

REVISTA Señales



Publicación semestral especializada en infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores

Año 9, Nº 14
Diciembre 2015
ISSN N° 0718-6258

Polivictimización en
jóvenes chilenos

Mirar la infancia a
través de su edad
sociológica

Cómo observan los
actores sociales la
reinserción social



Gobierno de Chile



SERVICIO NACIONAL DE MENORES

Directora y Representante Legal:
Marcela Labraña Santana

Jefe Unidad de E studios:
Luis Martínez Cerna

Editora General:
Luz María Zañartu Correa

Equipo editor:
Luz María Zañartu Correa
Hernán Medina Rueda
Magdalena Lioi Campo
Claudia Gibbs Aliaga
Noemí Jaque Zurita
José Miguel Canales Rodríguez

Diseño:
Claudio Medina Briones

Fotografía:
David Hormazábal Cádiz

SENAME:
Huérfanos 587, 9° Piso,
Oficina 903
Santiago de Chile
56- 02 -23984252
02 -23984225

Correo Revista:
revistaespecializada@sename.cl

Web Institucional:
www.sename.cl

ISSN: N° 0718 – 6258

Señales de Infancia es una publicación del Servicio Nacional de Menores, servicio dependiente del Ministerio de Justicia. Los artículos publicados en esta revista expresan los puntos de vista de los autores y no necesariamente representan la posición del Sename.

REVISTA Señales

Publicación semestral especializada en infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores

ÍNDICE

Presentación

Luz María Zañartu, editora 2

I. Artículos 4

Experiencias de victimización y polivictimización en jóvenes chilenos. 5

Cristián Pinto Cortez, Katherine Venegas Sanhueza

Reinserción social: Hacia un concepto desde los actores vinculados a la ley de responsabilidad penal adolescente. 26

Nelson Villagrán Pradenas, Pedro Morales Aliaga, Rodrigo Flores Paredes, Gustavo Mellado Bustos

La edad sociológica: una mirada de la infancia desde el adelantamiento y la acumulación de experiencia. 46

Alejandro Romero Miranda

La otra reforma: La educación de los postergados. 60

Cristhian Palma Bobadilla

II.- Reseñas 83

Reseñas Bibliográficas. 84

Hernán Medina



Presentación

Revista Señales incorpora en este número N° 14 experiencias y estudios de profesionales que trabajan directamente en el Servicio Nacional de Menores, Sename o en la red de infancia, lo que permite iluminar y a la vez dar contenido al trabajo con niñas, niños, y jóvenes vulnerados en sus derechos.

La **Sección Artículos** presenta el estudio **Experiencias de victimización y polivictimización en jóvenes chilenos** de los autores Cristián Pinto Cortez y Katherine Venegas Sanhueza en el que se aborda el concepto de polivictimización, considerando 7 categorías entre ellas: victimización por parte de cuidadores, pares, tecnologías de la información y comunicación, TIC, delitos comunes, exposición a la violencia, victimización sexual y explotación sexual. El texto expone los resultados de un estudio realizado con una muestra de 706 estudiantes de Enseñanza Media de la ciudad de Arica, detectándose que un 89% de los encuestados había sufrido algún tipo de victimización. El artículo relata las graves consecuencias de la polivictimización describiendo las difíciles consecuencias en el apego seguro, desarrollo cognitivo, procesamiento de la información, baja autoestima y otros.

2

El artículo **Reinserción social: Hacia un concepto desde los actores vinculados a la ley de responsabilidad penal adolescente**, de los autores Nelson Villagrán Pradenas, Pedro Morales Aliaga, Rodrigo Flores Paredes y Gustavo Mellado Bustos es una investigación de carácter cualitativo que busca indagar en las construcciones ideacionales de quienes trabajan como actores sociales con la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, esto es: directores y jefes técnicos de programas de sanción, profesionales de atención directa de los Programas y los propios jóvenes de la Provincia de Concepción sancionados bajo la ley 20.084.

Los actores involucrados de común acuerdo destacan la importancia del apoyo profesional afectivo - que deben recibir los jóvenes en su pos egreso, considerándolo como un seguro para no reincidir. Del mismo modo, concluyen que la familia es central al momento de ser co – constructora de cambios u obstaculizadora de los mismos. Vital importancia tiene la comunidad en la reinserción social, entre ellos, los Programas de Sanción que permiten generar habilidades en los jóvenes, las organizaciones comunitarias y la sociedad como un ente que incluye y acoge.

El texto **La edad sociológica: una mirada de la infancia desde el adelantamiento y la acumulación de experiencia**, de Alejandro Romero Miranda, es un aporte en términos de que analiza distintos enfoques para una misma realidad etárea. Hace referencia a la edad biológica, psicológica, cronológica y sociológica. La edad cronológica - validada socialmente - sería la que condiciona el comportamiento, aunque ésta responde a una visión clásica e instrumental. El autor junto con develar el límite y el sesgo de la edad cronológica, plantea la cirposición de las categorías como punto culmen del análisis de la infancia, a la vez que señala que lo cronológico cercena lo experiencia. Sería la edad sociológica la que integra la experiencia, conducta, y discurso usado por los niños y niñas. El acometimiento de hitos y ritos antes de la edad esperada desarticula el esquema cronológico, y esta cirposición de edades es lo que podría ampliar la lectura del por qué niños, niñas y adolescentes participan en actos delictivos con sujetos mayores.

Por último, en el ámbito de la educación de los jóvenes que imparte el Sename la publicación **La otra reforma: La educación de los postergados** de Cristhian Palma Bobadilla, ofrece una sistematización de la oferta educativa que tiene el Sename en su red cerrada para infractores, evidenciando que en los centros de Internación Provisoria, CIP, y Rehabilitación Conductual, CRC, como en los programas de medio libre, la educación está garantizada por ley. Los CIP CRC reciben una oferta educativa privada o municipal que es coordinada por el Sename. Los contenidos mínimos que establece el MINEDUC, responden a las necesidades de actualización y reorientación curricular de la educación de adultos, que se imparten en los Centros de Educación Integrada de Adultos, CEIA. Esta educación, informa, es complementada con cursos impartidos por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, SENCE, lo que implica que la educación tenga un importante sesgo de tipo laboral para la reinserción social.

En la **Sección II. Reseñas**, el sociólogo Hernán Medina, comenta el libro **La niña liberada, violencia y poder**, de la Dra. Iskra Pavez. El relato analiza la situación de abuso sexual y sus secuelas; donde la autora devela autobiográficamente los traumas, miedos y segregación vivida desde su primera infancia, haciendo propuestas concretas en el plano terapéutico. La segunda obra se titula: **Juventudes metáforas del Chile contemporáneo**, de Pablo Cottet, obra que aborda la afirmación del filósofo Pierre Bourdieu “la juventud no es más que una palabra”. El texto da cuenta de cómo se reduce el concepto de juventud cuando se deshabita de sus contextos. Las secciones de este libro abordan por una parte las relaciones intergeneracionales y en la segunda la cultura de masas.

Año 9, N° 14
Diciembre 2015

I. ARTÍCULOS





Experiencias de Victimización y Polivictimización en Jóvenes Chilenos

5

Cristián Pinto Cortez¹
Katherine Venegas Sanhueza²

Resumen:

En el último tiempo, el estudio de la polivictimización infanto-juvenil ha comenzado a tener un fuerte desarrollo en muchos países y lugares del mundo, pero, sobre todo, en Estados Unidos y Europa, mientras que en Latinoamérica, en general, y en Chile, en particular, donde la violencia puede llegar a ser un grave problema de salud pública, las investigaciones siguen siendo escasas. Es por esta razón que consideramos importante el estudio de la polivictimización infanto-juvenil en un país como Chile. En el presente trabajo, se exponen los resultados de un estudio realizado con una muestra de 706 estudiantes de Enseñanza Media de la ciudad de Arica, cuyo objetivo era la determinación de la prevalencia de victimización y polivictimización, y la relación con síntomas de trastorno por estrés postraumático (TEPT), la edad y el sexo de los participantes.

1 Cristián Pinto C. es doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, Colaborador del Centro de Estudios en Infancia y Adolescencia de la ONG Paicabi y Profesor asociado a la Universidad de Tarapacá y Profesor Visitante en el GREVIA (Grupo de Investigación en Victimización Infantil y Adolescente), Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. Correspondencia al autor a cpinto@ucm.es

2 Katherine Venegas S. es licenciada en Psicología por la Universidad de Tarapacá de Iquique, Psicoterapeuta Infanto-Juvenil especialista en la atención de niños y jóvenes víctimas de maltrato grave.

* Este proyecto ha sido financiado por el Centro de Estudios de Infancia y Adolescencia de la ONG Paicabi, por el Centro de Estudios Psicosociales (CEPs) de Arica y por el Convenio de Desempeño de la Universidad de Tarapacá.

Palabras claves:

Victimización – polivictimización infanto-juvenil – prevalencia – trastorno por estrés postraumático (TEPT) – violencia.

Abstract:

In recent times, the study of polyvictimization in children and youths has begun to have a strong development in many countries around the world, especially in the US and Europe. Whereas in Latin America, in general, and in Chile, in particular, where violence may become a serious public health problem, research on this respect remains scarce. Therefore, we consider important to study polyvictimization in children and youths in a country like Chile. The results of a study conducted with a sample of 706 high school students from the city of Arica (Chile), with the aim of determining the prevalence of victimization and polyvictimization and the relationship with symptoms of posttraumatic stress disorder (PTSD), age and sex of the participants, are set out in this work.

Keywords:

Victimization - polyvictimization in children and youths - prevalence - PTSD – violence.

Introducción

6

La relevancia de abordar la victimización infantil y juvenil viene dada principalmente por las características específicas de este colectivo. Según Finkelhor y Hashima (2001), el impacto que genera la violencia en niños, niñas y adolescentes es más intenso que sus consecuencias manifiestas e inmediatas. Es común que la población infanto-juvenil se vea expuesta a los mismos tipos de victimización que los adultos, sin embargo, niños y jóvenes se encuentran en una posición de riesgo más alto de desarrollar consecuencias negativas a largo plazo. Esto es debido a que durante su crecimiento están inmersos en un proceso de desarrollo afectivo, cognitivo y social, en el que cualquier evento adverso puede generar un impacto en el resultado final de dicho proceso, afectando con ello sus recursos individuales, el desarrollo de habilidades y/o destrezas futuras. (Finkelhor, Ormord, Turner y Hamby, 2005a; Finkelhor, Ormord, Turner y Hamby, 2005b). En este contexto, en los últimos 25 años, la victimización infanto-juvenil se ha posicionado como un foco de investigación serio, prioritario y en constante actualización, abarcando disciplinas como la Psicología, el Derecho, la Sociología y las Ciencias Sociales, principalmente, por los aspectos sociales y culturales que definen lo que se considerará perjudicial en cuanto al trato otorgado a este sector concreto de la población.

Todo lo anterior cobra relevancia en el marco jurídico actual, el cual regula la protección de la infancia y considera a niños, niñas y jóvenes sujetos de derechos. Así, se establecen jurídicamente las condiciones mínimas para garantizar el adecuado desarrollo biopsicosocial de la niñez, esto incluye, entre otros factores, el crecer y vivir en ambientes libres de todo tipo de violencia. Sin embargo, dichas condiciones no siempre se cumplen, ya que aún existe en Chile un porcentaje significativo de niños, niñas y adolescentes expuestos a altos niveles de violencia (Unicef, 2012). Este escenario ha generado un creciente interés desde la academia para identificar las múltiples formas de violencia que afectan a niños, niñas y jóvenes, así como los efectos en su desarrollo psicológico y social (Pereda, Abad y Guilera, 2012).

Los trabajos iniciales en el ámbito de la violencia contra la infancia han estado focalizados en el estudio de tipos únicos de victimización, como el abuso sexual infantil (Kendall-Tackett, Williams

y Finkelhor, 1993; Kilpatrick y Saunders, 1999; Paolucci, Genuis, y Violato, 2001), la exposición a la violencia de género (Fantuzzo y Mohr, 1999; Fantuzzo y otros., 1991; Kolbo, Blakely, y Engleman, 1996); el bullying (Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, y Scheidt, 2003), la violencia comunitaria (Gorman-Smith y Tolan, 1998) el grooming (Ost, 2009), el ciberbullying (Smith, Mahdavi, Carvalho, y Tippett, 2009), la explotación sexual infantil (Estes y Weiner, 2001) y el trabajo infantil (Díaz-Huertas, 1999), entre otros. En estas investigaciones, se ha estimado la prevalencia y se han identificado los efectos psicológicos, sociales, factores de riesgo y de protección relacionados con estos tipos de violencia. Sin embargo, el estudio de la victimización desde este enfoque no ha logrado dar respuesta a lo que sucede con los niños y adolescentes, que viven múltiples formas de violencia a lo largo de su vida, hecho que es común, además, en los niños y niñas expuestos a cualquier tipo de violencia (Saldaña, Jiménez y Oliva, 1995).

En este sentido, la victimología del desarrollo propuesta por Finkelhor (2007) es una teoría que se aproxima a la realidad de los niños y niñas que sufren múltiples formas de violencia a lo largo de su vida. A partir de este modelo, Finkelhor (2011) señala que niños y niñas están expuestos a experimentar situaciones de riesgo por diversos motivos, como por ejemplo:

- a) Por ser pequeños físicamente.
- b) Por su inexperiencia, en general y por su estado de dependencia.
- c) Por tener menos estrategias de resolución de conflictos.
- d) Por la debilidad de leyes y sentencias judiciales a favor de la infancia, y por un sistema de protección con limitaciones.
- e) Por poseer menos autocontrol, y por tanto, una mayor participación en actividades de riesgo.

7

Los niños y niñas presentan características individuales que lo sitúan en una posición de vulnerabilidad ante la violencia, y estas particularidades son inherentes a su condición de desarrollo evolutivo, y en ningún caso implican responsabilidad alguna en el proceso de victimización. Es más, el niño o niña, por su condición de desarrollo ha sido considerada desde la perspectiva victimológica como la víctima totalmente inocente³ (Marquez, 2011)

La condición de dependencia del niño hacia un cuidador conlleva a una demanda emocional constante de una figura que se posicione como referente para éste. Así pues, algunos adultos pueden mal utilizar esta relación asimétrica para generar dinámicas de abuso en todas sus formas. Además de estas relaciones de malos tratos, en las que participan adultos, la niñez también está expuesta a otros tipos de victimizaciones (Finkelhor, 2007; Pereda y otros., 2012) que se producen en diversos contextos, tales como:

³ Es la víctima que no ha hecho nada para desencadenarla situación criminal en la que resulto lesionado o afectado.

- I. **Victimización por parte de cuidadores:** castigo corporal, maltrato prenatal, maltrato físico síndrome del niño sacudido, síndrome de Münchausen por poderes, explotación laboral mendicidad, negligencia prenatal, negligencia física, negligencia emocional, maltrato emocional, corrupción, incapacidad para controlar la conducta del niño o niña.
- II. **Victimización por parte de pares/hermanos:** bullying, cyberbullying, sexting, violencia en el pololeo, agresiones.
- III. **Victimización TIC:** cyberbullying, grooming online, acoso, sexting⁴, exposición a material sexual en internet, llamadas telefónicas obscenas.
- IV. **Delitos comunes:** hurtos y robos, vandalismo, secuestro, amenazas y agresiones.
- V. **Exposición a la violencia:** exposición a la violencia intrafamiliar, exposición a la violencia comunitaria, niños y niñas desplazados y refugiados, niños y niñas soldados.
- VI. **Victimización sexual:**
 - Abuso sexual con contacto físico: intrafamiliar (incesto), extrafamiliar, agudo, crónico.
 - Abuso sexual sin contacto físico: exhibicionismo, provocación sexual, exposición involuntaria a material sexual en internet, grooming online, llamadas telefónicas obscenas, acoso sexual, acoso sexual verbal callejero, sexting.
- VII. **Explotación sexual:** pornografía, espectáculos sexuales, prostitución, trata de menores, turismo sexual, matrimonios precoces/forzados.

