciones fueron escasas, entorpecieron el óptimo aprovechamiento de estas instancias educativas, situación que se surge a raíz de su ingreso en periodo de vacaciones de verano que J3 ingresa al centro de internación provisoria.

- **Subcategoría: Expectativas**

Como se mencionó en la subcategoría anterior, debido a que J3 asistió a pocas clases dentro de la escuela del recinto, es que no se logran visualizar expectativas sobre la metodología de las profesoras, ya que al ser acotadas situaciones educativas y de corta duración, no logró construir una aspiración sobre los recursos y actividades utilizadas durante el proceso educativo en consideración de sus propias particularidades, además de que en su discurso establece una noción de agrado por el trabajo en aula junto a las docentes.



○ **Dimensión: Durante**

■ **Categoría: Contenidos curriculares**

■ **Subcategoría: Valoración**

En cuanto a esta categoría, no se logra evidenciar una apreciación por parte de J3, puesto que como ya fue mencionado previamente, el joven asistió a una cantidad escasa de sesiones en la escuela del CIP, además de que éstas no repercutieron en su proceso, por ende, en su relato no hace referencia a este aspecto.

■ **Subcategoría: Expectativas**

J3 a través de su relato, no expresa expectativas sobre los elementos seleccionados con el fin de desarrollar distintas habilidades en él, ya que su paso por la escuela del recinto fue de corta duración.

■ **Síntesis Dimensión Durante Macrocategoría Escuela**

En síntesis, se puede mencionar que, durante su paso por el Centro de Internación Provisoria, sobre la relación que mantuvo con las docentes, J3 valora la construcción de un espacio grato para él, lo que potenció el espacio educativo dentro de este contexto de encierro, sin embargo, no se logran visualizar expectativas en cuanto a esta categoría, lo que se puede relacionar a la idea de que el adolescente buscaba sobrellevar el día a día dentro de este espacio.

Por otra parte, se logra observar que la metodología utilizada por las profesoras resulta un factor favorable para el desarrollo de las clases en las cuales participó J3, ya que, se logra establecer que ellas brindaban el apoyo que requería el joven, no obstante, estas sesiones fueron escasas, por lo que, estas instancias no se desarrollaron de manera óptima a lo largo de su estadía.

Finalmente, aspectos como la relación establecida por parte de J3 con sus pares no es posible dar cuenta una valoración y expectativas al respecto, lo que puede ser explicado a las



reducidas instancias en las cuales J3 participó. Del mismo modo, dentro de su relato no se observa una valoración ni expectativas en cuanto al ámbito disciplinar, lo que puede derivar en base a que este espacio educativo ocurre en un contexto altamente controlado con relación a seguridad, por medio de protocolos, reglas y normas impuestas para ser ejercidas sobre los jóvenes, donde no existe espacio para el diálogo sobre las mismas. En el aspecto curricular se puede mencionar que tampoco se expresa una valoración, situación que puede ser explicada en función a las escasas clases a las cuales asistió, por ende, tampoco se logra evidenciar expectativas.

- **Dimensión: Después**

- **Macro categoría: Escuela**

- **Categoría: Relación pares**

- **Subcategoría: Valoración**

Respecto a esta categoría, a partir del relato de J3, se puede mencionar que él no logra realizar una valoración de las relaciones que pudiese establecer con sus compañeros, ya que, por las medidas tomadas en relación con la pandemia por COVID-19 que se vive a nivel mundial, las clases no son de forma presencial, por lo que, no es posible que tenga una interacción directa con sus pares para de esta forma genera vínculos con ellos.

- **Subcategoría: Expectativas**

Dado que el joven no elabora una valoración respecto a esta categoría, por la nula interacción que se pueda dar por la situación en el país, se puede establecer que tampoco gesta expectativas con relación a sus compañeros y los vínculos que se pudiesen propiciar en este espacio educativo.

- **Dimensión: Después**

- **Categoría: Relación Profesores**



■ **Subcategoría: Valoración**

Posterior a su paso por el CIP, J3 retorna a la escuela en donde se encontraba previamente matriculado, en este sentido se le consulta respecto a su relación con los docentes y si esto ha cambiado en algún sentido.

J3: *“No, nada”*

En base al relato de J3, es posible establecer que la vinculación con los docentes del establecimiento educativo, se mantuvo igual a como era antes de su paso por el centro de internación, por lo que, se puede inferir que este aspecto no toma mayor incidencia en el desarrollo del joven, sin embargo, no se puede identificar que los profesionales de la educación cumplan un rol de acompañantes y guías en el proceso, debido a que las clases son realizadas de forma online, por ende, se ven reducidas las interacciones con los docentes.

■ **Subcategoría: Expectativas**

Ya que, desde el relato de J3 se puede notar cierta indiferencia con respecto a su relación con los docentes, es que se puede establecer que éste no elabora expectativas en cuanto al vínculo que se pueda con ellos sobre todo a través de la metodología en base a clases online y envío de material de trabajo para ser realizado en su hogar, ya que, el paso por la institución educativa radica principalmente en completar el proceso educativo.

● **Dimensión: Después**

■ **Categoría: Disciplina/Normas**

■ **Subcategoría: Valoración**

Dado que el retorno a la escuela se ve interrumpido por asuntos sanitarios en función de la pandemia mundial por COVID-19, es que se puede inferir que este aspecto resulta irrelevante ya que el proceso se desarrolla vía online y de esta manera son realizadas las clases, además del envío del material de trabajo, por ende, no es posible establecer una apreciación sobre las normas y códigos de conductas para estas situaciones.



■ **Subcategoría: Expectativas**

Durante la entrevista, se le pregunta al joven respecto a cómo sería una clase que respondiera a sus ideales.

J3: “(...) *porque es mucho rato, es mejor ir poco rato*”.

Por el disgusto que J3 manifiesta respecto a la escuela y en función a toda su experiencia educativa anterior, es que se puede identificar que las aspiraciones de él con relación a las normas impuestas por la escuela, van dirigidas a la duración de las jornadas escolares, las que considera que deberían ser más cortas, lo que podría permitir que su visión de la institución sea diferente, esto puede ser entendido dado a las experiencias de opresión que tuvo durante el principio de su paso por la escuela, por lo que, se puede deducir que resulta más favorable para su proceso pasar la menor cantidad de tiempo posible dentro de este espacio.

● **Dimensión: Después**

■ **Categoría: Metodología profesor**

■ **Subcategoría: Valoración**

Se le consulta a J3 respecto su retorno a la escuela en el medio libre.

J3: “(...) *justo pasó en marzo, y justo pasó lo de la cuarentena y no pude volver al colegio (...) estoy haciendo puras tareas (...)*”

Se logra evidenciar que, para el joven, no asistir a la escuela de forma presencial, repercute directamente en la forma en que se desarrolla el quehacer docente, ya que éste tiene que asistir a clases por video llamada y realizar guías de trabajo que deben ser resueltas en casa, frente a esto, se puede establecer que el rol docente queda reducido a la entrega de material. Además, este método no permite una diversificación de los recursos utilizados, enfocando el proceso en dar respuesta a los objetivos establecidos por el currículum nacional sin considerar las características del joven o sus experiencias previas.



■ **Subcategoría: Expectativas**

Se puede mencionar que, en cuanto a expectativas respecto a la metodología de los profesores, no se logra evidenciar dentro del relato del joven esta subcategoría de forma explícita, lo cual puede ser relacionado a la escasa diversificación de los métodos de trabajo utilizados para llevar a cabo el proceso educativo.

● **Dimensión: Después**

■ **Categoría: Contenidos curriculares**

■ **Subcategoría: Valoración**

Respecto a esta categoría, J3 no expresa ninguna apreciación sobre los contenidos curriculares que se trabajan en las clases online y en el material enviado, lo que se puede relacionar a una falta de interés del joven, puesto que como se mencionó anteriormente en las dimensiones anteriores, la finalidad de este respecto a continuar con el proceso escolar se enfoca en lograr conseguir un trabajo luego de terminar la escuela.

■ **Subcategoría: Expectativas**

Durante la entrevista, se le pregunta a J3 para qué considera él que le sirve la escuela y ante esto menciona lo siguiente.

J3: “para ser alguien en la vida po, por eso, para después ir a otros lados, una carrera y todas esas cosas, para poder seguir estudiando para otro lado, tiene muchos beneficios igual para poder ser alguien en la vida.”

Se puede identificar que las expectativas generadas por parte del joven en cuanto a esta categoría se relacionan al fin utilitario de la escuela y su paso por esta, ya que establece que cumplir con este proceso le significa poder desarrollarse como individuo dentro de la sociedad, con el fin de perfeccionarse en otros estudios y acceder a mejoras para su bienestar personal.



- **Síntesis Dimensión Después Macrocategoría Escuela**

En base a lo expresado por J3 en su relato, se puede mencionar, que en relación a la escuela posterior a su paso por el CIP, el joven no regresa a ésta de forma presencial, debido a la existente pandemia a nivel mundial por COVID-19, situación que convierte necesario desarrollar el proceso educativo de forma online, por lo que, las instancias educacionales se reducen a realizar el material de trabajo en su hogar, en este sentido, el entrevistado expresa que su valoración en función a relación con los docentes se mantiene igual a como era previo a su paso por el recinto, sin embargo, dado su indiferencia en cuanto a ese ámbito, J3 no genera expectativa.

Por otra parte, en función al ámbito disciplinar, el joven no manifiesta una valoración explícita de éste, dado que las normas y reglas de comportamiento establecidas en un contexto escolar no son ejercidas dentro de su hogar, no obstante, es posible dar cuenta que J3 elabora expectativas, que se relacionan a lo vivido previamente por él, aspecto que radica en aspirar a la brevedad de las jornadas escolares.

Respecto a las metodologías utilizadas por los docentes, se puede evidenciar que J3 valora de manera negativa el rol docente, puesto que se limita al envío de material y clases online, en el cual no se logra visualizar que su quehacer sea atingente y responda a las necesidades del joven. Por esta razón, es que tampoco se vuelve posible identificar expectativas en este ámbito.

En cuanto a la relación con sus pares se puede mencionar que, dado a que no asiste a la escuela de forma presencial, J3 no establece relaciones con sus pares por las medidas sanitarias de distanciamiento físico, del mismo modo, no gesta expectativas en este ámbito. Por otra parte, no es posible evidenciar una valoración en cuanto a los contenidos curriculares que están siendo abordados en este periodo, esto puede ser entendido en función al disgusto que manifiesta el joven de sus experiencias, sumado a la nueva forma en la cual se establecen las clases, por lo que, se puede inferir que este proceso tampoco genera mayor interés en aspectos curriculares, ya que, su visión de la escuela tiene relación al fin utilitario que



manifiesta el joven por completar el proceso educativo obligatorio, para así lograr su objetivo de seguir estudiando, pudiendo acceder a la oportunidad de lograr un trabajo estable y del gusto de él, respondiendo además a la potenciación de sus habilidades, lo cual permitirá que se desenvuelva como un ciudadano útil para la sociedad.

Finalmente, la percepción que el joven tiene sobre la escuela, está enfocada de forma transversal en las distintas dimensiones (antes, durante y después) por la valoración hacia esta institución como un espacio de socialización, además de mencionar que las clases impartidas han sido poco motivacionales, y los contenidos curriculares trabajados también son visualizados como atingentes para su proceso, por lo que, su relación con los profesionales de la educación se basa principalmente en su calidad humana, por sobre su rol docente, aspecto que resulta valorado y potenciador de los espacios educativos, que sin embargo fueron poco visualizados anteriormente. Además de experimentar cierto nivel de exclusión en el contexto educativo en base a su comportamiento y el incumplimiento de las normas establecidas, según la visión adultocentrista de la educación, lo que repercutió de forma directa en su trayectoria educativa.

- **Dimensión: Antes**
 - **Macro categoría: Enseñanza y educación**
 - **Categoría: El otro en el contexto formal**
 - **Subcategoría: Valoración**

Durante la entrevista realizada, se le consultó a J3 sobre cuáles son las cosas que puede destacar de la enseñanza en la escuela en sus primeros años dentro del sistema educativo.

J3: *“en la escuela me enseña las materias que pasa no más poh”*

Es así como a partir del relato del joven, se vuelve posible identificar que para él la enseñanza dentro de un contexto formal, se basa de manera directa en las asignaturas



trabajadas. De esta forma, la apreciación de J3 en base a su experiencia, se da desde cierto nivel de indiferencia respecto a lo trabajado en la interacción con otro dentro de una institución educacional, lo cual se contradice a la perspectiva de que, al momento de vivir el proceso de enseñanza, puesto que es un proceso que se desarrolla con otro y el enfoque utilizado al momento de enseñar debe estar vinculado con la asignatura a tratar.

Además, al momento de consultarle cómo consideraba que era la forma de trabajo de los docentes, expresa lo siguiente.

J3: *“Me enojaba mucho porque igual los profesores igual no tenían como mucha vocación igual.”*

Sumando a lo planteado anteriormente, el joven expresa que los profesores que desempeñaban sus labores en este contexto no presentaban una intención clara de enseñar los diversos conocimientos, frente a lo que se inferir que no tomaban en consideración las características y necesidades del estudiante para de esta forma poder desarrollar sus métodos de enseñanza, lo cual gatilla en el joven una disposición emocional que obstaculiza el proceso de enseñanza.

■ **Subcategoría: Expectativas**

Sobre esta categoría, J3 no establece aspiraciones, puesto que como se mencionó en la subcategoría previa, el trabajo realizado por parte de los profesores se enfocaba en pasar los contenidos establecidos por el currículo nacional, buscando cumplir con este hito dejando de lado aspectos personales del joven que pudiesen potenciar el desarrollo de sus habilidades.

● **Dimensión: Antes**

■ **Categoría: El otro en contexto no formal**

■ **Subcategorías: Valoración y expectativa**

De acuerdo con la información obtenida a partir del relato de J3, no se logra visualizar alguna valoración en la enseñanza y educación en contextos no formales, ya que no menciona



en ningún momento haber participado de algún espacio como este, del mismo modo, es que tampoco se logra recoger información que vislumbre alguna expectativa de este ámbito.

- **Dimensión: Antes**

- **Categoría: El otro en el contexto informal**

- **Subcategoría: Valoración**

Ante la pregunta enfocada a quienes son las personas que el joven considera que le han enseñado más cosas en su vida.

J3: *“No, la familia, la familia”*

Es posible establecer que J3 aprecia con respecto a esta categoría, el apoyo entregado por su familia, quienes considera como aquellas personas le han enseñado más cosas en su vida. De esta manera, se puede determinar que su núcleo familiar influye de tal forma que la potenciación de habilidades en el joven, tanto de forma intencionada como no, perduraran a través de todo el ciclo del sujeto, puesto que se desarrollan en función del desenvolvimiento en su entorno, donde no inciden instituciones como escuela u otros.

- **Subcategoría: Expectativas**

A partir del relato de J3, no es posible identificar expectativas de manera explícita sobre esta categoría, sin embargo, se puede inferir que esta situación se relaciona con lo que J3 menciona en la subcategoría anterior, estableciendo que su familia es para él su principal referente de enseñanza, por ende, no visualiza necesario que existan transformaciones en este ámbito.

- **Síntesis Dimensión Antes Macro categoría Enseñanza y Educación**

En relación con la enseñanza y educación, luego de su paso por el centro de internación provisoria, es posible identificar en el relato de J3 que, en cuanto al contexto formal, este ámbito se encuentra enfocado en las diversas asignaturas tratadas dentro de la



escuela, por ende, el joven considera que los docentes no contaban con la intencionalidad de generar un proceso educativo óptimo para los estudiantes. De esta manera, no cuenta con expectativas respecto a este ámbito, lo cual se puede ver reflejado por su poca motivación en el contexto formal.

En cuanto al contexto no formal, dentro del relato del joven no es posible visualizar valoración ni expectativas, puesto que previo a su paso por el CIP, J3 no asistió a ningún espacio de este ámbito.

Con respecto a los contextos de enseñanza informal, donde se trabajaban aspectos no vinculados a contenidos curriculares, el joven valora a su grupo familiar como actor principal. En este sentido, el rol docente se ve infravalorado, lo que evidencia metodologías descontextualizadas y poco atingentes al joven. En cuanto a las expectativas del entrevistado sobre la enseñanza y educación previo a su paso por el CIP, es posible mencionar que estas son inexistentes, ya que no hace referencia a ningún aspecto sobre esto.

- **Dimensión: Durante**

- **Macro categoría: Enseñanza y educación**

- **Categoría: El otro en el contexto formal**

- **Subcategoría: Valoración**

En el relato de J3, no se logra evidenciar una de esta categoría valoración alguna, situación que puede ser explicada a partir de lo que fue establecido dentro de la dimensión durante en la macro categoría anterior, donde el joven expresa haber asistido a pocas sesiones en el contexto formal del CIP, por lo que, no genera una apreciación sobre las situaciones de enseñanza.

- **Subcategoría: Expectativas**

Al igual que en la subcategoría anterior, no es posible establecer expectativas en el contexto formal desde el relato de J3, por lo que, se puede establecer que este aspecto no



toma una relevancia para su estadía en el CIP, a pesar de que el proceso de enseñanza debería enfocarse en el fortalecimiento del crecimiento humano.

- **Dimensión: Durante**

- **Categoría: El otro en contexto no formal**

- **Subcategoría: Valoración**

Durante la entrevista realizada a J3, se le consulta sobre las actividades realizadas dentro del CIP, ante lo que destaca los talleres realizados ahí dentro.

J3: *“(...) me gusta, era primera vez que hacía cosas manuales (...) hacíamos puntillismos (...) como para regalárselos a la mamá, quedan bonitos”*

En cuanto a esta categoría, J3 expresa apreciación sobre los talleres que se impartían dentro del centro de internación provisoria, debido a que estas instancias no son una obligación para poder vivir su estadía dentro del recinto, construyendo aprendizajes para potenciar diversas habilidades en el joven, logrando de esta forma mantener vínculos con el medio libre a través de los trabajos realizados. Es así como se puede inferir que el agrado por estas situaciones se basa en la forma en que se desarrollan los talleres, específicamente el de puntillismo, en donde la persona que enseña no es el centro de esto, sino que se da una construcción en conjunto.

- **Subcategoría: Expectativas**

A pesar de lo anterior, la presente subcategoría no se encuentra mencionada en el relato de J3, lo que se puede relacionar a que el desarrollo de su proceso no se encontraba enfocado en este ámbito, sino que el énfasis por participar de este proceso era poder mantener una conexión con su familia que se encontraba en el medio libre a partir de los diversos trabajos realizados, los cuales eran enviados como regalo para su núcleo.

- **Dimensión: Durante**



■ **Categoría: El otro en el contexto informal**

■ **Subcategoría: Valoración**

En el relato de J3, no es posible identificar de manera explícita una apreciación sobre esta categoría, por lo que se puede determinar que este ámbito no resulta relevante para su proceso de desarrollo personal, debido a que no destaca a ninguna persona que interactuara con él dentro del recinto.

■ **Subcategoría: Expectativas**

Del mismo modo, no es posible vislumbrar expectativas en cuanto al otro en un contexto informal, por lo que, se puede inferir que este aspecto es irrelevante para el joven.

● **Síntesis Dimensión Durante Macrocategoría Enseñanza y Educación**

De esta macrocategoría se puede mencionar que, en cuanto a su enseñanza durante su internación provisoria, no es posible establecer valoraciones puesto que, como se menciona anteriormente, asistir a escasas sesiones no genera en el joven aspecto que pudiese destacar de este ámbito, a razón de esto, se puede comprender que el joven tampoco genera expectativas.

Por otra parte, se puede establecer que dentro de los contextos no formales que ofrece el CIP, J3 valora los talleres impartido, particularmente el de puntillismo ya que este se gesta en un espacio en el cual no existe la obligatoriedad de responder al currículum, lo que puede ser interpretado como un pasatiempo el cual poder disfrutar durante su estadía. Sin embargo, J3 no genera expectativas en cuanto a la enseñanza dentro del otro en el contexto no formal.

En cuanto a la enseñanza y educación con otro en contexto informal, no es posible identificar una valoración, y tampoco se evidencian expectativas durante este periodo de tiempo.

En resumen, en cuanto a la enseñanza y educación con otro en contextos formales e informales, no es posible identificar una valoración, y tampoco se evidencian expectativas



durante este periodo de tiempo. Sin embargo, es posible identificar que el joven, valora de la enseñanza y educación intervenciones en el ámbito no formal pues le permitía mantenerse en contacto con el medio libre, particularmente con su familia.

- **Dimensión: Después**
 - **Macro categoría: Enseñanza y educación**
 - **Categoría: El otro en el contexto formal**
 - **Subcategoría: Valoración**

Se le consulta a J3 cómo se ha sentido con la nueva forma del proceso de enseñanza en base a clases online, además de cómo considera que es el apoyo entregado por los profesores.

J3: *“Si el whatsapp (...) le digo por ejemplo: "no entiendo esto, me podría explicar esto. Ah sí esto es así y así y listo (...)"*

A partir del relato del joven, se logra visualizar de la presente categoría que éste realiza una valoración en cuanto a la disponibilidad de los docentes en su labor vía online, puesto que debe contactar de manera directa a sus profesores para realizar consultas respecto al contenido enviado para trabajar. Es así como se puede identificar que los docentes en su quehacer realizan interacciones con el estudiante sólo si éste acude a ellos.

Por otro lado, el joven durante su relato expresa que su familia es quien lo apoya más en cuanto a los contenidos curriculares de la escuela.

J3: *“Sí, porque me ayudan a entender si sabe por ejemplo matemáticas mi tío me dice "ya a ver esto se puede hacer así, ah mira se así, mira teni que aprender esto" y así puedo aprender poh”*

De lo anterior, se puede identificar que J3 debe acudir a integrantes de su núcleo familiar para lograr comprender ciertos elementos de las diversas asignaturas, por ende, el



desarrollo del proceso de enseñanza impartido por la institución educativa se ve afectado, por lo que, se puede concluir que las metodologías utilizadas en cuanto a enseñanza que resultan exitosas para el joven provienen desde su grupo familiar, debido a que por parte de los docentes no es considerado el contexto y las características específicas o propias de quien aprende.

■ Subcategoría: Expectativas

Se le consulta a J3 para qué considera que puede servirle la enseñanza en un contexto formal.

J3: *“Para eso mismo igual po, para ser alguien en la vida po, por eso, para después ir a otros lado, una carrera y toda esas cosas, para poder seguir estudiando para otro lado, tiene mucho beneficios igual para poder ser alguien en la vida.”*

Se logra observar que para J3 las expectativas que esboza sobre esta categoría, tienen relación directa a la concepción utilitaria que el joven tiene de la escuela y la educación impartida en la misma, por lo que, es posible establecer en este aspecto que sus aspiraciones están dadas en completar el proceso de enseñanza y acceder a otros niveles de estudio, mejorando así su bienestar y desarrollo personal.

● Dimensión: Después

■ Categoría: El otro en contexto no formal

■ Subcategoría: Valoración

La presente subcategoría no se encuentra mencionada en el relato de J3, sin embargo, es posible identificar que el joven participa de un programa de contexto no formal, a pesar de esto no destaca ningún elemento de esta instancia, ya que las interacciones realizadas son en base a los conocimientos desarrollados con respecto a la enseñanza formal.

■ Subcategoría: Expectativas



Esta subcategoría no se logra visualizar en el relato de J3, puesto que su participación del contexto no formal se enfoca en dar respuesta a las actividades enviadas por la escuela, lo que se sustenta a partir de su disgusto por esta institución.

- **Dimensión: Después**

- **Categoría: El otro en el contexto informal**

- **Subcategoría: Valoración**

Durante la entrevista realizada, se le consulta a J3 quién considera que es la persona que más le ha enseñado y que lo apoya constantemente.

J3: *“No sé, mi mamá (...) Es la que más me ayuda, porque después me dice "usteh puede, dale”*

En base al relato del joven, es posible identificar en esta categoría que J3 aprecia el apoyo entregado por su madre, puesto que ella se preocupa de incentivarlo a cumplir con las diversas situaciones educativas que se le presentan, potenciando además su desenvolvimiento en la sociedad, de este modo se logra visualizar la práctica social e interpersonal que implica el acto de enseñar.

Continuando con la temática de quiénes han sido las personas que más le han enseñado, el joven menciona lo siguiente.

J3: *“Toda mi familia (...) somos como una familia muy unida, me dicen que tenga que ser alguien en la vida, que tengo que ser profesional, que tengo que aprovechar mi inteligencia, sin estudios no ha llegado a ningún lado”*

Sumado a lo anterior, J3 establece que las personas que también han influido constantemente en su proceso de enseñanza, es su núcleo familiar, el cual describe como unido y que le entrega apoyo, para que de esta forma él pueda desarrollar sus habilidades y que así posterior a su egreso de la escuela tenga la oportunidad de ingresar a una institución



de educación superior, a partir de lo cual logre contar con un título profesional, lo que le permitirá tener un bienestar personal.

■ **Subcategoría: Expectativas**

Dentro del relato de J3, no es posible observar de manera explícita expectativa alguna de esta categoría, sin embargo, es posible identificar que cada parte de su proceso apunta a poder contar con las oportunidades de desempeñarse en el ámbito laboral, para de esta forma tener el bienestar que espera para su futuro.

• **Síntesis Dimensión Después Macrocategoría Enseñanza y Educación**

En síntesis, posterior a su paso por el CIP, el joven manifiesta que en el contexto formal el método de enseñanza vía online utilizado para responder a la pandemia por COVID-19, reduce la labor docente a la entrega de material el cual debe ser trabajado en casa, siendo el propio joven quien busca resolver sus dudas, lo que da entender que a la hora de no ser suficiente este apoyo por parte del docente el estudiante debe recurrir a su grupo familiar.

Por otro lado, no es posible identificar una valoración en cuanto a la enseñanza con otro en un contexto no formal, lo cual puede ser comprendido en función a la situación de confinamiento por el cual se experimenta a nivel mundial, por esta misma razón no es posible observar expectativas.

En cuanto, a la enseñanza con otro en el contexto informal, se puede mencionar que para el joven su grupo familiar es el pilar principal, enseñándole cosas que son de utilidad para el diario vivir, además de motivar a continuar con su proceso educativo, valorando positivamente que su núcleo potencie aspectos valóricos asociados a su continuidad de estudios. Asimismo, es posible identificar que las expectativas del joven sobre la enseñanza se enfocan principalmente al contexto formal, por medio del perfeccionamiento de sus habilidades en base a seguir estudiando, lo que permitiría que en un futuro cuente con el bienestar personal que espera.



Finalmente, la percepción que el joven tiene en relación a su educación y enseñanza en ámbitos formales se enfoca principalmente en responder a los requerido por parte del currículo, por lo que se puede mencionar que no se observa una valoración real, pues como se menciona en reiteradas oportunidades, por lo que el rol docente pasa a segundo plano pues no se evidencia que este genere vínculos relevantes, en este sentido, es posible establecer que su entorno familiar cumple esta función de acompañante en la construcción de conocimientos en las tres dimensiones analizadas en los diferentes contextos en los cuales se genera este espacio de enseñanza. Se puede destacar que dentro del CIP J3 encuentra un espacio nuevo el cual explorar un el ámbito artístico, el cual se relaciona a la necesidad de conversar sus vínculos con el medio libre, J3 visualiza su tránsito por una institución educativa como un puente con el cual pueda acceder a nuevas oportunidades, en este sentido sus expectativas giran en torno a este anhelo de continuar sus estudios.

- **Dimensión: Antes**
 - **Macro categoría: Aprendizaje**
 - **Categoría: Aprendizaje escolar**
 - **Subcategoría: Valoración**

Se le consultó durante la entrevista a J3 respecto a qué asignatura le gustaba en sus primeros años de enseñanza básica y por qué.

J3: *“educación física no más, la única (...) las otras no, porque no entiendo”.*

En relación con los aprendizajes en el ámbito escolar, J3 establece a través de su relato, un interés por aprender en la asignatura de educación física, dado que este tipo de materias se enfocan en potenciar el desarrollo de su corporalidad, aspecto que valora el joven, puesto que su energía y comportamiento hacen más amena este tipo de aprendizaje.

Además, dentro del contexto escolar, J3 menciona que debía consumir fármacos para potenciar su concentración.



J3: “(...) estuve tomando unas pastillas, ese como se llama... la... ¿el ritalin? para que estuviera concentrado, era muy inteligente, pero era muy inquieto, eso me jugaba en contra.”

De su relato se puede inferir que J3 presentó algún tipo de aprendizaje, el cual fue tratado por medio de medicación con el fin de regular su conducta, para ajustarse así a lo esperado por la institución educativa. Lo anterior, puede explicar el motivo por el cual J3 se inclina por la asignatura de educación física, pues en este periodo de clases se requiere de un mayor desenvolvimiento en sus movimientos, situación opuesta a la esperada dentro de una sala de clases. Por lo tanto, se puede establecer que su preferencia radica en aquellos aprendizajes que se vinculan a contenidos curriculares que potencien sus habilidades motrices.

■ Subcategoría: Expectativas

En cuanto a esta subcategoría, J3 no manifiesta de manera explícita aspiraciones sobre este aspecto, puesto que, por su experiencia en relación con la escuela, sin embargo, se logra identificar durante el transcurso de la entrevista que el joven pretende perfeccionarse en algún ámbito que le resulte de interés, desarrollando aprendizajes en este sentido.

● Dimensión: Antes

○ Categoría: Aprendizaje no escolar

■ Subcategoría: Valoración

Se consulta al joven respecto a sus preferencias en cuanto a lo que le gustaría hacer.

J3: “(...) eso de mecánica de auto y esas cosas (...) me regalaban equipos usados malo y los desarmaba y los arreglaba, de chiquitito me gusta todo lo que es electrónica y siempre me ha gustado.”

En cuanto a esta categoría, es posible establecer que J3 valora aprendizajes que fueron potenciados por medio de la exploración e investigación propia de manera espontánea, a



través la manipulación de aparatos electrónicos, construcción de conocimiento que era reforzada por su grupo familiar, quienes fomentaron su interés con respecto a la mecánica y electrónica, de lo cual se puede deducir que estos aprendizajes resultaron relevantes, pues fueron asociados al contexto real en el cual el joven está inmerso.

■ **Subcategoría: Expectativas**

Por otro lado, dentro del relato del joven no es posible identificar de manera explícita expectativas respecto a esta categoría, por ende, es posible inferir que esta situación se genera debido a que el joven vive el día a día, instancia en la cual puede ir construyendo aprendizajes de forma no intencionada.

● **Síntesis Dimensión Antes Macro categoría Aprendizaje**

En síntesis, se puede determinar que, en relación con la valoración de sus aprendizajes de tipo escolar, J3 aprecia aquellos aprendizajes que potencian su desarrollo motor, apreciando actividades que implican mayor movilidad, en contraposición a las asignaturas que requieren mantener una postura rígida, además, esta circunstancia se ve afectada debido al consumo de medicamentos para lograr este objetivo impuesto por la institución educativa y los docentes. En relación con las expectativas del ámbito escolar, se puede visualizar dentro de su narración que J3 pretende continuar con su proceso educativo, sin embargo, no se evidencia que esto responda a potenciar aprendizajes establecidos por el currículo, ya que, como se menciona en categorías anteriores J3 proyecta el tránsito por la escuela como una responsabilidad la cual debe ser cumplida, para acceder a otras instancias educativas que generen interés para el joven.

Por otro lado, en cuanto a aquellos aprendizajes construidos fuera del ámbito escolar, es posible evidenciar que J3 valora los conocimientos que por sí solo logra construir, respondiendo a su interés con el apoyo de su entorno familiar, lo que se potencia con la manipulación de artefactos, pues le permite desarrollar y explorar en primera persona. A pesar de esto, no se identifican expectativas respecto a este ámbito.



- **Dimensión: Durante**
- **Macro categoría: Aprendizaje**
 - **Categoría: Aprendizaje escolar**
 - **Subcategoría: Valoración**

Durante la entrevista se pregunta al joven respecto a qué le gustaba de las clases a las cuales asistió dentro del CIP.

J3: *“las hacían cortitas, un ratito, después otro rato, y listo (...) pero igual se aprende harto”*

De este aspecto, se puede identificar que J3 valora de las clases la brevedad con la cual eran realizadas, por lo que, se puede mencionar que este aspecto resulta favorable para el desarrollo de aprendizajes del joven, lo cual puede ser vinculado al bajo nivel de presión hacia el estudiante en los cortos periodos de tiempo en los cuales se desarrollaban estas actividades, fortaleciendo su seguridad frente a estas instancias educativas en aspectos cognitivos y emocionales.

■ **Subcategoría: Expectativas**

Se consulta a J3 respecto a lo que le gustaba realizar dentro del recinto, con relación al ámbito escolar.

J3: *“Es que no fueron muchas, fueron como 3 o 4 veces no más.”*

En base al relato de J3, es posible identificar que no presentaba expectativas respecto al aprendizaje dentro del Centro de Internación Provisoria, puesto que, como establece fueron pocas las sesiones en las cuales asistió a la escuela, lo que no permitió la elaboración de éstas con respecto al aprendizaje, en este sentido se puede establecer que estas instancias pudieron ser más provechosas en función de una mayor constancia en generar espacios educativos por parte de la escuela del centro.



- **Dimensión: Durante**
 - **Categoría: Aprendizaje no escolar**

- **Subcategoría: Valoración**

Se le pregunta al joven en relación con las actividades que le gustaba realizar dentro del CIP.

J3: *“Si hice varios cuadros, a eso estaba enfocado, en el arte (...) pero eso aprendí y me gustó (...) para regalárselos a ala mamá (...)”*

En relación con los aprendizajes construidos en ámbitos alejados de lo escolar, el joven destaca las actividades manuales que se llevaban a cabo en el centro a partir de talleres, puesto que como relata, le sirvieron para poder hacer cosas para su mamá y además ponerlos en práctica fuera del contexto de encierro. Es así como en base a un conocimiento con el cual no contaba el joven, se generó un conflicto cognitivo seguido de un desequilibrio, proceso que permitió la oportunidad de desarrollar este aprendizaje enfocado en actividades manuales.

- **Subcategoría: Expectativas**

De esta categoría, se puede mencionar que no es posible evidenciar expectativas en el relato de J3.

- **Síntesis Dimensión Durante Macrocategoría Aprendizaje**

En síntesis, en su paso por el CIP, el joven fue capaz de valorar sobre los aprendizajes que allí pudo construir, la metodología utilizada en el ámbito escolar la cual era de su agrado, propiciando así un espacio en el que se potencia el proceso de aprendizaje, no obstante, las escasas instancias que generó la escuela significaron una barrera para la construcción de aprendizajes a largo plazo, del mismo modo, es que el joven no identifica conocimientos específicos construidos dentro de este espacio, dificultando la elaboración de expectativas sobre el mismo.



Con relación a aquellos aprendizajes construidos en ámbitos no escolares, se destacan los asociados a talleres impartidos dentro del recinto, puesto que le posibilitaron mantener sus vínculos afectivos con personas del medio libre. No obstante, en relación con las expectativas de aprendizaje en el ámbito escolar, nuevamente influye de manera directa las pocas instancias en las cuales el joven participa, por lo que, no logra formular una idea clara en cuanto a cómo esperaba que fuese este proceso en virtud de mejorar dichos aprendizajes.

- **Dimensión: Después**
 - **Macro categoría: Aprendizaje**
 - **Categoría: Aprendizaje escolar**
 - **Subcategoría: Valoración**

Dentro de la entrevista, se le pregunta al joven respecto a cómo se siente la vuelta al sistema educacional en el medio libre y por el apoyo que recibe posterior a su paso por el CIP, haciendo referencia inmediatamente al material de trabajo utilizado.

J3: “(...) no aprendes mucho, pero igual las hace (...) si igual se aprende, pero después con el tiempo se olvida.”

En cuanto a esta categoría, posterior a su paso por el CIP, J3 debe regresar a una escuela regular, sin embargo, se ve enfrentado al inicio de clases online por la pandemia de COVID-19, frente a esto los contenidos trabajados no generan un gran impacto para sus aprendizajes, por lo que, se reduce a cumplir con lo solicitado respecto al proceso escolar, sin embargo, como el propio joven expresa, estos aprendizajes son más bien temporales con el fin de trabajar el material enviado, visualizándose un aprendizaje del estilo mecánico.

Además, dentro de su relato incluye la metodología utilizada por los docentes.

J3: “(...) es que yo estoy medio desconectado así que no cacho mucho”



Lo anterior, se ve profundizado por el desinterés provocado por la manera en cual estas instancias se llevan a cabo, ya que se logra evidenciar a partir del relato de J3 que estas resultan poco llamativas, lo que dificulta que se construyan aprendizajes pues no se vinculan con la realidad del joven.

Sumado a esto, J3 destaca que su núcleo familiar debe ser partícipe del proceso de aprendizaje cuando no logra comprender algún conocimiento trabajado.

J3: “por ejemplo matemáticas mi tío me dice "ya a ver esto se puede hacer así, ah mira se hace así, mira tenis que aprender esto" y así puedo aprender (...)”

Por otro lado, resulta necesario el apoyo de su grupo familiar, ya que con esto logra concretar la construcción de aprendizajes esperados por la escuela, debido a que el método que utilizan resulta pertinente para el joven, en contraposición de la interacción vía online con sus profesores.

De igual forma, J3 se refiere a un programa de SENAME en el cual se encuentra participando.

J3: “Es bueno porque igual te ayudan a hacer las tareas ahí, hay una tía que te puede ayudar a hacer las tareas. Ahí tu voy con las tareas y ella te ayuda, y eso igual es bueno, voy a comer igual, hamburguesas”

En base al relato del joven, es posible identificar que su asistencia a un programa de seguimiento para aquellos jóvenes que transitaron por un CIP es de apoyo con respecto a al aprendizaje escolar, puesto que valora las explicaciones dadas por los profesionales para la realización de aquellas tareas que no logra comprender, siendo incentivado este proceso por medio de alimentos.

■ Subcategoría: Expectativas

Se le pregunta al joven sobre qué le gustaría hacer a futuro, en relación con estudiar y/o trabajar y para qué.



J3: *“para sacar como los estudios no más (...) Para después poder trabajar (...) No sé, en algo que sea específico”*

De esta categoría, se puede mencionar que J3 visualiza sus expectativas de aprendizaje a la especialización de alguna materia, a pesar de no tener claridad en cuanto a qué, sumado a esto, menciona que el paso por el sistema educativo para él tiene como finalidad lograr desempeñarse en el mundo laboral, respondiendo así a sus intereses personales.

- **Dimensión: Después**

- **Categoría: Aprendizaje no escolar**

- **Subcategoría: Valoración**

Respecto a esta categoría, no es posible visualizar una valoración, puesto que al existir un contexto situacional en donde se requiere no salir de la casa, se dan pocas posibilidades de construir aprendizajes fuera de las actividades escolares que se le envían.

- **Subcategoría: Expectativas**

Esta subcategoría no se logra visualizar a partir del relato de J3, a pesar de esto es posible relacionar esta situación con el contexto actual que se está viviendo, lo que afecta en la posibilidad de interactuar con otros.

- **Síntesis Dimensión Después Macrocategoría Aprendizaje**

En síntesis, luego de su paso por el CIP, en cuanto a sus aprendizajes en el ámbito escolar, se puede establecer que J3 valora aquellos aprendizajes apoyados por su familiar, dado que estos han sido su pilar para el desenvolviendo del joven en aspectos escolares potenciado por medio de la interacción con ellos, puesto que las clases por vía online obstaculizan que el joven se relacione con los docentes, este tipo de apoyo se aproxima al vivido a partir de un programa de seguimiento de SENAME, del cual destaca el acompañamiento posterior a estar en un recinto de internación, sin embargo, se puede



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

visualizar que no existe una claridad en cuanto a qué aprendizajes en concreto valora, lo que se condice con lo mencionado en categorías anteriores en relación a completar el proceso del sistema escolar con un fin utilitario para acceder a nuevas oportunidades desarrollo superior, por esta razón, se puede comprender que J3 no genere expectativas de este ámbito.

Por otro lado, no es posible establecer aprendizajes fuera del ámbito escolar que J3 valor de este periodo, lo cual se puede relacionar con la situación actual de confinamiento, lo que no permite el libre tránsito y por ende las interacciones con otros. Por otro lado, respecto a las expectativas sobre sus aprendizajes en lo escolar, se enfocan en una especialización en sus estudios, relacionando de inmediato esto a la posibilidad de lograr trabajar en algún ámbito a futuro.

Finalmente, la percepción que el joven tiene sobre sus aprendizajes vinculados al ámbito escolar se puede mencionar que prioriza aquellos que le son de su interés, los cuales se ven potenciados por el apoyo de su familia, en este sentido se puede mencionar que las instituciones educativas no han sabido aprovechar los intereses del joven para potenciar mejores instancias para que construya aprendizaje, situación que se puede observar de manera transversal durante su trayectoria educativas.



Capítulo 5: Conclusiones

A partir de todo lo abordado en esta investigación, se hace necesario clasificar las presentes conclusiones en función de los objetivos de este estudio.

5.1 Escuela

Dentro de las conclusiones que podemos extraer en función al primer objetivo específico de esta investigación, el cual consiste en “Identificar la percepción que tienen sobre la escuela los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria”, es posible señalar que, como fue planteado en el marco teórico de este documento, la escuela tiene tres ideas fuerza (como escenario de formación y socialización, desarrollador de identidad y formación de personas morales y éticas), las cuales no pueden llevarse a cabo para todo el estudiantado, pues existe una idea mayor e imperante dentro de la institución al ser un aparato ideológico del Estado, que busca la reproducción de seres sociales bajo ciertos estándares y características, de ahí entonces que se genere la exclusión a todas aquellas personas que no caben dentro de este molde, sufriendo situaciones de acoso y segregación como fue en el caso de J1 y J3. Esto corresponde entonces al currículum oculto, que en el caso específico de estos estudiantes se vio reflejado en que tuvieron que desarrollar las actividades escolares dentro de la biblioteca (J1), mientras que el otro sujeto tenía condicionado su ingreso al establecimiento a la ingesta de medicinas, dado que era muy “hiperquinético”.

Lo anterior genera consecuencias no sólo personales en el estudiante (baja percepción de sí mismo), sino también en su entorno, pues sus compañeros de curso estigmatizan y excluyen aún más a los jóvenes, de ahí posiblemente que J1 tuviese que socializar con gente de cursos más grandes, quienes no están presente en la misma sala y por tanto no lo juzgan de la misma manera que quienes comparte con él el aula. En este sentido, no podemos cuestionar a los jóvenes por tener mala percepción de la institución, pues se ha encargado de excluirlos y estigmatizados a los largo de la trayectoria educativa, en donde no existen profesionales cercanos que les brinden contención y ayuda, y más aún donde quienes



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

son los encargados de guiar el proceso, son quienes cometen en su mayor medida estos hechos de segregación, pues son identificados como monopolizadores del conocimiento, careciendo de la empatía entonces para brindarles herramientas de apoyo, y más aún han sido negligentes en este aspecto, pues no se entregaron las ayudas y aportes, existiendo los recursos, siendo por ejemplo la subvención escolar preferencial, con los equipos psicosociales o de integración escolar, quienes en sus correspondientes disciplinas, colaboran para la no exclusión y velan por la inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes dentro del sistema educativo. De ahí entonces no es solo la escuela la que falla como institución, es el sistema quien falla al dejarlos desamparados, sin herramientas ni apoyo.

Lo expresado en el párrafo anterior se profundiza aún más luego de haber transitado por un Centro de Internación Provisoria, pues ahora la institución tiene el hecho constatado de que los jóvenes fueron infractores, ahondando y ampliando más la estigmatización, generando actividades que caen en la persecución y repercuten en el ausentismo de los jóvenes. Esto, sumado a que dentro del CIP trabajaron bajo un Decreto distinto al de sus compañeros de escuela en el medio libre (Decreto n°257 de educación de adultos), permite que crezca aún más la brecha entre la institución y los sujetos, alejándose más del sistema y por tanto generando consecuencias negativas dentro de su trayectoria, al tener que abandonar la institución (J1) o no pudiendo acceder a la educación superior (J2), pues el contenido está desactualizado a sus necesidades e intereses. Sin embargo, lo que más valoran los jóvenes tiene que ver con la cercanía de quienes enseñaban bajo este decreto y es que se muestran cercanos, les entregan tiempo, cariño y contención a sus educandos, desmarcándose del rol monopolizador y siendo más guías del proceso tal y como se cita a Duarte en el marco teórico de este estudio, trasladándose la pedagogía a espacios de exclusión, donde existen conflictos socioeducativos, atendiendo a sus necesidades e intereses, tal como se hace también en el Programa de Apoyo Socioeducativo, el cual tiene una buena percepción de los jóvenes en este estudio.

Por último, podemos indicar que los jóvenes tienen una mala percepción de la escuela, pues se ha encargado de ser una institución segregadora y excluyente, que no ha sabido



adaptarse y entregarles las herramientas a los jóvenes, estigmatizados desde pequeños y profundizando estos esquemas luego de haber transitado por un Centro de Internación Provisoria, además de que mientras estaban reclusos, tampoco cumplió con sus necesidades. En este sentido, se cumplen dos de los cinco desafíos planteados por Flavia Terigi para jóvenes que presentan trayectorias no encauzadas, que son el ausentismo y como consecuencia entonces el bajo nivel de aprendizaje. Respecto a los otros tres factores, que no son vislumbrados en estos jóvenes, la familia ha sido un pilar fundamental en este proceso, no estableciéndose entonces relaciones de baja intensidad, pues este núcleo ha cumplido con cada uno de los requisitos impuestos por la institución para que sus hijos puedan ingresar, como lo es la medicación y el ir vestidos bajo ciertas condiciones, además de reforzar la conducta cuando a ellos les parece impropia, sumado a que han persistido en la escolarización de sus hijos al buscarle constante matrícula a los jóvenes a pesar de la mala experiencia, lo cual ha determinado que no sean invisibilizados y estén próximos a terminar su escolaridad (J1 y J3) o de continuar su educación (J2), y es que la familia ve en este espacio un vehículo de movilidad social que les permite mejorar la calidad de vida de sus hijos, de allí entonces que los jóvenes continúen asistiendo hoy en día a esta institución, pues es un mal menor y necesario, ya que creen le entregará las herramientas para mejorar sus condiciones a pesar de todo el maltrato y las situaciones incómodas que esto implique, lo que se relaciona a la mirada adultocéntrica del sistema socioeconómico imperante que influencia esta perspectiva en los jóvenes, el cual relaciona el éxito a un poder adquisitivo mayor en relación a lo monetario.

5.2 Enseñanza

En cuanto al objetivo específico que plantea “Identificar la percepción que tienen sobre la enseñanza los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria”, es posible establecer que en cuanto a la Educación Formal, la cual es definida según el MINEDUC como “aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (2009, p.3), los jóvenes entrevistados expresan una valoración negativa que se



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

mantiene a través de sus procesos educativos, puesto que en las experiencias evidenciaron una falta de interés por participar de la escuela, dado que factores como el contenido no eran desarrollados considerando sus necesidades y habilidades, lo cual se logra comprender en base a lo postulado por Freire (2006), quien menciona que los conocimientos deben ser construidos en conjunto entre quien enseña y quien aprende, para ser interiorizados de la mejor forma posible, dejando de lado las ideas autoritarias del conocimiento y el aprendizaje. Además, dentro de los espacios educativos correspondientes, los educandos vivieron cierto nivel de exclusión por parte de algunos docentes, situación que generó relaciones desfavorables con el plantel. En este sentido, García (2020) hace referencia a que la relación existente entre docente-estudiante debe enfocarse en un apoyo como guía por parte del primero, creando un clima de confianza en base a metodologías de enseñanza que sean atractivas y variadas, elaborando éstas desde las necesidades e intereses de los estudiantes.

Por otro lado, en relación a la Educación Informal definida como el “proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa” (MINEDUC, 2009, p.4), se puede mencionar que los jóvenes partícipes de esta investigación tienen una valoración positiva de sus familias como una fuente de enseñanza y aprendizaje, puesto que durante sus vidas han sido capaces de instruirlos sobre aspectos fundamentales para su bienestar personal. Es así como la interacción constante, ha permitido que este proceso sea efectivo, aun cuando quienes ejercen esta labor no sean profesionales de la educación, demostrando que la enseñanza se puede dar en todo espacio de socialización del ser humano y que no se reduce solamente al ámbito escolar. Por el contrario, los entrevistados expusieron que las experiencias vividas junto a sus pares han sido un espacio para tener enseñanzas negativas, puesto que ellos las relacionan directamente con su inclinación por el mundo delictual, a pesar de esto, esta posición es relacionada de forma directa con la mirada adultocentrista que se tiene sobre los conocimientos, en donde las personas más jóvenes no cuentan con lo necesario para generar un proceso de enseñanza efectivo.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Por otra parte, sobre la Educación No Formal, comprendida como “todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación” (MINEDUC, 2009, p.3), es posible señalar que los jóvenes dentro del CIP manifiestan que valoran el poder vincularse con distintas personas en este lugar, debido a que algunas de estas fueron capaces de apoyarlos en su proceso de encierro, dándoles consejos para que apliquen tras su paso por el centro. A pesar de tener una valoración positiva de las docentes que desempeñan funciones en el establecimiento educativo de este lugar, los entrevistados consideran que los métodos de enseñanza no se ajustan a las necesidades y nivel académico de quienes transitan por este espacio. De esta forma, es importante establecer que en el acto de enseñar, existen variados actores, entre los cuales se encuentra alguien que enseña, alguien que acepta participar de lo que se enseña, un contenido válido y valioso para ser enseñado, además, del contexto en el cual se lleva a cabo este procedimiento, de esto último es necesario mencionar que en base a los relatos de los jóvenes y en congruencia con lo establecido en el marco teórico de la presente investigación, un centro en el cual se cumple con un proceso de internación provisoria no es el más apto para realizar el proceso de enseñanza, ya que los jóvenes tienen un sinnúmero de preocupaciones que dificultan que se mantengan pendientes de éste.

De esta manera, los resultados obtenidos con respecto a esta categoría demuestran que la trayectoria educativa de los jóvenes se ha visto afectada principalmente de forma negativa, porque no han podido seguir con su proceso educativo de forma efectiva luego de su paso por el CIP, sumado a esto, el contexto país actual, donde se vive una cuarentena, a partir de la cual los establecimientos educacionales han tenido que buscar nuevas formas de cumplir con el proceso de enseñanza, siendo poco motivante. Asimismo, las expectativas que se pudieron evidenciar a partir del relato de los entrevistados sobre la enseñanza se relacionan directamente con el poder acceder a mejores posibilidades de vida y dejar de participar en actividades delictuales.



5.3 Aprendizaje

Sobre el objetivo específico “Identificar la percepción que tienen sobre el aprendizaje los jóvenes, antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación Provisoria”, se vuelve imprescindible indicar que el aprendizaje para efecto de la presente investigación es comprendido como un proceso de construcción que implica una transformación en el sujeto, en el cual se ve comprometido el nivel cognitivo, las interacciones en la convivencia con otros y la disposición emocional de la persona. En este sentido, como se pudo evidenciar en los análisis de resultados de la presente investigación, los contenidos trabajados por los diferentes espacios educativos por los cuales han transitado los jóvenes, está asociado a un deber que deben cumplir en función de las evaluaciones y paso al siguiente nivel educativo. En este aspecto, Ausubel (1976) plantea este tipo de aprendizajes como mecánico, por lo que, resultan poco relevantes para la vida de los jóvenes, siendo olvidados una vez aplicados en las evaluaciones correspondientes, lo cual hace que esta información sea poco motivante y llamativa. Sumado a esto, dos de los jóvenes presentaron alguna dificultad de aprendizaje que fueron abordadas de manera parcial, tomando medidas que no generaron un real aporte a su proceso.

Por otra parte, sobre los aprendizajes construidos en conjunto con sus pares es posible identificar que tiene una valoración negativa, sin embargo, este aprendizaje responde directamente a una identidad común, de un contexto determinado en el cual establecen relaciones de forma constante, este aspecto es definido por Wegner como aprendizaje social. Asimismo, las distintas dinámicas relacionales hostiles establecidas con docentes en algunos de los centros educativos por los que transitaron los jóvenes afectaron su disposición emocional para el aprendizaje, gatillando que existiera un rechazo y poco interés a participar en las instancias educativas, siendo valorados aquellos aprendizajes que no se vinculan a asuntos académicos. Además, en base a los resultados obtenidos, los contenidos trabajados en el centro de internación tampoco tuvieron gran relevancia para su aprendizaje, ya que estos fueron aprendidos previamente en otras instituciones educativas. En este sentido, el desinterés existente se puede comprender de acuerdo con lo planteado por Piaget y a la



construcción del conocimiento en espiral, en donde se pasa de una estructura simple a una más compleja, por lo que al simplificar los contenidos estas no presentan un desafío para los jóvenes.

En cuanto a los aprendizajes construidos dentro del CIP, se puede mencionar que estos tributan a actividades en las cuales los jóvenes pudieran sobrellevar la estadía dentro de este espacio, cabe destacar que ciertas instancias educativas no formales dentro del recinto fueron valoradas por los jóvenes, ya que respondían a sus necesidades e intereses. De acuerdo con lo mencionado, es que se vuelve posible identificar que las expectativas en cuanto a los aprendizajes que los jóvenes pueden construir a futuro se relacionan a la posibilidad de acceder a mejores oportunidades educativas, en centros de educación superior o perfeccionamiento, lo cual permite, según la visión de ellos, mejorar su calidad de vida.