La investigación empírica en el campo de la victimología del desarrollo ha dado cuenta de que las múltiples formas de violencia generan efectos nocivos en el desarrollo infantil. Por ejemplo, en la primera infancia, afectaría principalmente la capacidad para establecer un apego seguro, la regulación emocional y el desarrollo cognitivo. Durante la segunda infancia, son frecuentes las dificultades en la capacidad de almacenar y procesar la información, déficit en el desarrollo socio-moral y dificultad para regular la agresión (Finkelhor, 2011). Estos niños, además, pueden presentar con una mayor probabilidad trauma complejo del desarrollo⁵ (Herman, 1992) y, en la adolescencia, se presentarían dificultades tales como baja autoestima, déficit en habilidades sociales y eventualmente un comportamiento antisocial (Monahan, King, Shulman, Cauffman y Chassin, 2015).

En relación con lo anterior, cobra relevancia el concepto de polivictimización para referirnos a la ocurrencia, durante el crecimiento, de más de una forma de victimización, dando paso a experiencias disruptivas y/o maltratantes multifocales que impactan y generan daño en el desarrollo de un niño, niña o joven (Finkelhor, 2011).

⁴ Envío de contenido erótico y pornográfico por medio de teléfonos celulares.

⁵ Se refiere a un tipo de trastorno psicológico en la categorías de trastornos de ansiedad, que se produce como consecuencia de la exposición prolongada a múltiples eventos traumáticos, a menudo de naturaleza invasiva, interpersonal y de alto alcance.

El primer estudio realizado en el área de la polivictimización en los Estados Unidos (Finkelhor y otros, 2009) se focalizó en identificar el nivel de exposición a diversas formas de victimización en niños, niñas y jóvenes entre los 2 y los 17 años de edad. Esta investigación constató que casi el 80% de los adolescentes entre 12 y 17 años fue expuesto a más de un tipo de victimización, de estos el 30% correspondía a la vivencia de cinco o más tipos de sucesos disruptivos y el 10% correspondía a 11 o más formas de victimización a lo largo de su vida.

Otro estudio realizado en España por Pereda y otros. (2012) da cuenta de que el 99.2% de los jóvenes catalanes participantes de la investigación habían vivido más de una experiencia victimizante a lo largo de su vida. Así pues, se definió el grupo de baja victimización, donde se encontraban los jóvenes que habían padecido entre 1 y 6 episodios victimizantes y que correspondía al 63% de la muestra. El segundo se definió como el de baja polivictimización, pues incluía a los jóvenes que habían vivido entre 7 y 11 acontecimientos victimizantes, correspondiente al 28% de la muestra; y finalmente, el de alta polivictimización, en el que figuraban aquellos jóvenes que habían padecido entre 11 y más sucesos agresivos, que representaba el 9% de los jóvenes participantes.

Posteriormente, se realizaron investigaciones en Suecia (Cater, Andershed y Andershed, 2014), China (Chan, Yan, Brownridge y Ip, 2013), Sudáfrica (Collings, Valjee y Penning, 2013), Angola (Cole y otros., 2014), Sandong-China (Dong y otros., 2013), Finlandia (Ellonen y Salmi, 2013). Prácticamente en todos estos estudios, se ha estimado que la polivictimización afecta al 10% de la población infanto-juvenil. Además, se ha establecido una relación entre los niveles de polivictimización y psicopatología, lo que reveló que a mayor nivel de agresión multicausal, más elevada es la presencia de malestar psicológico y asimismo, en términos contrarios, se halló que a menor polivictimización, menos presencia de desajustes en el desarrollo (Finkelhor y otros., 2007; Pereda y otros., 2012). Se ha establecido además una relación entre polivictimización, sexo y edad (Finkelhor y otros., 2005; Pereda y otros., 2012). Siendo más frecuente la polivictimización en mujeres que en hombres y aumentando conforme se incrementa la edad de los adolescentes. (Finkelhor, 2011)

Si bien el campo de la polivictimización entrega orientaciones claras respecto a la naturaleza del problema de la violencia hacia niños, niñas y adolescentes, esta aplicación práctica ha sido desarrollada principalmente en los Estados Unidos y Europa, siendo escaso su tratamiento en América Latina. Este panorama nos obliga a posicionar y redefinir el concepto de polivictimización, pero acercándolo a nuestra realidad. Es importante señalar que, en Chile no se cuenta con estudios en esta línea de investigación y por tanto, se desconoce el perfil de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran inmersos en contextos polivictimizantes.

En nuestro país, esta primera aproximación al estudio del tema sugiere una imperiosa necesidad de contar con perfiles de riesgo más completos para el diseño de estrategias concretas en la línea de diagnóstico e intervención especializada en el área de la protección infanto-juvenil. Con esto, se podrá determinar de forma más precisa el abordaje del daño ocasionado por las múltiples formas de violencia que pueden afectar a los niños, niñas y jóvenes en un mismo contexto de crecimiento.

En ese contexto, el objetivo de esta investigación es analizar la prevalencia de victimización y polivictimización en una muestra comunitaria de jóvenes estudiantes de enseñanza media de la Ciudad de Arica y junto a esto, identificar diferencias significativas en los distintos tipos de victimización según el sexo y la edad. Además, se pretende establecer si el sexo, la edad y los niveles altos de polivictimización explican los síntomas de estrés postraumático.

Metodología

a) Participantes

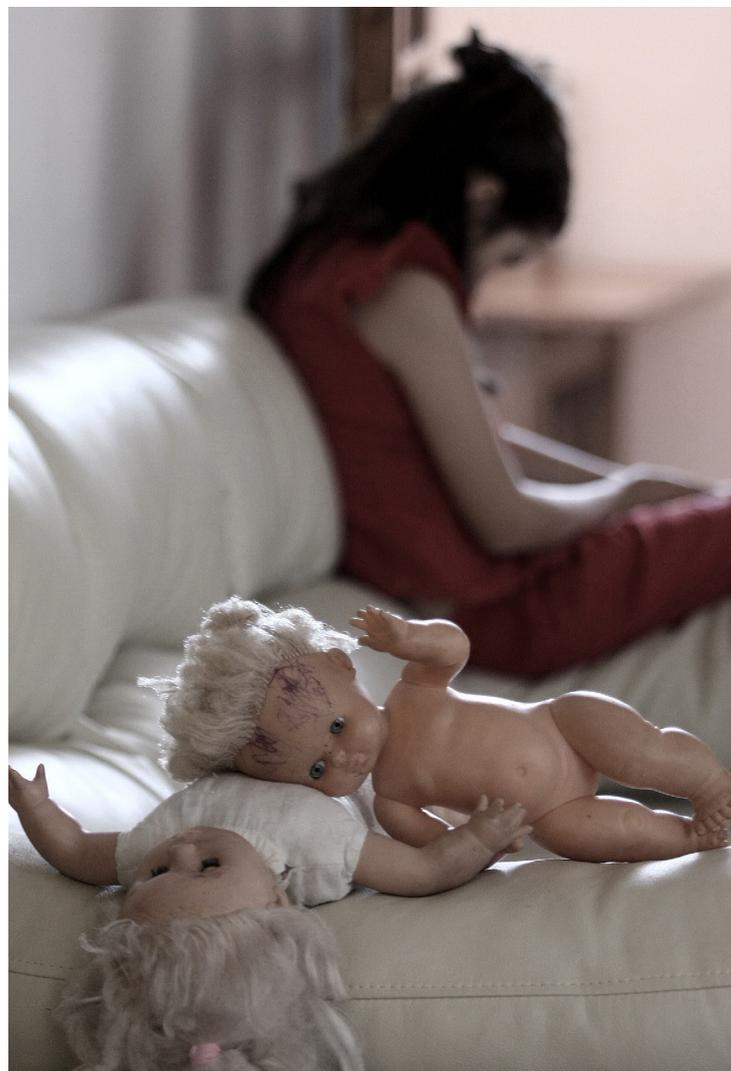
La población considerada para la selección de la muestra corresponde a alumnos y alumnas que cursan entre primer y cuarto año de educación media de todos los colegios públicos, subvencionados y particulares de la ciudad de Arica. El tipo de muestreo utilizado ha sido un muestreo por conveniencia⁶.

Para la muestra final se consideraron 706 estudiantes de los que 347 (49.2%) son hombres y 359 (50.8%) mujeres. La edad de los participantes fluctúa entre los 12 y los 17 años, siendo la media de edad de 15 años y 8 meses (DT=1.32). Un 15.6% de los adolescentes tienen entre 12 y 14 años y un 84.4% tiene entre 15 y 17 años.

Se determinó el nivel socioeconómico de los adolescentes de acuerdo a los criterios del Censo Nacional de Población realizado en Chile en el año 2012. La proporción de participantes según nivel socioeconómico se estableció en función de la estratificación realizada para la Ciudad de Arica. Según estos indicadores, se estimó que el 61% de los jóvenes pertenece al nivel socioeconómico medio, el 29.2% al nivel socioeconómico bajo y un 9.2% al nivel socioeconómico alto. En cuanto a la estructura familiar un 60.6% vive con ambos padres, un 22.1% vive con uno sólo de sus padres, un 16.4% vive con sus padres y otros familiares en el mismo hogar y un 0.8% con una familia compuesta por su padre y la nueva pareja de éste/ésta.

Se recopiló información referente al grupo étnico de los participantes y de acuerdo al auto-reporte de los adolescentes entrevistados: un 65.5% se identifica como latinoamericano, un 28.8% como aymara, un 2.8% como blanco o europeo, un 1.6% como afroamericano y un 1% como asiático.

⁶ El muestreo por conveniencia se refiere a una técnica de muestreo no probabilístico donde los participantes son seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad de los participantes para el investigador.



b) Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información son el Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ) elaborado por Finkelhor, Hamby, Ormord y Turner (2005c) del Crime Against Children Research Center de la Universidad de New Hampshire y la Child PTSD Symptom Scale (CPSS) creada por Foa, Johnson, Feeny y Treadwell (2001).

c) JVQ

El JVQ es un cuestionario diseñado para recabar información acerca de una amplia gama de victimizaciones. Se trata de un instrumento comprensivo que facilita la evaluación de niños, niñas y jóvenes, proporcionando una descripción cuantitativa de las principales formas de delitos contra la infancia.

El JVQ indaga sobre 36 formas de delitos contra niños y adolescentes que cubren cinco áreas generales: victimización por delitos comunes -9 ítems- (por ejemplo., hurtos, robos, vandalismo) victimización por parte cuidadores -4 ítems- (por ejemplo., violencia física, violencia psicológica, negligencia), victimización por parte de pares y/o hermanos -6 ítems- (por ejemplo., acoso, agresiones físicas, violencia verbal), victimización sexual -6 ítems- (por ejemplo., abuso sexual, agresión sexual, violación), victimización indirecta -9 ítems (por ejemplo, violencia intrafamiliar, referida a ser testigo de violencia entre los progenitores o hacia otros miembros de la familia; violencia comunitaria, relativa a ser testigo de agresiones en la calle, de asesinatos, de tiroteos o haber sufrido hurtos en el propio hogar) y victimización electrónica -2 ítems- (por ejemplo., solicitudes sexuales no deseadas a través de las TIC⁷, cyberbullying o acoso a través de las TIC). Cada una de estas áreas es evaluada a través de un módulo del JVQ. Cada módulo nos entrega una imagen global de todas las formas de victimización que puede haber experimentado un niño, una niña o un adolescente.

El cuestionario está diseñado para niños, niñas y jóvenes entre los 8 y los 17 años. Este tiene varias formas, que varían según el modo de administración, la descripción de las experiencias de victimización consultadas y el período de la vida que se considera para indagar los abusos sufridos, es decir, si estos han ocurrido a lo largo de la vida del adolescente o en el último año. Hay un formato de auto-reporte y uno de entrevista, en algunos casos, también se consulta a los cuidadores sobre las experiencias de victimización de los niños.

En el presente estudio, hemos utilizado la forma de cuestionario auto-administrado (SAQ) del JVQ. El SAQ puede ser utilizado como instrumento de detección precoz y/o seguimiento, y sus preguntas se refieren a los distintos tipos de victimizaciones que han sufrido los niños, niñas y adolescentes a lo largo de su vida y en el último año. En esta investigación se consideraron solo las victimizaciones sufridas a lo largo de la vida y no se entrevistó a los cuidadores.

El JVQ y sus distintos formatos han sido adaptados al español por el GREVIA (Grupo de Investigación en Victimización Infantil y Adolescente) de la Universidad de

Barcelona, y para el presente trabajo se realizó una adaptación al lenguaje local.

En general, el JVQ ha demostrado tener buenas propiedades psicométricas (Finkelhor y otros., 2005c). Se ha identificado una confiabilidad para el JVQ de 0.82 y 0.84, para la valoración de victimizaciones en el último año y a lo largo de la vida, respectivamente. En el módulo de delitos comunes de 0.64 y 0.70, en el módulo de victimización por cuidadores de 0.49 y 0.57, en victimizaciones por parte de pares y hermanos de 0.51 y 0.56, en victimización sexual de 0.64 y 0.62 y victimización indirecta de 0.60 y 0.53 (Forns, Kirchner, Soler y Paretilla, 2013).

d) CPSS

La Child PTSD Symptom Scale (CPSS) es la versión para niños de la escala de diagnóstico de estrés postraumático para adultos PTD (Foa y otros., 1997). Es un instrumento de auto-reporte que evalúa la frecuencia de síntomas del trastorno por estrés postraumático (TEPT) establecidos por el DSM-IV⁸. El CPSS está diseñado para ser aplicado a niños, niñas y adolescentes entre los 8 y los 18 años, y consta de 17 ítems con respuesta tipo Likert referidos a la frecuencia de manifestación de síntomas de TEPT. Como resultado final, arroja una puntuación total de la severidad de los síntomas.

La CPSS se compone de 3 subescalas: Re-experimentación (5 ítems), Evitación (7 ítems) y Aumento de la Activación (5 ítems). Además, contiene siete ítems adicionales que valoran el funcionamiento diario y el deterioro funcional. El instrumento ha presentado adecuadas propiedades psicométricas (Foa y otros., 2001) y se ha utilizado en investigaciones en el contexto nacional, oscilando el coeficiente alfa de cronbach en estudios chilenos, entre 0.78 y 0.92 (Rincón, Cova, Bustos, Aedo y Valdivia, 2010) de forma similar al instrumento original. En el presente trabajo se han utilizado las 3 subescalas del CPSS, y se ha calculado la puntuación global para establecer los síntomas de trastorno por estrés postraumático en cada participante.

e) Procedimiento

Los datos analizados en este estudio se obtuvieron a través de las respuestas que los niños, niñas y adolescentes entregaron en el cuestionario auto-administrado. Se accedió a los participantes a través del contacto con los diferentes establecimientos educacionales de la ciudad de Arica. En primera instancia, se contactó con los encargados de los establecimientos educacionales y posteriormente, se realizó una coordinación con los equipos psicosociales y profesores de estos colegios. Puesto que los cuestionarios se aplicaron en horarios de clases, se contactó con cada profesor encargado de cada aula en el momento de la evaluación. Se solicitó el consentimiento informado, tanto a los padres como a los adolescentes entrevistados, y se informó a los jóvenes que podían dejar de contestar el cuestionario en el caso de que alguna de las preguntas les resultara incómoda.