5.4 Trayectoria educativa

Finalmente, respecto a nuestro objetivo general “Describir la trayectoria educativa desde la percepción de los jóvenes que han transitado por un Centro de Internación Provisoria”, podemos dar cuenta que las trayectorias educativas de los entrevistados estuvieron obstaculizadas desde temprana edad, puesto que nunca vislumbraron la escuela como un espacio significativo, por ende, no existe una real motivación por asistir a ésta ni una valoración por lo que ofrece a sus vidas. A lo anterior se añaden constantes experiencias de exclusión frente a dificultades de aprendizaje (como es el caso de J1 y J3), las cuales fueron abordadas de forma poco comprensiva por parte de los docentes, generando que la valoración frente a la enseñanza entregada por éstos sea negativa. Estos hechos se pueden vincular con lo planteado por Eduardo Bustelo (2007), quien concibe la infancia como una etapa desprotegida, en donde la vulneración ejercida por parte de los adultos (en este caso, el profesorado y las instituciones educativas de los entrevistados), no tiene ninguna consecuencia jurídica o social.

Por el contrario, en el caso de J2 es posible visualizar una experiencia opuesta, ya que mantuvo una dinámica relacional amena con sus profesores. Sin embargo, al igual que el



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

resto de los entrevistados, el joven manifiesta que su único inconveniente con la escuela era lo poco motivantes que resultaban las clases para él, gatillando una valoración negativa por el espacio educativo, la enseñanza llevada a cabo en éste y los aprendizajes desarrollados durante las cátedras escolares.

Siguiendo la línea de Eduardo Bustelo (2007), uno de los enfoques para abordar la infancia pobre y vulnerada se basa en visualizar a los sujetos como una inversión mediante la cual se busca volverlos un agente útil para el sistema socioeconómico imperante, y de esta forma, continuar perpetuando los intereses de la clase dominante. Sin embargo, los jóvenes se convierten en una problemática cuando escapan de este guión impuesto, lo cual queda evidenciado en los casos de J1 y J3 una vez que no cumplen las normas esperadas por sus instituciones educativas, convirtiéndose en un “costo” para el sistema.

Sobre el ámbito relacional es posible evidenciar discrepancias entre la enseñanza básica y la enseñanza media, puesto que, durante el nivel primario los jóvenes expresan motivación por asistir a la escuela debido a que ésta les brindaba la posibilidad de vincularse con sus pares y amigos, sin embargo, durante el transcurso al nivel secundario esta motivación disminuye debido a diversas causales. En el caso de J1 y J3, la institución educativa comienza a resultar conflictiva debido a la dinámica relacional hostil que se generaba con sus pares, por lo que comienzan a encontrar atractivos otros espacios fuera de ésta y a ausentarse progresivamente de clases.

Lo señalado anteriormente puede explicarse mediante lo planteado por Klaudio Duarte (2012), quien señala que desde una perspectiva generacional lo juvenil es comprendido por su relación con otras generaciones. Desde aquí el adultocentrismo aparece como una problemática constante frente a cómo la juventud se mira a sí misma y los otros, puesto que sus opiniones al respecto están fuertemente influenciadas por cómo los visualizan y catalogan los adultos. Esto podría explicar las malas relaciones que establecieron los jóvenes de esta investigación con sus pares, ya que sus compañeros sentían la constante estigmatización de los docentes hacia ellos. Es por esto por lo que J1 y J3 buscaban relacionarse con pares fuera de su entorno escolar, ya que la juventud es entendida como “un



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

momento de la vida, que es independiente de la edad, y que se encuentra fuertemente condicionado por la clase social de pertenencia, el género que se posee, la cultura en la que se inscribe cada joven y sus grupos” (Duarte, 2000, p.10).

Por el contrario, J2 tuvo la oportunidad de cambiarse de institución educativa una vez que comenzó a tener conflictos con sus compañeros de escuela, lo cual le permitió continuar su escolaridad sin mayores dificultades. Esto coincide con la definición de “Trayectoria escolar teórica” planteada por Flavia Terigi (2009), la cual refiere a una trayectoria escolar vinculada al sistema escolar tradicional, de forma lineal, gradual, acorde a lo establecido por la legislación en relación con año-curso, y sin abandonar el sistema.

De la misma forma, es posible evidenciar que los jóvenes ven afectadas sus trayectorias educativas una vez que ingresan al Centro de Internación Provisoria, el cual es un recinto de medida preventiva a dónde van los adolescentes infractores de ley, si es que lo determina el sistema judicial, a pesar de que la ley de responsabilidad penal adolescente busca garantizar el derecho a la educación, planteando que la principal finalidad de las sanciones frente a los delitos cometidos por los jóvenes debe ser brindar una “intervención socioeducativa amplia orientada a la plena integración social” (Ley N° 20.084, 2005). Es así como J1 y J3 ven interrumpida su enseñanza media y J2 no puede realizar la práctica del técnico profesional que cursó en su colegio, hechos que permiten afirmar que los recintos privativos de libertad no velan por la continuidad de las trayectorias educativas de los jóvenes, puesto que presentan una oferta educativa limitada en base al curriculum regido por el Decreto de Ley N° 257, en donde se establecen los planes y programas para personas jóvenes y adultas. Es así como, en base al relato de los entrevistados, se evidencia una falta de respuesta a las necesidades de los sujetos que se encuentran al interior de estos espacios de reclusión. En este sentido, los jóvenes presentan una baja valoración por la enseñanza y los contenidos curriculares impartidos por la escuela que se encuentra al interior del CIP, calificándolos de “básicos” en comparación a sus niveles de escolaridad. Asimismo, los entrevistados señalan que los talleres impartidos en el espacio responden sólo a la necesidad inmediata de entretención y no a entregar conocimientos prácticos para el futuro.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Lo anterior devela que no existe consideración por lo que sucede al interior de las paredes de la cárcel y cómo ésta afecta las trayectorias educativas de jóvenes privados de libertad, generando que la Ley N° 20.084 garantice de forma insuficiente el acceso a la educación al ignorar la historia educativa previa de los imputados y no procurar la continuidad de estudios una vez que han culminado su estancia. Tal como se ha evidenciado en los casos entrevistados, esta ley no se ajusta a la realidad y las necesidades educativas de los jóvenes, provocando que la oferta educativa resulte ser un obstaculizador en lugar de un aporte concreto en la vida de éstos, siendo llevada a cabo sólo “por cumplir con la obligatoriedad” que dicta la legislación, buscando el incremento de habilidades con un propósito rehabilitador, para que quienes transitan por estos espacios sean seres funcionales para la sociedad y el Estado. Esto, sumado a la carencia de herramientas significativas que presentan los talleres implementados al interior del CIP, conlleva a que los jóvenes visualicen su estadía como un momento de sus vidas totalmente aislado de la realidad, tal como señala J2 *“si es como que te pongai en pause, tu vida, queda en pause, no podi hacer nada”*. Esta percepción coincide con lo planteado por Cortés (2007), quien afirma que la ley de responsabilidad adolescente está enmarcada en el carácter punitivo y de castigo y no mantiene un enfoque de reinserción, por lo que velar por la educación de los jóvenes no resulta ser una prioridad en el sistema actual. Es así como el caso de nuestro país se adscribe a lo señalado por Wacquant (2000), puesto que se busca mantener una lógica de castigo y “mano dura” con la delincuencia, pero sin un eje de prevención del delito ni de protección de la infancia, contribuyendo a la criminalización de ciertos sectores de la población.

Posterior a su paso por el CIP, se produce una estigmatización de los jóvenes reflejada en la persecución por parte de la escuela que sufrió J1 (provocando que deba abandonar aquel año escolar) y en la falta de programas de acompañamiento que velaran por la continuidad de estudios de J2 y el acceso a beneficios para ingresar a la educación superior. En este sentido, el apoyo de las familias ha resultado ser fundamental durante toda la trayectoria educativa de los entrevistados, puesto que los mismos demuestran valoración por las enseñanzas que les entregó su núcleo familiar y la persistencia de este para que continuaran



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

con sus estudios, al ser vistos como una herramienta para un mejor porvenir y una posibilidad de distanciamiento del mundo delictual.

En síntesis, a partir de lo señalado por los entrevistados de esta investigación, se puede evidenciar que la escuela no representó un espacio significativo para ellos desde antes de su privación de libertad, lo cual afectó la continuidad de sus trayectorias educativas. A pesar de que J1 y J3 relataron mayores experiencias negativas durante la educación formal, J2 también manifestó no valorar las enseñanzas y aprendizajes vivenciados en la escuela, por lo que la continuidad de sus estudios no fue una prioridad en su momento. Este rechazo hacia dicho espacio educativo nos permite vislumbrar algunas causales de su atracción hacia el mundo delictual, lo cual conlleva a su encierro en un CIP y gatilla cambios importantes en la forma de concebir la educación tradicional, percepción que se ve influenciada por el apoyo familiar y las oportunidades de cambio que les han brindado a los jóvenes fuera del espacio carcelario.



Propuestas

Es a partir de los resultados obtenidos de la presente investigación que surgen las siguientes propuestas con el fin de mejorar la trayectoria escolar de las jóvenes que puedan transitar por un Centro de Internación Provisoria o para aquellos que se encuentren teniendo dificultades con su continuidad de estudios.

En primer lugar, es importante resaltar lo fundamental que resultan las prácticas inclusivas al interior de las instituciones, ya que, si los jóvenes hubiesen tenido las intervenciones adecuadas a sus necesidades, es muy probable que no hubiesen vivido la exclusión que sufrieron dentro de la escuela, lo cual hubiese resultado en una mejor valoración del espacio que los motivaría a asistir y aprender en este. Además, resulta fundamental revisar las metodologías y la forma de hacer pedagogía al interior de las aulas, ya que todos los entrevistados señalan que las empleadas en su trayectoria escolar les resultaban poco motivantes.

En cuanto a lo que ocurre al interior de los Centros de Internación Provisoria, se hace necesario revisar la forma en la que se intervienen los jóvenes, ya que la desarticulación de los programas de intervención al interior del centro hace que estas sean poco exitosas, por lo que, si existiera mayor conexión entre las duplas psicosociales, la escuela y los programas de apoyo socioeducativo, se lograría una mejor intervención, significativa para el proceso del joven. Es importante señalar que estas intervenciones deben considerar las necesidades e intereses del este y contar con objetivos comunes.

Otra área importante al interior de los CIP a revisar es la modalidad empleada en la escuela al interior de estos recintos, ya que utilizan una modalidad de adultos regida por el decreto N° 257, la cual en muchos casos no resulta pertinente a la realidad de los jóvenes que ingresan a internación provisoria, afectando negativamente en sus trayectorias educativas.

Al momento del egresar del centro, creemos que es sumamente relevante para velar por la continuación de estudios y de esta forma por el éxito de las trayectorias educativas de los jóvenes, un mayor seguimiento al momento de que estos se reincorporan al medio libre,



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

ya que como se evidenció en los casos estudiados, esto fue obstaculizado por las instituciones educacionales, sin embargo, creemos que con una mayor intervención este proceso resultaría más ameno y protegido para los jóvenes.

Por otra parte, uno de los hallazgos más importantes de este estudio fue la importancia de la participación de las familias en las trayectorias educativas de los jóvenes, por lo que creemos sumamente importante destacar y fortalecer esta área en las escuelas e instituciones educativas del país.

Finalmente, creemos importante destacar que el llamado fracaso escolar debe dejar de enfocar la culpa en el sujeto y que como profesionales de la educación debemos comenzar a mirar las diversas causas dentro del mismo sistema educativo que pueden provocar que niños, niñas y jóvenes, no tengan trayectorias escolares teóricas exitosas, por lo que debemos comenzar a mirar a nuestros estudiantes y nuestras prácticas para poder velar por espacios educativos inclusivos en donde podamos asegurar el acceso a la educación para todos y todas.



Proyecciones

Como pudimos apreciar a lo largo de este estudio, las trayectorias educativas resultan ser un área de investigación muy importante en el ámbito de la educación, ya que se presentan como una problemática latente en todo el mundo, por lo que la continuación de investigaciones de esta línea resultaría provechosa para vislumbrar posibles soluciones a estas. Sin embargo, debido a la situación mundial actual a causa del COVID-19, es que nuestra investigación se vio limitada a sólo la entrevista de 3 casos, por lo que creemos que es posible la realización de otra investigación con una mayor muestra que nos entregue nuevos hallazgos con respecto a la problemática señalada en esta memoria.

Además, creemos que podría resultar interesante que se desarrolle una investigación que trate la temática de qué es lo sucede con aquellos jóvenes que transitan por un Centro de Internación Provisoria y culminaron sus estudios escolares, dando paso a la educación superior durante su proceso de internación.

Por otra parte, creemos que la presente investigación abre nuevos conocimientos para la universidad como es el abordar las trayectorias educativas desde la mirada de las trayectorias no encauzadas, alejándonos de la mirada tradicional como lo son las trayectorias teóricas y contemplando más elementos que influyen en estas en su desarrollo. Sumándole a esto a dejar la mirada de responsabilizar a los sujetos por sus trayectorias escolares y hacernos cargo como profesionales de las problemáticas que estas presentan.

Finalmente, creemos que con el desarrollo de la investigación pudimos conocer áreas de intervención de la educación diferencial poco conocidas, como lo es el trabajo al interior de los centros de internación provisoria y con adolescentes infractores de ley, lo que abre un campo de estudio y de prácticas al interior de la universidad.



Referencias Bibliográficas

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Colombia: Trillas.

Aguilar, F. (2010). *Percepción y metacognición en la educación: una mirada desde América Latina*. Revista Sophie: Colección de Filosofía de la Educación, N. 8, pp. 147-195. Recuperado de: <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/8.2010.06>

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Asociación Chilena pro Naciones Unidas (ACHNU) – ONG nacional. (2010). *Proyecto de reescolarización de jóvenes privados de libertad – Chile*. Santiago.

Aznar, P. et al. (1992). *Constructivismo y educación*. España: Tirant Lo Blanch.

Bustelo, E. (2007). *El Recreo de la Infancia: Argumentos para otro comienzo*. Argentina: Siglo XXI editores.

Carrillo, B. (14 de enero de 2009). *Importancia del Curriculum oculto en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Granada, España. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf

Centro Educativo Horizonte. (2019). *Proyecto Educativo Institucional Centro Educativo Horizonte*. Santiago.

Cordano, M. (15 de abril de 2018). La deserción escolar en Chile es un problema que se comenta poco, pero existe. *Economía y negocios online*. Obtenido de <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=460171>

Cortés, J. (2007). *CHILE- La ley de responsabilidad penal de adolescentes en el marco de las transformaciones actuales del control social y el castigo*. Alterinfos América Latina. Puesto en línea el 29 de octubre de 2007 por Julio Cortés.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Daroqui, A. López, A. Cipriano, R. (2012). *Sujetos de Castigo. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Chile: Homo Sapiens.

Davini, M. (2008). *Metodología de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.

Decreto de Ley N° 298. (1978). *Aprueba convenio entre Ministerio de Educación Pública y Ministerio de Justicia para realizar una labor educativa conjunta orientada a lograr la rehabilitación de los irregulares sociales y de conducta, internados en los establecimientos penales del país*. Ministerio de Educación Pública. Recuperado el 10 de octubre de 2019.

Decreto de Ley N° 518. (1998). *Aprueba “Reglamento de establecimientos penitenciarios”*. Ministerio de Justicia. Recuperado el 08 de octubre de 2019 <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=123280>

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Joana López “*De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*”. OEI, Buenos Aires.

Duarte, J. (2005). *Ambientes de Aprendizaje una Aproximación Conceptual*. Antioquía: Universidad de Antioquía.

Duarte, K. (2000). *¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*. Última Década (CIDPA, Viña del Mar-Chile) No. 13, pp. 59-77.

Duarte, K. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Última Década (CIDPA, Valparaíso-Chile) No. 36, pp 99-125.

Echavarría, C. (2003). *La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. Manizales, Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 1, núm. 2. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77310205.pdf>



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Epub April 22, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801893>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 11ª Edición. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e terra SA. Sao Paulo. Brasil.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo Veintiuno. Argentina.

Fuentes, R.; Gamboa, J.; Morales, K; Retamal, N; San Matín, V. (2012). *Jean Piaget, Aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el Siglo XXI*. Convergencia Educativa N°1. Universidad Católica del Maule. Talca - Chile. p. 55-69.

Liceo de adultos Herbert Wallis. (2019). *Proyecto Educativo Institucional Liceo de adultos Herbert Wallis*. Santiago. Obtenido de <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/8541/ProyectoEducativo8541.pdf>

Galarza, M. M. (2016). *La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: Reflexiones desde América Latina*. Mendoza.

García E, Rodríguez G y Gil J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

Gendarmería de Chile. Dirección General de Gendarmería de Chile. Recuperado el 09 de junio de 2019: <https://www.gendarmeria.gob.cl/establecimientos.html>

Gibbs, C., et. al. (2010). *Marco Teórico para el modelo socioeducativo de reinserción social de adolescentes infractores de ley*. Santiago: Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil, Gobierno de Chile



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Gil, M. (2001). *La educación del futuro: educación en la diversidad*. España: Universidad de Huelva

González-Peiteado, M. (2013). *Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente*. Revista de Estilos de Aprendizaje n|11, Vol 6, abril 2013

Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías. YouTube. Recuperado el 28 de septiembre de 2019
<https://www.youtube.com/watch?v=e2mt4CIU1Zw&t=671>

Hoecker, L. (2010). *Generando nuestros “extraños”*. Legitimación y reproducción del sistema de justicia infanto-juvenil reformado. Revista de la Academia N° 15, pp. 11-40. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Ediciones LOM.

Ibáñez, N. (2002), *La Metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio*. Teoría e práctica de educacao. Vol 4, 10, pp. 97-114. Universida de Estadual de Maringa, Brasil.

Ibáñez, N. et al. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Revista Convergencia*. (59), 215-240.

Junaeb. *Becas*. Recuperado el 8 de enero de 2020: <https://www.junaeb.cl/beca-de-apoyo-a-la-retencion-escolar-postulacion-educacion-media>

Ley N° 20.084. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, 07 de diciembre del 2005.

Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de agosto 2009.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Gobierno de la República de Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 5 de agosto del 2020
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Liceo de adultos Herbert Wallis. (2019). *Proyecto Educativo Institucional Liceo de adultos Herbert Wallis*. Santiago.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Maturana, H. (1982). *Reflexiones: Aprendizaje o deriva ontogénica*. Papel de trabajo Departamento de Biología, Facultad de Ciencias Básicas y Farmacéuticas, Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago, Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.

Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Ministerio de Desarrollo Social. (2016). Encuesta Casen: Educación síntesis de resultados. Recuperado el 20 de octubre de 2019 http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf

Ministerio de Educación. (2017). *Manual de apoyo a la trayectoria*. Santiago. Recuperado el 27 de febrero de 2020, de <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Documento-final-manual-de-trayectoria-estudiantes-21.12.17.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). Valores de otras subvenciones A/C diciembre de 2019. Santiago, Santiago, Chile: Recuperado el 26 de abril de 2020 <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2020/01/otros-valores-subvenciones-DICIEMBRE-2019-Ley21196reaj28.pdf>

Ministerio de Educación. (12 de mayo de 2020). *Ayuda Mineduc*. Obtenido de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-sep-12>

Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: Reflexiones desde América Latina. *Cuadernos de Pesquisa*, 942-964. Obtenido de <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00942.pdf>

Morales, M. C. (2001). *Educación y aprender en la biología del amor*. Sao Paulo. Obtenido de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/educar_y_aprender.pdf



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Núñez-Delgado, M. P., & Santamarina-Sancho, M. (2017). *Propuesta de análisis crítico del discurso. Cinta Moebio*, 198-210.

ONU - UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: UNESCO. Obtenido de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf

Oficio N°7990. Ministerio de Educación. Valparaíso, Chile, 2 de abril 2009.

Opazo, A. (2017). *Documento de Trabajo n° 5, Trayectoria Escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc. Recuperado el 10 de Enero de 2020.

Perez, A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. España: Graó.

Quidel, C. (2007). Sistema Penitenciario Chileno: Aspectos Sociales y Psicológicos. Cuadernos de Neuropsicología, 296. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232007000300012

Quintana, B. & Villagra, C. (2014). *Trayectorias de vida y carrera delictual de adolescentes y jóvenes infractores de ley en la Región Metropolitana* (tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

Rivera, Y. S. (2010). *¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte?* *poDIum*. Recuperado de <http://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/201>

Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque en derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 201-215. Obtenido de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Rodríguez, P. (2019). *Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión social*. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación.

Román, M. (2010). *Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz*. Educación y ciudad, ISSN-e 2357-6286, ISSN 0123-0425, N°. 19, 2010, págs. 81-96

Servicio Nacional de Menores. (2017). *Orientaciones Técnicas Programa de Reinserción para adolescentes infractores a la ley penal en general*. Santiago, Chile. Recuperado de https://www.sename.cl/wsename/p21_21-12-2017/Bases-Tecnicas-21.pdf

Silva, J., & Lagos, A. (2009). *Trayectorias y expectativas educativas en la región de los lagos* (Primera ed.). Valparaíso: Cidpa. Obtenido de <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/06/Ecosur-trayectorias-primera-parte.pdf>

Soler, M., Cárdenas, F., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(4), 993-1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires, Argentina: Centro Nac. Información Documental Educativa.

Terigi, F. (2010). *Las Cronologías De Aprendizaje: Un Concepto Para Pensar Las Trayectorias Escolares*. Conferencia llevada a cabo en Santa Rosa, La Pampa

Tintaya, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. La paz, Bolivia. Revista de Psicología n°16. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000200005

Tsukame, A. (2016). *Delincuencia juvenil y control social en el Chile Neoliberal*. España: Universidad Complutense de Madrid.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Diferencial UMCE. Recuperado el 01 de diciembre de 2019
<http://pregrado.umce.cl/index.php/fac-filosofia/diferencial-pal>

Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. 1° ed 2° reimp - Buenos Aires, Argentina. Manantial.

Zamorano, N. (2016). *Ilusión y Percepción* [Diapositivas de PowerPoint]. SlidePlayer.
<https://slideplayer.es/slide/4087875/>



Anexos

7.1 Anexo 1

ENTREVISTA J1:

Se da inicio a la entrevista explicando al joven el objetivo de la investigación, el cual se enfoca en conocer la trayectoria escolar antes, durante y después de su paso por un Centro de Internación provisoria.

Entrevistadora (E): ¿A qué edad entraste a la escuela?

Joven 1 (J1): A ver, como de básica o así...

E: La primera vez que fuiste al colegio.

J1: A los 7 años.

E: A los 7 años.

J1: A los 7 años cuando entré a primero básico.

E: ¿Y fuiste al jardín o entraste al tiro al colegio?

J1: No fui al jardín, no tanto rato en el jardín. Estuve como en una escuela de lenguaje cuando era más chico, antes de estar en prekinder estuve en una escuela de lenguaje. Y no me llevaba bien donde era más apegado a mi mamá, entonces por eso.

E: Ah, ¿te costaba?

J1: Si no me dejaban solo, entonces como que fui como un año. No sé cuánto fui, como un semestre creo yo.

E: Y después con la entrada al colegio, ¿eso pasó o te seguía costando?

J1: Nooo, ahí ya estaba emocionado quería en primero básico, me emocione.

E: ¿Querías ir a primero básico?



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

J1: Siii, yo quería ir. Tenía harto entusiasmo adonde conocía gente nueva y todo eso... De chico que soy social.

E: Soy sociable.

J1: Si, no me gusta caerle mal a la gente.

E: Y, ¿cómo te llevabas con los profes esos primeros años de colegio?, ¿Te llevabas bien?, ¿Te portabas bien?

J1: No, me portaba mal, si era desordenado.

E: De chiquitito desordenado.

J1: Si, me gustaba jugar en la sala, no prestaba atención y si pase después a segundo básico y en segundo básico me tenían siempre en una biblioteca.

E: ¿Te tenían castigado?

J1: No podía estar... estuve como un semestre entero como estudiando en la biblioteca, me pasaban las guías todo eso en la pura biblioteca.

E: ¿Eso te desmotivaba o ibas igual contento al colegio?

J1: Iba igual contento, si con tal de ver a mis amigos que tenía ahí yo estaba feliz. Y después en tercero básico me cambiaron de colegio porque me echaron y me fui a otro colegio. En ese colegio no conocía gente poh, entonces estaba más tranquilo. Después el segundo semestre, ya ahí me echaron.

E: ¿Te echaron de nuevo?

J1: Si, porque ahí por desordenado y por hacer cosas.

E: ¿Qué pasaba contigo cuando te echaban del colegio?, ¿Te desmotivaba o te daba lo mismo?



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

J1: Eh, no me daba miedo, mi mamá, mi papá me retaban. Fome poh. Y después me cambiaron a otro colegio de la plaza de Puente Alto, allá cerca. Colegio NN, era como un colegio especial donde estaban como los hiperquinético, estaban los niños con problemas y todo eso. Entonces me socialice con varios niños, así como con enfermedades y cosas así.

E: ¿Eso en qué curso fue?

J1: Iba en cuarto básico. Y ahí en cuarto, después me salí de ahí porque tuve unos problemas, que era muy lejos aparte y yo era chico todavía poh y andaba en micro y todo eso. A mi mamá igual le cansaba, porque me iba a dejarme allá y después de vuelta me venía solo. Y después me cambiaron al colegio con el que estaba poh, cuando usted me ayuda con las guías y todo eso, colegio NN. Me cambiaron pa allá, estuve desde quinto hasta séptimo.

E: ¿Y ahí cómo fue?

J1: Y ahí, igual me portaba mal pero como que me mantenía.

E: ¿Eras más tranquilo?

J1: Hacía las tareas, hacía todo lo que me pedían, pero era desordenado. Como que me iba bien en las notas, pero en la conducta no.

E: Claro.

J1: En octavo me fui a otro colegio, me echaron de ese colegio. Me fui, esta es una historia larga. Y después me cambié al colegio NN en octavo y dure un puro semestre, porque no me gustaba era muy chico el colegio y era fome y nunca tuve problemas en ese colegio pero era fome así que no me gustaba, me desanimaba.

E: ¿Pero ahí el portarte mal era tener problemas con los profesores o sólo ser inquieto?. Quizás tener problemas con la inspectora, el director o con los compañeros, ¿cómo era eso?

J1: Tuve problemas con los alumnos no más, tenía problemas me ponía a pelear. No sé puras cuestiones poh.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

E: ¿Con tus compañeros?

J1: Sí, con los del otro curso o cursos más grandes. O me juntaba yo con cursos más grandes, entonces me hacían problemas con otros cursos así como si mi amigo tenía problemas y yo tenía problemas con él. Y así era después me cambié de nuevo al mismo colegio que iba en tercero básico.

E: Ya.

J1: En ese colegio me gradué, tuve el octavo, todo bien así todo bien. Salí con un buen promedio y todo, y después me cambié a uno que está detrás del Sótero del Río.

E: Ya.

J1: En ese colegio dure un puro semestre, porque igual me portaba mal y primero medio igual es como otra onda y ahí empecé a cambiar empecé a conocer reos, a hijos de narco, a ladrones, empecé a moverme en ese sistema medio turbio. Y aparte que en la calle poh, yo conocía a más gente y todo. Así empecé a conocer a varias gente de todos esos colegios, aparte el fútbol y todo eso empecé a conocer mucha más gente.

E: Claro, si. Pero, ¿ahí los problemas seguían siendo con tus compañeros, con los más grandes o ahí ya habían problemas con los profes?

J1: Con los profes, claro. Como que los profes, yo era desordenado me tenían como mala, me tenían ya como en negro.

E: Claro.

J1: Y ahí ya empecé a tener problemas con los profes, con los inspectores, con otros mayores de cuarto. Después empecé a tener problemas en la calle, de por ahí de esos lados de allá de era por Nonato Coo con Avenida el Peñón ahí era el colegio. Y nada puros problemas y todo, después me puse a pelear y me echaron.

E: ¿En primero medio?



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

J1: Si, me devolví al colegio con el que me gradué de octavo. Me devolví y ahí estuve un semestre y salí a segundo medio, y el segundo medio lo hice... y ahí quedé nomás después me fui al colegio NN. ¿Cómo fue?, ¿el segundo medio donde lo hice? Lo hice en el colegio NN, en un colegio que está al frente del colegio NN, ve que había una cosa de Gasco ahí en la esquina.

E: Si.

J1: Ya, en ese colegio estuve. Ya pero yo ahí ya me llevaba mal con los profes, con todos me llevaba mal en ese colegio me tenían mala. Ahí como apenas llegué me juntaba con los desordenados y yo no era desordenado, yo ya andaba con otra mente como... me juntaba, salía y andaba robando.

E: Pero y en este tiempo antes de ya volver al colegio NN que ya sabemos ahí qué pasó, ¿tú qué esperabas de una escuela, del colegio?, ¿qué te hubiese gustado que pasara en la escuela?

J1: Que me hubieran apoyado, en sentido no sé, de hace estos trabajos pa' que ganí estas notas, no sé como cosas de ayuda.

E: Como de darte más oportunidades.

J1: Si, como pa' pasar de curso porque yo estaba repitiendo, entonces como no me dieron oportunidades yo no iba al colegio y seguía saliendo a hugar y todo.

E: Quizás como que ahí los profesores se hubiesen acercado más a ti, ¿o eso era algo que no te interesaba?

J1: Igual se acercó como uno o dos, uno o dos me subieron la nota y los otros quedaron en blanco.

E: Entonces tampoco había mucho apoyo con los profesores.

J1: No, no había ni apoyo, me tenían todos mala. Los inspectores, el inspector general todos poh. Tenía problemas porque salí con otra mente de ahí poh. Entonces yo como que no me



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

dejaba pasar a llevar por nadie, no me gustaba que me mandaran mucho, entonces problemas así. Entonces tuve problemas como que llevaba los problemas del colegio a la calle.

E: Y, ¿qué cosas valorabas del colegio?, que tu puedes decir esta experiencia fue buena como que valoro que haya sido así.

J1: ¿Del colegio NN?

E: No, antes del colegio NN. En todos los colegios que estuviste, ¿qué cosas podrías valorar?

J1: Mmm... que igual no mas fue por mi que yo era el más desordenado, si igual enseñaban bien en los otros colegios. Fui en colegios buenos y en colegios malos, entonces ahí valoro también que hubieron profes que se acercaban, me ayudaban cuando era hiperactivo me decían podrías hacer esto, podrías hacer esto otro o si estai enojao' salis de la sala y conversai conmigo. Me prestaban apoyo y nada poh, como yo no tenía la mente de pedir favores ni nada, no pedía nada y seguía peleando y problemas.fue por más, fue por mi.

E: Claro, ¿como a qué te refieres que el colegio era fome, en qué sentido?

J1: Era fome porque era chico o era muy estricto, no podiai estar con la camisa afuera, por cosas muy leves ya como que te hueviaban todos los días así todo el rato todo el rato.

E: Claro, ahí también hay como un hostigamiento por parte del establecimiento.

J1: Harto poh, si yo era uno de los desordenados como que me hostigaban constantemente así. Apenas llegaba en el día, me iba con ánimo no sé y ya me decían "nooo la ropa" o algo. Ya andaba después como que me cambiaban la mente al tiro de andar enojao' o pesao'.

E: Si.

J1: Porque no lo dicen de una buena manera, lo dicen así como así "ya cambiate esa huea, sacate eso", mandan así como si fueran mi papá.

E: Si, es complicado.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

J1: Entonces me molestaba eso. Aparte nunca fui como respetuoso en ese sentido de que me gustara que me mandaran y todo eso.

E: ¿Qué pasa en el colegio NN?

J1: Los profes eran como muy confianzudos.

E: ¿Cómo confianzudos?

J1: Como que no sé, a ver confianzudos en el sentido de que querían meterse a la vida de uno, le preguntaban puras cosas de la vida y uno ni los conoce. Y aparte eran como muy, más paraos así como que no uno ya alegaba con ellos y decían "ah ya te voy hacerte la vida imposible" o no sé poh "te van a echarte o voy hacer que te echen".

E: ¿Esto antes de que entraras al CIP?

J1: No, después.

E: ¿Después?

J1: Si yo estuve como dos semanas ahí adentro y después caí preso.

E: Sí, porque también tenemos que hablar del paso por el CIP. Entonces sería que entraste a este colegio, alcanzaste a estar dos semanas y ahí entraste al CIP, ¿cierto?

J1: Sipo, estuve como dos semanas y entre ahí.

E: Y en el CIP, ¿qué pasó?

J1: Después que entre al CIP, en la forma de los estudios, no poh en los estudios allá adentro es como dos más dos y era, era como muy muy básica los estudios. Pa' ser de media era muy básico.

E: Claro, era otra...



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

J1: Yo venía ya como por un ejemplo así como con los números imaginarios así, las raíces cuadradas y todo. Y ahí adentro era como multiplicar y sumar y dividir.

E: Claro, era mucho más fácil. Entonces, ¿te aburrías más o no?

J1: Eh... Me aburría y como, o sea en un sentido si po era fome porque como que uno igual si va al colegio es como pa aprender algo, aunque ande en otro movimiento, ande robando y todo pero a uno igual le interesa. O sea por mi me interesa aprender cosas, siempre me ha interesado cosas nuevas, no ser tan mente blanca, vacía.

E: Y ahí, ¿cómo te llevabas con las profesoras de escuela CIP?

J1: Bien, me llevaba bien. Si allá eran simpáticas, te ayudaban y todo.

E: Allá eras tranquilo.

J1: De los... es que estaba tranquilo en ese sentido, porque el colegio allá adentro es como otra cosa. Ponte aquí afuera hay que estar desde las 8 hasta las 4 de la tarde y no es lo mismo, ahí ya creo que me hubiese desordenado más, estaría aburrido.

E: Con tus compañeros que ibas en el curso, ¿cómo eran las relaciones?

J1: Bien, yo bien, todos bien. Todos me tenían buena y yo igual a todos les tenía buena, hubo siempre buen... con mis compañeros de allá adentro. Los problemas que tenía era porque llegaban nuevos y, no sé, hacían problema y todo, ahí hacíamos problemas y nos volábamos. Así que... si, si igual no hubo mala convivencia.

E: Mientras estabas en el CIP, ¿qué pasó con tu colegio afuera?

J1: Mientras estaba adentro, nada poh me mandaban guías y ahí las hacía con usted, las guías de lenguaje, matemática y como yo tenía otra... no había estudiado pa' esa guía como estaban más adelantado que escuela CIP no entendía nah.

E: ¿Te costaba mucho?



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

J1: Mucho, si yo veía puros números no más.

E: Era un nivel súper distinto en el que estabas.

J1: Entonces me costó igual hacer las guías y todo eso.

E: De este periodo, ¿qué cosas hubieses esperado que pasaran con tu educación, con el colegio estando adentro? ¿qué te hubiese gustado?

J1: Me hubiera gustado salir de... pasar a tercero poh y no repetir.

E: Te hubiese gustado las cosas como se hicieron el CIP eran distintas, o tal vez el apoyo debió venir de otro lado

J1: Es que no se puede hacer nada porque, porque escuela CIP, estar allá adentro en el CIP había unos que les costaba más y otros menos entonces como les que los regulan, yo creo, a las personas como más básicos, lo que pueden aprender unos que no sepa y otro que sepa, porque habían compañeros que nos les costaba tampoco y había compañeros que si les costaba esas cosas, entonces no podía pedirle ayuda en las guías de afuera, porque no podían tampoco, si tienen su trabajo, horario po.

E: En este periodo, ¿tenías contacto con tus compañeros de afuera? ¿sabías como estaban tus compañeros de curso? ¿o no supiste nada de nadie?

J1: No, no supe nada, del colegio, de nadie, nada, nada. A la hora que salí no más, que estaban adelantado, fueron 6 meses po. Estuve como la mitad del año.

E: ¿Qué cosas valoras del CIP? Hablando de temas de colegio, ¿qué podrías valorar de la experiencia?

J1: ¿Valorar? Que a la hora de enseñar, se dedicaban a enseñar, ya, ¿no entendiste? ya, yo te puedo ayudarte a entender y te repetían y te repetían y de buenas maneras. Acá afuera no po, profe no entiendo esto, ah eso ya lo pasé ya, ahí veí tú no te lo voy a repetir. todos los profes



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

dicen lo mismo: “ya yo te lo repito y te lo enseño”, pero del dicho al hecho, pero no se dedican a enseñar hasta que lo aprendai.

E: Entonces ¿en la escuela CIP había más apoyo de las profes?

J1: Si po, las profes eran como: “no entendiste? te lo voy a repetir, hasta como con peras y manzanas hasta que te lo aprendai”. Aunque a mí era fácil igual, eso como que valoré harto, por lo que vi con los otros compañeros, a mí gracias a Dios nunca me costó mucho.

E: Que bueno, importante eso.

J1: Entonces eso es lo que puedo agregar.

E: Ya, y de ahí que saliste del CIP ¿cómo fue llegar al colegio de nuevo?

J1: Los profes, todos como casi corriendome del curso, si era alguien preso y ese colegio es como bueno, como de educación supuestamente. Eran buenos po' y que yo llegara ahí dentro así como en cana, así preso, me venían unas malas imágenes, me miraban.

E: ¿Qué pasó con la relación con tus profesores?

J1: Como yo salí hablando de diferentes maneras entonces como yo hablaba les molestaba, o como ellos me hablaban y me retaban yo también me molestaba, entonces no hubo una buena convivencia con los profes.

E: ¿Y con tus compañeros?

J1: Con mis compañeros, no hablaba con ninguno, eran de otra mente, eran tipos que estudiaban todos los días, todo eso, y yo era como otro extremo. Entonces yo no me llevaba bien con los alumnos, con mis compañeros no me llevaba bien, hablaban de otros temas aparte y yo hablaba de otras cosas. Éramos diferentes en el sentido de estilo, de conversación, todas esas cosas.

E: ¿Ellos te aislaban o te miraban mal?



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

J1: No me miraban feo ni nada, pero le hablaba algo y era: “si, si, si, ya chao”. Les preguntaba para que me ayudaran en algo, no, no estaban ni ahí con ayudarme. Eran de otra onda.

E: ¿Y con las autoridades, como inspectores, la directora, qué pasó?

J1: Una vez un inspector me acuerdo que me castigaron por andar con otra ropa, ya fui me saqué la ropa todo eso y iba subiendo y le digo que son sapos aquí po, son terrible sapos y ahí se la echó conmigo y siempre me buscaba, me perseguía en los recreos, que se yo, viendo a ver si me fumaba un pito adentro, que me perseguía para todos lados, a ver qué hacía para sapearrme. Una vez le dije, empezamos a discutir y todo, y me suspendió, después otra vez me estaba fumando un pito afuera del colegio en el lado de allá en un auto, en submarino y me cachó y estaba en el auto y ahí salimos y llegamos al colegio y me eché perfume y entonces no tenía olor, y buscándome y buscándome hasta que le dijo al profe, al inspector general y ahí después me suspendieron y tuve ataos y ahí después los problemas yo los quería tirar para fuera del colegio y ahí todo mal... así que no fui más al colegio y como que le decía a mi mamá que estaba ni ahí con el colegio, si iba, iba a puro discutir con los profes ya calentarme la cabeza, aparte estar encerrado igual me traía mala espina, no me gustaba estar encerrado tanto rato, entonces yo le dije a mi mamá que no iba al colegio a veces, estaba ni ahí con ir, si fui durante, desde que llegué que salí en libertad y cuando entré fui como para días contados como 2 semanas, de todos los meses. Yo estaba ni ahí con ir al colegio, no tenía ni apoyo, todos los profes me tenían mala, el inspector me la buscaba todo el rato para que me echaran y los compañeros eran de otra onda, como que no me gustaba el colegio. Y ojalá me hubieran prestado apoyo, porque tenía la intención de cambiar, de cambiar, estudiar y salir adelante, siempre se lo he dicho a usted, que ya no quería estar en eso y todo. Así que me hubiera gustado que me hubieran apoyado yo en verdad hubiera prestado su ayuda. Pero como todos me tenían mala...

E: Fue difícil con tanta persecución que hubo dentro del colegio.

J1: Si era loco, si yo iba al baño, estaba fuera del baño, si yo iba en el pasillo estaba detrás mío, estaba en el recreo sentado y él estaba frente mío así en una distancia lejos, pero estaba



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

frente mío vigilándome, entraba al colegio me miraban, me perseguían por todos lados, veía si llegaba a la sala o no, a ver si me pasaba al baño, que se yo. Por eso me llevé mal con los inspectores.

E: De ahí no fuiste más y este año ibas a ir al colegio, ¿cierto?

J1: Si, pero a otro colegio, me cambiaron a uno aquí en Santa Rosa, el colegio NN, sale un X, ya en ese colegio es como más...no importa que salga un X... ese colegio es más, más alto nivel supuestamente, de educación, entonces y se paga y todo y yo me quise meterme, aparte está ahí mi polola en ese colegio, entonces ella me...ella como me pone derecho... o sea no dependo de una mujer, pero ella me ha ayudado hartito y en ese colegio era bueno, lo malo que estuve una semana no más po, le ponía caleta de empeño como nunca, estudiaba, así como que escribía, ya si voy a tener que cambiar, estaba en una especialidad, tenía otra mente, estudios, casa, polola y fútbol, ya todo eso. Después yo pensaba, si necesito plata, voy a tener que trabajar y estudiar po... y estuve una semana no más po... estuve en una semana salía todos los días a las 1 a la protestas y todo eso, estallido social estábamos y después la pandemia y se fue todo... y ahí se me quitaron las ganas.

E: ¿Ya no tienes ganas?

J1: Si, si tengo las ganas de estudiar y todo, pero ya como me da, fome porque si yo repito de nuevo, dos veces que voy a repetir 3° medio, sin que yo quiera.

E: Y ahora ¿qué esperas de la escuela?

J1: Estudiar no más po, si allá los profes enseñan bien, ahí te enseñan, se dan el tiempo y todo, siempre y cuando les muestre también po, yo les mostraba a todos los profes en esa semana, les mostraba todo y yo iba a ser, iba a estudiar constantemente.

E: ¿Y esperas seguir estudiando después? ¿Qué esperas de todo esto?

J1: Si po, voy a seguir estudiando, quiero sacar hasta 4° medio y de ahí tengo... de aquí hasta 4° medio tengo pensado que estudiar, no tengo claro.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

E: En cuanto a aprendizaje, ¿qué cosas aprendiste en todos estos periodos? En tus primeros años ¿Qué has aprendido el colegio, en la familia?

J1: No... o sea lograr que gracias a los estudios uno puede salir adelante, si uno cuando ya va creciendo va viendo a la gente que sin estudios no gana buen sueldo, sin estudios uno no, no surge, sin estudio casi no pueden tener ni casa, uno sin estudio ya ahí empiezo a ver a la gente, como ejemplo mi hermano que no tienen estudio, están trabajando, se parten la espalda por un sueldo, si hubieran estudiado estarían trabajando de lunes a viernes y sería el mismo sueldo, y más relajados y tranquilos y una pega estable así. Entonces uno va aprendiendo que el estudio es importante.

E: Y tu familia, que cosas que te ha enseñado?

J1: El respeto, el deber, los derechos de uno... siempre me los han enseñado.

E: Y antes de entrar al CIP, no estabas en ningún programa de intervención?

J1: Sí, si yo estaba firmando antes de entrar.

E: Y de eso, ¿qué aprendiste?

J1: Nada, si de ahí tenía libertad simple.

E: ¿Y sólo tenías que firmar?

J1: Una vez al mes y justo cuando tenía la última, caí preso.

E: ¿Y ahora estás con libertad especial?

J1: Sí, pero puras llamadas y me llaman... esos son como las entrevistas, como 1 vez a la semana, que son como 4 al mes y en el verano son 6 entrevistas al mes y es aquí mismo gracias a Dios, aquí en Protectora la Infancia... tomo una micro y llego en 15 minutos.

E: ¿Y ahí también hacen intervenciones? ¿O sólo te preguntan cosas?

J1: No, igual hacen... me quieren ayudar en como las drogas o en el estudio todo eso.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

E: ¿Y hay aprendizaje o cosas que te hayan enseñado, que tú valoras?

J1: No, todavía no, porque me entrevistan no más, justo cuando iba a empezar a hacer la entrevista de estudio y la droga, esas cosas, justo empezó el estallido social... si a mí me condenaron en octubre, me condenaron y después de la condena venía la entrevista, todas esas cosas. Entonces tuve pocas entrevistas, después del estallido social no me dejaban ir para allá, habían protestas, las micros, costaba tomar micro y todo. Después estuve como 1 mes bien, yendo a todas las entrevistas, después marzo y de ahí la pandemia y no se pudo hacer más, solo llamadas... entonces estuve poco.

E: ¿Ahí estabas en el ASE y estabas con algo más?

J1: De estudios no, el puro ASE.

E: ¿Y qué valoras del ASE?

J1: Nada, fue un aporte bueno, gracias al ASE yo pude así como estar viendo lo que me estaban pasando en el colegio afuera, me ayudaban también me ayudaban, en el ASE me ayudaban a ponerle a las guías, a estudiar, a completar las guías. Fueron un gran aporte el ASE al estar allá adentro, porque no estuve como tan básico.

E: ¿Qué cosas crees que te enseñaron ahí?

J1: Lo que me estaban pasando en el colegio NN, la materia, lo que tenía que hacer, estaban ayudándome, me ayudaron a progresar porque si no, no tenía nada nada entonces no podía, estaría en lo básico po todavía.

E: ¿De tus compañeros, qué cosas aprendieron? Del CIP?

J1: Nada, o sea nada.

E: ¿No aprendiste nada?

J1: La mente dañada no más, la mente en odio. Allá dentro era puro odio... Usted podría ver la entrevista, lo que podían contarle, pero verlo a vivirlo es diferente, porque ya todos los



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

días ver las misma cara, si le tenía a alguien mala es el odio, odio, odio, y tenía odio porque no tenía tu libertad, tenía odio por todo, por todo tenía odio allá dentro. Entonces no aprendí nada. Si po, siempre tenía que estar serio, no podía mostrar amor allá dentro. Aparte la familia todo, a uno lo veí 3 horas, 2 veces a la semana... fome po.

E: De los profes, educadores, ¿no puedes rescatar nada?

J1: Si igual me dieron buenos consejos, me distraían, como... haciendo cosas para mi familia afuera e igual nos aconsejaron bien poh, en el sentido para que saliéramos adelante y no tuviéramos el mismo odio y de los que conozco poco, tomaron los consejos, porque yo igual tomé hartos los consejos y no me gustaría volver al mismo odio. Hay algunos que no están ni ahí porque va también en el apoyo de la familia po. Cada cual tiene su familia y si su familia de la misma línea, no puede salir de la línea, porque la familia le exige o qué sé yo. Gracias a Dios no tengo una familia así po.

E. ¿Tú tienes el apoyo de tu familia? ¿En qué cosas ves eso?

J1: Que gracias a Dios no me falta el pan del día a día poh, ese sí podría ser grande el apoyo y el amor que me dan siempre po, como yo también les doy amor a toda mi familia, desde mis sobrina más chica hasta mi prima más lejana yo le puedo dar amor a toda mi familia. Gracias a Dios me ha dado familia.

E: Pero me refiero a si se preocupan de que estudies, que hagas tus tareas...J1: Si, me ayudaban hartos, siempre me han dicho que sin estudio no se es nadie. Y eso me lo repiten siempre, están preocupados si es que hago esto, si es que no lo hago, siempre están ahí constantemente apoyándome. Mi hermano me dice que estudie, que no siga con los pasos, que gracias a los estudios uno puede ganar un buen sueldo y dignamente. Hay que tomarle el peso.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