8 DSM-IV hace referencia a las siglas en inglés del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría en su cuarta versión (Diagnostic and statistical manual of mental disorders - IV).

Los cuestionarios se dejaron anónimos a través de un código que se cotejó con la lista del curso. Posteriormente a su aplicación, se revisaron todas las respuestas de los cuestionarios, especialmente, para la detección de casos de maltrato infantil constitutivos de delito que no hayan sido denunciados. Se realizaron actividades de coordinación con los equipos psicosociales de los colegios para diseñar la estrategia de intervención psicosociojurídica más apropiada para la notificación de estos casos a las autoridades competentes.

f) Análisis estadístico

Para el análisis de la información se realizó una exploración de la prevalencia por tipos de victimización según sexo y edad y se les comparó mediante una prueba de chi-cuadrada. Enseguida, se estimó el índice de correlación entre polivictimización y síntomas de estrés postraumático, y se aplicó una prueba “t” de Student para determinar las diferencias significativas de acuerdo al sexo y la edad. Para el análisis multivariado se exploraron diversos modelos de regresión lineal incorporando las variables polivictimización, sexo y edad. El análisis se realizó con el programa estadístico SPSS en su versión 22.

Resultados

1. Prevalencia de victimización

De los 706 participantes en el estudio, un 89% informa que ha sufrido algún tipo de victimización a lo largo de su vida, específicamente, el 90% de los hombres y el 89.4% de las mujeres.

Los adolescentes viven una media de 5.85 formas diferentes de victimización a lo largo de su vida (hombres: M=5.19; DT=5.67; mujeres: M=6.48; DT=7.73), con un rango de victimizaciones que oscila entre 0 y 38.

En esta muestra comunitaria de jóvenes, la vivencia de hasta 6 acontecimientos sería muy común (68.1%), bastante menos habitual sería experimentar 7 o más victimizaciones (30.3%) y vivir más de 11 sería muy excepcional (13.2%).

En lo que respecta a las áreas específicas de victimización, un alto porcentaje de adolescentes ha sufrido algún tipo de delito común (70.4%) o ha vivido victimización indirecta (63.2%). A continuación, se situaría la victimización por parte de pares y hermanos (50%), la victimización por parte de cuidadores (36%), la victimización electrónica (20%) y la victimización sexual (16%).

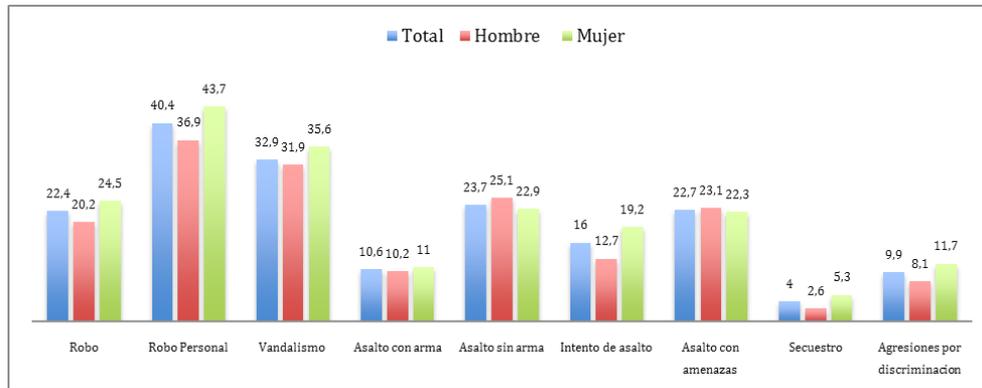
2. Prevalencia de Victimización según el sexo de los jóvenes

2.1 Victimización por delitos comunes

En lo referente a la victimización por delitos comunes (Gráfico 1), encontramos que los delitos más frecuentes son los robos personales (40.4%), el vandalismo (32.9%), las agresiones sin armas (23.7%), amenazas de agresión (22.7%), el robo (22.4%) y el intento de agresión (16.0%); mientras que los menos frecuentes son el asalto

con arma (10.6%), las agresiones por discriminación (9.9%) y el secuestro (4.0%). Se hallaron diferencias significativas en cuanto a los “intentos de agresión”, siendo estos más frecuente en mujeres (OR=1.08).

Gráfico 1. Prevalencia de victimización por delitos comunes

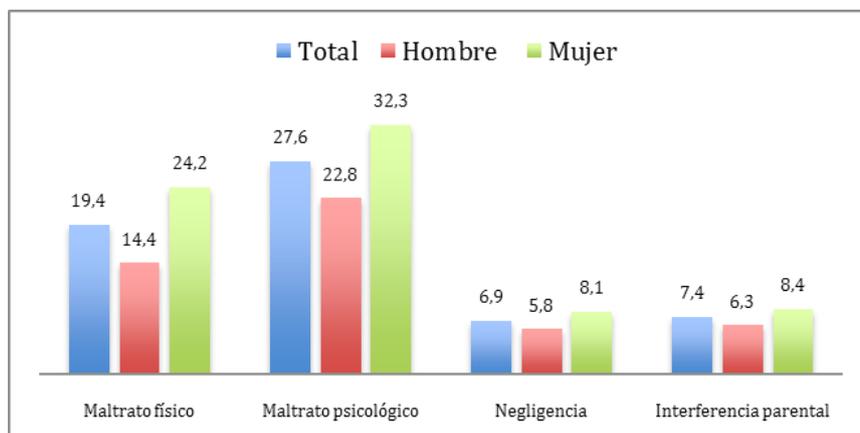


2.2 Victimización por parte de cuidadores

Un 36.0% de los jóvenes participantes en el estudio (31.4% hombres y 40.4% de mujeres) han sufrido victimización por parte de sus cuidadores. Los tipos de victimización más frecuentes son el maltrato psicológico/emocional (32.3%) y maltrato físico (19.4%), y los menos frecuentes son la interferencia parental⁹ (7.4%) y la negligencia (6.9%). En el Gráfico 2 se observa la distribución del porcentaje de victimización por parte de cuidadores según el sexo.

14

Gráfico 2. Prevalencia de victimización por parte de cuidadores.



En este módulo, hemos encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en el maltrato físico (OR=1.90) y el maltrato psicológico (OR=1.61), siendo estos más frecuentes en mujeres.

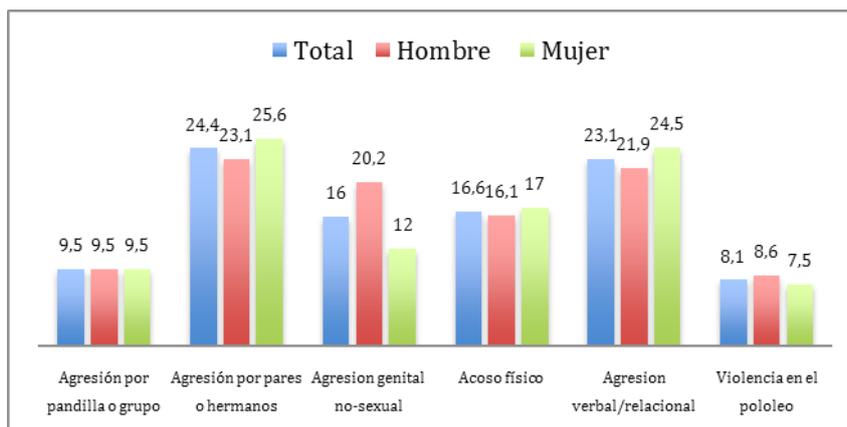
2.3 Victimización por parte de pares y hermanos

Al considerar la victimización por parte de pares y hermanos, encontramos que un 50% de los participantes en el estudio ha sufrido este tipo de victimización (53%

⁹ La interferencia parental se refiere a los intentos de uno de los padres de apartar o mantener alejado al niño o niña del otro progenitor.

hombres y 47% mujeres). En este contexto, son más frecuentes las agresiones¹⁰ por parte de pares y hermanos (24.4%), las agresiones verbales/relacionales (23.1%), la agresión genital no sexual (16.0%) y la intimidación física (16.6%); y menos frecuentes son las agresiones por grupo o pandilla (9.5%) y la violencia en el pololeo (8.1%).

Gráfico 3. Prevalencia de victimización por parte de pares y hermanos.



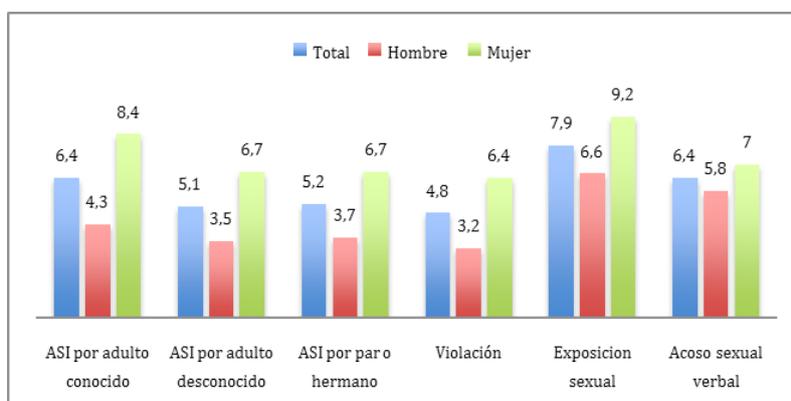
En el Gráfico 3, se observa la prevalencia de victimización según el sexo. Existen diferencias estadísticamente significativas en las agresiones genitales no sexuales entre hombres y mujeres, siendo estas más frecuentes en hombres (OR=0.53).

2.4 Victimización sexual

El 16% de los adolescentes participantes en el estudio ha sufrido algún tipo de victimización sexual (13.3% hombres; 18.7% mujeres). Las agresiones sexuales más frecuentes que afectan a los adolescentes son el exhibicionismo o la exposición sexual (7.9%), la agresión/abuso sexual cometido por un adulto conocido (6.4%) y el acoso sexual verbal (6.4%). Y con menor frecuencia, la agresión/abuso sexual por parte de pares o hermanos (5.2%), la agresión/abuso sexual cometido por adulto desconocido (5.1%) y la violación –incluidos los intentos– (4.8%).

El Gráfico 4 ilustra en detalle los porcentajes de victimización sexual según el sexo.

Gráfico 4. Prevalencia de victimización sexual



10 Este tipo de agresión se refiere a conductas como perseguir, tirar del pelo o la ropa, u obligar a hacer cosas en contra de su voluntad.

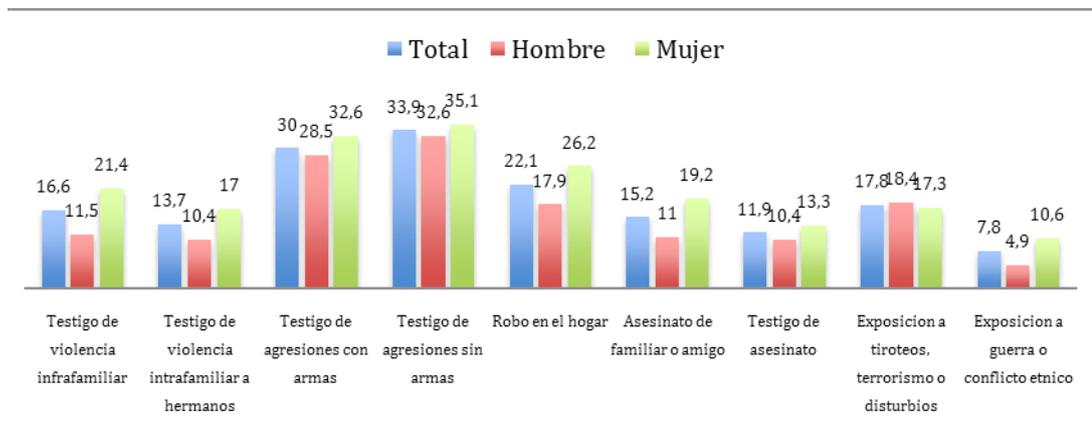
Las agresiones sexuales difieren significativamente según el sexo. Las mujeres sufren victimización sexual con mayor frecuencia que los hombres (OR=1.50). Estas diferencias se dan especialmente en las agresiones/abusos sexuales cometidos por adultos conocidos (OR=2.01), en las agresiones/abusos sexuales cometidos por adultos desconocidos (OR=2.00) y en la violación (OR=2.09).

2.5 Victimización indirecta

La victimización indirecta ha afectado a un 63.2% de los jóvenes a lo largo de su vida. De este porcentaje, un 59.9% son hombres y un 66.3% mujeres. Los tipos de victimización indirecta más frecuentes son: ser testigo de agresiones sin armas en la comunidad (33.9%), ser testigo de agresiones con armas en la comunidad (30.0%), robos en el hogar (22.1%), la exposición a tiroteos, terrorismo o disturbios (17.8%), la exposición a la violencia intrafamiliar (16.6%) y el asesinato de un familiar o amigo (15.2%). Menos frecuente son: ser testigo de violencia intrafamiliar hacia hermanos (13.7%), ser testigo de asesinato (11.9%) y la exposición a guerra o conflictos étnicos (7.8%).

En el Gráfico 5, se observa la prevalencia de cada tipo de victimización indirecta, junto a la distribución por sexo.

Gráfico 5. Prevalencia de victimización indirecta.



16

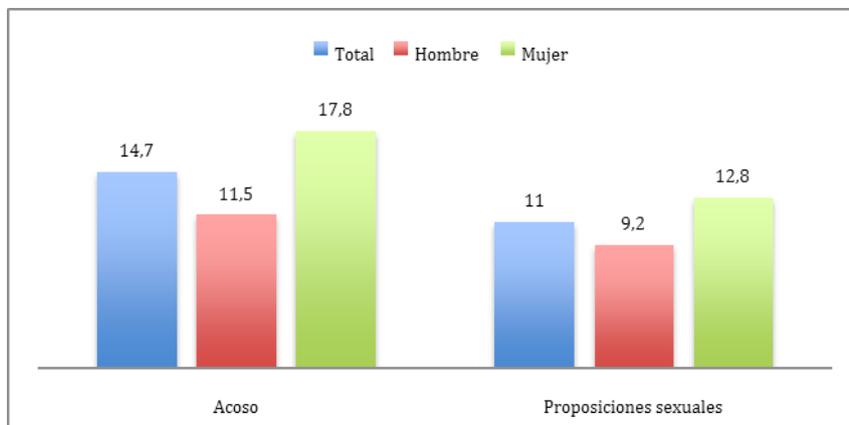
Se hallaron diferencias significativas (OR=2.09) entre hombres y mujeres en cuanto a la exposición a la violencia intrafamiliar (OR=2.09) y la exposición a la violencia intrafamiliar hacia hermanos (OR=1.68). Ambas más frecuentes en mujeres que en hombres. (Gráfico 5).

En relación con la violencia comunitaria, se encontraron diferencias significativas en la prevalencia de victimización por robo en el hogar (OR=1.6), en victimización por asesinato de un familiar o amigo (OR=1.93) y en la exposición a guerra o conflicto étnico (OR=2.29), siendo esta más frecuente en mujeres que en varones.

2.6 Victimización electrónica

El porcentaje de participantes que ha sido afectado por victimización electrónica es de un 20.7% (17.6% hombres y 23.7% de mujeres), siendo significativamente superior en el caso de las mujeres (OR=1.45). En el Gráfico 6, se aprecia la distribución de victimización electrónica según el sexo.

Gráfico 6. Prevalencia de victimización electrónica.



De acuerdo con el Gráfico 6, un 14.7% ha sido víctima de acoso a través de internet, 11.5% de hombres y un 17.8% de mujeres, siendo estas diferencias significativas (OR=1.66). En lo que respecta a las proposiciones sexuales a través de internet, si bien este porcentaje afecta más a mujeres (12.8%) que a varones (9.2%), estas diferencias no son significativas.

3. Prevalencia de Victimización según grupo de edad

En relación con la edad, esta variable se ha dividido en dos grupos: el primer grupo considera a los adolescentes entre los 12 y 14 años (15.6%), y el segundo grupo, a los jóvenes entre los 15 y 17 (84.4%).

En cuanto a la prevalencia por grupo de edad, los jóvenes entre los 12 y 14 años, presentan una prevalencia mayor de victimización por delitos comunes (74.3%), por victimización sexual (16.4%) y por victimización electrónica (22.7%). Por otra parte, en los adolescentes entre los 15 y 17 años son más frecuentes la victimización por cuidadores (36.1%), victimización por parte de pares y hermanos (50.3%) y la victimización indirecta (65.3%). Como se observa en la Tabla 1, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la victimización por delitos comunes, más específicamente, en los intentos de agresión (OR=0.58), siendo más común en los adolescentes entre 12 y 14 años (22.7%), que en los jóvenes entre los 15 y 17 años (14.8%). Asimismo, se hallaron diferencias significativas en victimización indirecta (OR=1.74), la cual es más frecuente en los adolescentes de entre los 15 y 17 años (65.3%) que en los de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años (51.8%).

Tabla 1. Prevalencia de victimización según grupo etéreo.

Más concretamente, se encontró que los adolescentes entre los 15 y 17 años (32 %) son con mayor frecuencia testigos de agresiones sin armas (OR=1.81) que los jóvenes entre los 12 y 14 años (20.9%). Asimismo, los jóvenes entre los 15 y 17 años (35.6%) son con mayor frecuencia testigos de agresiones con armas (OR=1.69) que los adolescentes entre los 12 y 14 años (24.5%). En los otros módulos, y sus

respectivos tipos de victimización, si bien se observan diferencias en la prevalencia por grupo de edad (Tabla 1), no hemos detectado diferencias significativas.

4. Relación entre polivictimización, síntomas de estrés post traumático, sexo y edad.

Con el objetivo de establecer la relación entre polivictimización y estrés postraumático, se han considerado dos variables: polivictimización como variable continua correspondiente al número de victimizaciones que ha sufrido el adolescente a lo largo de su vida y los síntomas de estrés postraumático, que son la puntuación de severidad de síntomas de estrés postraumático reflejados en el CPSS.

	Victimizados	Edad		OR*
	n	12 a 14	15 a 17	
C. Delitos Comunes	490	74.3	69.7	0.91
Victimización personal	433	59.4	63.2	1.17
C1. Robo	158	26.4	21.6	0.77
C2. Robo sin violencia	285	44.5	39.6	0.81
C3.Vandalismo	232	35.9	33.4	0.89
Crimen contra las personas	312	49.1	43.3	0.79
C4. Agresión con arma	73	15.5	9.8	0.58
C5. Agresión sin arma	167	30.5	22.8	0.67
C6. Intento de agresión	113	22.7	14.8	0.58
C7. Amenaza de agresión	160	26.4	22.0	0.78
C8. Secuestro	28	3.6	4.0	1.12
C9. Agresión por discriminación	70	9.1	10.1	1.11
M. Victimización por cuidadores	254	35.5	36.1	1.02
M1. Maltrato físico	137	22.7	18.8	0.78
M2. Maltrato Psicológico/emocional	195	23.6	28.4	1.27
M3. Negligencia	49	8.2	6.7	0.80
M4. Interferencia parental	52	8.2	7.2	0.87
P. Victimización por pares y hermanos	353	48.2	50.3	1.09
P1. Agresión por grupo o pandilla	67	10.9	9.2	0.83
P2. Agresión por par o hermano	172	26.4	24.0	0.88
P3. Agresión genital no sexual	113	16.4	15.9	0.96
P4. Acoso físico	117	14.5	16.9	1.19
P5. Agresión verbal/relacional	164	28.2	22.3	0.73
P6. Violencia en el pololeo	57	7.3	8.2	1.14
S. Victimización sexual	113	16.4	15.9	0.96
Con contacto físico	70	9.1	10.1	1.11

S1. Agresión/abuso sexual por adulto conocido	45	6.4	6.4	1.00
S2. Agresión/abuso sexual por adulto desconocido	36	4.5	5.2	1.15
S3. Agresión/abuso sexual por par/hermano	37	5.5	5.2	0.95
S4. Violación (incluido intento)	34	5.5	4.7	0.85
Sin contacto físico	78	12.7	10.7	0.82
S5. Exposición sexual	56	8.2	7.9	0.96
S6. Acoso sexual verbal	45	9.1	5.9	0.62
Victimización indirecta	446	51.8	65.3	1.74
W1. Testigo de violencia intrafamiliar	117	14.5	16.9	1.19
W2. Testigo de violencia intrafamiliar hacia hermanos	97	10.9	14.3	1.35
Violencia comunitaria	163	17.3	24.2	1.52
W3. Testigo de agresión con arma	216	20.9	32.6	1.81
W4. Testigo de agresión sin arma	239	24.5	35.6	1.69
W5. Robo en el domicilio	156	18.2	22.8	1.33
W6. Asesinato de familiar o amigo	107	12.7	15.6	1.26
W7. Testigo de asesinato	84	8.2	12.6	1.61
W8. Exposición a tiroteos, terrorismo o disturbios	126	14.5	18.5	1.33
W9. Exposición a guerra o conflicto étnico	55	5.5	8.2	1.55
INT. Victimización electrónica	146	22.7	20.3	0.86
INT1. Acoso	104	15.5	14.6	0.93
INT2. Solicitudes sexuales no deseadas	78	10.0	11.2	1.14

La relación entre polivictimización y síntomas de estrés postraumático es positiva ($r = 0.284$) y significativa ($p=0.000$), en ambos géneros. A mayor eventos de victimización a lo largo de la vida de los jóvenes, mayor severidad de síntomas de estrés postraumático.

La polivictimización es más alta en mujeres ($M=6.48$; $DT= 7.72$) que en hombres ($M=5.19$; $DT=5.67$), detectándose diferencias significativas según el sexo ($p=0.012$). Las mujeres presentan mayores niveles de polivictimización que los hombres, además de mayor síntomas de estrés postraumático ($M=14.3$; $DT=10.12$) que los varones ($M=11.54$; $DT=8.38$).

En cuanto al grupo de edad, se observa que la polivictimización es mayor en los jóvenes entre los 12 y 14 años ($M=12.65$; $DT=8.69$) que en los adolescentes entre los 15 y 17 años ($M=13.00$; $DT=9.54$). No obstante, no se hallaron diferencias significativas relacionadas con la polivictimización ni con los síntomas de estrés postraumático.

Al analizar el porcentaje de varianza que explica la polivictimización respecto a los síntomas de estrés postraumático, hallamos que esta explica un 80% de la varianza del estrés postraumático, siendo este valor significativo ($p=0.000$). Al incorporar en el modelo las variables de sexo y edad, se observa que el modelo mejora alcanzando un 93%, siendo igualmente significativo ($p=0.000$) a un nivel de confianza de 0.05

Discusión y conclusión

Los resultados de la presente investigación dan cuenta de que la mayoría de los niños de Arica ha sufrido al menos un tipo victimización durante su vida (89%). Además, revelaron que la victimización de niños y jóvenes de esta región es muy común y que es excepcional para un niño, niña o adolescente de esta zona, crecer y desarrollarse sin vivir al menos una experiencia de victimización a lo largo de su vida. Este porcentaje es más alto al obtenido con muestra comunitaria de adolescentes entre 10 y 17 años en Estados Unidos, donde el 80% de los jóvenes reportó haber sido víctima de algún delito al menos una vez en su vida. (Finkelhor, Ormrod y Turner, 2009; Turner, Finkelhor, y Ormrod, 2010), y son más bajos a los resultados de la investigación con jóvenes españoles (Pereda y otros., 2012) en donde se hayó que un 99.2% de los adolescentes catalanes, entre 12 y 17 años, ha vivido al menos una experiencia de victimización a lo largo de su vida.

20

En el presente trabajo, los tipos de victimización más frecuentes que afecta a los jóvenes de Arica son la victimización por delitos comunes, la victimización indirecta (ser testigo de violencia) y la victimización por cuidadores (maltrato infantil). Estos resultados difieren de los hallazgos reportados en el estudio de Finkelhor y otros. (2009) quién detectó que la victimización más frecuente en adolescentes de Estados Unidos es la victimización por pares y hermanos, sin embargo, coinciden con los resultados de la investigación realizada en España con jóvenes Catalanes (Pereda y otros., 2012), en donde la victimización más frecuente es la victimización por delitos comunes, seguida por la victimización indirecta.

Respecto a la victimización sexual, cabe destacar, que la cifra de abuso sexual infantil reportada en el presente estudio (9.9%) es similar a la del 10% informada en meta análisis internacionales sobre la prevalencia del abuso sexual infantil. (Finkelhor, 1994; Pereda y otros., 2009). Estos datos refuerzan la evidencia empírica de éstas investigaciones previas que indican que esta grave vulneración de derechos afecta a un segmento significativo de la población infanto-juvenil.

Los resultados también revelaron que algunos tipos de victimizaciones se diferencian en la adolescencia, en función del género. Los adolescentes varones son expuestos con más frecuencia a formas graves de agresiones por parte de sus pares (agresiones genitales no sexuales), tal como se indica en otras investigaciones (Finkelhor, Ormrod, y Turner, 2009) y las mujeres sufren con más frecuencia maltrato por parte de sus cuidadores y victimización sexual, en general. Las adolescentes también fueron significativamente más propensas a ser víctimas de maltrato emocional y de victimización electrónica, estos resultados apoyan investigaciones previas que sugieren que las niñas experimentan formas más encubiertas e indirectos de violencia (Olweus, 1993).

Respecto a la edad, algunos tipos de victimizaciones son más frecuentes conforme aumenta la edad, concretamente, la victimización indirecta como ser testigo de asaltos con armas y sin armas, se presentan con mayor frecuencia en jóvenes entre 15 y 17 años. Estos resultados coinciden parcialmente con los datos aportados por otras investigaciones sobre victimización y polivictimización (Finkelhor y otros., 2009; Chan y otros., 2013), ya que en estos trabajos, casi la totalidad de los tipos de victimización son más frecuentes a medida que aumenta la edad en la adolescencia (15 y 17 años). Por lo tanto, los resultados del presente trabajo sugieren que la vulnerabilidad hacia los diferentes tipos de victimizaciones en los jóvenes de Arica no depende exclusivamente de la edad, ya que se presentan de forma similar durante toda la etapa adolescente (entre 12 y 17 años).

En cuanto la polivictimización, en el presente estudio, se detectó que el 68.1% de los adolescentes ha vivido entre 1 y seis experiencias de victimización, mientras que el 30.3% ha vivido 7 o más victimizaciones y un 13.2% más de 11 tipos de victimizaciones. Comparándolos con los estudios de Finkelhor y otros. (2009) y con el de Pereda y otros. (2012), en Estados Unidos y España, respectivamente, encontramos que las cifras encontradas en Arica (Chile) para los tres puntos de corte de la polivictimización son más altas. Estos datos coinciden con los señalado en estudios sobre violencia en Latinoamérica, en donde se señala, que la prevalencia de este problemática en es mayor en esta área geográfica en comparación con otras zonas (Garmendia, 2011; Imbusch, Misse, y Carrion, 2011).

Los resultados relacionados con el análisis de la multivictimización y los síntomas de trauma revelaron que la victimización múltiple es altamente predictiva de los síntomas de trauma (Vranceanu, Hobfoll, y Johnson, 2007), aportando evidencia a las investigaciones que señalan que ella es un factor de riesgo en el desarrollo de problemas de salud mental infanto-juvenil (Ford, J., Elhai, J., Connor, D., y Frueh, B., 2010) y a los que señalan que los problemas de salud mental y trastornos psicológicos en niños y adolescentes son un factor precipitante de nuevas victimizaciones (Cuevas, Finkelhor, Clifford, Ormrod, y Turner, 2010).

En resumen, en esta investigación se han reportado las cifras de prevalencia de victimización y polivictimización en jóvenes Chilenos, siendo una primera aproximación a esta realidad de este problema en el País, permitiendo su comparación con estudios recientes en otros países e indicando un incremento en porcentaje de víctimas y polivíctimas. Los resultados siguen confirmando que, la victimización infanto-juvenil es un problema mucho más extendido en la sociedad Chilena de lo que previamente podría estimarse.

Implicaciones prácticas

Como ha quedado manifiesto en el presente artículo, tras casi una década de investigación empírica sobre la victimología del desarrollo y la victimización múltiple hacia niños, niñas y jóvenes, las conclusiones de este trabajo dan sustento a dichos postulados y refirman la necesidad de que el trabajo en infancia y adolescencia en riesgo se enfoque desde una mirada comprensiva e integral. Se ha comprobado empíricamente que tipos únicos de victimización no explican por sí solo el daño

psicológico y social que padece un niño traumatizado sistemáticamente a lo largo de su vida, y que la polivictimización, además, se asocia fuertemente con la aparición de múltiples efectos negativos en el desarrollo infantil, incluyendo el trauma complejo del desarrollo. A este respecto, es una necesidad la construcción de perfiles de riesgo amplios y que no se basen solamente en la valoración de victimizaciones únicas. Si bien es innegable que hay formas de violencia que pueden generar graves secuelas en el desarrollo infantil y juvenil como, por ejemplo, la negligencia, el maltrato físico grave y el abuso sexual, no se pueden omitir ni obviar otros tipos de violencia que también afectan cotidianamente a la infancia.

En el ámbito de la investigación académica, es necesario replicar estudios similares al presente trabajo, incluyendo muestras comunitarias de niños, niñas y adolescentes de diferentes zonas metropolitanas de distintas regiones de Chile. Idealmente, incluyendo zonas rurales y áreas urbanas con situaciones económicas más desfavorecidas, además de estudiar las características de polivictimización en niños, niñas y jóvenes insertos en los servicios de salud mental infantil, de protección y de justicia juvenil.

A nivel de intervenciones prácticas, es necesario que los servicios de protección infantil y los programas de intervención especializada cuenten con protocolos de evaluación infantil propios que incluyan un amplio rango de victimizaciones, todo ello con el objetivo de orientar un plan de intervención coherente con la historia de traumática del niño, niña o adolescente. Además, estos instrumentos permitirán priorizar objetivos en relación con el tratamiento. También es fundamental que los profesionales que se dedican al trabajo con infancia se capaciten a través de una visión comprensiva de la victimización infanto-juvenil, y que esta sea prioritaria ante una sobrespecialización orientada a victimizaciones únicas como, por ejemplo, solamente en abuso sexual infantil, en exposición a violencia intrafamiliar o en bullying, etc. Asimismo, esta formación debe ir relacionada con la adquisición de conocimientos sobre los efectos de la polivictimización a nivel neurobiológico, psicológico, conductual y social, así como con los efectos del trauma complejo del desarrollo y el abordaje neurosecuencial. Sin duda alguna, esto permitirá hacer más eficientes y efectivas las prácticas para mejorar la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes vulnerados en sus derechos.