7.2 Anexo 2

| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
|------|-----------|-----------------|----------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Antes | Escuela | Relación pares | Valoración | <p><i>“Iba igual contento, si con tal de ver a mis amigos que tenía ahí yo estaba feliz.”</i></p> <p><i>“Después me cambié al colegio NN en octavo y dure un puro semestre, porque no me gustaba era muy chico el colegio y era fome (...) Tuve problemas con los alumnos no más, tenía problemas me ponía a pelear. No sé puras cuestiones poh.”</i></p> <p><i>“Ahí como apenas llegué me juntaba con los desordenados y yo no era desordenado, yo ya andaba con otra mente como... me juntaba, salía y andaba robando.”</i></p> | <p>A partir del relato de J1, es posible evidenciar que durante su primera experiencia escolar mantenía una dinámica relacional amena y se llevaba bien con sus compañeros, lo cual lo motivaba a ir al colegio.</p> <p>Esto evidencia una valoración por las relaciones que puede establecer con sus pares al interior de la escuela, sin embargo, al cambiarse de establecimiento, comenzó a tener problemas con algunos de sus compañeros/as, lo cual lo llevó a valorar de forma más negativa su experiencia escolar, debido a que su principal motivación para asistir a la escuela era la amistad que mantenía con sus pares, la cual con el paso del tiempo se vio obstaculizada debido a los conflictos que presentaba constantemente con sus ellos/as.</p> <p>Lo anterior resulta importante, ya que presenta la escuela como un espacio de socialización significativo para él y lo posiciona como un aspecto</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>sustancial en su vida para relacionarse con sus pares, es por esto que el compartir con ellos influye fuertemente en la motivación que J1 mantenía por asistir a la escuela, la cual fue decreciendo a medida que pasaban los años debido a lo que se señala anteriormente y por el cambio de mentalidad que tiene el joven con su acercamiento al mundo delictual como se explica en la cita a continuación.</p> <p>A raíz de este relato J1 señala a un cambio de mentalidad, que lo lleva a sentirse distinto a sus compañeros porque él salía a robar, por lo que se puede evidenciar que la percepción que J1 tenía sobre sí mismo cambió, lo que generó una brecha entre él y sus pares debido a cómo sentía que estos lo percibían. Esto puede explicarse a partir de que la visión que tienen los jóvenes sobre sí mismos (y sobre otros), desde una mirada generacional, en donde el adultocentrismo aparece como problemática, está fuertemente influenciada por la visión del mundo adulto, debido a que él siempre se sintió distinto al resto de sus compañeros según la percepción de los adultos (docentes), lo cual se acrecentó con el cambio en su forma de actuar.</p> |
|--|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <p>Relación profesores</p> | <p><i>“Como que los profes, yo era desordenado me tenían como mala, me tenían ya como en negro.”</i></p> <p><i>“Ya, en ese colegio estuve. Ya pero yo ahí ya me llevaba mal con los profes, con todos me llevaba mal en ese colegio me tenían mala”</i></p> <p><i>“No, no había ni apoyo, me tenían todos mala. Los inspectores, el inspector general todos poh. Tenía problemas porque salí con otra mente de ahí poh. (...) Entonces tuve problemas como que llevaba los problemas del colegio a la calle.”</i></p> <p><i>“Fui en colegios buenos y en colegios malos, entonces ahí valoro también que hubieron profes que se acercaban, me ayudaban cuando era hiperactivo me decían podrías hacer esto, podrías hacer esto otro o si estai enojao’ salis de la sala y conversai conmigo. Me prestaban apoyo y nada poh, como yo no tenía la mente de</i></p> | <p>Los problemas conductuales que presenta el joven, que lo llevan a catalogarse como “desordenado” influenciado por la visión de los adultos, llevó a que fuese acosado por profesores que lo marcaron por su comportamiento, lo cual se fue repitiendo en distintos establecimientos.</p> <p>Debido a la mala relación que J1 mantenía con los docentes, en los distintos establecimientos en los que transitó, generó que valorará negativamente la escuela, sumándole a que sentía que no tenía apoyo de los profesores en su proceso de aprendizaje. Para J1, él no contaba con el apoyo de ningún profesor, repitiendo el ciclo ya descrito, culminó en más expulsiones escolares, pese a esto logró finalizar 8vo básico con un buen promedio. Lo que evidencia que su “mal comportamiento” determinaba la forma en la que este se relaciona con los docentes, independiente de su rendimiento académico, ya que al no ser su conducta la esperada por los profesores, estos lo rechazaban y excluían de los espacios educativos. Él asocia su ingreso al mundo delictual con estas problemáticas, ya</p> |
|--|--|--|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p><i>pedir favores ni nada, no pedía nada y seguía peleando y problemas.fue por más, fue por mi.”</i></p> | <p>que, esto incrementó aún más las diferencias que mantenía con los docentes, como señala en su relato.</p> <p>Sin embargo, pese a los intentos de algunos profesores de abordar las problemáticas conductuales de J1 mediante enfoques más comprensivos, estos abordajes no lograron surtir efecto, ya que J1, consideraba este apoyo pedagógico como “favores” – y no como su derecho –, que no estaba dispuesto a pedirle a ningún miembro del cuerpo docente, a causa de una desconfianza, probablemente producto de sus experiencias previas, además en el mundo delictual, pedir favores está asociado a una debilidad, por lo que este cambio de mentalidad en el joven buscaba mantener su apariencia en todo contexto.</p> |
|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Disciplina / Normas | <p>“(…) me portaba mal si era desordenado (…) me gustaba jugar en la sala, no prestaba atención y si pase después a segundo básico y en segundo básico me tenían siempre en una biblioteca.”</p> <p>“en tercero básico me cambiaron de colegio porque me echaron”</p> <p>“Hacía las tareas, hacía todo lo que me pedían pero era desordenado. Como que me iba bien en las notas pero en la conducta no.”</p> <p>“En octavo me fuí a otro colegio, me echaron de ese colegio”</p> <p>“En ese colegio dure un puro semestre, porque igual me portaba mal y primero medio igual es como otra onda y ahí empecé a cambiar empecé a conocer reos, a hijos de narco, a ladrones, empecé a moverme en ese sistema medio turbio.”</p> <p>“Era fome porque era chico o era muy estricto, no podiai estar con la camisa</p> | <p>A partir del relato de J1, es posible visualizar que presentó problemas conductuales desde sus primeros años de escolarización.</p> <p>Estos problemas conductuales fueron abordados principalmente mediante castigos, ya en segundo básico, J1 era constantemente expulsado de la sala de clases y enviado a la biblioteca - donde su jornada escolar se limitaba principalmente a la realización de guías - para finalmente ser expulsado del colegio al año siguiente</p> <p>Esto se debía exclusivamente a causa de su comportamiento, pues como señala J1, él no mostraba ningún problema de rendimiento, ni de cumplimiento con los deberes asignados.</p> <p>Esto es debido a que la escuela en muchos casos se presenta como un espacio segregador que no es capaz de incluir a las diferencias, ni a responder a las necesidades de los otros, esto se refleja en lo rígido de su disciplina y las normativas que se desarrollan a su interior, debido a su rol como aparato ideológico del estado, que busca seguir perpetuando el modelo social acomodado por la clase dominante, el cual ve la</p> |
|--|--|--|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>afuera, por cosas muy leves ya como que te huevaban todos los días así todo el rato todo el rato.”</p> | <p>educación como una inversión para continuar reproduciendo el sistema económico imperante, por lo que quienes no se ajustan al modelo suelen ser expulsados.</p> <p>También se evidenciaron cambios en la forma de actuar de J1, debido a que comenzó a relacionarse con el mundo delictual, lo que llevó a que su comportamiento al interior de la escuela cambiará y demostrará un menor interés en este, como relata a continuación:</p> <p>Esto se sumó, a que el último colegio en el que alcanzó a estar antes de su internación en el CIP era un establecimiento pequeño y estricto, donde se sentía constantemente acosado por cosas pequeñas (como andar con la camisa afuera del pantalón).</p> <p>Lo anterior resulta interesante ya que evidencia las prioridades de la escuela, las cuales son mantener el orden y la disciplina al interior de los establecimientos y no visualizan las problemáticas por las cuales pueden estar atravesando los/as estudiantes, como lo fue en el caso de J1, la escuela jamás predijo</p> |
|--|--|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | | su entrada el mundo delictual ni actuó en pos de la prevención de que esto sucediera. |
| | | | Metodología profesor | | <i>“estuve como un semestre entero como estudiando en la biblioteca, me pasaban las guías todo eso en la pura biblioteca.”</i> | <p>Respecto a esta categoría, el joven en su relato no menciona metodologías específicas utilizadas por los docentes, sin embargo, como señala anteriormente, las cátedras no resultaban motivantes para él, por lo que jugaba al interior de la sala de clases, esto llevó a que fuera excluido del aula y la metodología de enseñanza empleada fuera el trabajo con guías en la biblioteca.</p> <p>Por lo que, existe una valoración negativa de las metodologías empleadas por los docentes, al no lograr una motivación ni una vinculación que le permitan comprometerse con su proceso pedagógico. Además, podemos evidenciar que este no es un aspecto que el joven le entregue una valoración debido a que no se menciona más ejemplos en el relato.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Contenidos curriculares | | <p><i>“En ese colegio me gradué, tuve el octavo, todo bien así todo bien. Salí con un buen promedio y todo,”</i></p> | <p>En esta subcategoría, J1 valora únicamente las calificaciones obtenidas en el periodo de su enseñanza básica, no mencionando la media ni los contenidos de ninguno de los dos periodos, lo cual da a entender la importancia que le atribuye a este aspecto de su escolarización, solo está relacionada a que aprender los contenidos curriculares lleva a tener buenas notas y no como un aprendizaje importante para la vida o que le entregue una mayor valoración.</p> |
| | | | Relaciones pares | Expectativa | <p><i>“(…), ahí ya estaba emocionado quería en primero básico, me emocione (...) Siii, yo quería ir. Tenía harto entusiasmo adonde conocía gente nueva y todo eso... De chico que soy social”</i></p> | <p>Al ingreso al sistema escolar, J1 tiene grandes expectativas en hacer amigos al interior de la escuela, debido a que como se menciona anteriormente ve la escuela como un espacio de sociabilización importante fuera de su espacio familiar, lo cual para él en su vida hasta ese momento había sido sumamente significativo, planteando que se esto se le facilitaba debido que siempre fue muy sociable.</p> <p>Sin embargo, sus expectativas cambiaron significativamente desde primero básico hasta que este finalmente es ingresado al CIP, debido a que como se evidencia anteriormente en el ítem de valoración, las relaciones con sus compañeros comenzaron a verse</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>conflictuadas debido a lo que él denomina “andar con otra mente”, por lo que dejó estas expectativas de lado y esto no vuelve a aparecer en su relato como un aspecto positivo, sino más bien influía negativamente en su motivación por ir a la escuela.</p> |
| | | | <p>Relación profesores</p> | <p><i>“Que me hubieran apoyado, en sentido no sé, de hace estos trabajos pa’ que ganí estas notas, no sé como cosas de ayuda.(...) como pa’ pasar de curso porque yo estaba repitiendo, entonces como no me dieron oportunidades yo no iba al colegio y seguía saliendo a huar y todo.”</i></p> | <p>A partir de su relato, es posible visualizar que J1 esperaba recibir más apoyo por parte del profesorado, que le hubiesen ofrecido trabajos adicionales para poder mejorar sus notas, y poder reencantarse con el sistema escolar, que para ese momento ya veía que no le otorgaba ninguna oportunidad, siendo más atractiva entonces la calle y la vida delictual.</p> <p>Es importante destacar que, en este punto, J1 deja abierta la posibilidad a que, si hubiese tenido el apoyo escolar necesario, este podría haber recuperado el interés por la escuela, da</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|------|-----------|-----------------|-------------------------|--------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Disciplina / Normas | | | La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas respecto a este ámbito. |
| | | | Metodología profesor | | | La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas al respecto. |
| | | | Contenidos curriculares | | | La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas respecto a este ámbito. Sin embargo, según lo mencionado en la subcategoría de valoración, J1 le da gran importancia a las calificaciones, por lo que se podría interpretar que las expectativas que mantiene acerca de los contenidos curriculares es que le permiten obtener buenas calificaciones. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|---|---------|---------|-------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Durante | Escuela | Relación pares | Valoración | <p><i>“Bien, yo bien, todos bien. Todos me tenían buena y yo igual a todos les tenía buena, hubo siempre buen... con mis compañeros de allá adentro. Los problemas que tenía era porque llegaban nuevos y, no sé, hacían problema y todo, ahí hacíamos problemas y nos volábamos*. Así que... si, si igual no hubo mala convivencia.”</i></p> <p><i>*volar: situación cuando entre los mismos jóvenes al interior de una casa dentro del CIP se organizan para expulsar a un compañero de la residencia, generalmente por medio de la violencia.</i></p> | <p>Al ingreso al sistema escolar, J1 tiene grandes expectativas en hacer amigos al interior de la escuela, debido a que como se menciona anteriormente ve la escuela como un espacio de sociabilización importante fuera de su espacio familiar, lo cual para él en su vida hasta ese momento había sido sumamente significativo, planteando que se esto se le facilitaba debido que siempre fue muy sociable.</p> <p>Sin embargo, sus expectativas cambiaron significativamente desde primero básico hasta que este finalmente es ingresado al CIP, debido a que como se evidencia anteriormente en el ítem de valoración, las relaciones con sus compañeros comenzaron a verse conflictuadas debido a lo que él denomina “andar con otra mente”, por lo que dejó estas expectativas de lado y esto no vuelve a aparecer en su relato como un aspecto positivo, si no más bien influía negativamente en su motivación por ir a la escuela.</p> |
|---|---------|---------|-------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Relación profesores | | <i>“Bien, me llevaba bien. Si allá eran simpáticas, te ayudaban y todo.”</i> | La valoración que J1 mantiene de la relación con los docentes en la escuela al interior del CIP es positiva, ya que señala que se en ellas si encontró apoyo y que no lo rechazaban como en sus experiencias anteriores, lo que logró que pudiera entregar otra valoración al espacio y sentirse cómodo dentro de este, como señala en su relato. |
| | | | Disciplina / Normas | | <i>“es que estaba tranquilo en ese sentido, porque el colegio allá adentro es como otra cosa. Ponte aquí afuera hay que estar desde las 8 hasta las 4 de la tarde y no es lo mismo, ahí ya creo que me hubiese desordenado más, estaría aburrido.”</i> | El joven señala que su comportamiento al interior del CIP en relación con la escuela mejoró con respecto a lo esperado por los docentes, ya que mantenía una buena relación con estas, esto también lo atribuye a que las normas al interior de la escuela en contexto de encierro son menos rígidas, además que el horario es menos extenso, por lo que eso lo hacía estar más tranquilo y que no se aburriera con tanta facilidad. |
| | | | Metodología profesor | | <i>“Que a la hora de enseñar, se dedicaban a enseñar, ya, ¿no entendiste? ya, yo te puedo ayudarte a entender y te repetían y te repetían y de buenas maneras. Acá afuera no po,</i> | J1 valora positivamente la disposición de los docentes al interior de la escuela del CIP, ya que en su experiencia escolar no se había encontrado con profesores que se preocuparan de que realmente comprendiera las materias o a responder a sus |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|-------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p><i>profe no entiendo esto, ah eso ya lo pasé ya, ahí veí tú, no te lo voy a repetir. todos los profes dicen lo mismo: “ya yo te lo repito y te lo enseño”, pero del dicho al hecho, pero no se dedican a enseñar hasta que lo aprendai.”</i></p> | <p>necesidades, por lo que es un aspecto que significó mucho para él, por lo que constantemente compara su experiencia en las escuelas del medio libre con las del contexto privativo de libertad.</p> |
| | | Contenidos curriculares | | <p><i>“Después que entre al CIP, en la forma de los estudios, no poh en los estudios allá adentro es como dos más dos y era, era como muy muy básica los estudios. Pa’ ser de media era muy básico. (...) Yo venía ya como por un ejemplo así como con los números imaginarios así, las raíces cuadradas y todo. Y ahí adentro era como multiplicar y sumar y dividir.”</i></p> <p><i>“Mientras estaba adentro, nada poh (desde la escuela de origen) me mandaban guías y ahí las hacía con usted, las guías de lenguaje, matemática y como yo tenía otra... no había estudiado pa’ esa guía como</i></p> | <p>Los contenidos enseñados al interior del CIP, eran muy básicos en comparación a los que estaba aprendiendo en el medio libre, implicando un retroceso en los contenidos aprendidos, esto se debería en su opinión, a que nivelaban los contenidos hacia abajo, para que aquellos compañeros a los cuales tuviesen una mayor dificultad para aprender aquellos contenidos, como señala en la subcategoría anterior, lo que llevó a que construyera una valoración negativa con los contenidos curriculares entregados por la escuela.</p> <p>Esta brecha entre los contenidos que el sistema escolar del medio libre y los que eran enseñados en el CIP, era evidente al momento de tener que realizar las guías que le enviaban desde su anterior</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p><i>estaban más adelantado que escuela CIP no entendía nah.”</i></p> <p><i>“Es que no se puede hacer nada porque, porque escuela CIP, estar allá adentro en el CIP había unos que les costaba más y otros menos entonces como les que los regulan, yo creo, a las personas como más básicos, lo que pueden aprender unos que no sepa y otro que sepa, porque habían compañeros que nos les costaba tampoco y había compañeros que si les costaba esas cosas, entonces no podía pedirle ayuda en las guías de afuera, porque no podían tampoco, si tienen su trabajo, horario po”</i></p> | <p>escuela, las cuales era incapaz de entender y completar de forma exitosa.</p> <p>Lo anterior nos da luces que la oferta educativa al interior de los Centros de Internación Provisoria, solo buscan cumplir con el derecho de entregar educación, sin importar que esta sea acorde a las necesidades o intereses de quienes se encuentran al interior de estos centros, por lo que se emplea una modalidad desactualizada y que no se adapta a lo requerido por los jóvenes, como lo fue en el caso de J1, quien el haber asistido a la escuela al interior del CIP le jugó en contra al momento de intentar mantenerse en su escuela de origen y que su proceso de encierro no afectara su trayectoria escolar.</p> |
| | | | Relación pares | Expectativa | <p>La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas al respecto.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Relación profesores | | La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas al respecto. |
| | | | Disciplina / Normas | | La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no presenta expectativas al respecto. |
| | | | Metodología profesor | | Cuando J1 se encontraba en internación provisoria, su escuela de origen le enviaba material para que lo desarrollara, sin embargo, esto se vio dificultado por la falta de espacios para que este pudiera trabajar en ella, por lo que no presenta expectativas respecto a esta área |
| | | | Contenidos curriculares | <p><i>“Eh... Me aburría y como, o sea en un sentido si po era fome porque como que uno igual si va al colegio es como pa aprender algo, aunque ande en otro movimiento, ande robando y todo pero a uno igual le interesa.”</i></p> <p><i>“Me hubiera gustado salir de... pasar a tercero poh y no repetir.”</i></p> | Las expectativas que da a conocer J1 respecto a la escuela durante su internación en el CIP, van principalmente en relación a los contenidos curriculares, los cuales al ser muy básicos le resultaban decepcionantes, ya que no estaba aprendiendo nada nuevo, y él tenía un interés en hacerlo, debido a que, a partir de su experiencia previa, el joven visualiza la |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | <p>escuela como un espacio que entrega aprendizajes, y esto no se ve resuelto al interior del CIP.</p> <p>El joven atribuye a esta falta de complejización en los conocimientos a que se encontraba al interior de un recinto penitenciario y que debido a esto no son merecedores de una educación más completa o de mejor calidad, por lo que hubiese esperado recibir contenidos acordes a sus necesidades y a los que este se encontraba trabajando en su escuela de origen.</p> <p>Esta brecha de contenidos además evitó que J1 cumpliera con la expectativa que tenía de poder retomar su educación donde la había dejado luego de su paso por el CIP, haciéndolo repetir el año escolar, lo que dificulta aún más su trayectoria educativa.</p> |
|------|-----------|-----------------|----------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Después | Escuela | Relación pares | Valoración | <i>“Con mis compañeros, no hablaba con ninguno, eran de otra mente, eran tipos que estudiaban todos los días, todo eso, y yo era como otro extremo. Entonces yo no me llevaba bien con</i> | <p>Cuando J1 se reintegró a la escuela a la cual solía ir antes de su paso por el CIP, la sensación de enajenación que sentía respecto a sus compañeros de forma previa</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p><i>los alumnos, con mis compañeros no me llevaba bien, hablaban de otros temas aparte y yo hablaba de otras cosas. Éramos diferentes en el sentido de estilo, de conversación, todas esas cosas.”</i></p> <p><i>“No me miraban feo ni nada, pero le hablaba algo y era: “si, si, si, ya chao”. Les preguntaba para que me ayudaran en algo, no, no estaban ni ahí con ayudarme. Eran de otra onda.”</i></p> <p><i>“ Pero a otro colegio, me cambiaron a uno (...) el colegio NN, (...), ya en ese colegio ese colegio es más, más alto nivel supuestamente, de educación, entonces y se paga y todo y yo me quise meterme, aparte está ahí mi polola en ese colegio, entonces ella me...ella como me pone derecho”.</i></p> | <p>a su paso por el CIP se ve incrementada; teniendo ahora una forma distinta de hablar, distintos intereses.</p> <p>Lo cual llevó a que - si bien sus compañeros no tenían una actitud hostil hacia J1- lo ignorasen, impidiendo que éste recurriera a ellos en caso de necesitar ayuda con algún contenido curricular que no manejase, lo cual era habitual a causa de la brecha de contenidos entre esa escuela y la que existía en el CIP.</p> <p>Esto afectó profundamente la motivación de J1 por reintegrarse a la escuela, ya que como se evidenció anteriormente esta se presenta como un espacio de socialización importante para él, por lo que las relaciones que mantiene con sus pares influyen en su motivación por asistir al establecimiento. Sin embargo, al año siguiente J1 cambia de establecimiento educacional, motivado por su pareja y las relaciones que podía establecer ahí.</p> |
|--|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <p>Relación profesores</p> | <p><i>“Los profes, todos como casi corriendome del curso, si era alguien preso y ese colegio es como bueno, como de educación supuestamente. Eran buenos po’ y que yo llegara ahí dentro así como en cana, así preso, me venían unas malas imágenes, me miraban.”</i></p> <p><i>“así que no fui más al colegio y como que le decía a mi mamá que estaba ni ahí con el colegio, si iba, iba a puro discutir con los profes ya calentarme la cabeza”</i></p> <p><i>“Yo estaba ni ahí con ir al colegio, no tenía ni apoyo, todos los profes me tenían mala, el inspector me la buscaba todo el rato para que me echaran y los compañeros eran de otra onda, como que no me gustaba el colegio.”</i></p> | <p>Luego de su paso por el CIP, la relación con los docentes empeoró, siento constantemente criminalizado por estos y buscando excusas para expulsarlo de la institución, como relata.</p> <p>Lo anterior puede ser explicado que cuando un joven se vuelve delincuente la sociedad busca castigarlo y la prisión se vuelve una carga constante en la vida de las personas que han transitado por ella, ya que vivimos en una sociedad punitiva que no posee un enfoque de reinserción social. Esta persecución por parte de los docentes afectó aún más la valoración que el joven tenía del espacio educativo, lo que llevó a abandonar la escuela ese año.</p> <p>Lo anterior evidencia la importancia que tiene la relación que los profesores mantienen con los docentes, ya que estas influyen completamente en la percepción que estos mantienen de la escuela y la valoración que le dan al espacio, por lo que tienen una incidencia directa en la trayectoria escolar de los educandos.</p> |
|--|--|--|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <p>Disciplina / Normas</p> | <p><i>“Como yo salí hablando de diferentes maneras entonces como yo hablaba les molestaba, o como ellos me hablaban y me retaban yo también me molestaba, entonces no hubo una buena convivencia con los profes.”</i></p> <p><i>“Si era loco, si yo iba al baño, estaba fuera del baño, si yo iba en el pasillo estaba detrás mío, estaba en el recreo sentado y él estaba frente mío así en una distancia lejos, pero estaba frente mío vigilándome, entraba al colegio me miraban, me perseguían por todos lados, veía si llegaba a la sala o no, a ver si me pasaba al baño, que se yo. Por eso me llevé mal con los inspectores.”</i></p> <p><i>(En la escuela actual) “en ese colegio era bueno, lo malo que estuve una semana no más po, le ponía caleta de empeño como nunca, estudiaba, así como que escribía, ya si voy a tener que cambiar”</i></p> | <p>La rigidez de la disciplina por parte de la escuela da paso a que esta no se abra a la valoración de las diferencias, incrementando aún más la exclusión de J1, debido a su paso por el CIP.</p> <p>Esto llevó a una valoración negativa por parte del joven de las autoridades de la escuela y de las normas que estos buscaban implementar, por lo que representaron un obstáculo para que este pudiera continuar su proceso de estudios sin problemáticas, lo que lo lleva a abandonar ese año la escuela.</p> <p>En este nuevo establecimiento J1 valora positivamente las normas, intentando cumplirlas y responder con lo que corresponde a sus estudios, debido a que ve en la escuela la posibilidad de cambiar y alejarse del mundo delictual, ya que su paso por el CIP lo marcó de tal forma que decide alejarse completamente de ese mundo y reformular su vida.</p> |