Referencias

- Cater, A. K., Andershed, A. K., y Andershed, H. (2014). Youth victimization in Sweden: Prevalence, characteristics and relation to mental health and behavioral problems in young adulthood. *Child abuse y neglect*, 38(8), 1290-1302.
- Chan, K. L., Yan, E., Brownridge, D. A., y Ip, P. (2013). Associating child sexual abuse with child victimization in China. *The Journal of pediatrics*, 162(5), 1028-1034.
- Cole, B., Maxwell, M., y Chipaca, A. (2014). Surviving in the shadows of war: Polyvictimised children in post-conflict Angola. *Crime Prevention y Community Safety*, 16(2), 87-104.
- Collings, S. J. Valjee, S. R. Penning, S. L. (2013) Development and preliminary validation of a screen for interpersonal childhood trauma experiences among school-going youth in Durban, South Africa. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 25, 23-34
- Cuevas, C. A., Finkelhor, D., Clifford, C., Ormrod, R. K., y Turner, H. A. (2010). Psychological distress as a risk factor for re-victimization in children. *Child Abuse y Neglect*, 34(4), 235-243.
- Dong, F., Cao, F., Cheng, P., Cui, N., y Li, Y. (2013). Prevalence and associated factors of poly-victimization in Chinese adolescents. *Scandinavian journal of psychology*, 54(5), 415-422.
- Estes, R. J., y Weiner, N. A. (2001). The commercial sexual exploitation of children in the US, Canada and Mexico. University of Pennsylvania, School of Social Work, Center for the Study of Youth Policy.
- Ellonen, N., y Salmi, V. (2011). Poly-victimization as a life condition: Correlates of poly-victimization among Finnish children. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 12(1), 20-44.
- Fantuzzo, J. W., y Mohr, W. K. (1999). Prevalence and effects of child exposure to domestic violence. *The future of children*, 21-32.
- Fantuzzo, J. W., De Paola, L. M., Lambert, L., Martino, T., Anderson, G., y Sutton, S. (1991). Effects of interparental violence on the psychological adjustment and competencies of young children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59 (2), 258.
- Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child abuse y neglect*, 18(5), 409-417.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., Turner, H. A., y Hamby, S. L. (2005a). Measuring poly-victimization using the Juvenile Victimization Questionnaire. *Child abuse y neglect*, 29(11), 1297-1312.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H., y Hamby, S. L. (2005b). The victimization of children and youth: A comprehensive, national survey. *Child maltreatment*, 10 (1), 5-25.
- Finkelhor, D., Hamby, S. L., Ormrod, R., y Turner, H. (2005c). The Juvenile Victimization Questionnaire: reliability, validity, and national norms. *Child abuse y neglect*, 29(4), 383-412.

- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., y Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child abuse y neglect*, 31(1), 7-26.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., y Turner, H. A. (2009). Lifetime assessment of poly-victimization in a national sample of children and youth. *Child abuse y neglect*, 33(7), 403-411.
- Finkelhor, D. (2011). *Crime, Violence and Abuse in the Lives of Children: Developmental Victimology*. 5th Violence Prevention Milestone Meeting, Cap Town, Southafrica.
- Finkelhor, D., y Hashima, P. Y. (2001). The victimization of children and youth. In *Handbook of youth and justice* (pp. 49-78). Springer US.
- Foa, E. B., Johnson, K. M., Feeny, N. C., y Treadwell, K. R. H. (2001). The Child PTSD Symptom Scale: A preliminary examination of its psychometric properties. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 376-384.
- Ford, J. D., Elhai, J. D., Connor, D. F., y Frueh, B. C. (2010). Poly-victimization and risk of posttraumatic, depressive, and substance use disorders and involvement in delinquency in a national sample of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 46(6), 545-552.
- Forns, M., Kirchner, T., Soler, L., y Paretila, C. (2013). Spanish/Catalan version of the Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ): Psychometric properties. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 43(2), 171-188.
- Garmendia, F. (2011). La violencia en América Latina. *Anales de la Facultad de Medicina*. Vol. 72, No. 4. 269-276.
- Gorman-Smith, D., y Tolan, P. (1998). The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth. *Development and psychopathology*, 10(01), 101-116.
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of traumatic stress*, 5(3), 377-391.
- Huertas, J. D., Flores, J. C., García, E., Díaz, M. R., y Esteban, J. (2000). Niños maltratados. El papel del pediatra. *Anales de Pediatría*. Vol. 52, No. 6. 548-553.
- Imbusch, P., Misse, M., y Carrión, F. (2011). Violence Research in Latin America and the Caribbean: A Literature Review. *International Journal of Conflict and Violence*. 5 (1): 87-154.
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., y Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological bulletin*, 113(1), 164.
- Kilpatrick D., y Saunders B., (1999). *Prevalence and consequences of child victimization: Results from the National Survey of Adolescents*. Charleston: Medical University of South Carolina, National Crime Victims Center.
- Kolbo, J. R., Blakely, E. H., y Engleman, D. (1996). Children who witness domestic violence: A review of empirical literature. *Journal of Interpersonal Violence*, 11(2), 281-293.
- Marquéz, A. (2011). La victimología como estudio: redescubrimiento de la víctima para el proceso penal. *Revista Prolegómenos. Derechos y Valores de la Facultad de Derecho*, 14(27), 27-42.

- Monahan, K. C., King, K. M., Shulman, E. P., Cauffman, E., y Chassin, L. (2015). The effects of violence exposure on the development of impulse control and future orientation across adolescence and early adulthood: Time-specific and generalized effects in a sample of juvenile offenders. *Development and Psychopathology*, 1-18.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., y Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among U.S. youth. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 157, 348-353.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood, 315, 341.
- Ost, S. (2009) *Child pornography and sexual grooming: legal and societal responses*. Cambridge Studies in Law and Society. Cambridge University Press, Cambridge.
- Paolucci, E. O., Genuis, M. L., y Violato, C. (2001). A meta-analysis of the published research on the effects of child sexual abuse. *The Journal of psychology*, 135(1), 17-36.
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., y Gómez-Benito, J. (2009). The international epidemiology of child sexual abuse: A continuation of Finkelhor (1994). *Child abuse y neglect*, 33(6), 331-342.
- Pereda-Beltrán, N., Abad Gil, J., y Guilera Ferré, G. (2012). *Victimología del desarrollo. Incidencia y repercusiones de la victimización y la polivictimización en jóvenes catalanes*. Centro d' Estudis jurídics i formació especializada, Departament de Justicia, Generalitat de Catalunya, España.
- Pereda, N., Guilera, G., y Abad, J. (2014). Victimization and poly-victimization of Spanish children and youth: Results from a community sample. *Child abuse y neglect*, 38(4), 640-649.
- Rincón, Cova, Bustos, Aedo y Valdivia. (2010). Estrés Postraumático en Niños y Adolescentes Abusados Sexualmente. *Revista chilena de pediatría*, 81(3), 234-240.
- Saldaña, D., Jiménez, J., y Oliva, A. (1995). El maltrato infantil en España: un estudio a través de los expedientes de menores. *Infancia y Aprendizaje*, 18(71), 59-68.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., y Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief. No. RBX03-06*. London: DfES.
- Turner, H. A., Finkelhor, D., y Ormrod, R. (2010). Poly-victimization in a national sample of children and youth. *American journal of preventive medicine*, 38(3), 323-330.
- UNICEF, *Cuarto Estudio de Maltrato Infantil* (2012), Santiago de Chile, UNICEF.
- Vranceanu, A. M., Hobfoll, S. E., y Johnson, R. J. (2007). Child multi-type maltreatment and associated depression and PTSD symptoms: The role of social support and stress. *Child abuse y neglect*, 31(1), 71-84.



Reinserción Social. Hacia un Concepto desde los Actores Vinculados a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente¹

Autores: Nelson Villagrán Pradenas ²
Pedro Morales Aliaga
Rodrigo Flores Paredes
Gustavo Mellado Bustos

26

Resumen:

La investigación, indaga el campo de la elaboración de sentidos en materia de Reinserción Social por parte de actores vinculados a la Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente. Se sitúa desde la teoría de los Imaginarios Sociales, entendidos como esquemas de construcción de realidad, bajo una plataforma desde la que es posible analizar los discursos de diversos actores, pudiendo identificar si subyacen construcciones ideacionales en el plano individual, o si se configuran imaginarios sociales en materia de reinserción social. Desde esta perspectiva, pretende develar las construcciones ideacionales o imaginario social, de aquellos actores que articulados en torno a la LRPA (Directores y Jefes Técnicos de programas de sanción, de profesionales de atención directa de los mismos Programas y de jóvenes hombres sancionados bajo la ley 20.084 en la Provincia de Concepción), construyen respecto a la Reinserción Social y como éstas se relacionan entre sí, con sus similitudes y diferencias, afectando de manera directa el resultahhdo de las intervenciones en esta materia.

1 Investigación financiada íntegramente por Fundación Tierra de Esperanza. Sus autores, de profesión sociólogos, pertenecían a Fundación Tierra de Esperanza en la época del estudio, trabajando para el Área de Gestión del Conocimiento, responsable del estudio.

2 Los autores son: Nelson Villagrán Pradenas, Licenciado en Sociología. Universidad de Concepción. Magister en Psicología en Adolescencia, Universidad del Desarrollo; Gustavo Mellado Bustos, Sociólogo Universidad de Concepción; Pedro Morales Aliaga, Sociólogo, Universidad de Concepción y Rodrigo Flores Paredes, Sociólogo, Universidad de Concepción. Master en Políticas Públicas, Universidad de Queenlands, Australia.
Nelson Villagrán pertenece al Área Gestión del Conocimiento de la Fundación Tierra de Esperanza. area.conocimiento@tdesperanza.cl

Palabras clave:

Reinserción Social, Imaginario Social, construcción ideacional, Ley de Responsabilidad Penal Adolescentes (20.084).

Abstract:

The research explores the field of development of senses on Social Reinsertion by actors linked to Law 20.084 of Adolescent Criminal Responsibility. It is situated on the theory of social imaginary, defined as schemes of construction of reality, under a platform from which it is possible to analyze the speeches of various stakeholders being able to identify underlying ideological constructions at the individual level, whether configured social imaginaries in the field of social reintegration. From this perspective, it aims to uncover the ideational constructions or social imaginary of those actors who articulated around the LRPA (Directors and Technical heads of programs of a penalty from professionals of direct care of the same programs and of young men punished under the law 20,084 in the Province of Concepción), built regarding the Social Reintegration and how they relate to each other, with their similarities and differences, affecting directly the result of interventions in this area.

Keywords:

Social Reinsertion, Social Imaginary, ideational construction Adolescent Penal Responsibility Law (20.084).

Introducción

27

El “espíritu” de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), 20.084, pareciera centrarse en la idea de Reinserción Social, concepto que aparece de manera explícita en el artículo 20 en particular y en gran parte de su reglamento. Pese a esta alusión directa a la idea de Reinserción Social, una gama de conceptos como son: (re)habilitación, (re)integración, (re)inserción, (re)adaptación, (re) socialización, entre otros, rondan el llamado espíritu de la Ley, y son usados casi indistintamente. Sin embargo, el sentido de uso del término no siempre es el mismo, claro o unívoco. Más bien varía su significado dependiendo de quién lo utilice, la institución que represente o el público al cual se esté dirigiendo, entre otros aspectos (Villagra, 2008). Henríquez (2008) es aún más directo al plantear que en términos de Reinserción Social -siendo un asunto de central importancia- las instituciones del sistema no se han puesto de acuerdo en qué debemos entender por tal concepto, y mientras esto no ocurra, muchas de las descoordinaciones o problemas que se observan a nivel de control de ejecución de penas no podrán resolverse. Para Villagra (2008) la poca claridad conceptual conduce a una escasa rigurosidad al definir qué tipo de prácticas y metodologías pueden considerarse reinsertoras. A nivel internacional también hay inquietudes por la ambigüedad que puede tener el concepto de reinserción; se afirma que reinserción es la palabra de moda dentro de las reformas penitenciarias y que el concepto significa muchas cosas, para muchas personas y tiene distinta importancia para distintos agentes, además de que existe poca claridad y acuerdo acerca del significado de reinserción social y de las dimensiones que tiene, se apela a que el concepto es amplio, sumamente complejo y va más allá de la simple ausencia de conducta criminal. (Austin, 2001 y Bazemore, 2005 en Villagra 2008b).

De esta forma, nuestro estudio abordó la temática de la reinserción social a través de las construcciones de sentido que hacen al respecto diversos actores vinculados a la LRPA. Cuando se hace referencia a construcciones de sentido en torno a reinserción social, se habla de elaboraciones mentales que los sujetos construyen respecto a dicha temática, las que influirán en su actuar. Para comprender este proceso, la presente investigación se situó desde el enfoque entregado por la teoría de Imaginarios Sociales, y en esta lógica, nuestra intención fue identificar un imaginario social de reinserción social. La teoría de los Imaginarios Sociales se sustenta en la reivindicación de la imaginación, en su capacidad de creación, entregando un marco de comprensión que va más allá de aquel que entrega la percepción, entendida como un proceso cognitivo ligado a lo sensorial y lo experiencial. A diferencia de la percepción, el imaginario no requiere contacto con lo real y le otorga a la percepción una orientación desde la que ésta se posiciona. Del mismo modo, para el propósito que se buscó en la presente investigación, nos referimos a construcciones ideacionales o imaginarios sociales y no a significados o conceptos, pues estos últimos términos refieren más bien a clasificaciones y designaciones de individuos, objetos, propiedades, hechos, situaciones, entre otros, ligados al campo de lo que se considera como real. Sin embargo, el imaginario no es simplemente una representación de algo real, sino más bien son elaboraciones realizadas en la periferia de lo racional y lo real, que tienen capacidad de influenciar en estos ámbitos.

28

Nuestras preguntas de investigación buscaron conocer ¿Cuáles son las construcciones ideacionales en materia de reinserción social en actores vinculados a la LRPA? ¿Qué relaciones existen entre las construcciones ideacionales que actores vinculados a la LRPA tienen en materia de reinserción social? Por tanto, el objeto de estudio quedó determinado por las construcciones ideacionales en materia de reinserción social, presentes en los profesionales de trato directo, directores de instituciones ejecutoras de sanción y jóvenes hombres sancionados en el marco de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en la provincia de Concepción. De esta forma, el objetivo general de nuestra investigación pretendió identificar las construcciones ideacionales en materia de reinserción social presentes en los actores vinculados a la LRPA. Los objetivos específicos buscaron identificar dichas construcciones en cada actor identificado en nuestra investigación, finalmente buscar las relaciones existentes entre las mismas.

La investigación, de metodología cualitativa, es de carácter exploratorio–descriptiva. El Diseño de investigación se caracterizó por ser emergente, ya que los elementos metodológicos son tentativos y la investigación se modifica a medida que avanza. La unidad de análisis quedó conformada por tres “sujetos ficticios”, en primer lugar, los cargos directivos de las instituciones colaboradoras que ejecutan sanciones, en segundo lugar, profesionales de atención directa y finalmente, los jóvenes sancionados, conformados por adolescentes condenados por la LRPA menores o igual a 18 años. Los datos fueron analizados desde el análisis de tipo hermenéutico, el cual se enmarca en el paradigma interpretativo-comprensivo, dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación” (Cárcamo 2005; p. 8).

El universo para la investigación fueron los adolescentes sancionados hombres³ y ejecutores de las sanciones de libertad asistida, libertad asistida especial, centro de régimen cerrado, centro régimen semi-cerrado y servicios en beneficio de la comunidad de la provincia de Concepción, con un muestreo de tipo no probabilístico e intencionado, según criterios de territorialidad y diversidad de sanciones en pro de una mejor representatividad en los objetivos del estudio.

Presentación de Resultados

Entendemos reinserción social como un concepto abstracto y/o impreciso, por lo cual los investigadores debieron estimular la reflexión en torno a esta idea o concepto para generar el discurso en los participantes del estudio y de esta manera tener acceso a sus construcciones ideacionales, en busca de un posible imaginario social que estuviese a la base de sus reflexiones. Los conceptos base sobre los cuales se desarrollan los resultados son los de “sujeto ficticio” como disolución del hablante individual para representar la diversidad de sentidos presentes en los discursos; “construcción ideacional” entendida como la atribución y apropiación subjetiva de sentido que realizan los actores sociales respecto de una determinada temática; e “imaginario social” como los puntos de coincidencia entre los actores, que darán origen a un esquema socialmente compartido de sentido.

1. Resultados para Directores y Jefes Técnicos de programas de sanción.

29

En los discursos de Directores y Jefes Técnicos de los Programas de sanción involucrados en esta investigación, se encontraron tres constructos ideacionales de reinserción social, los que funcionan como supuestos a la base que sustentan las diferentes visiones.

Constructo Ideacional Positivo de Reinserción Social: *“Los jóvenes nunca han salido de la sociedad”*, desde esta posición, se aboga por el uso de conceptos distintos al de reinserción social. De esta manera, encontramos aquí una construcción del concepto de reinserción desde una crítica a su definición, siendo esta una mirada diametralmente distinta a las otras posiciones. Se parte del supuesto de que los jóvenes nunca han salido de la sociedad, de esta manera el delito no constituiría un mecanismo de exclusión, sino más bien funcionaría como una transgresión a la normatividad, que mantendría al joven dentro de la sociedad a partir de esa propia conducta no normativa, por tanto, la sanción o penalización de la conducta se configura como un mecanismo que sigue manteniendo al infractor “dentro de” la sociedad, al estar supeditado a la supervisión institucional del Estado. En este mismo sentido, encontramos una variante en la construcción de reinserción social, menos centrada en el concepto, situándola como un proceso amplio que incluye componentes de habilitación, vinculación y trabajo en red. No se le otorga por tanto mayor importancia a reinserción social como constructo, más bien se le subvalora, considerando que su discusión solo derivaría en un debate anodino. La preocupación se enfoca más bien en las formas de trabajo que apuntarían a la

³ Se decidió enfocarnos en la población masculina ya que esta corresponde al 88.6% de todos los ingresos a la red SENAME

reinserción, parafraseando a esta como “preparación para la vida”.

Constructo Ideacional Negativo: “Los jóvenes nunca estuvieron insertos en la sociedad”. En una sintonía más crítica con respecto al concepto de reinserción, se esboza un discurso desde la otra vereda: “hay quienes nunca han estado insertos”. Desde este supuesto se aboga por el uso, en la mayoría de los casos, de otro concepto: integración social. Para este constructo ideacional entonces, y anteponiendo la presencia de un nuevo concepto, si reinserción social supone positivamente que “en algún momento estuvieron insertos”, la integración social supone negativamente que “nunca estuvieron insertos”, por lo que hablar de reinserción social resultaría inapropiado, aunque en el sentido práctico, el uso de ambos términos se plasma en operatorias similares.

Ahora bien, en estas dos primeras construcciones notamos que para poder hablar de reinserción o de integración social, una condición necesaria estaría dada por el cese de la actividad delictiva o de la conducta infractora. Al igual que en la construcción del supuesto positivo, se otorga mayor importancia a las prácticas de reinserción social que al concepto, no siendo éste último considerado como relevante para el trabajo. En lo relativo a las finalidades del trabajo en la práctica, se comparte con el supuesto anterior la necesidad de generar en los jóvenes un proyecto de vida separado del delito, aunque como una segunda finalidad, aquí ya no se hablaría de generar condiciones para superar la conducta infractora, sino más bien de generar condiciones favorables para la Integración, pues en este supuesto no se trata de un joven ya integrado, sino más bien de un joven que nunca ha estado en la sociedad y que por tanto debe ser integrado a ella.

30

Constructo Ideacional Neutro: “Estuvieron insertos en la sociedad y salieron de ella”. Esta tercera construcción desde los discursos analizados, tiene que ver precisamente con la ideación de reinserción social en base al supuesto de que en algún momento el joven estuvo inserto en la sociedad o en alguno de los contextos sociales generales o de sus instituciones formales y salió de ella. De esta manera, se construye una idea de la reinserción social para los jóvenes, basados en el hecho que se encontraban en una situación de participación (inserción-integración) en ciertos espacios determinados, comunitarios, afectivos, sociales, etc., y la conducta infractora y su judicialización, interrumpió dicha participación/inserción. En ese sentido, la reinserción social apuntaría a restituir esa participación, esos lazos, a través de métodos que no vayan contra lo normativo. En palabras simples la reinserción sería la forma de volver a insertar a los jóvenes en sus espacios de siempre, pero que se desenvuelvan en ellos a través de formas legales. En este constructo encontramos dos visiones contrapuestas respecto de la importancia que tendría el concepto para la realización del trabajo en los programas, por un lado, el concepto no sería relevante para el trabajo, otorgándosele mayor valoración a los aspectos prácticos, y por otro, el concepto sería relevante para el trabajo del programa, situándose en algunos discursos incluso como la esencia, directriz y constructo articulador de todo el trabajo que se realiza. Estas valoraciones refieren no obstante al ámbito de lo conceptual, no afectando en la práctica el funcionamiento de los programas. Encontramos en este supuesto dos finalidades del trabajo en la práctica: La generación de condiciones favorables para la reinserción social, finalidad que tendría una implicancia distinta a aquella que presentan los supuestos

positivo y negativo, ya que se trabajaría en generar condiciones para la reinserción, considerando que el joven ha salido del sistema social y debe volver a incorporarse mediante el cumplimiento de la sanción, y la generación de un proyecto de vida alejado del delito, finalidad común en las tres construcciones de reinserción social subyacentes en los discursos de directores y jefes técnicos.

2. Resultados para Profesionales de atención directa en programas de sanción.

Al hablar de reinserción social con los profesionales de las diversas sanciones que tienen atención directa con los jóvenes, surge en su discurso un diagnóstico que da cuenta de la situación y condición que tiene la idea de reinserción social, en este diagnóstico general queda de manifiesto el carácter amplio, ambiguo y difuso del concepto, no solo para la construcción del mismo, sino también en la conciencia que hay de ésta situación. Esta situación estaría dada, en cierta parte, a partir de que el desarrollo del concepto estaría condicionado por la experiencia propia y la del entorno, reflejando de esta manera distintos significados y matices entre los diversos actores, que se sustentan a partir de la condición en la que se encuentran los jóvenes.

Constructo Ideacional Neutro de Reinserción Social. Concibe que el joven en algún momento “se encontró inserto en sociedad y dejó de estarlo”. Este supuesto implica la participación activa del sujeto en sociedad y que en algún momento y por alguna razón dejó dicha condición. Denominamos neutra a ésta categoría ya que, si bien es cierto, está en una condición de exclusión, esto no siempre fue así y de alguna manera sería posible volver a un estado anterior positivo. Ahora bien, a partir de un mismo supuesto se aprecian construcciones con diversos matices entre sí. La construcción de reinserción social a partir del supuesto neutro, pone el énfasis en adecuar o insertar al joven para que se comporte de la misma manera que el común de las personas, bajo normas y valores universales. De esta forma, para que la reinserción se constituya como tal, el joven tendría que presentar un comportamiento que excluya la actividad delictiva, el consumo de drogas y la violencia en general. Así, la inclusión o integración en algún sistema social formal, no implicaría necesariamente reinserción. Un matiz que se aprecia en los discursos a partir de este supuesto neutro, es que si bien se apela al regreso del joven a la sociedad, éste sería intencionado al cumplimiento de un rol en la misma. Este rol funcional, apuntaría a una relación con el mercado laboral, a propósito de la producción económica o desarrollo de estudios o capacitaciones formales, a la vida en familia, todo en una relación armoniosa con su entorno. Ahora bien, la integración en alguno de estos sistemas no garantizaría reinserción por sí sola, esta se lograría complementando aspectos individuales con que tienen que ver con su espacio de desarrollo, su entorno más cercano. De esta forma, la calidad y condiciones que presenta la familia y/u organizaciones socio-comunitarias presentes en sus territorios serían variables a considerar en el éxito o no del proceso de reinserción que experimente el joven. No obstante, en el discurso se plantea que la inserción educativa en ciertos casos puede funcionar como mecanismo de exclusión más que de inserción, además de posicionar el hecho como una falsa sensación de reinserción al plantearla en términos solo de un aspecto de la reinserción social; la

inserción en un sistema parcial no significaría necesariamente reinserción. En esta misma línea, en el discurso, la reinserción social también es concebida como un proceso de resocialización, proceso que apuntaría a la modificación de la forma de pensar; cambio que les permitiría ser una “contribución a la sociedad”

Constructo Ideacional Positivo de Reinserción Social. Un segundo supuesto que se advierte en los discursos de los profesionales de atención directa es uno de connotación positiva, lo que se traduce en un diagnóstico de la situación de los jóvenes donde éstos “nunca han salido de la sociedad”, es decir, siempre se han encontrado insertos. A partir de este supuesto se desarrolla una construcción de reinserción social que estaría ligada a la idea de ‘normalidad’, entendida bajo la consideración goffmaniana, donde es la sociedad o un grupo determinado para ello, quien determina lo normal y lo desviado de esta. Con respecto a reinserción, esta construcción partiría desde el supuesto positivo de que el joven siempre ha estado inserto en sociedad y el problema radicaría en su construcción de “normalidad” que invalidaría el comportamiento anti-normativo. En ningún caso, la sanción o el delito constituirían motivos de exclusión, el estar insertos en la institucionalidad ya los mantendría dentro de la vida en sociedad. De esta manera, la reinserción apuntaría a insertar al joven en una sociedad que define la normalidad en el acatar la norma, el auto-sustento, el valor del trabajo legal, los objetivos individuales y el uso de las redes.

32

Constructo Ideacional Funcional de Reinserción Social. Un tercer supuesto que se advierte en los discursos de los profesionales de atención directa escapa a la lógica de inclusión-exclusión de los supuestos anteriores, exclusivamente porque no existe el cuestionamiento en torno a estar dentro o fuera, sino más bien adopta un carácter “funcional”, en tanto inserción hacia algo que no reconocen, que es diferente a lo que han vivenciado a lo largo de su vida de disrupción o desadaptación. Este supuesto apuntaría a la inserción del joven a una sociedad o mundo distinto al de ellos, dados los parámetros con lo que esta sociedad o mundo nuevo exige para estar inserto. A partir de esto, en el discurso se reconocerían dos tipos de mundos o sociedades: una regida por la violencia y la usurpación, y otra regida por lazos sociales de cooperación, de ayuda y de trabajo, donde el respeto mutuo sería la tónica de las relaciones. De esta manera la reinserción social apuntaría a mostrarle al joven las características de su “mundo” y trabajar para insertarlo en “este otro mundo”. De alguna manera se vislumbra una visión del adolescente como alguien desviado y desadaptado a los cánones exigidos por la sociedad, para este constructo ideacional, el concepto de reinserción no supone un estado situacional “fuera o dentro de”, sino un estado existencial diferente, de alguna manera reinserción social se convierte en un nuevo proceso de socialización, una resocialización, que exige que el joven se adapte funcionalmente a las exigencias y límites de una sociedad que no conoce, nueva para él o ella.

3. Resultados para Jóvenes sancionados por la LRPA.

Se infiere de los discursos de los jóvenes que el objetivo central de la reinserción social sería que las personas puedan volver a ser parte y contribuir a la sociedad, lo que se produciría a través de una internalización de las normas sociales y se

plasmaría en un cambio conductual prolongado en el tiempo. En este marco de referencia, se pueden entonces distinguir tres figuras que los jóvenes idean en torno a la dualidad “inserción/no inserción” de una persona en la sociedad. En este sentido, los supuestos desde los cuales los jóvenes conceptualizan reinserción social, tiene un sustento situacional dinámico y no uno pasado y estático como el de los otros actores de la LRPA, por lo que la dualidad mencionada se mueve en espacios cotidianos y no refiere a una situación anterior ni posterior de entrada y/o salida.

Inserio totalmente. Esta figura se relaciona a la noción de “estar tranquilo”, la que se encontraría asociada a dos ejes principales: “Portarse bien” y “Estar en libertad”. El primero se relaciona con un proceso de cambio para tener y mantener un buen comportamiento, siguiendo las reglas de la sociedad y actuando de acuerdo con lo que es aceptado por el resto de las personas como un comportamiento normal. Para los jóvenes, el cambio tendría relación con un proceso de maduración del sujeto, que adopta nuevas conductas, asociadas principalmente al trabajo y al estudio, dejar el consumo de drogas y estar más con la familia de origen o procreación. Este actuar implicaría ser una “persona de bien”, lo que involucra no cometer delitos, por los cuales dañe a otras personas. Se considera entonces que no basta con dejar de robar, en el caso de quienes han cometido delitos, sino que además se deben respetar las normas sociales para estar inserto. El segundo eje, supone un estado de tranquilidad, también consideraría el estar libre en dos sentidos, el primero de ellos un sentido concreto de la libertad, es decir, encontrarse sin una sanción penal y un segundo sentido, de orden mental o subjetivo, es decir, desde el ámbito interno, lo que puede comprenderse como un estado mental. Sentirse libre es no sentirse perseguido por los organismos encargados del orden y la seguridad pública, aunque también hace mención a no tener dificultades con otros jóvenes a propósito de conductas ilícitas de cualquier orden, en palabra de los jóvenes se refiere a no tener “trampa” con otros jóvenes.

Medianamente inserto. A partir de los discursos de los jóvenes podemos observar que se distingue una figura intermedia en el eje inserción/no inserción, refiere a quienes cometen delitos estando en libertad y no son sancionados por ello. Este sería el caso de los jóvenes antes de ser condenados por un delito. En esa situación, se identifica que la inserción se produciría en la medida en que vivan parte de las rutinas de acción y formas de convivencia, tal como “el resto de las personas”. No obstante, esto se daba solo en determinados ámbitos de su vida, puesto que seguían cometiendo delitos, lo que los sacaba de la sociedad por espacios y tiempos acotados. En esta lógica de reflexión, los jóvenes pondrían en juego micro identidades en diversos momentos y contextos de su vida cotidiana, activando una identidad no normativa en el momento de realizar una acción catalogada como delito, “saliendo” de la sociedad para luego volver a incluirse al adoptar una identidad distinta, validada socialmente en su rol de hijo, estudiante, trabajador, etc. Los seres humanos siempre operamos en la inmediatez de una situación dada, para la cual tenemos una disposición a la acción -microidentidades- propia de cada situación que vivimos, las cuales se dan en sus correspondientes

micromundos entre los cuales transitamos⁴. Se infiere que así como ellos, existirían muchas otras personas que no se encontrarían totalmente insertas en la sociedad, ya que, en determinadas oportunidades infringirían la ley o la norma, sin que ello necesariamente se asocie a un castigo por parte de la sociedad, pues no serían descubiertos.

No Inserto. Esta figura se describe en relación a quienes cometen delitos y son sancionados por ello. Estas personas se encontrarían fuera de la sociedad, en este sentido, un rol fundamental lo tendría el etiquetaje social (público) hacia quienes infringen la ley, el cual operaría en un ámbito interno, en la medida que el sujeto infractor internaliza el rótulo de “delincuente”. Y por otro lado, operaría en un sentido externo, en relación al etiquetaje ejercido a nivel social y relacional, interpersonal e institucional. Este etiquetaje tendría como base la distinción entre lo normal/anormal, alcanzando la noción de ciudadanía de los jóvenes, a través de la habilitación o no del rol y estatus de ciudadano, de acuerdo a la comisión de delitos y el cumplimiento de las sanciones asociadas a la judicialización a causa del quebrantamiento de las leyes.