|--|--|--|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Metodología profesor | (Al año siguiente de su internación provisoria y posterior a un cambio de establecimiento) “allá los profes enseñan bien, ahí te enseñan, se dan el tiempo y todo, siempre y cuando les muestre también po, yo les mostraba a todos los profes en esa semana, les mostraba todo y yo iba a ser, iba a estudiar constantemente.” | <p>Luego de un cambio de colegio J1 se encontró con profesores que lo apoyaron pedagógicamente, dándose el tiempo para responder apropiadamente a sus necesidades educativas, respondiendo además positivamente a la disposición que J1 mostraba, ya que se encontraba comprometido con esforzarse y tener un buen rendimiento académico, sin embargo, cree que la disposición de los profesores por enseñar sigue condicionada su conducta.</p> <p>Sin embargo, este proceso se vio truncado a causa de la cuarentena por crisis sanitaria del COVID-19, alcanzando a tener sólo una semana de clases presenciales antes de esta.</p> |
| | | | Contenidos curriculares | | <p>Esta subcategoría no se ve evidenciada en el relato del joven, debido a las múltiples dificultades que atravesó al momento de reincorporarse a la escuela luego de su paso por el CIP, por lo que los contenidos curriculares resultaron sin importancia para él, por lo que no menciona estos en la entrevista. Sin embargo, se apreció que no fue capaz de comprender lo que le estaban enseñando en clases, debido a lo descontextualizado que quedó en cuanto este ámbito en</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|---------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | su proceso de encierro, por lo que fueron una dificultad para él al momento de continuar con su año escolar. |
| | | | Relación pares | Expectativa | La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven señala no presentar expectativas al respecto. Sin embargo, la relación con sus pares siempre se presentó como un aspecto fundamental para el al interior de la escuela, por lo que podemos deducir que esperaba que las relaciones con sus compañeros mejoraran debido a su cambio de mentalidad posterior a su paso al CIP. |
| | | | Relación profesores | | La criminalización que vivió J1 al reingresar a la escuela en la cual estuvo previo a su internación en el CIP; impidió que los profesores pudiesen valorar el cambio que J1 tuvo producto de su experiencia en el centro, por lo que sus expectativas estaban puestas poder reintegrarse exitosamente a su antigua escuela, y darle un giro a su vida, esforzándose con sus estudios y dejando de lado las prácticas delictivas que solía tener. J1 hubiese esperado un mayor apoyo que le permitiese eso, donde fuese reconocido su cambio de |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | actitud, pero debido a lo señalado anteriormente esto no ocurrió. |
| | | | Disciplina / Normas | <i>“Y ojalá me hubieran prestado apoyo, porque tenía la intención de cambiar, de cambiar, estudiar y salir adelante, siempre se lo he dicho a usted, que ya no quería estar en eso y todo. Así que me hubiera gustado que me hubieran apoyado yo en verdad hubiera prestado su ayuda. Pero como todos me tenían mala...”</i> | La presente subcategoría no se evidencia en el relato, debido a que el joven no señala expectativas al respecto. Sin embargo, según percibido en la entrevista podemos apreciar que las expectativas que el joven mantiene sobre esta área sería que mientras él cumpla con las normas al interior de la escuela su relación con los docentes mejorará y de esta forma también lo haría su proceso de escolarización |
| | | | Metodología profesor | | La presente subcategoría no se vio evidenciada en el relato del joven, sin embargo, las expectativas que el joven presenta en este aspecto van relacionadas a que si él mantiene una buena conducta y se esfuerza por responder a los requerimientos de la escuela los profesores deben emplear una metodología acorde a lo que él espera de estos, con la finalidad de adquirir aprendizajes. |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | Contenidos curriculares | | <i>“Si po, voy a seguir estudiando, quiero sacar hasta 4° medio y de ahí tengo... de aquí hasta 4° medio tengo pensado que estudiar, no tengo claro.”</i> | |
|------|-----------|-----------------------|-------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Antes | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | <p><i>“estuve como un semestre entero como estudiando en la biblioteca, me pasaban las guías todo eso en la pura biblioteca.”</i></p> <p><i>“...también que hubieron profes que se acercaban, me ayudaban cuando era hiperactivo me decían podrías hacer esto, podrias hacer esto otro o si estai enojao’ salis de la sala y conversai conmigo. Me prestaban apoyo y nada poh, como yo no tenía la mente de pedir favores ni nada, no pedía nada y seguía peleando y problemas fue por más, fue por mi.”</i></p> | <p>J1 distingue dos formas en las cuales fueron abordadas sus necesidades educativas previo al paso al CIP, una de ellas era mediante castigos, como expulsión de la sala de clases, donde finalmente terminaba realizando el trabajo de clases mediante guías en la biblioteca, lo que lo hace mantener una valoración negativa de la enseñanza por parte de los profesores.</p> <p>La otra responde a que los profesores se le acercaron para apoyarlo, buscando comprender sus necesidades, sin embargo, estos acercamientos nunca fueron aceptados por J1, ya que lo consideraba como pedirles un favor a los educadores, y no como un ofrecimiento pedagógico que estaría acorde a sus</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>derechos como estudiante, sin embargo, valora positivamente la intención de estos.</p> <p>Además, el joven constantemente señala que el causante de los problemas es él, lo que se ajusta a la visión adultocéntrica que criminaliza la juventud y busca culparlos a todos a aquellos que no se ajusten a sus normas. En el caso de J1, la exclusión constante provocó en el joven un distanciamiento y rechazo frente a la autoridad, lo que provoca que este no reciba la “ayuda” cuando se le es ofrecida.</p> |
| | | | El otro en el contexto no formal | | <p>La presente subcategoría no aparece en el relato del joven, debido a que no participaba de instancias de educación no formal antes de su ingreso al CIP.</p> |
| | | | El otro en el contexto informal | (de su familia) “El respeto, el deber, los derechos de uno... siempre me los han enseñado.” | <p>En el área del otro en el contexto informal, el joven centra constantemente su relato en la escuela, sin embargo, de su familia rescata los valores que siempre le han inculcado.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|------|-----------|----------------|----------------------------------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | <i>“Que me hubieran apoyado, en sentido no sé, de hace estos trabajos pa’ que ganí estas notas, no sé como cosas de ayuda.”</i> | <p>J1 hubiese esperado contar con más apoyo por parte de los profesores, que le permitieran mejorar su promedio, pero en lugar de eso se encontró con un abandono por parte del profesorado.</p> <p>Esto evidencia el poco compromiso por parte de los docentes por brindar apoyo y responder a las necesidades que el joven presentaba.</p> |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | <p>La presente subcategoría no aparece en el relato del joven, debido a que no participaba de instancias de educación no formal antes de su ingreso al CIP.</p> |
| | | | El otro en el contexto informal | | | <p>La presente subcategoría no aparece en el relato del joven, sin embargo, es posible inferir que se encuentran en el marco del respeto del deber y los derechos como menciona anteriormente.</p> |
| Caso | Dimensión | Macrocategoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|---|---------|-----------------------|----------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Durante | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | (La escuela de origen) “Mientras estaba adentro nada poh me mandaban guías y ahí las hacía con usted, las guías de lenguaje, matemática y como yo tenía otra... no había estudiado pa’ esa guía como estaban más adelantado que (escuela CIP) no entendía nah.” (La escuela CIP) “...a la hora de enseñar, se dedicaban a enseñar -ya, no entendiste? ya, yo te puedo ayudarte a entender- y te repetían y te repetían y de buenas maneras, acá afuera no po -profe no entiendo esto, ah eso ya lo pasé ya, ahí veí tú no te lo voy a repetir-” | <p>En la presente subcategoría, la valoración del joven por la enseñanza de parte de las docentes de la escuela del CIP es positiva, debido a que en su experiencia escolar anterior no había encontrado este tipo de apoyo por parte de los docentes, como lo relata en la entrevista.</p> <p style="text-align: center;">Esto llevó a que la cercanía de las profesoras fuera sumamente llamativa para J1, quien siempre se sintió excluido por parte de los docentes en su trayectoria escolar, sin embargo este apoyo no dio frutos, ya que desde su escuela de origen le enviaban material para que no perdiera la matrícula y pudiera mantenerse al corriente con las enseñanzas que ellos buscaban implementar, lo que complicaba al joven debido a que al interior del CIP, la modalidad de adultos no se ajustaba a sus necesidades.</p> |
| | | | El otro en el contexto no formal | | (Del programa ASE) “Lo que me estaban pasando en el colegio NN, la materia, lo que tenía que hacer, estaban ayudándome, me ayudaron a progresar porque si no, no tenía nada | <p>J1 esperaba no tener que quedarse únicamente con estos contenidos básicos, para lo cual fue fundamental el programa ASE, que le permitía disminuir la brecha de contenidos entre la escuela del CIP, y la escuela en la que estaba en el medio libre, es</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|---------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | nada entonces no podía, estaría en lo básico po todavía.” | <p>por esto por lo que su valoración por las intervenciones realizadas por el programa es positiva.</p> <p>Sin embargo, estas no lograron cumplir su objetivo, ya que debido a la falta de espacios de trabajo al interior del centro y la poca articulación de los profesionales que trabajan al interior, las oportunidades de intervención con el joven eran escasas, por lo que no pudo avanzar en las actividades al ritmo que la escuela de origen esperaba.</p> |
| | | El otro en el contexto informal | | (Los ETD) “me dieron buenos consejos, me distraían, como... haciendo cosas para mi familia afuera e igual nos aconsejaron bien poh, en el sentido para que saliéramos adelante y no tuviéramos el mismo odio” | Durante la internación provisoria, J1 generó un vínculo educativo al interior del CIP, el con los ETD, con los cuales generó una relación cercana, que permitió que estos le entregasen enseñanzas valóricas que J1 que le entrega una valoración positiva en su búsqueda por “salir adelante”, rompiendo con la visión de odio que existía al interior del CIP. |
| | | El otro en el contexto formal | Expectativa | <i>“Es que no se puede hacer nada porque, porque (colegio CIP), estar allá adentro en el CIP había unos que les costaba más y otros menos entonces como les que los regulan, yo</i> | J1 no tenía una mayor expectativa respecto a la enseñanza al interior del CIP, debido a que le parecían entendibles las razones por las cuales los contenidos eran básicos, ya que, al contar con un |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | <i>creo, a las personas como más básicos...”</i> | estudiantado con un menor manejo de contenidos, no era posible que abordasen contenidos más complejos. |
|------|-----------|-----------------------|----------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto no formal | | | La presente subcategoría no aparece mencionada en el relato de J1, sin embargo, según lo que se puede extraer de su relato, el joven tenía expectativas en que el programa de apoyo socioeducativo le brindara el apoyo necesario para regularse con sus compañeros de escuela en el medio libre y aprender los contenidos que debieron haberle enseñado en este. |
| | | | El otro en el contexto informal | | | La presente subcategoría no se encuentra en el relato del joven, por lo que no es posible realizar un análisis de esta. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Después | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | (De su colegio año 2020) “si allá los profes enseñan bien, ahí te enseñan, se dan el tiempo y todo, siempre y cuando les muestre también po” | Después de su paso por el CIP, en el colegio en el que se encuentra actualmente, J1 se encontró con profesores comprometidos con su enseñanza, los cuales se dan el tiempo de explicarle en un ritmo que le acomoda los contenidos, por lo que le otorga una valoración positiva a este aspecto. Sin embargo, él |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>recalca que dicha enseñanza es efectiva siempre y cuando los estudiantes les muestren interés en aprenderlo, lo cual es su caso.</p> |
| | | | El otro en el contexto no formal | | <p>La presente subcategoría no se encuentra presente en el relato del joven, debido a que el joven no se encuentra participando en ningún programa de educación no formal posterior a su paso por el CIP.</p> |
| | | | El otro en el contexto informal | <p>(De su familia) “siempre me han dicho que sin estudio no se es nadie. Y eso me lo repiten siempre, están preocupados si es que hago esto, si es que no lo hago, siempre están ahí constantemente apoyándome. Mi hermano me dice que estudie, que no siga con los pasos, que gracias a los estudios uno puede ganar un buen sueldo y dignamente. Hay que tomarle el peso.”</p> | <p>J1, valora como enseñanza luego de su paso por el CIP, de parte de su familia, la importancia de terminar y continuar sus estudios, esto mediante una repetición constante y una preocupación genuina en que J1 pueda optar a una buena vida, en esto se destaca principalmente su hermano, quien se utiliza a sí mismo como un ejemplo negativo de lo que le ocurriría si no continúa estudiando.</p> <p>Lo anterior responde al modelo de sociedad en el cual nos encontramos insertos, el cual asocia el éxito con la obtención de bienes materiales y con ganar un buen sueldo, lo que lo alejaría del mundo delictual. J1 ve los estudios como una forma de alcanzar esta meta sin relacionarse con el mundo delictual.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| Caso | Dimensión | Macrocategoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
|------|-----------|----------------|----------------------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | <i>“...ya si voy a tener que cambiar, estaba en una especialidad, tenía otra mente, estudios, casa, polola y fútbol, ya todo eso. Después yo pensaba, si necesito plata, voy a tener que trabajar y estudiar po...”</i> | Luego de su paso por el CIP, J1 espera que la educación formal sea un medio para que este pueda tener la vida que desea, por lo que presenta grandes expectativas en la enseñanza que le puedan entregar sus profesores, ya que lo ve como herramientas para cambiar su vida. |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | La presente subcategoría no se encuentra presente en el relato del joven, debido a que el joven no se encuentra participando en ningún programa de educación no formal posterior a su paso por el CIP. |
| | | | El otro en el contexto informal | | | La presente subcategoría no se encuentra desarrollada en el relato del joven, por lo que no es posible hacer un análisis de esta. |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|---|-------|-------------|------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Antes | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | <i>“Como que me iba bien en las notas pero en la conducta no.”</i> | <p>J1 considera que no tuvo ningún aprendizaje potencialmente significativo en el sistema escolar de forma previa a su paso por el CIP, al cual entregarle una valoración positiva, pese a esto señala que tenía un buen rendimiento escolar, lo que da a entender que aprendía los contenidos escolares sólo a partir de las exigencias institucionales, y no por una motivación interna. Además, según como se menciona en la categoría anterior las relaciones con los docentes impedían que J1 presentara una buena disposición frente al aprendizaje, ya que no encontraba motivación en las clases ni a asistir a la escuela, por lo que la mayoría de los aprendizajes construidos fueron solo para responder en las evaluaciones y no valorados para aplicarlos fuera de la institución.</p> |
| | | | Aprendizaje no escolar | | <p><i>“Primero medio igual es como otra onda y ahí empecé a cambiar empecé a conocer reos, a hijos de narco, a ladrones, empecé a moverme en ese sistema medio turbio.”</i> <i>“yo ya andaba con otra mente como... me juntaba, salía y andaba robando.”</i></p> | <p>Ya en la enseñanza media, J1 comienza a vincularse con el mundo delictivo, de los cuales aprendió sus códigos, logrando movilizarse en esos círculos, finalmente comenzando a delinquir (robar).</p> <p>Este momento del relato resulta crucial, ya que el aprendizaje implica cambios en el sujeto, y esto es lo que ocurrió con J1, quien desmotivado con las</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|------------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p><i>(De su familia) “El respeto, el deber, los derechos de uno... siempre me los han enseñado.”</i></p> <p>situaciones que ocurrían al interior de la escuela comenzó a encontrar un mayor atractivo a los aprendizajes construidos fuera de esta, lo que explica que en muchos momentos prefiriera salirse de clases por salir a robar.</p> <p>En cuanto a aprendizajes obtenidos de su familia J1 destaca la educación valórica que recibió respecto a sus derechos y deberes, lo cual valora positivamente.</p> |
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | <p>Según lo relatado por J1 jamás menciona aprendizajes esperados por la escuela, esto podría ser explicado por la poca motivación que encontraba el joven en las clases y metodologías empleadas por los docentes al momento de enseñar, por lo que el aprendizaje no era algo para él en lo que pudiera tener expectativas.</p> |
| | | | Aprendizaje no escolar | | <p>La presente subcategoría no se encuentra presente en relato del joven, ya que este considera que los aprendizajes que construyó con sus pares repercutieron negativamente en su conducta, por lo que no los considera válidos para generar expectativa de estos,</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | esto puede ser explicados debido a que en la sociedad adultocentrista los únicos conocimientos que se consideran válidos son los transmitidos por el mundo adulto. |
|------|-----------|-----------------|------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Durante | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | <i>“Después que entre al CIP, en la forma de los estudios, no poh en los estudios allá adentro es como dos más dos y era, era como muy muy básica los estudios. Pa’ ser de media era muy básico. (...) Yo venía ya como por un ejemplo así como con los números imaginarios así, las raíces cuadradas y todo. Y ahí adentro era como multiplicar y sumar y dividir.”</i> | <p>En la escuela del CIP, al ser los contenidos mucho más básicos que los que ya había pasado en el medio libre, J1 considera que no tuvo ningún aprendizaje potencialmente significativo.</p> <p style="text-align: center;">Esto no permitió que siguiera complejizando las estructuras que ya tenía formadas, debido a que no se presentó un conflicto cognitivo que pudiera generar nuevos aprendizajes.</p> |
| | | | Aprendizaje no escolar | | <i>“gracias al ASE yo pude así como estar viendo lo que me estaban pasando en el colegio afuera, me ayudaban también me ayudaban, en el ASE me ayudaban a ponerle a las</i> | <p style="text-align: center;">Lo básico de los contenidos abordados por la escuela al interior del CIP, hicieron que J1 valorará positivamente el programa de reinserción escolar (ASE) en el cual estuvo, ya que le permitía abordar contenidos que continuaban con lo que esperaba en</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p> <i>guías, a estudiar, a completar las guías. Fueron un gran aporte el ASE al estar allá adentro, porque no estuve como tan básico.”</i> <i>(De sus pares en el CIP) “La mente dañada no más, la mente en odio. Allá dentro era puro odio... pero verlo a vivirlo es diferente, porque ya todos los días ver las misma cara, si le tenía a alguien mala es el odio, odio, odio, y tenía odio porque no tenía tu libertad, tenía odio por todo, por todo tenía odio allá dentro. Entonces no aprendí nada. Si po, siempre tenía que estar serio, no podía mostrar amor allá dentro.”</i> <i>(De los ETD*) “me dieron buenos consejos, me distraían, como... haciendo cosas para mi familia afuera e igual nos aconsejaron bien poh, en el sentido para que saliéramos adelante y no tuviéramos el mismo odio y de los que conozco poco, tomaron los consejos, porque yo igual</i> </p> | <p> base a lo que había aprendido en sus escuelas anteriores. </p> <p> Respecto a lo aprendido por sus pares en el CIP, J1 señala haber aprendido una visión del mundo basada en el odio -que en parte sería una expresión del malestar producido por la pérdida de las libertades que tenían anteriormente-, donde no era posible demostrar debilidad, ni amor. </p> <p> Esto contrastaba en parte con su experiencia con los ETD que conoció dentro del CIP, de los cuales valora los consejos que estos le dieron, que les permitían escapar de la visión de odio imperante en el centro, aportándoles además con distracciones y la realización de talleres donde podían crear cosas para sus familias. </p> |
|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|---------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p><i>tomé hartó los consejos y no me gustaría volver al mismo odio”</i></p> <p><i>*ETD: Educador de Trato Directo.</i></p> <p><i>Eran los encargados de resguardar el bienestar de los jóvenes al interior del CIP.</i></p> | |
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | <p>(Con relación a la escuela) “Osea por mi me interesa aprender cosas, siempre me ha interesado cosas nuevas, no ser tan mente blanca, vacía.”</p> | <p>Respecto a las expectativas, J1 plantea una decepción respecto a lo poco aprendido al interior de la escuela del CIP, a causa de lo básico de los contenidos abordados. Lo que da luces que en base a su trayectoria educativa, el joven visualiza a la escuela como un espacio en donde puede aprender contenidos y que él se encuentra interesado en estos, sin embargo sus expectativas no fueron cumplidas por la escuela al interior del CIP, dado que no tuvo oportunidad de realizarlo, en este sentido se hace necesario poder contemplar los gustos, intereses y la trayectoria educativa del joven a fin de generar interés, y motivación para el desarrollo de prácticas educativas.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | Aprendizaje no escolar | | | La presente subcategoría no se encuentra presente en el relato del joven, debido a que no cree que puedan existir aprendizajes validos al interior de una cárcel, por lo que no se puede realizar un análisis en esta área. |
|------|-----------|-----------------|------------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 1 | Después | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | | La presente subcategoría no se encuentra presente en el relato del joven, debido a que los constante criminalización que sufrió al momento de su reingreso al sistema escolar restó importancia a los aprendizajes, debido a las constantes problemáticas con las que se encontró. Además, esto se suma la actual crisis sanitaria a nivel mundial, lo que llevó a que solo pudiese asistir dos semanas a su nuevo establecimiento educacional, por lo que no tiene aprendizajes que valorar. |
| | | | Aprendizaje no escolar | | <i>“o sea lograr que gracias a los estudios uno puede salir adelante, si uno cuando ya va creciendo va viendo a la gente que sin estudios no gana</i> | Tras su paso por el CIP, J1 aprendió la importancia de los estudios formales como una forma de poder mejorar su calidad de vida, permitiéndole optar a trabajos con un menor desgaste físico y una menor |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|---------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p><i>buen sueldo, sin estudios uno no, no surge, sin estudio casi no pueden tener ni casa, uno sin estudio ya ahí empiezo a ver a la gente, como ejemplo mi hermano que no tienen estudio, están trabajando, se parten la espalda por un sueldo, si hubieran estudiado estarían trabajando de lunes a viernes y sería el mismo sueldo, y más relajados y tranquilos y una pega estable así. Entonces uno va aprendiendo que el estudio es importante.”</i></p> | <p>carga horaria, optando a sueldos similares a los que tienen aquellas personas que no estudiaron e ingresaron inmediatamente al mundo laboral (como lo es el caso de su hermano).</p> <p>Es así como, en base al relato del joven, se infiere que la familia es un agente fundamental en el desarrollo de este aprendizaje, eso se puede asociar a las expectativas que tiene la sociedad adultocentrista, influenciada por el sistema económico imperante entorno a la institución, que son impuestas y traspasadas a los jóvenes, viéndola como el único camino para la mejora en su calidad de vida.</p> |
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | <p><i>“...porque tenía la intención de cambiar, de cambiar, estudiar y salir adelante...”</i></p> | <p>La presente subcategoría no se encuentra presente en el relato del joven, debido a que la constante criminalización que sufrió al momento de su reingreso al sistema escolar restó importancia a los aprendizajes, debido a las constantes problemáticas con las que se encontró.</p> <p>Lo anteriormente descrito, se transforma en la expectativa que J1 tiene de sus aprendizajes escolares,</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|------------------------|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | | los cuales le permitirían “salir adelante”, sacarlo del mundo delictual, y optar a una mejor vida. Sin embargo, estas expectativas se trasladaron a su nuevo establecimiento educacional, del cual espera le entregue los aprendizajes que necesita para cumplir sus metas en un futuro. |
| | | | Aprendizaje no escolar | | | La presente subcategoría no está presente en el relato del joven, por lo que no es posible hacer un análisis de esta. |

| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
|------|-----------|-----------------|----------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | Antes | Escuela | Relación pares | Valoración | <i>“Porque me gustaba ir (...) porque íbamos todos mis amigos ahí.”</i> <i>“mis compañeros hacían puras leseras, nos portabamos mal.”</i> <i>(Referido a porqué se cambió de escuela durante 1ro medio) “no sé no me gustaban mis compañeros, nada</i> | Dentro de esta subcategoría identificamos que la motivación de asistir a clases subyace en la interacción que se da en este contexto, lo cual coincide con lo planteado en nuestro marco teórico, ya que la escuela es un espacio de socialización donde los educandos comparten con otros en virtud de una |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p><i>así que me fui donde estaban mis amigos.</i></p> <p><i>(Refiriéndose a la asistencia a clases)</i></p> <p><i>“es que ahí tenía una motivación, estaba mi polola.”</i></p> | <p>comunidad, pudiendo desarrollar valores morales y éticos que los llevan a crear identidad y comunidad.</p> <p>Lo anterior se refleja en la importancia que J2 otorga a la posibilidad de interacción con su pareja dentro del establecimiento educativo, lo cual contribuye a su motivación por asistir diariamente a clases.</p> <p>Asimismo, se evidencia que para J2 la socialización entre pares es tan significativa que lo lleva a cambiarse de establecimiento educativo para poder seguir compartiendo con sus amigos, comprobando entonces la importancia que tiene la comunidad con la cual él se ha construido e identificado., valorando entonces a sus pares y a la escuela en cuanto a este aspecto, pues ha sido su motivación para asistir a los establecimientos educacionales donde ha estado matriculado.</p> |
| | | | Relación profesores | <p><i>“Buena”.</i></p> | <p>Referido a esta subcategoría, el joven solo manifiesta haber tenido una buena relación con sus educadores, no estableciendo un relato donde conciba algún nombre, o experiencia particular con los ellos, por lo que, si bien podríamos indicar que es positiva su valoración, no es significativa en cuanto a que no logra realizar un</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | vínculo con algún profesor o profesora con el cual pueda explayarse en su respuesta. |
| | | | Disciplina / Normas | <p><i>“mis compañeros hacían puras leseras, nos portabamos mal.”</i></p> <p><i>“No, no entraba a las clases, que no me gustaba entrar”.</i></p> | <p>Dentro de esta subcategoría, es posible visualizar que J2 reconoce la dinámica con sus compañeros como antagónica a la disciplina de su escuela, gatillando desestimación por la misma al no ajustarse a las normas establecidas por el espacio educativo.</p> <p>En este sentido, a raíz de la desmotivación evidenciada por J2 en torno a las cátedras de su escuela, es posible identificar poca valoración por las mismas, lo cual gatilla en él ausentismo y poco interés por hacer ingreso a la sala de clases.</p> |
| | | | Metodología profesor | <p><i>(Refiriéndose a las clases) “No, cuando más grande, a veces no mas no entraba.</i></p> <p><i>“fomes... No, la de educación física, eran las más entretenidas”</i></p> | <p>En cuanto a esta subcategoría, es posible referir que, tal como se señaló anteriormente, J2 manifiesta desinterés frente a las clases, generando que no tuviera un ingreso frecuente a éstas.</p> <p>Esto puede relacionarse a una desmotivación del joven ante la metodología aplicada en los</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>establecimientos de educación formal, los cuales están regidos por un marco curricular que indica la forma en la que se deben visualizar los contenidos. Por otra parte, J2 realiza una excepción en su valoración frente a la asignatura de educación física, aludiendo a que estas clases resultaban más acorde a sus intereses.</p> <p>Lo señalado nos permite visualizar que quienes enseñan no logran cautivar a sus estudiantes y son calificados como “fomes”, y es que las actividades que son al aire libre y requieren más labores prácticas, como la clase de educación física, son mucho más valoradas por algunos jóvenes. En este sentido, los profesores son vistos como seres monopolizadores del conocimiento, alejándose entonces del rol guía que deben cumplir y de la cercanía que debieran tener con sus educandos, lo cual impide conocer sus intereses y con aquello cambiar la metodología de enseñanza para cautivar a la comunidad escolar.</p> |
| | | | Contenidos curriculares | <p><i>(Refiriéndose a su apreciación de las asignaturas escolares) “eran fome, no me gustaba ninguna materia”.</i></p> <p><i>(Refiriéndose a las asignaturas que le</i></p> | <p>Respecto a esta subcategoría, es posible apreciar que J2 no manifiesta interés frente a las diferentes asignaturas que debió cursar, hecho que resulta complejo si se considera que los contenidos</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p><i>gustaban) “No, la de educación física, eran las más entretenidas”</i></p> | <p>curriculares tienen por objetivo potenciar y desarrollar diversas habilidades en los estudiantes, en función de un contexto determinado.</p> <p>Sin embargo, tal como se señaló anteriormente, se evidencia una excepción en el área de educación física, lo cual refleja la inclinación del joven por actividades prácticas y al aire libre, gatillando una valoración por estas.</p> <p>Pese a no tener motivación por lo curricular, el joven logró tener una trayectoria educativa real exitosa, pues logra terminar sus estudios obligatorios de forma satisfactoria, pese a no tener motivación por lo curricular, sino más bien por la socialización que podía realizar en este espacio.</p> |
| | | | Relación pares | Expectativa | | <p>En lo referido a esta subcategoría, el sujeto no menciona expectativas, sin embargo, está claro que estas pasan por el poder compartir y estar con sus amigos y pareja dentro del establecimiento, pues sin ellos él no asistiría al establecimiento.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Relación profesores | | En esta subcategoría, el sujeto no manifiesta expectativas al respecto, por lo que, la interpretación de estos investigadores está supeditada a que los profesores son vistos solo como comunicadores del conocimiento, por tanto, bajo este espacio no caben anhelos que realizarse pues cumplen con su rol, de manera contraria el sujeto habría manifestado inquietudes al respecto considerando sus necesidades y/o experiencias. |
| | | | Disciplina / Normas | | En lo referido a esta subcategoría, J2 no menciona expectativas, lo cual puede asociarse a su desmotivación frente a la disciplina y normas impuestas por su establecimiento educativo, conllevándolo a resignarse ante las mismas a pesar de la hostilidad que le generaban. |
| | | | Metodología profesor | (Refiriéndose a cómo le gustaría que se desarrollaran las clases) “Así con puras clases online.” (Refiriéndose a si le hubiese gustado que las clases fueran desarrolladas de | En este sentido es posible inferir que la modalidad virtual llama su atención al ser una forma diferente de enseñanza-aprendizaje, pues involucra un espacio físico distinto al de la sala de clases, con las incomodidades que esta implica para él. Lo anterior puede ser explicado a que las salas de clases deben |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | otra forma) “No, porque eso nunca va a cambiar.” | cumplir con normas dadas a través del currículum oculto, como lo es que los estudiantes deben estar en filas uno detrás de otro, mirando hacia la pizarra dentro de una sala de clases con colores que no sean llamativos. Por aquello J2 considera a la escuela como un espacio rígido donde no cabe la innovación y la posibilidad de cambio, lo cual refiere a los regímenes de enseñanza, el marco curricular y la legislación vigente. |
|------|-----------|-----------------|-------------------------|--------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Contenidos curriculares | | | En lo referido a esta subcategoría, J2 no menciona expectativas, lo cual puede asociarse a que nunca cuestionó los contenidos curriculares abordados en las diversas asignaturas que cursó en el colegio, por ende, los aceptó como válidos y se resignó ante los mismos, a pesar de la desmotivación que le generaban. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 2 | Durante | Escuela | Relación pares | Valoración | | En relación con esta subcategoría, J2 no manifiesta valoración frente a la relación con sus pares, lo cual puede relacionarse a que el joven ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios dictados por la |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | legislación educativa, por ende, no tuvo necesidad de asistir a la escuela durante su transcurso en el CIP. |
| | | | Relación profesores | | En cuanto a esta subcategoría, J2 no presenta valoración frente a la relación con los docentes, lo que puede relacionarse a que el joven ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios dictados por la legislación educativa, por ende, no tuvo necesidad de asistir a la escuela durante su transcurso en el CIP. |
| | | | Disciplina / Normas | | Dentro de esta subcategoría, J2 no manifiesta valoración por la disciplina y normas del espacio educativo, lo cual se relaciona a que el joven ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios dictados por la legislación educativa, por ende, no tuvo necesidad de asistir a la escuela durante su transcurso en el CIP. |
| | | | Metodología profesor | (Refiriéndose a las clases de preparación para la PSU) “Era fome, era una vez a la semana y no iban casi nunca, hicieron como 2 veces” | A pesar de que el joven no asistió a la escuela durante su transcurso por el CIP, tuvo la posibilidad de asistir a talleres de preparación para rendir la PSU, frente a los cuales no presenta apreciación e interés, |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>aludiendo a que le resultaban aburridos y que los docentes carecían de constancia en su realización.</p> <p>Ante esto es posible señalar que, a diferencia de lo planteado en el marco teórico, donde la pedagogía se estaba comenzando a realizar como rol guía del proceso de enseñanza en espacio de exclusión, esto no ocurre en los talleres, pues se concluye que quienes realizaban estas clases carecían de vinculación y conocimientos respecto a las necesidades de los sujetos, provocando en ellos una baja valoración ante la posibilidad de realizar actividades pedagógicas dentro de este espacio.</p> |
| | | | Contenidos curriculares | <p><i>(Refiriéndose a las clases de preparación para la PSU) “no enseñaron nada, lo que enseñaron yo ya lo sabía”</i></p> | <p>En cuanto a esta subcategoría, es posible visualizar que J2 manifiesta disconformidad ante los contenidos curriculares impartidos en el taller de preparación para la PSU al que asistió, aludiendo a que ya poseía un manejo previo de los mismos.</p> <p>Esto nos posibilita inferir que no existió una consideración por los conocimientos previos del joven, generando que los contenidos fueran de poca significancia para él. Lo señalado nos permite evidenciar que no se cumple con lo planteado en el</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|---------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | marco teórico de la presente investigación, en donde se posiciona a la pedagogía como rol guía del proceso de enseñanza en espacios de exclusión |
| | | | Relación pares | Expectativa | Dentro de esta subcategoría, J2 no manifiesta expectativas en cuanto a la relación con sus pares, pudiendo vincularse al hecho de que ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios dictados por la legislación educativa, por lo que, no requirió asistir a la escuela durante su transcurso en el CIP. |
| | | | Relación profesores | | En esta subcategoría el joven no manifiesta expectativas frente a la relación con los profesores, lo cual puede vincularse a que ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios dictados por la legislación educativa, por lo que, no requirió asistir a la escuela durante su transcurso en el CIP. |
| | | | Disciplina / Normas | | En esta subcategoría el joven no manifiesta expectativas frente a la disciplina y normas del espacio educativo, lo cual puede vincularse a que ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios dictados |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|------|-----------|-----------------|-------------------------|--------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | | por la legislación educativa, por lo que, no requirió asistir a la escuela durante su transcurso en el CIP. |
| | | | Metodología profesor | | | Frente a esta subcategoría, es posible evidenciar que el joven no verbaliza expectativas en relación con las metodologías a utilizar por los docentes al interior del CIP. Esto puede asociarse a que el joven no asistió a la escuela durante su tránsito por el recinto privativo de libertad, además de la poca valoración que presenta frente a los talleres de preparación para la Prueba de Selección Universitaria. |
| | | | Contenidos curriculares | | | El joven no verbaliza expectativas en relación con esta subcategoría, sin embargo, a partir de su disconformidad frente a los talleres de preparación para la Prueba de Selección Universitaria, es posible inferir que esperaba abordar otro tipo de contenidos curriculares durante estos, puesto que resultaron ser poco atingentes con relación a sus conocimientos previos y su realidad educativa. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|---|---------|---------------------|-------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | Después | Escuela | Relación pares | Valoración | <p><i>“Al otro año... tuve preso po, estuve detenido, el mismo año, no alcancé a hacer la práctica.”</i></p> <p><i>“es como que te pongai en pause, tu vida, queda en pause, no podi hacer nada.”</i></p> <p><i>Yo quiero una carrera, si yo quiero estudiar una carrera, aunque nadie me crea.”</i></p> | <p>En la presente dimensión, no es posible apreciar valoración y expectativas frente a la macrocategoría “Escuela”, puesto que J2 durante la entrevista no se refiere en torno a las categorías de “Relación pares”, “Relación profesores”, “Disciplina/Normas”, “Metodología profesor” y “Contenidos curriculares”. Esto se explica a partir de que el joven ha culminado la obligatoriedad de estudios dictada por ley y no ha podido reincorporarse a la educación formal luego de su paso por el CIP y CRC.</p> <p>A pesar de lo señalado, J2 manifiesta interés por continuar con sus estudios, específicamente con la práctica del técnico profesional nivel básico que cursó durante su enseñanza media, lo cual se ha visto imposibilitado por su proceso de encierro.</p> |
| | | | Relación profesores | | | |
| | | | Disciplina / Normas | | | |
| | | | Metodología profesor | | | |
| | | | Contenidos curriculares | | | |
| | | | Relación pares | | | |
| | | Relación profesores | | | | |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | Disciplina / Normas | | nada.” Yo quiero una carrera, si yo quiero estudiar una carrera, aunque nadie me crea.” | Lo señalado conlleva al joven a visualizar su transcurso en el CIP como una experiencia inhabilitante que carece de significancia y le impide continuar progresando en su trayectoria educativa. En este sentido, si bien la Ley n°20.084 tiene como uno de sus principales propósitos garantizar el acceso a educación de los jóvenes en calidad de imputados, se visualiza un carácter insuficiente en ésta, puesto que, no vela por la continuidad de la trayectoria educativa una vez culminado el proceso de encierro. Esto se evidencia a partir del relato de J2, quien no señala haber recibido apoyo por parte de programas educativos que velaran por la culminación de su práctica, el ingreso a la educación superior o la postulación a becas y créditos del Estado. |
|------|-----------|-----------------------|-------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Metodología profesor | | | |
| | | | Contenidos curriculares | | | |
| Caso | Dimensión | Macrocategoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 2 | Antes | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | <i>(Refiriéndose a las asignaturas que le gustaban) “No, la de educación física, eran las más entretenidas”.</i> | Respecto a esta subcategoría, el sujeto refiere una valoración positiva frente a las actividades prácticas como lo es la ed. física, quedando el resto relegada a un consenso negativo, esto se infiere en que como fue descrito más arriba, el sujeto considera las clases muy |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>extensas, donde el docente habla demasiado y por tanto carecen los espacios prácticos o de conversación, estableciéndose un monólogo por quien dirige el espacio, no haciendo protagonistas a los estudiantes del proceso de construcción de aprendizajes, no vinculándose ni conociéndolos, y por tanto no generando una motivación y/o aprovechando la motivación de quienes asisten a este espacio para crear nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje.</p> |
| | | | El otro en el contexto no formal | | <p>En lo concerniente a la valoración y expectativa de esta categoría, el entrevistado no manifiesta opinión al respecto pues nunca participó de instancias no formales de educación ni enseñanza de aprendizajes.</p> |
| | | | El otro en el contexto informal | <p><i>“...me acuerdo cuando mi abuelo me enseñó a manejar. Tenía como 10 años, me sentaba en sus brazos y me enseñaba a manejar y después me hacía sentarme solo, hacia el asiento para de adelante y manejaba.”</i></p> | <p>En lo concerniente a la valoración y expectativa de esta categoría, el entrevistado no manifiesta opinión al respecto pues nunca participó de instancias no formales de educación ni enseñanza de aprendizajes.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | <i>(Refiriéndose a si le hubiese gustado que las clases fueran desarrolladas de otra forma) “No, porque eso nunca va a cambiar.”</i> | En lo que se refiere a las expectativas de esta categoría, el sujeto no manifiesta nulas expectativas, es más indica que el modelo va a seguir tal y como se mantiene, revelando así la nula esperanza que posee por cambiar o innovar en este aspecto, lo cual es una fuerte crítica a quienes se dedican a la pedagogía, pues son quienes deben guiar el proceso de los estudiantes, sin embargo al no realizarlo desmotivan a quienes asisten a este espacio a recibir una educación donde ellos son solo insumos y no protagonistas del proceso, desmotivándolos, causando en muchos de ellos la expulsión del sistema, pues no conciben que sea relevante al no albergar ni considerar las diferencias que puedan existir. | |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | | En lo concerniente a la valoración y expectativa de esta categoría, el entrevistado no manifiesta opinión al respecto pues nunca participó de instancias no formales de educación ni enseñanza de aprendizajes. |
| | | | El otro en el contexto informal | | | <i>“No, no me obligaba, pero me retaba (refiriéndose a su mamá) cuando no iba, me decía que tenía que ir al</i> | En esta subcategoría, si bien J2 no manifiesta expectativas al respecto, sin embargo, si son apreciable las de la familia y que el proceso de enseñanza que |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p><i>colegio porque ella quería que yo fuera alguien en la vida. (...) No se po, estudiar, trabajar, tener una familia, no hacer cuestiones malas.”</i></p> | <p>realizan los pedagogos es de suma importancia para las familias, quienes ven en estos espacios de escolarización una oportunidad de cambio para la mejora de su calidad de vida, en pos además de alejar a los jóvenes del mundo delictual, sin embargo, los jóvenes si bien aprecian eso, saben que para aquello deben situarse en espacios rígidos de enseñanza donde no hay mucho espacio para la innovación, ya que las metodologías de enseñanza están determinadas en los planes y programas, así como por las directrices que ofrezca la institución a través de su proyecto educativo generando así una desmotivación frente a la asistencia.</p> <p>En cuanto a la dimensión antes en la macrocategoría de enseñanza, es posible indicar que respecto a la enseñanza el otro en contexto formal, posee una valoración negativa y muy bajas expectativas, pues considera el régimen de enseñanza como una estructura inmóvil, donde la innovación y el cambio no valen, por cuanto no es posible generar motivación al respecto para quienes están asistiendo a la escuela. Por el contrario, existe una alta y positiva valoración en cuanto al otro en contexto informal, pues los saberes están contruidos en ambiente de confianza, donde se</p> |
|--|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
|------|-----------|-----------------------|----------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | | contemplan los gustos e intereses del joven, lo que propicia una construcción de contenidos que le permite ser aplicable en diversos contextos. |
| 2 | Durante | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | | Con relación a esta subcategoría, J2 no manifiesta valoración por algún docente o guía en contexto formal durante su encierro, pudiendo relacionarse a que el joven ya había cursado los niveles de enseñanza obligatorios, por lo que no tuvo necesidad de asistir a la escuela durante su transcurso por el CIP. |
| | | | El otro en el contexto no formal | | <p><i>(Refiriéndose a las clases de preparación para la PSU) “Es que cuando iban ellas no les tomaba mucha atención, a la que le tomaba atención era a la señorita.”</i></p> <p><i>(Refiriéndose a los aspectos que valoraba de las sesiones del Programa de Apoyo Socioeducativo)</i></p> <p><i>“Todo po, porque se tomaba el tiempo de ayudarme a pesar de todo.”</i></p> <p><i>(Refiriéndose a los talleres</i></p> | En lo referido a la valoración de la enseñanza en contexto no formal, el joven rescata que durante su paso por el CIP las docentes del Programa de Apoyo Socioeducativo hayan sido cercanas a él, tomándose el tiempo para poder enseñarle y siendo guías en su proceso de intervención. Por el contrario, J2 hace una distinción entre las profesionales ya señaladas y las educadoras que realizaban los talleres de preparación para la PSU, indicando que no presentaba interés por dichas instancias educativas, lo que se vincula con la |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p><i>recreativos impartidos en el CIP)</i></p> <p><i>“Los murales era lo único bueno, porque lo otro era puras peleas salir a jugar a la pelota.”</i></p> <p><i>(Refiriéndose a los talleres recreativos implementados en el CIP)</i></p> <p><i>“No, nada, pero me gustaba porque hacer algo preso es algo bueno, porque estar todo el día haciendo nada, lo que fuera, por eso hacíamos de todo.”</i></p> | <p>valoración negativa que tiene de las mismas, la cual ya fue explicitada anteriormente.</p> <p>Además, el joven valora mucho aquellos talleres que le permitían desenvolverse en ocupaciones prácticas, en donde podía socializar y realizar otro tipo de actividades con los demás jóvenes, a pesar de las dinámicas relacionales hostiles que se vivían al interior del espacio.</p> <p>En este sentido, es posible visualizar que el interés del joven en torno a las instancias recreativas subyace principalmente a la posibilidad de distracción frente a su realidad en dicho contexto de encierro.</p> |
| | | | <p>El otro en el contexto informal</p> | | <p>Respecto a esta subcategoría, no se evidencia valoración por parte de J2 en torno a la enseñanza en contextos informales, lo cual se puede asociar a que el joven no manifestaba un mayor aprecio por sus compañeros de encierro, llevándolo a no concebir como significativos los posibles aprendizajes a construir durante su interacción con ellos.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | <i>(Refiriéndose a los apoyos educativos que le hubiese gustado recibir al interior del CIP) “No me hubiese gustado nada, porque me hubiese gustado irme para la calle, nada más.”</i> | <p>En cuanto a esta subcategoría, J2 no manifiesta expectativas frente a la enseñanza formal al interior del CIP, puesto que sus intereses estaban enfocados en salir de aquel espacio y poder volver a reencontrarse con su círculo significativo en total libertad.</p> <p>En este sentido, es posible inferir que para J2 el espacio de reclusión resulta un lugar incómodo, donde se aprecia la violencia día a día y por lo mismo no cabe espacio para generarse expectativas en un clima de ese tipo.</p> |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | <p>En lo referido a esta subcategoría, el joven no verbaliza expectativas en torno a la enseñanza en contexto no formal, pudiendo inferirse - a partir de su relato - que, dado su experiencia en el sistema educativo formal, le resultaba complejo poder proyectarse en este tipo de espacios, puesto que siempre renegó de su estancia en el centro. Asimismo, se puede apreciar que la institución tampoco es capaz de diversificar las instancias de recreación para cautivar a los jóvenes, faltando entonces a la variedad de oferta educativa que se debe propiciar en estos espacios, así como a generar</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | un clima de seguridad para los sujetos privados de libertad. |
|------|-----------|-----------------------|---------------------------------|--------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto informal | | | Respecto a estas subcategorías, no se evidencian valoración ni expectativas por parte de J2 en torno a la enseñanza en contextos informales, lo cual se puede asociar a que el joven no manifestaba un mayor aprecio por sus compañeros de encierro, al rechazar su estancia en el centro, llevándolo a no concebir como significativos los posibles aprendizajes a construir durante su interacción con ellos. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 2 | Después | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | | En cuanto a esta subcategoría, el entrevistado no manifiesta valoración al respecto, pues al haber terminado su enseñanza obligatoria y por el paso que tuvo en los distintos centros de reclusión, J2 no pudo reingresar a la enseñanza formal, esta vez en el ámbito de la educación superior, pues no había cumplido con los requisitos del ingreso (PSU). |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <p>El otro en el contexto no formal</p> | <p><i>(Refiriéndose a las capacitaciones realizadas en el Centro Metropolitano Norte) “Hacían de todo, hacían capacitaciones, de todo.”</i></p> <p><i>“Pero yo no estuve en capacitaciones porque yo me venía al tiro, mi PIN no me dejaba meterme a esas cuestiones, no me mandaba.”</i></p> | <p>En este aspecto el joven valora todas aquellas instancias de aprendizaje ofrecidas en el CRC, pues apuntan a la reinserción de los jóvenes a través de talleres y actividades múltiples que les permiten aprender algún oficio, sin embargo, los requisitos que se establecen para la participación en este espacio impiden que él esté. En este sentido, vemos cómo se aplica lo dictado por la Ley n° 20.084 de responsabilidad penal adolescente, pues existen instancias que permiten a los jóvenes distraerse e involucrarse en talleres en virtud de sus gustos e intereses.</p> |
| | | | <p>El otro en el contexto informal</p> | | <p>Sobre la subcategoría de valoración y expectativas, el sujeto no manifiesta relato al respecto, lo cual puede explicarse porque no configura agentes relevantes de este proceso, en este sentido, la familia ya realizó la formación necesaria, mientras que los amigos no son nombrados más allá del ámbito escolar, por cuanto es posible inferir que no son relevantes como instancia de enseñanza.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | <i>“Yo quiero una carrera, si yo quiero estudiar una carrera, aunque nadie me crea.”</i> | <p>A la hora de inferir las expectativas que tiene el joven respecto a la enseñanza, él manifiesta su inquietud por querer continuar su educación hacia el nivel superior, sin embargo, también demuestra cómo es que se le tienen (sin especificar) muy baja expectativa respecto a este punto. He aquí un hecho gravitante y es que al ver J2 tiene una experiencia escolar exitosa, cumplió con toda la enseñanza obligatoria, por tanto tiene los requisitos para haber ingresado a la universidad o a un centro de formación técnica, pero el haber transitado por un centro de reclusión inmediatamente le repercute en las expectativas de lo que puede realizar una persona con ese historial, influenciando de alguna manera en sus propias capacidades y autoestima, obligándolo no solo a luchar contra el sistema para ingresar a la educación superior, sino que también contra el prejuicio de quienes no le creen poder hacerlo.</p> |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | <p>En lo referido a esta área, el sujeto no manifiesta expectativas, lo cual se puede explicar por el desconocimiento que tiene respecto al sistema de reclusión y a la continuidad que tienen las instituciones para los infractores de ley y que en este caso no</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | funcionaron, pues debió existir programas de apoyo para la reinserción y colaboración afectivos para que el sujeto pudiese volver a participar de las instancias de aprendizaje y/o laborales en las cuales tuviese oportunidades de desenvolverse. |
|------|-----------|----------------|---------------------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto informal | | | Sobre la subcategoría de valoración y expectativas, el sujeto no manifiesta relato al respecto, lo cual puede explicarse porque no configura agentes relevantes de este proceso, en este sentido, la familia ya realizó la formación necesaria, mientras que los amigos no son nombrados más allá del ámbito escolar, por cuanto es posible inferir que no son relevantes como instancia de enseñanza. |
| Caso | Dimensión | Macrocategoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 2 | Antes | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | <i>“uno tiene que saber matemáticas, cualquier momento de la vida se da que uno tiene que sumar o restar o cualquier cuestión.”</i> | Respecto a esta subcategoría, es posible inferir que la valoración a los aprendizajes escolares está supeditada a lo utilitario que puede resultar en términos de conocimientos cognitivos. Sin embargo, no se reconoce aspectos emocionales, espirituales, éticos, morales, afectivos y físicos, no realizándose entonces una formación holística ni integral del estudiantado (lo |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>que se pretende en la ley que rige este ámbito), quedando relegado a otros espacios como la familia, donde el valor de la constancia, la responsabilidad, fueron los que le permitieron a J2 culminar su proceso educativo. En este sentido, son las experiencias vividas que permiten diferenciar al sujeto que los aprendizajes construidos con sus amigos son “malos”, pero, en su momento no fueron cuestionados, careciendo entonces de valores que finalmente lo llevan a caer recluido en el CIP y luego en un CRC.</p> |
| | | | Aprendizaje no escolar | <p><i>(Refiriéndose al aprendizaje construido con sus amigos y compañeros) “Puras cosas malas.”</i> <i>(Refiriéndose a cómo aprendió a manejar un vehículo)</i> <i>“...me acuerdo cuando mi abuelo me enseñó a manejar. Tenía como 10 años, me sentaba en sus brazos y me enseñaba a manejar y después me hacía sentarme solo, hacia el asiento para adelante y manejaba.”</i> <i>“...después uno aprende solo porque</i></p> | <p>En base al relato de J2, es posible apreciar que sus aprendizajes no escolares se dan en un espacio de confianza y cercanía que aborden sus gustos e intereses, generando una disposición emocional que le posibilita construir aprendizajes respecto al manejo, al tener una base sólida de estos contenidos. La anécdota relatada por el joven permite visualizar que la interacción con su abuelo le permitió surgir como legítimo en la convivencia, gatillando una transformación estructural en él.</p> <p>En este sentido, son las experiencias vividas que permiten diferenciar al sujeto que los aprendizajes</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|---------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p><i>mira”</i></p> <p><i>“A mi papá, a mi hermano y después andaba solo, porque mi papá me pasaba el auto y andaba para todos lados solo.”</i></p> | <p>construidos con sus amigos son “malos” (como fue descrito anteriormente), pero, en su momento no fueron cuestionados, careciendo entonces de valores que finalmente lo llevan a caer recluido en el CIP y luego en un CRC. Esto permite apreciar cómo los seres humanos nos movemos con nuestra historia y experiencia, lo cual con el tiempo nos lleva a reflexionar respecto a nuestro actuar, responsabilizándose de aquello y del mundo en el que vivimos.</p> |
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | <p><i>“...porque en el colegio aprendía las cosas para sacarme buenas notas.” (Refiriéndose a cómo vivencia sus procesos de aprendizaje) “...pero es distinto cuando uno lo hace porque le gusta.”</i></p> | <p>Respecto a esta subcategoría, es posible visualizar que las expectativas frente a los aprendizajes escolares se basan en conseguir calificaciones exitosas para poder cumplir con lo esperado por el sistema educativo formal, lo cual puede asociarse a la trayectoria escolar teórica cursada por el joven. Asimismo, el relato de J2 permite inferir que no presentaba un real interés y motivación frente a los contenidos curriculares impartidos en su establecimiento educativo, puesto que carecían de significación para él, siendo capaz de distinguir entre los procesos de aprendizajes mecánicos vivenciados en la escuela y los procesos de aprendizaje</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | potencialmente significativos vivenciados en torno a cuestiones de su interés. |
|------|-----------|-----------------|------------------------|--------------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Aprendizaje no escolar | | | En lo relacionado a la subcategoría de expectativas, J2 no las manifiesta en su relato, ante lo que se infiere que el joven no concibe proyecciones de aprendizaje en espacios no formales y con personas alejadas de la profesión docente. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 2 | Durante | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | | En cuanto al aprendizaje escolar, no se identifica una valoración de éste debido a que el joven no asistió a la escuela durante su transcurso por el CIP, ya que posee una trayectoria educativa teórica, habiendo completado previamente los niveles educativos obligatorios dictados por la legislación. |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <p>Aprendizaje no escolar</p> | <p><i>(Refiriéndose a los aprendizajes que construyó al interior del CIP) “...ni una, lo que aprendí con ustedes no más.”</i></p> <p><i>(Refiriéndose a los aprendizajes que construyó al interior del CIP) “me sirvió para madurar”. “es que nunca me ha gustado así aprender algo que no me guste, si no que me gusta aprender lo que yo quiero.”</i></p> <p><i>(Mostrando las manualidades que elaboró durante su estancia en el CIP) “Mire... a ver (...) allá hay un este, mire yo hice ese espejo que está ahí en la puerta”.</i></p> | <p>Respecto a esta subcategoría, se identifica que el joven no presenta una valoración positiva ante los aprendizajes construidos al interior de CIP, lo cual puede asociarse a la percepción desfavorable que tiene frente a dicho espacio de reclusión.</p> <p>Asimismo, J2 reitera su desmotivación por aprender asuntos que no sean potencialmente significativos para él, lo que permite vislumbrar un proceso de aprendizaje mecánico durante los talleres recreativos impartidos en el recinto.</p> <p>A pesar de esto, es posible visualizar los distintos productos que elaboró durante estas instancias y un proceso de maduración gatillado por su privación de libertad, lo que permite inferir que debido al clima relacional hostil, el sujeto termina transformándose de manera abrupta, lo cual puede ser asociado el hecho de estar alejado de su familia y de las comodidades que ofrece el hogar, pues debió sufrir el encierro (CIP) y las consecuencias de estos a nivel social (bajas expectativas educativas).</p> |
|--|--|--|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>Por el contrario, J2 manifiesta aprecio por las sesiones del programa de apoyo socioeducativo, valorando los aprendizajes que pudo construir en estas.</p> |
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | <p>En cuanto al aprendizaje escolar, no se identifica una valoración de éste debido a que el joven no asistió a la escuela durante su transcurso por el CIP, ya que posee una trayectoria educativa teórica, habiendo completado previamente los niveles educativos obligatorios dictados por la legislación.</p> |
| | | | Aprendizaje no escolar | <p><i>(Refiriéndose a los apoyos educativos que le hubiese gustado recibir al interior del CIP) “No me hubiese gustado nada, porque me hubiese gustado irme para la calle, nada más.”</i></p> | <p>Respecto a los procesos de aprendizaje no escolares se evidencia que J2 tampoco presenta expectativas, lo cual puede asociarse a que el joven no concibe el recinto privativo de libertad como un espacio en el que se puedan generar aprendizajes potencialmente significativos, puesto que no se encuentra el clima óptimo para el desarrollo de estos y la oferta socioeducativa resulta ser limitada y descontextualizada a su realidad e intereses. En este sentido, se destaca que el joven tampoco presenta</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| Caso | Dimensión | Macrocategoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
|------|-----------|----------------|---------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | | expectativas en torno a una construcción de aprendizaje con sus compañeros y pares en el proceso de encierro. |
| 2 | Después | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | <p>J2: <i>“o sea lograr que gracias a los estudios uno puede salir adelante, si uno cuando ya va creciendo va viendo a la gente que sin estudios no gana buen sueldo, sin estudios uno no, no surge, sin estudio casi no pueden tener ni casa (...)”</i></p> | <p>En relación con esta categoría, es posible evidenciar que J2 no verbaliza valoración por los aprendizajes escolares referidos a contenidos curriculares, sin embargo, se puede visualizar la importancia que representa para él el culminar los estudios formales, puesto que posibilitan un mejor futuro y mayores posibilidades de éxito socioeconómico.</p> <p>De lo señalado es posible inferir que el joven concibe su nivel educativo actual como insuficiente para poder lograr un porvenir satisfactorio en cuanto al ámbito económico, lo cual puede vincularse a sus expectativas por continuar con sus estudios en nivel superior, las cuales ya fueron referenciadas anteriormente en este análisis.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Aprendizaje no escolar | | <p>J2: “(...) <i>uno sin estudio ya ahí empiezo a ver a la gente, como ejemplo mi hermano que no tienen estudio, están trabajando, se parten la espalda por un sueldo, si hubieran estudiado estarían trabajando de lunes a viernes y sería el mismo sueldo, y más relajados y tranquilos y una pega estable así. Entonces uno va aprendiendo que el estudio es importante.</i>”</p> | <p>En relación con la presente subcategoría, es posible evidenciar que, tras su paso por el CIP, J2 aprendió de su familia la importancia de los estudios formales como medio que posibilita mejorar su calidad de vida, permitiéndole optar a trabajos con un menor desgaste físico y una menor carga horaria, optando a sueldos similares a los que tienen aquellas personas que no estudiaron e ingresaron inmediatamente al mundo laboral (como lo es el caso de su hermano).</p> <p>Es así como, en base al relato del joven, se deduce que la familia es un agente fundamental en el desarrollo de este aprendizaje, lo que se puede asociar a las expectativas que tiene la sociedad adultocentrista - influenciada por el sistema económico imperante - en torno a la institución, las cuales son impuestas y traspasadas a los jóvenes, viéndolas como el único camino para la mejora en su calidad de vida.</p> |
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | <p>“...<i>porque tenía la intención de cambiar, de cambiar, estudiar y salir adelante...</i>”</p> | <p>Esta declaración viene a demostrar cómo los seres humanos somos consecuencia de nuestra historia interactiva, por lo que, a partir de nuestras vivencias y con el pasar del tiempo podemos reflexionar sobre nuestros actos y aprender de los mismos. En este</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|------------------------|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | | <p>sentido, a partir del relato del joven se evidencia un cambio en las correlaciones sensomotoras, que derivan de la adaptación del organismo al entorno luego de su experiencia por el Centro de Internación Provisoria, gatillando entonces una modificación en sus conductas y en las proyecciones que establece, lo que evidencia un proceso de transformación estructural en la convivencia que vivenció J2 durante su privación de libertad.</p> |
| | | | Aprendizaje no escolar | | | <p>A pesar de lo señalado anteriormente, el joven no verbaliza expectativas en torno al aprendizaje no escolar, ante lo cual se infiere que no concibe proyecciones de aprendizaje en espacios no formales y con personas alejadas de la profesión docente.</p> |

| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
|------|-----------|-----------------|-----------|--------------|----------------|----------|
|------|-----------|-----------------|-----------|--------------|----------------|----------|



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|---|-------|---------|---------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | Antes | Escuela | Relación pares | Valoración | <p><i>“...los niños me molestaban, tenía mucha paciencia, ya cuando era tanto que molestaba, ya ahí aforraba...”</i></p> <p><i>“Me llevaba bien con todos (mis compañeros de colegio) (...) en los recreos jugábamos a la pelota”</i></p> | <p>De esta subcategoría, se puede mencionar que J3 mantenía una relación compleja con sus compañeros dado que fue hostigado por sus compañeros, lo que significa para él tener que soportar esta situaciones, sin embargo, este llega a un punto en el cual el joven culmina ejerciendo violencia física contra su pares.</p> <p>Luego de esto, el joven expresa que existió un cambio de domicilio, lo que implicó que fuera trasladado a un establecimiento educacional más cercano, lo que significó para el joven una modificación positivo en cuanto a las dinámicas relacionales con sus pares, siendo más amigables visualizándose una disposición emocional que propicia el espacio socializador de la institución compartiendo así instancias de entretención en sus ratos libres, potenciando así la construcción de su identidad.</p> |
| | | | Relación profesores | | <p><i>“(...) pasaba en la inspectoría (...) me dejaban ahí esperando (sin entrar a clases) (...) también me suspendieron (...)”</i></p> <p><i>“(...) les tenía odio a los profesores, rabia, hay días que ya no quería ir al</i></p> | <p>Con relación a la presente subcategoría se puede destacar, que las interacciones que los docentes establecieron con J3 se condicionan principalmente a su comportamiento. Dado que el joven manifiesta, en la categoría anterior, que las relaciones con sus pares eran más bien hostiles, culminando en ciertas</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p><i>colegio (...)”</i> <i>(Los profesores) “sabían que era así</i> <i>(...) nunca me dijeron nada”</i></p> | <p>ocasiones en golpes por parte él, lo que los docentes resuelven estas situaciones enviándolo a inspección o inclusive en la suspensión por unos días del establecimiento.</p> <p>Es por lo anterior que el joven manifiesta sentir que sus profesores invisibilizan las acciones cometidas por sus compañeros hacia él, focalizándose solamente en quien propina los golpes, castigándolo por esto, dejado de lado la situación previa de hostigamiento de la que fue víctima, esto provocó que las interacciones que establece el joven con los docentes estuvieran enmarcadas en el descontento de este, además se logra vislumbrar que no existía una intención de vincularse con el joven, provocando que su disposición emocional obstaculizara estas relaciones, además de negarse a seguir asistiendo a la institución educativa, sin embargo esta idea no fue concretada.</p> |
| | | | Disciplina / Normas | <p>“Me portaba mal (...) porque era muy inquieto (...) muy desordenado” “Era muy hiperquinetico, si inclusive estuve tomando hasta pastillas</p> | <p>En cuanto a la presente subcategoría, se puede establecer que J3 reconoce que su actuar era contrario al esperado por la institución, puesto que dentro de la escuela se instauran reglas y códigos ajenos a los</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p>(Ritalín) (...) no me aceptaban en el colegio, era muy inquieto, estuve tomando unas pastillas (...) para que estuviera concentrado.”</p> <p>“No mucho, pero si pasaba en la... como se llamaba... en la portería, en una oficina no más, pasaba en la oficina no más”</p> <p>“También me echaron suspendido...”</p> | <p>estudiantes para que se comporten de forma determinada con respecto a las personas con las cuales interactúan dentro del establecimiento.</p> <p>En este sentido, como se menciona anteriormente, J3 describe que, a partir de su comportamiento, en ciertas situaciones debía permanecer durante la jornada escolar en un espacio fuera del aula de clases, lo que en muchos casos resultó en su suspensión del establecimiento</p> |
| | | | Metodología profesor | <p><i>“... porque igual los profesores igual no tenían como mucha vocación igual no tuve muy buena experiencia en el colegio.”</i></p> | <p>En la relación a esta subcategoría, se puede mencionar que J3 visualiza en el actuar de sus docentes la disposición desfavorable en cuanto a su quehacer, de lo cual se puede inferir que las prácticas no responden a la diversificación en sus planificaciones, además, como se establece en las categorías anteriores, la escueta relación con los docentes y sus compañeros profundiza su desagrado con la escuela.</p> |
| | | | Contenidos curriculares | <p><i>(Respecto a cómo le iba en el colegio)</i></p> <p><i>“Regular no más, no me iba tan bien.”</i></p> <p><i>“... era muy inteligente pero era muy inquieto, eso me jugaba en contra.”</i></p> | <p>Sobre esta subcategoría, es posible establecer que J3 considera que, a pesar de contar con las habilidades necesarias para poder desarrollar el proceso educativo, su desempeño al momento de ser evaluados los</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|---------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>contenidos trabajados en la sala de clases no era capaz de demostrar del todo sus capacidades.</p> |
| | | | Relación pares | Expectativa | <p>De la siguiente categoría se puede mencionar que no se evidencia un relato explícito en cuanto a las expectativas que el joven tenía respecto a sus pares, sin embargo, de acuerdo con la subcategoría anterior se evidencia una valoración en cuanto a mantener buenas relaciones con sus compañeros, por lo que se puede inferir que las expectativas estarían en función a mantener dinámicas que propicien un espacio de socialización.</p> |
| | | | Relación profesores | | <p>Dentro del relato del joven, no se logra evidenciar de manera explícita las expectativas en cuanto a esta categoría, sin embargo, en función a lo mencionado anteriormente, es que se puede inferir que las relaciones establecidas fueron poco relevantes para el joven por lo que no es posible concretar expectativas de este ámbito.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Disciplina / Normas | | “(…) sabía que tenía que ir (al colegio) (…) porque hay que hacerlo para poder hacer algo” | De esta subcategoría, se puede mencionar que J3 considera que su participación dentro de la institución educativa está dada en función a cumplir el deber social que implica ir a la escuela, vinculando este tránsito por el sistema educativo como una etapa que le permitiría acceder a nuevas oportunidades, sin embargo, estas son alejadas a la propia institucionalidad educativa. |
| | | | Metodología profesor | | | Ya que, como se logra identificar que la valoración de J3 respecto a la metodología de los docentes, se centra en la carencia a la labor de éstos como guías o mediadores del conocimiento, es que las expectativas de esta categoría no se logran evidenciar de manera explícita, por lo que se puede establecer que este aspecto no significó una gran incidencia en su paso por la institución. |
| | | | Contenidos curriculares | | “Era bakan ir (al colegio) (…) porque era un ratito, y tranquilo porque estudias y así sacas los estudios luego (…) para después poder trabajar” | Además, es posible identificar que J3, no considera como relevantes los temas desarrollados en el aula, puesto que sus proyecciones se enfocan en lograr terminar los estudios pronto para así poder desempeñarse dentro del ámbito laboral. |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
|------|-----------|-----------------|---------------------|--------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | Durante | Escuela | Relación pares | Valoración | | En cuanto a esta categoría, J3 no presenta valoración frente a la relación con sus pares, lo que puede ser relacionado con las pocas sesiones a las cuales asistió dentro del CIP, por lo que, la interacción con sus compañeros en este contexto no incide de forma importante en su proceso. |
| | | | Relación profesores | | <i>“Si, me llevaba bien”</i> | En cuanto a esta categoría, J3 identifica que su interacción con los docentes está enmarcada por un ambiente agradable, sin embargo, no se logra identificar que esta valoración sea en función a su rol de guías en la construcción de los conocimientos, por lo que se puede inferir que esta relación es favorable en cuanto a su calidad humana de las docentes. |
| | | | Disciplina / Normas | | | En el relato de J3 no se logra percibir una apreciación en cuanto a las normas y reglamentos impuestos por la institución, lo que puede ser entendido dado que el recinto responde a un centro de control que se ejerce |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <p>sobre los jóvenes que transitan en este lugar, los cuales, al ser impuestos, y su estadía está en función a un dictamen por un tribunal, no existe cabida para cuestionar las normas existentes.</p> |
| | | | Metodología profesor | <p><i>“era bueno, te ayudaban caleta... Que explicaban todo bien”</i> <i>“No, me las hacían cortita, un ratito, después otro rato y listo, bueno”</i> <i>(Refiriéndose a las clases en la escuela del CIP) “Es que no fueron muchas, fueron como 3 o 4 veces no más.”</i></p> | <p>Con relación a esta categoría, la valoración de J3 es positiva, puesto que considera de la metodología utilizada por las docentes el apoyo constante a los jóvenes, además de que la extensión de éstas generaba agrado en el joven debido a que era poco el tiempo utilizado para la realización de las clases.</p> <p>A pesar de lo anterior, el joven destaca que asistió a pocas sesiones dentro de la escuela del CIP, dado que el periodo en el cual el joven tránsito por el centro fue en periodo de vacaciones, por lo tanto, las clases impartidas disminuyen en su intensidad y continuidad.</p> |
| | | | Contenidos curriculares | | |
| | | | Relación pares | Expectativa | <p>Por lo señalado anteriormente, es que además de no visualizarse algún aspecto que el joven valore en función de la relación con sus compañeros una vez</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | dentro del centro de internación provisoria, es que tampoco se logra evidenciar que J3 formule aspiraciones en cuanto a esta categoría. |
| | | | Relación profesores | | Respecto a la escuela dentro del CIP, no se logran visualizar expectativas a partir del relato de J3, lo que se puede relacionar con la poca cantidad de sesiones en las cuales participó el joven dentro de la escuela del recinto, en este sentido se puede establecer el joven se focaliza en vivir el día a día dentro del lugar. |
| | | | Disciplina / Normas | | Por lo señalado en la subcategoría anterior, es que además no es posible establecer desde el relato de J3 expectativas en cuanto a las dinámicas instauradas para mantener el orden y control dentro del establecimiento |
| | | | Metodología profesor | | Debido a que J3 asistió a pocas clases dentro de la escuela del recinto, es que no se logran visualizar expectativas sobre la metodología de las profesoras dentro del recinto, ya que al ser pocas situaciones educativas y de corta duración, no logró construir una aspiración sobre los recursos utilizados durante el |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | proceso educativo en consideración de sus propias particularidades. |
|------|-----------|-----------------|-------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Contenidos curriculares | | | |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 3 | Después | Escuela | Relación pares | Valoración | | En esta categoría se puede mencionar que el joven no logra realizar una valoración de las relaciones que se pudiera establecer con sus compañeros, ya que, por las medidas tomadas en relación con la pandemia por COVID-19 que se vive a nivel mundial, las clases no son de forma presencial por lo que no es posible que tenga una interacción directa con sus pares para de esta forma genera vínculos con ellos. |
| | | | Relación profesores | | <i>(En cuanto a si ha cambiado en algo la relación con la escuela posterior su paso por el CIP) “No, nada”</i> | Desde el relato de J3 es posible establecer que esta categoría no significa mayor incidencia en su proceso educativo, puesto que las clases son realizadas vía online, de esta forma se reducen las interacciones con los docentes, debido a que éstas son en base a una plataforma la cual no permite que el joven considere a |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | los docentes como guías del conocimiento en esta instancia. |
| | | | Disciplina / Normas | | <p style="text-align: center;">Dado que el retorno a la escuela se ve interrumpido por asuntos sanitarios en función de la pandemia mundial por COVID-19, es que se puede inferir que este aspecto resulta irrelevante ya que el proceso se desarrolla vía online y de esta manera son realizadas las clases, además del envío del material de trabajo, por ende, no es posible establecer una apreciación sobre las normas y códigos de conductas para estas situaciones.</p> |
| | | | Metodología profesor | (Sobre volver al colegio) “(...) justo pasó en marzo, y justo pasó lo de la cuarentena y no pude volver al colegio (...) estoy haciendo puras tareas (...)” | <p>Se logra evidenciar que, para el joven, no asistir a la escuela de forma presencial, repercute directamente en la forma en la cual se desarrolla el quehacer docente, participando de clases por video llamadas y guías de trabajos para ser resueltas en casa, por lo que el rol docente queda reducido a la entrega de material. Además, este método no permite una diversificación de los recursos utilizados, enfocando el proceso en dar respuesta a los objetivos establecidos por el currículum nacional sin considerar las características del joven.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|-------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Contenidos curriculares | | | Respecto a esta categoría, J3 no expresa ninguna apreciación sobre los elementos que se trabajan en las clases online y en el material enviado, lo que se puede relacionar a una falta de interés del joven, puesto que como se mencionó anteriormente, su finalidad de continuar con el proceso escolar es lograr conseguir un trabajo luego de terminar la escuela. |
| | | | Relación pares | Expectativa | | Dado que el joven no elabora una valoración respecto a esta categoría, por la nula interacción que se pueda dar en función a la pandemia, se puede establecer que tampoco logra gestar expectativas en relación con sus compañeros y los vínculos que pudiesen propiciar en este espacio educativo. |
| | | | Relación profesores | | | Puesto que J3 expresa a través de su relato cierta indiferencia con respecto a su relación con los docentes, es que se puede establecer que éste no elabora expectativas en cuanto al vínculo que se pueda con ellos sobre todo a través de la metodología en base a clases online y envío de material de trabajo para ser realizado en su hogar, ya que, el paso por la institución |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | educativa radica principalmente en completar el proceso educativo. |
| | | | Disciplina / Normas | <i>"(...) porque es mucho rato, es mejor ir poco rato".</i> | Por el disgusto que J3 manifiesta respecto a la escuela, es que se puede inferir que las aspiraciones de él con respecto a la escuela van dirigidas a la duración de las jornadas escolares, las que considera que deberían ser más cortas, lo que podría permitir que su visión de la institución sea diferente. |
| | | | Metodología profesor | | Se puede establecer que en cuanto a las expectativas no se logra evidenciar un relato de forma explícita de esta subcategoría, lo cual se puede relacionar a la escueta metodología utilizada para la realización de las clases. |
| | | | Contenidos curriculares | <i>(Sobre para qué sirve la escuela) "para ser alguien en la vida po, por eso, para después ir a otros lados, una carrera y toda esas cosas, para poder seguir estudiando para otro lado, tiene mucho beneficios igual para poder ser alguien en la vida."</i> | Se puede observar que las expectativas que el joven elabora se relacionan al fin utilitario de la escuela y su paso por esta, ya que logra identificar que cumplir con este proceso le significaba poder desarrollarse como individuo dentro de la sociedad, perfeccionándose en otros estudios y acceder a mejoras para su bienestar personal. |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| Caso | Dimensión | Macrocategoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
|------|-----------|-----------------------|----------------------------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | Antes | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | <i>“en la escuela me enseña las materias que pasa no más poh”</i> <i>“Me enojaba mucho porque igual los profesores igual no tenían como mucha vocación igual.”</i> | <p>Sobre esta categoría, es posible identificar que la apreciación de J3 en base a su experiencia, se enfoca en un nivel de indiferencia respecto a lo trabajado en la interacción con otro dentro de una institución educacional, la cual gira en torno a los contenidos que deben ser enseñados.</p> <p>Sumando a lo anterior, el joven expresa que los profesores que desempeñaban sus labores en este contexto no presentaban una intención clara de enseñar los distintos conocimientos, además se puede inferir que no tomaban en consideración las características y necesidad del estudiante para poder desarrollar sus métodos de enseñanza, la cual gatilla en el joven una disposición emocional que obstaculiza el proceso de enseñanza.</p> |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | <p>De acuerdo con la información obtenida del relato del joven, no se logra visualizar alguna valoración en la enseñanza y educación en contextos no formales, ya que no menciona en ningún momento haber participado de algún espacio como este, del mismo</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | modo, es que tampoco se logra recoger información que vislumbre alguna expectativa de enseñanza y educación en este ámbito. |
| | | | El otro en el contexto informal | (Se le pregunta al joven sobre quienes le han enseñado más cosas en su vida) “No, la familia, la familia” | Es posible establecer que J3 aprecia con respecto a esta categoría, el apoyo entregado por su familia, quienes considera como aquellas personas que en el contexto informal le han enseñado más cosas en su vida. De esta manera, se puede determinar que su núcleo familiar influye de tal forma que la potenciación de habilidades en el joven perdurase a través de todo el ciclo del sujeto, puesto que se desarrolla en función del desenvolvimiento en su entorno, donde no inciden instituciones como escuelas u otros. |
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | J3 no establece aspiraciones sobre esta categoría, puesto que como ya se mencionó su interés y motivación por la enseñanza con otro, está dada en función a cumplir el currículum, dejando de lado aspectos personales del joven que pudiesen potenciar el proceso de enseñanza. |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | El otro en el contexto no formal | | | De acuerdo con la información obtenida del relato del joven, no se logra visualizar alguna valoración en la enseñanza y educación en contextos no formales, ya que no menciona en ningún momento haber participado de algún espacio como este, del mismo modo, es que tampoco se logra recoger información que vislumbre alguna expectativa de enseñanza y educación en este ámbito. |
|------|-----------|-----------------------|----------------------------------|--------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto informal | | | Respecto a las expectativas que el joven elabora en contextos informales, se puede mencionar que, a partir de su relato, éstas no se logran observar de manera explícita, lo que puede ser relacionado con lo que J3 menciona en la subcategoría anterior, estableciendo que su familia es el su principal referente de enseñanza. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 3 | Durante | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | | De esta subcategoría se puede establecer que J3 no expresa valoración alguna de este aspecto, por lo que se puede mencionar que este ámbito no resulta relevante para su proceso educativo. |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto no formal | | (Sobre los talleres que hacía en el CIP) “(…) me gusta, era primera vez que hacía cosas manuales (…) hacíamos puntillismos (…) como para regalárselos a la mamá, quedan bonitos” | En cuanto a esta categoría, J3 expresa apreciación sobre los talleres que se impartían dentro del centro de internación provisoria, ya que estos no son una obligación para poder vivir su estadía dentro del recinto, construyendo aprendizajes para potenciar sus habilidades diferentes, para lograr mantener vínculos con el medio libre a través de los trabajos realizados. |
| | | | El otro en el contexto informal | | | De esta subcategoría se puede mencionar que J3 no expresa de manera explícita valoración alguna de este aspecto, por lo que se puede determinar que este ámbito no resulta relevante para su proceso de desarrollo personal. |
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | | Del mismo modo, no es posible establecer expectativas en contextos formales, por lo que se puede establecer que este aspecto es irrelevante para el joven. |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | A pesar de lo anterior, la presente subcategoría no se encuentra mencionada en el relato de J3, lo que se puede relacionar a que el desarrollo de su proceso no se encontraba enfocado en este ámbito, más allá del |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | poder mantener una conexión con su familia en base a los regalos que elaboraba. |
|------|-----------|-----------------------|---------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto informal | | | Del mismo modo, no es posible vislumbrar expectativas en cuanto al otro en un contexto informal, por lo que se puede inferir que este aspecto es irrelevante para el joven. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 3 | Después | Enseñanza y educación | El otro en el contexto formal | Valoración | <p>“Si el whatsapp (...) le digo, por ejemplo: "no entiendo esto, me podría explicar esto. Ah sí esto es así y así y listo (...)”</p> <p>“Sí, porque me ayudan a entender si sabe por ejemplo matemáticas mi tío me dice "ya a ver esto se puede hacer así, ah mira se así, mira teni que aprender esto" y así puedo aprender poh”</p> | <p>Se logra visualizar de la presente categoría que el joven realiza una valoración a la disponibilidad de los docentes en su labor por medios online, puesto que contacta de manera directa a sus profesores para realizar consultas respecto al contenido enviado para trabajar.</p> <p>Sin embargo, esto tampoco resulta significativa en cuanto al desarrollo del proceso de enseñanza impartido por la institución educativa, teniendo que recurrir a su grupo familiar para resolver aquellas dudas curriculares que son enviadas por las docentes, por lo que se puede</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | concluir que las metodologías utilizadas que resultan exitosas para J3 provienen desde su grupo familiar. |
| | | | El otro en el contexto no formal | | La presente subcategoría no se encuentra mencionada en el relato de J3, sin embargo, es posible identificar que el joven participa de un programa de contexto no formal, a pesar de esto no destaca ningún elemento de esta instancia, ya que las interacciones realizadas son en base a los conocimientos desarrollados con respecto a la enseñanza formal. |
| | | | El otro en el contexto informal | <p>“No sé, mi mamá (...) Es la que más me ayuda, porque después me dice "usteh puede, dale" (se le pregunta sobre quiénes han sido las personas que más le han enseñado)</p> <p>“Toda mi familia (...) somos como una familia muy unida, me dicen que tenga que ser alguien en la vida, que tengo que ser profesional, que tengo que aprovechar mi inteligencia, sin estudios no ha llegado a ningún lado”</p> | <p>En cuanto a esta categoría, es posible identificar que J3 aprecia el apoyo entregado por su madre, puesto que ella se preocupa de incentivarlo a realizar diversas cosas, potenciando su desenvolvimiento en la sociedad.</p> <p>Además, establece que las personas que más le han enseñado en su vida, es su núcleo familiar, el cual describe como unido y que le entrega apoyo, para que de esta forma J3 desarrolle sus habilidades y así logre contar con un título profesional, lo que le permitirá tener un bienestar personal.</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|------|-----------|-----------------|----------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | El otro en el contexto formal | Expectativa | <i>“Para eso mismo igual po, para ser alguien en la vida po, por eso, para después ir a otros lado, una carrera y toda esas cosas, para poder seguir estudiando para otro lado, tiene mucho beneficios igual para poder ser alguien en la vida.”</i> | Se logra observar que para J3 las expectativas que esboza tienen relación a la concepción utilitaria que le da a la escuela y la educación impartida de la misma, en este sentido logra explicitar que esta es desarrollada, por lo que es posible establecer en este aspecto sus aspiraciones están dadas en completar el proceso de enseñanza y acceder a otros niveles de estudio, mejorando así su bienestar y desarrollo personales. |
| | | | El otro en el contexto no formal | | | Esta subcategoría no se logra visualizar en el relato de J3, puesto que su participación del contexto no formal se enfoca en dar respuesta a las actividades enviadas por la escuela, lo que se sustenta a partir de su disgusto por esta institución. |
| | | | El otro en el contexto informal | | | Dentro del relato de J3 no es posible observar de manera explícita expectativa alguna de esta categoría. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|---|-------|-------------|------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | Antes | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | <p><i>(Sobre las clases que le gustaban)</i> <i>“educación física no más, la única (...) las otras no, porque no entiendo”.</i> <i>“(...) estuve tomando unas pastillas, ese como se llama... la... ¿el ritalín? para que estuviera concentrado, era muy inteligente pero era muy inquieto, eso me jugaba en contra.”</i></p> | <p>En relación con esta categoría, J3 establece a través de su relato, un interés por aprender en asignaturas tales como educación física, de lo que se puede inferir que así podía moverse libremente, sin ser considerado su actuar como disruptivo.</p> <p>Además, como ya se mencionó anteriormente, el joven presentó problemas de aprendizaje, los cuales fueron tratados a través de pastillas, sin embargo, a pesar del tratamiento igual se presentaron obstáculos en cuanto a sus aprendizajes de contenido académico, por lo que no se logra evidenciar una apreciación en relación con los aprendizajes curriculares, por lo que visualiza que estos contenidos responden a un aprendizaje del estilo mecánico.</p> |
| | | | Aprendizaje no escolar | | <p><i>“(...) eso de mecánica de auto y esas cosas (...) me regalaban equipos usados malo y los desarmaba y los arreglaba, de chiquitito me gusta todo lo que es electrónica y siempre me ha gustado.”</i></p> | <p>En cuanto a esta categoría, J3 aprecia las interacciones con otros, quienes generaron aprendizajes en relación con aspectos que son de su interés, esto puede ser comprendido a partir de que en estas situaciones se da uso de la realidad y contexto en que el joven está inmerso, además en su caso, estas instancias se dieron de forma espontánea y cotidianamente, explorando de</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|------|-----------|-----------------|------------------------|--------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | | manera directa con aparatos los cuales reforzaban este tipo de aprendizajes potenciados por su grupo familiar. |
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | | En cuanto a esta subcategoría, J3 no manifiesta de manera explícita aspiraciones sobre este aspecto, puesto que, por su experiencia en relación con escuela, relacionada a la enseñanza y educación obstaculizaron el desarrollo de éstas, sin embargo, se logra identificar durante el transcurso de la entrevista que el joven pretende perfeccionarse en algún ámbito que le resulte de interés, desarrollando aprendizajes en este sentido. |
| | | | Aprendizaje no escolar | | | Por otro lado, dentro del relato del joven no es posible evidenciar de manera explícita respecto a esta categoría, por ende, es posible inferir que esta situación se genera debido a que el joven vive el día a día, contexto en el cual puede ir construyendo aprendizajes de forma no intencionada. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|---|---------|-------------|------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | Durante | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | <i>(Las clases) “las hacían cortitas, un ratito, después otro rato, y listo (...) pero igual se aprende harto”</i> | Respecto a la valoración del joven sobre el aprendizaje, esta se enfoca en la metodología utilizada para llevar a cabo las clases, puesto que estas tenían una corta duración, favor que favorecía a la construcción de aprendizajes, desarrollando aspectos cognitivos y emocionales, no obstante, desde el relato del joven no es posible determinar concretamente qué es lo que el joven construye como aprendizaje. |
| | | | Aprendizaje no escolar | | <i>(Referido a los talleres realizados al interior del CIP) “Si hice varios cuadros, a eso estaba enfocado, en el arte (...) pero eso aprendí y me gustó(...) para regalárselos a ala mamá(...)”</i> | Con relación a los aprendizajes construidos en ámbitos alejados de lo escolar, el joven destaca las actividades manuales que se llevaban a cabo en el centro a partir de talleres, destacando particularmente los enfocados en la técnica de puntillismo, puesto que como relata le sirvieron para poder hacer cosas para su mamá y además ponerlos en práctica fuera del contexto de encierro. Es así como en base a un conocimiento con el cual no contaba el joven, se generó un conflicto seguido de un desequilibrio, que dieron paso a la oportunidad de desarrollar este aprendizaje enfocado en actividades manuales. |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | (Refiriéndose a las clases en la escuela del CIP) “Es que no fueron muchas, fueron como 3 o 4 veces no más.” | En base al relato de J3, es posible identificar que no presentaba expectativas respecto al aprendizaje dentro del Centro de Internación Provisoria, puesto que, como establece fueron pocas las sesiones en las cuales asistió a la escuela, lo que no permitió la elaboración de éstas con respecto al aprendizaje. |
|------|-----------|-----------------|------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Aprendizaje no escolar | | | De esta subcategoría se puede mencionar que no es posible evidenciar expectativas en su relato de manera explícita durante la entrevista. |
| Caso | Dimensión | Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Concepto clave | Análisis |
| 3 | Después | Aprendizaje | Aprendizaje escolar | Valoración | (Sobre las guías) “(...) no aprendes mucho, pero igual las haces.” (Sobre la relación con profesores por whatsapp) “(...) es que yo estoy medio desconectado así que no cacho mucho” (Sobre que su familia lo ayude a estudiar) “por ejemplo matemáticas mi tío me dice "ya a ver esto se puede hacer así, ah mira se hace así, mira | En cuanto a esta categoría, posterior a su paso por el CIP, J3 debe regresar a una escuela regular, sin embargo, se ve enfrentado al inicio de clases online por la pandemia de COVID-19, frente a esto los contenidos trabajados son irrelevantes para su aprendizaje, por lo que se reduce a cumplir con lo solicitado, visualizándose un aprendizaje mecánico, ya que la relación que se tiene con los docentes no permite que |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | |
|--|--|--|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | <p>tenis que aprender esto" y así puedo aprender (...)”</p> <p>(En relación al material de trabajo online) “si igual se aprende pero después con el tiempo se olvida”</p> <p>(Sobre un programa del SENAME) “Es bueno porque igual te ayudan a hacer las tareas ahí, hay una tía que te puede ayudar a hacer las tareas. Ahí tu voy con las tareas y ella te ayuda, y eso igual es bueno, voy a comer igual, hamburguesas”</p> | <p>este proceso sea efectivo, pues no generan interés en participar.</p> <p>Por otro lado, resulta necesario el apoyo de su grupo familiar, ya que con esto logra construir aprendizajes, debido a que el método que utilizan resulta pertinente, este tipo de apoyo también se ve reflejado en su asistencia a un programa de SENAME, donde menciona que lo ayudan con las tareas, además se incentiva su participación por medio de alimentos.</p> |
| | | | Aprendizaje no escolar | | <p>Respecto a esta categoría, no es posible visualizar una valoración, puesto que al existir un contexto situacional en donde se requiere no salir de la casa, se dan pocas posibilidades de construir aprendizajes fuera de las actividades escolares que se le envían.</p> |
| | | | Aprendizaje escolar | Expectativa | <p>“para sacar como los estudios no más (...) Para después poder trabajar (...) No sé, en algo que sea específico”</p> <p>De esta categoría, se puede mencionar que J3 visualiza sus expectativas de aprendizaje a la especialización de alguna materia, a pesar de no tener claridad en cuanto a qué, sumado a esto, menciona que el paso por el sistema educativo para él tiene como finalidad lograr</p> |



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

| | | | | | | |
|--|--|--|------------------------|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | | desempeñarse en el mundo laboral, respondiendo así a sus intereses personales. |
| | | | Aprendizaje no escolar | | | Esta subcategoría no se logra visualizar a partir del relato de J3, a pesar de esto es posible relacionar esta situación con el contexto actual que se está viviendo, lo que afecta en la posibilidad de interactuar con otros. |