Estas tres figuras en conjunto conformarían una suerte de continuo en torno a la noción inserción/no inserción de un joven en la sociedad, el cual estaría conformado por diversos estados, marcados a su vez por hitos que señalarían el tránsito entre uno y otro y que al parecer es más dinámico de lo que se pudiera interpretar.

34

Así entonces, se identifica la Inserción Total de los jóvenes en sociedad, como un estado existencial marcado por la noción de “estar y sentirse tranquilo”, actuando de acuerdo a las normas sociales y estando en libertad. Estas normas podrían ser quebrantadas por los sujetos, sin que ello necesariamente implique la recepción de una sanción ni tampoco su exclusión de la sociedad, lo que marcaría el paso a un estado de Mediana Inserción o Inserción incompleta en la sociedad, ya que los jóvenes seguirían actuando dentro de las normas en la mayoría de los contextos en que se desenvuelven diariamente, adoptando una microidentidad no normativa en espacios y tiempos acotados al momento de cometer una acción fuera de los límites establecidos socialmente. Es en la cotidianidad de los jóvenes donde estas identidades fragmentarias se ponen en juego, en relación a los contextos en que se desenvuelven, pudiendo pasar rutinariamente a estar dentro o fuera de la sociedad, lo que se encuentra marcado por la comisión de este tipo de acciones. No obstante, al no existir sanción legal de por medio, los jóvenes no se sentirían no insertos socialmente. Es por tanto el hito de la sanción el que indicaría el tránsito a la “no inserción”, ligada al etiquetaje social de “delincuente, infractor de ley o peligro para la sociedad”.

Estos estados pueden constituirse entonces como un continuo en la medida en que los jóvenes se pueden mover de un estado a otro, incluso de manera cíclica. El paso de la no inserción a la inserción tendría como punto de inflexión la realización exitosa del proceso de regularización de antecedentes, denominada por los jóvenes como “*limpieza de antecedentes*”. Esta regularización les permitiría el acceso a oportunidades en el mundo laboral y a diversas prestaciones sociales que antes

4 Ética y Acción. Francisco Varela. (s/f). en http://www.manuelugarte.org/modulos/teoria_sistemica/etica_y_accion.pdf

les eran negadas. Así también, a la inversa, la vuelta a un estado anterior de no inserción estaría marcada por la reincidencia en el delito, pero específicamente, por la sanción judicial asociada a dicha práctica delictual.

Convergencias y divergencias entre los actores vinculados a la LRPA.

Imaginario Social y Construcción Ideacional de Reinserción Social.

Respecto de las construcciones ideacionales en materia de reinserción social realizadas por los actores vinculados a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, podemos encontrar puntos de anclaje y de diferenciación, lo que tiene relación con las propias historias y contextos desde los cuales los individuos se posicionan y fundamentalmente, con el lugar que ocupan en el desenvolvimiento de la política pública y los procesos de institucionalización que marcan sus discursos para explicitarse Reinserción Social en el marco de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente. En este sentido, las reflexiones emergidas a propósito de esta investigación, se constituyen en imaginario social en sus similitudes de base para dar inteligibilidad al concepto de Reinserción Social, por el contrario, las diferencias en las ideas y fundamentos de base para configurarse un concepto de Reinserción Social, se constituyen en las Construcciones Ideacionales que cada actor se configura para interpretarse la ley y el accionar en ella.

De esta manera, encontramos en los tres sujetos ficticios, en los directores y jefes técnicos de programas de sanción, en los profesionales de atención directa y en los jóvenes sancionados que participaron de este estudio, una convergencia que permite develar un Imaginario Social de Reinserción Social vinculado a la dicotomía que establece la distinción inserción/no inserción, a partir del cumplimiento o quebrantamiento de normas y leyes, lo que señalaría la posición de los individuos en un eje dentro/fuera de la sociedad, o de lo que podría denominarse como un sistema social normado o sistema normativo socialmente (institucionalmente) aceptado. La convergencia ideacional en torno a esta distinción, delimita las construcciones que le siguen y que matizan la visión de uno u otro actor, sin embargo, la consideración del quebrantamiento de normas y leyes, resulta ser el único indicador que por sí solo explicita el paso a una u otra instancia en la dicotomía dentro/fuera o inserción/no inserción, para cada uno de los actores. Lo que predispone a inferir que la infracción de ley es la acción hegemónicamente determinante de Reinserción Social presente en los actores vinculados a la LRPA.

Bajo esta matriz de sentido socialmente compartida, encontramos diversas construcciones ideacionales en los discursos de los sujetos anteriormente señalados, los cuales, en el caso de directores y jefes técnicos de programas de sanción y de los profesionales de atención directa, convergen en la configuración de un constructo ideacional neutral y un constructo ideacional positivo de Reinserción Social. En el primero de ellos, se comprende que los jóvenes estuvieron insertos en la sociedad para luego salir de ella por medio de la realización de acciones apartadas de las normas y leyes sociales, acciones no muy bien determinadas, pero que se sustentan en la “anormalidad” en el actuar frente a los que institucionalmente y socialmente se considera como actuar normal. De allí que la reinserción social se comprendería como el regreso del joven a un estado anterior de inserción, vinculado al cese

de la actividad delictiva y a su inclusión en el sistema económico, educacional, comunitario, familiar, etc., ya sea a través de una reinserción conductual impositiva, pragmática o existencial, según lo que cada actor definió.

En el segundo constructo coincidente en estos actores, constructo ideacional positivo, se comprende que los jóvenes nunca han salido de la sociedad, ya que al posicionarse en el marco de una determinada institucionalidad se mantendrían en ella. Por tanto, delito y sanción no implicarían exclusión de la sociedad, siendo reinserción social abordada a través del trabajo en torno a la construcción de la noción de normalidad/anormalidad en los jóvenes, quienes validarían el comportamiento anti normativo. En este constructo ideacional, ambos actores concuerdan en la premisa base del mismo, el cual sugiere que mientras un individuo pertenezca a algún segmento institucional formal de la sociedad, seguirá perteneciendo a la misma, no obstante, materializan un proceso que llaman "integración", en el cual se precisa a un infractor de normas y leyes como 'anormal' siendo necesario una vuelta a la normalidad, por tanto, es posible inferir que este constructo, aun cuando supone no devenir de la dicotomía dentro/fuera o inserción/no inserción, sustenta su acción desde ésta, fundamentando al igual que el resto de los constructos ideacionales, la premisa que reinserción social se constituye exclusivamente para infractores de ley.

36

La divergencia entre la plausibilidad discursiva de directores y jefes técnicos de programas de sanción y profesionales de atención directa se plasma en la configuración de un Constructo Ideacional Negativo en los primeros actores y un Constructo Ideacional Funcional en los últimos. En este sentido, desde el Constructo Ideacional Negativo, se entiende que los jóvenes nunca estuvieron insertos en la sociedad, por lo que la reinserción estaría relacionada a la generación de mecanismos de inserción a ella. Existe coincidencia con el supuesto neutro en el sentido de que la inserción en sociedad implicaría el cese de la actividad delictiva, posicionando a dicho indicador en el eje de todos los constructos ideacionales para conceptualizar Reinserción Social. Por su parte, desde el Constructo Ideacional Funcional que se devela en los discursos de los profesionales de atención directa, se plantearía la existencia de dos sociedades distintas, por un lado, aquella en la que se insertan los jóvenes sancionados, marcada por la violencia y el predominio de códigos propios y por otra, una sociedad en que primarían códigos normativos en torno a un orden social, donde rige la convivencia en la funcionalidad social y el respeto mutuo.

Desde esta perspectiva, el trabajo de reinserción social debería dirigirse a insertar a los jóvenes en la sociedad normativa, abandonando el sistema relacional en el que estaban inmersos y desde el cual provienen. De esta forma, tanto los directores y jefes técnicos como los profesionales de atención directa se vinculan a la LRPA, a través de los programas de sanción en los cuales ejecutan su trabajo, adoptando normas y lineamientos técnicos otorgados desde la institucionalidad pública para construir Reinserción Social hacia jóvenes sujetos de sanción. Esta consideración y por sobre todo, las construcciones ideacionales desde donde sustentan su noción de Reinserción Social, se relacionan a una concepción más bien estática, asociada a una permanencia relativamente estable dentro o fuera del sistema social, marcada por indicadores que señalan su paso hacia un lado u otro de esta dicotomía, donde

además determinan a un sujeto adolescente-joven atomizado y absoluto en cuanto a sus acciones, que para el caso de estos actores, están fuera de la normatividad, o de la normalidad o de lo institucional o socialmente aceptado.

Por su parte, las Construcciones Ideacionales que los jóvenes hacen respecto de Reinserción Social, no escapa a la lógica general de la dicotomía inserción/no inserción (dentro/fuera), que señala el paso a la no inserción a través de la realización de acciones fuera de las normas jurídicas socialmente establecidas y el tránsito a la reinserción a través del eje educación/trabajo, la inserción/vinculación socio comunitaria y principalmente, el cese de la actividad delictiva. Esta construcción ideacional, puede entenderse en la medida que sus discursos se encuentran de alguna manera mediados por la socialización secundaria de la que han sido objeto a través de los programas de sanción, los cuales lograrían instalar una lógica normativa, funcional y valórica en los jóvenes de lo que debe ser la sociedad, institucionalizándolos a través de las acciones que se desarrollan diariamente en los programas y que impacta en la proyección futura que estos sujetos se plantean para sí mismos.

No obstante la convergencia anterior, los jóvenes, al construir ideacionalmente Reinserción Social para sí mismos, la levantan desde sus propias experiencias, aportando elementos diferenciadores que configuran una concepción dinámica de la reinserción social, diferenciándose completamente de los otros actores participantes de esta investigación. Si bien, descansa en el eje dentro/fuera de la sociedad marcado por determinados hitos, lo comprende como una trayectoria que puede presentarse como un ciclo, en la medida en que en su cotidianeidad los jóvenes se encontrarían constantemente entrando y saliendo de la sociedad, mediando o no una sanción legal. En este sentido, el constructo de inserción incompleta o mediana inserción, se posiciona como figura intermedia en el eje inserción/no inserción y nos traslada a un análisis desde lo vivencial, desde la fragmentariedad de la realidad social, escapando a la lógica categórica, absoluta y estática que subyace a la política pública.

Por tanto, desde los discursos analizados, la política pública operaría en base a un indicador de reinserción social que subyace las construcciones ideacionales de los mismos discursos, incluyendo el de los jóvenes a partir de la sanción penal, donde Reinserción Social es más bien conceptualizada a partir de lo que no es, es decir, no es quebrantamiento de normas y leyes que ordenan y normativizan el funcionamiento de los integrantes de la sociedad a partir de su institucionalidad en los diversos sistemas sociales (escuela, trabajo, comunidad, legalidad). De esta forma, el imaginario social en el que convergen todos los actores vinculados a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, es la “no reincidencia”, dejando adyacentes otros indicadores que más bien sirven para operativizar el concepto, llevándolo a la categoría de Proceso de Reinserción Social, a saber, la inserción en el ámbito laboral y/o educacional y la inserción/vinculación socio comunitaria, los cuales no son evaluados ni medidos sistemáticamente en cuanto identidad social fragmentaria en adolescentes y por sobre todo dinámica, con la cual orientar el desarrollo de acciones efectivas de Reinserción Social, en aras de introducir cambios que le permitan su mejor implementación y resultados.

Componentes y Actores Relevantes.

La operacionalización de las Construcciones Ideacionales de Reinserción Social, es decir, su aplicación en la práctica, es ampliamente compartida por los tres sujetos ficticios, siendo nombrados o identificados de distinta manera por parte de los jóvenes, debido a su concepción concreta de la realidad y a su menor repertorio discursivo. Para los Directores y Jefes Técnicos y Profesionales de atención directa, se trata de componentes que se identifican socialmente valiosos y relevantes para la intervención que desarrollan, compartiendo el elemento de vinculación sociocomunitaria como algo sustancial. Resulta interesante observar la convergencia entre Directores y Jefes Técnicos y los Jóvenes sancionados, respecto de la vinculación afectiva y la recreación, elementos que no se encuentran presentes en los profesionales de atención directa. Para éstos, resulta relevante este tipo de vinculación posterior al egreso, debido a que cesa el acompañamiento del Programa, sin embargo, es convergencia de todos los actores que, con los jóvenes inmersos nuevamente en los mismos contextos familiares y sociocomunitarios que constituyen factores de riesgo, la reincidencia delictual aumenta en probabilidad y por tanto en no inserción, en la medida que este elemento no se trabaje complementariamente al proceso individual que realiza el joven. Asimismo, el análisis anterior es complementado, infiriendo sobre la convergencia que determina a la sociedad como un sistema per se excluyente para con los jóvenes infractores de ley, debido precisamente a tal condición.

38

Así entonces, los componentes convergentes en los 3 sujetos ficticios son los de reparación, responsabilización y habilitación, lo que podemos asociar a las disposiciones o lineamientos técnicos de SENAME para la intervención con jóvenes infractores de ley y de los cuales se desprende la operacionalización del concepto de reinserción social. Desde este punto de vista, resulta relevante encontrar en la construcción ideacional de los jóvenes estos componentes, pues respondería a la socialización y elementos discursivos que insertan los Directores, Jefes Técnicos y los Profesionales de intervención en la interfaz con los jóvenes. Por lo tanto, surge la interrogante respecto a cuanto del discurso de los jóvenes obedece a la institucionalización y resocialización que se desprende del vínculo con los profesionales de los diversos Programas, en cuanto obedece a la incorporación de estos elementos reflexivos en su propio actuar cotidiano y en lo sustentable que se vuelven estos elementos en el tiempo, pregunta que escapa a los objetivos de la presente investigación.

Por otra parte, en cuanto a los actores relevantes en Reinserción Social, encontramos una convergencia casi idéntica entre los tres sujetos, lo que podríamos atribuir a las características de la intervención, que busca motivar y responsabilizar al propio joven, como sujeto individual, de sus actos y consecuencias, bajo esta lógica, entre los principales actores y su relevancia encontramos a la familia, como co-constructora de cambios u obstaculizador de los mismos, los Programas de Sanción, en cuanto al rescate de habilidades que logran en los jóvenes, las organizaciones comunitarias como eje articulador de Reinserción Social en la cotidianidad de cada sujeto de atención, las instituciones público-privadas y la sociedad como un gran actor que acoja y permita reinserción para quienes detentan una etiqueta de infractor de ley.

Profundizando en los discursos, encontramos que esta convergencia obedece a una matriz cultural subyacente a cada sujeto ficticio, la cual orienta la selección de actores relevantes en cada uno de ellos, siendo de un carácter más amplio que los lineamientos legales-institucionales para la intervención de Reinserción Social de los jóvenes. Así destaca el significado que se atribuye por los sujetos a la decisión individual del adolescente/joven por el cambio, la importancia de la familia, más allá si esta es partícipe o promotora de conductas contra normativas de sus miembros, el Programa de sanción y especialmente los profesionales del equipo que lo conforman, quienes se presentan como catalizadores y promotores de cambio individual, familiar y comunitario, la participación o ausencia de determinados actores locales que deberían involucrarse en la resolución de la problemática de la infracción de ley adolescente, tanto a manera preventiva como de apertura hacia los jóvenes infractores para ofrecer instancias de reinserción laboral y escolar, finalmente la sociedad, como un ente general hacia el cual se dirigen concepciones que rigen la discriminación o etiquetaje de determinadas conductas como legítimas o ilegítimas y las oportunidades y responsabilidades de Reinserción Social de los sujetos adolescentes/jóvenes.

Evaluación de Reinserción Social.

A nivel macro, para los actores participantes del estudio, la reinserción social es posible, atendiendo principalmente a factores individuales para luego adaptarse a las condiciones estructurales de la sociedad, análisis que está presente en el discurso de los Directores y Jefes Técnicos y en los Jóvenes, mientras que para los Profesionales, obedecería a cambios en la estructura social, para de esta manera, disminuir las condiciones de desigualdad que estarían a la base de las actividades delictuales de los jóvenes. Por ello, si bien para los sujetos es posible la reinserción social, al especificar las características y contextos en los cuales se desenvuelven los jóvenes, aparecen matices, obstáculos, ausencias, limitaciones a todo nivel, individual, familiar y sociocomunitario.



Por otro lado, el Programa de sanción no es considerado como un elemento de Reinserción Social, lo que subyace a la evaluación del mismo, en este sentido, las diferencias sustanciales se dan en el contexto de cada Programa de sanción. Por tanto, en aquellos Programas que se ejecutan en el medio libre, éste es observado como una instancia intermedia entre Reinserción Social y la mantención de la anormalidad del delito, respecto del conjunto social que adecua su actuar al marco normativo y legal. De esta forma, la evaluación que se realiza de los programas de sanción en los tres actores, convergen que bajo determinadas condiciones individuales y estructurales, éste podría catalizar procesos de Reinserción Social exitosos. Por otro lado, también convergen en que las condiciones estructurales post egreso serían un importante obstáculo a la Reinserción Social, generando expectativas más bien pesimistas en los actores, salvo en aquellos jóvenes que han coordinado inclusiones en distintos ámbitos sociales, algunos de los cuales estaban vinculadas previo a la sanción.

La individualidad es la piedra angular de reinserción social, en la decisión por el cambio y transformación de la propia subjetividad antisocial, por una pro-social o funcional al sistema social. Esta importancia atribuida a lo individual y a la subjetividad, se hace parte de un significado social ampliamente compartido, lo que podemos atribuir a una matriz cultural de significados que da fundamento al trabajo de intervención sobre la conducta de los individuos. De ahí que se derive una noción de cambio limitado, ya que, pueden incorporarse en el repertorio subjetivo de los jóvenes las normas y adecuación conductual, sin que por ello cambien las condiciones estructurales que podrían gatillar las conductas contra-normativas.

Conclusiones

Al iniciar la presente investigación acerca del concepto de reinserción social, hemos podido constatar que no existe una definición concreta respecto de lo que debiera entenderse respecto a reinserción social. Así mismo, desde el ámbito académico, existen diversas definiciones en torno a este concepto, no existiendo una definición precisa o unívoca. Los programas de sanción tampoco cuentan con una definición del concepto que los oriente, utilizando indistintamente conceptos como “reparación” y “rehabilitación”, esbozando delimitaciones diversas del concepto para operar en la práctica. Esta ambigüedad puede ser también encontrada al analizar los discursos de los actores vinculados a la LRPA considerados en esta investigación.

Cabe mencionar que los discursos que han permitido concluir la presente investigación, se presentan en un contexto construido para ésta, vale decir, producto de la investigación realizada los actores han sido capaces de reflexionar en torno al tema, evidenciando los sesgos que cada sujeto tiene a partir de la reflexión solicitada, asimismo, la conjunción de un discurso particular en cualquier temática, esbozará la historicidad de quien emite tal discurso, utilizando mecanismos de significación que trae por experiencia, conocimiento, acervo sociocultural y visión de mundo, los cuales se conjugan y configuran una construcción ideacional en torno a Reinserción Social, según nuestro marco de acción conceptual y analítico para referenciar esta investigación. Los resultados presentados anteriormente, constituyen el análisis a esas construcciones ideacionales, dilucidados a partir de quienes detentan la

ejecución de una praxis exigida por ley y restringida exclusivamente hacia quienes han sido sancionados por cometer algún delito. Ante esta situación, las conclusiones se transforman en nuevos desafíos a desentrañar, acotados según su pertinencia y delimitados según lo que cada sujeto ficticio mencionó en la reflexión supeditada a la investigación.

Una primera conclusión, nos refiere a la ambigüedad y difusidad del concepto mencionada desde la ley y desde la academia, ya que los actores referidos no propician esclarecer esta ambigüedad, sino que sus definiciones se enmarcan en ella, por tanto, los actores operativizan el concepto de Reinserción Social a través de diversos indicadores, para evadir la difusidad de la misma. Por ende, se comprende la reinserción como un “proceso” que puede ser monitoreado principalmente a través del cese de la actividad delictiva, la inserción en el ámbito laboral y/o educacional y la inserción/vinculación socio comunitaria. No obstante, no existe una evaluación sistemática de los mismos, siendo preponderantemente utilizado el cese del delito, entendido como no reincidencia, el parámetro de evaluación del logro de Reinserción Social, al no registrarse nuevas causas de los sujetos de intervención en el sistema jurídico.

Otra conclusión a la luz de los resultados y orientándonos hacia uno de los objetivos principales en la aproximación que hemos pretendido en torno al concepto de Reinserción Social, podemos inferir efectivamente un Imaginario Social centrado en la distinción inserción/no inserción, en relación al quebrantamiento de la ley, ya que es este elemento/componente/indicador, el único que subyace a las diversas construcciones ideacionales de todos los actores vinculados a la LRPA que participaron de nuestra investigación. A partir de esta matriz de sentido, se configuran los constructos ideacionales que arrojan luces sobre la comprensión de Reinserción Social. Dichos constructos estarían mediados por los contextos que determinan el devenir biográfico de los actores y su acervo social, que confluyen en su construcción de realidad. Esta no reincidencia, que explica desde todos los actores vinculados a la LRPA Reinserción Social, deviene en análisis a partir desde donde se configura el concepto, es decir, desde una concepción jurídica, la cual nos remite a una perspectiva de seguridad ciudadana más que a una perspectiva de derechos, en la cual se centra el reglamento general de la Ley 20.084. Esta inferencia, nos permite argumentar, que la noción jurídica de Reinserción Social, reviste el principal constructo ideacional de cada uno de los actores, configurándose finalmente en imaginario social, ya que el cese de la actividad delictiva, define por sí mismo el éxito de un proceso de Reinserción Social para todos los actores que participaron del estudio. El resto de actores, componentes e indicadores que matizan cada uno de los constructos ideacionales, permiten darle el cariz operatorio que tiene cualquier proceso, siendo cada uno de estos, adyacentes al cese de la actividad delictiva como eje central de Reinserción Social.

Por otro lado, una tercera conclusión nos presenta el sustento base desde donde cada actor se posiciona para construir ideacionalmente la noción de Reinserción Social. En este sentido, la visión estática y absoluta que se hace de los jóvenes infractores por parte de los Directores y jefes Técnicos así como de parte de los Profesionales de atención directa, diverge sustancialmente de la visión dinámica desde donde se posicionan los jóvenes para construir ideacionalmente el concepto en cuestión. Se

desprende de lo anterior que el sujeto ficticio joven, se posiciona desde su realidad para enfrentar una reflexión en cuanto a Reinserción Social de sí mismo y no de 'otro'. Para construir ideacionalmente el concepto, el joven se arroja sobre un componente experiencial e identitario, el cual asume los pros y contras de un etiquetaje jurídico y de la consecuente marginación de la que es objeto. La consideración de infractor de ley, subyace una carga valórica hacia el actuar del joven, transformándolo en un peligro o en un agente indeseado al interior de una sociedad constituida por un orden jurídico y normativo que sustenta el comportamiento de cualquiera de los individuos insertos en él, y es ese actuar delictivo el que lo conmina a un proceso de reinserción social y no otro, porque estar fuera del sistema escolar formal o laboral formal o sociocomunitario formal, no lo restringirá a una etiqueta de infractor o de peligroso socialmente.

En este sentido, llama la atención el hecho que los jóvenes hagan hincapié en la necesidad de opinar frente a los procesos de Reinserción Social, no solo por el hecho que son ellos quienes experimentan la infracción de ley y la necesidad de Reinserción Social, sino porque manifiestan saber cómo se puede trabajar en los contextos en los que se mueven y cohabitan con la sociedad. De acuerdo a esto, la pertinencia en la co-construcción en los planes de intervención resulta llamativa, ya que promueve la necesidad de que los propios jóvenes materialicen la voluntad de cambiar o de reinsertarse que aparece en los discursos de todos los sujetos partícipes de la investigación. Por el contrario, la invisibilidad que los jóvenes hacen presente en la construcción de sus procesos de Reinserción Social, pone de manifiesto la perspectiva estática en la que se posiciona la política pública y de la que hacen eco los Directores, Jefes Técnicos y Profesionales, para considerar la intervención desde un prisma absoluto en cuanto al nivel y calidad de la participación de los jóvenes en su interacción institucional y social.

42

Otra conclusión obtenida a la luz de los resultados, dice relación con los indicadores que se establecen a partir de los componentes, actores y relevancia de los procesos de intervención, los cuales sustentan además los constructos ideacionales de cada sujeto. En este sentido, la configuración de los indicadores deviene en la necesidad de operacionalizar la intervención y transformarla en un proceso, operación que hace más fácil su definición y le quita la ambigüedad en la cual se desenvuelve el concepto de Reinserción Social. Por tanto, los indicadores de mayor mención en todos los sujetos, el ingreso a la escuela y/o trabajo, la participación sociocomunitaria, la habilitación, la reparación, se configuran en meros indicadores con los cuales medir un proceso de reinserción u orientar el camino de intervención, pero no se posicionan como definidores de reinserción social, ya que cada uno de ellos o todos juntos, sin el cese de la actividad delictiva, invalida la Reinserción social, de acuerdo a todos los sujetos ficticios. Por el contrario, ninguno de esos indicadores anexos, pero sin ningún tipo de comportamiento delictivo, concluye para todos los sujetos en Reinserción Social exitosa. Bajo esta conclusión, la valoración cultural que existe para la escolarización, el trabajo remunerado, la participación comunitaria y otros elementos mencionados, resultan implícitos en cada uno de ellos por la forma en que se consideran los procesos de desarrollo individual a nivel general, a todos se nos exige lo mismo con el fin de ejercer la ciudadanía que nos compete. Desde aquí que podamos suponer un proceso de resocialización que experimentan los jóvenes en los diversos Programas, a raíz de sus discursos en cuanto a Reinserción Social

que tienen en contraposición a sus comportamientos delictivos. Una conclusión en torno a esto, hace mención al hecho que los jóvenes sancionados reciben y asimilan los Programas de sanción de manera efectiva, ya que presentan con claridad institucional los elementos necesarios para lograr reinsertarse socialmente, teniendo claridad en lo que ellos tienen que hacer y lo que es exigible a la sociedad en general.

Finalmente, los resultados no permiten esclarecer una definición de lo que es Reinserción Social, sino más bien nos presentan una clara definición de lo que no es Reinserción Social. En este sentido, la dicotomía inserción/no inserción (dentro/fuera), se hace inteligible en la comisión o no de delitos, el sentido de Reinserción Social para los actores vinculados a la LRPA que participaron de esta investigación es su sentido delictivo, o en un concepto más filosófico su “sin sentido” delictual. La no reincidencia delictual es la definición de lo que es Reinserción Social según las Construcciones Ideacionales encontrados en la investigación y particularmente en el Imaginario Social tras todos esos constructos.

Los diversos matices de las construcciones ideacionales y los heterogéneos constructos de los sujetos participantes del estudio, nos plantean un marco amplio de referencia frente a nuevas y permanentes interrogantes en la relación entre individuo y sociedad, los cuales motivarán nuevas investigaciones en relación a la temática de Reinserción Social, más aún cuando se trata de jóvenes sancionados por actos y comportamientos delictivos.

Referencias

- Baeza, Manuel Antonio (2000). “Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de Sociología Profunda sobre los Imaginarios Sociales”. Santiago, Chile. RIL Editores.
- Baeza, Manuel Antonio. (2003) “Imaginarios Sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica”. Concepción, Chile. Editorial Universidad de Concepción.
- Baeza, Manuel Antonio. (2008). “Mundo Real, Mundo Imaginario Social. Teoría y práctica de Sociología Profunda”. Santiago, Chile. RIL Editores.
- Casal, J., García, M., Merino, R y Quezada, M. (2006) “Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Sociología de la Juventud desde la Perspectiva de la Transición”. España. Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castoriadis, C. (1998) “Los dominios del Hombre. Las encrucijadas del laberinto”. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Craig, D., & Andrews, D. A. (1999). What Works in Young Offender Treatment: A Meta-Analysis. *Forum on Corrections Research*. [En línea] 11(2), 21-24. En http://198.103.98.138/text/pblct/forum/e112/112e_e.pdf [2011, 24 de mayo]
- Cullen, F., & Gendreau, P. (2006). Evaluación de la rehabilitación correccional: política, práctica y perspectivas (C. Birkbeck, Trans.). In Comares (Ed.), *Justicia Penal Siglo XXI*. Granada: Departamento de Justicia de los Estados Unidos de América. En http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/213798_spanish/213798_spanish.pdf [2011, 24 de mayo]

- Defensoría Pública (2006). [En línea] Chile. Disponible en: <http://www.dpp.cl/interior/noticias/dpp.php?id=2596> [2009, 24 de noviembre]
- Droppelman, Catalina. (2010, Marzo). "Elementos Clave en la rehabilitación y reinserción de infractores de ley en Chile". Conceptos. [En línea] N° 14. Disponible en: http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20100317112044.pdf [2011, 23 de mayo]
- Escaff, Elías., Gonzáles, Marco y García, Fernando (1992): "Delincuencia Juvenil en Chile". Revista Chilena Penitenciaria y Derecho Penal. (17), 5-23
- Flores Paredes, Rodrigo (2006). "El Imaginario Social del delito de Robo a través de la Prensa Escrita: El Caso del Diario 'La Cuarta'". Memoria de Título Sociología, Universidad de Concepción, Chile.
- García - Pablos de Molina, A. (1988). "Manual de Criminología. Introducción y teorías de la criminalidad". Madrid, España. Editorial Espasa Calpe.
- Guell, Pedro (2007). "Los Soportes Sociales del trabajo de hacerse jóvenes". En Revista Observatorio de Juventud. Perspectivas de políticas públicas. INJUV Año 5, N° 18, Julio 2008.
- Henríquez, Sergio. (2008) El artículo 29 de la ley 20.084: la especialización de la justicia penal para adolescentes. [En línea]. Disponible en: <http://knol.google.com/k/sergio-henriquez/el-articulo-29-de-la-ley-20-084/39cygnd5qc7a/13>
- Henríquez, Sergio. (2008) Reinserción social en responsabilidad penal adolescente: El tema [En línea]. Versión 2. Santiago. Disponible en: <http://knol.google.com/k/sergio-henriquez/reinsercion-social-en-responsabilidad/39cygnd5qc7a/3>. [20011, 19 de mayo]
- INE (2010). "Encuesta nacional urbana de seguridad ciudadana 2010." [En línea]. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.seguridadpublica.gov.cl/enusc_2010.html [2011, 3 de junio]
- Inzunza, Katherinne. (2005). "Reinserción social de la delincuencia juvenil como resultado del grado de vinculación con su entorno. Una mirada cualitativa desde los jóvenes infractores de ley atendidos por el Programa de Apoyo a la Reinserción Social ejecutado por Fundación Tierra de Esperanza durante el año 2003. Percepciones sociales de los jóvenes frente a su reinserción". Memoria de Título Sociología. Universidad de Concepción. Chile.
- Lavanderos, Jorge (2006). El componente socio educativo: ¿Sanción u oferta social? [En línea] Santiago, Chile. Disponible en: http://www.achnu.cl/data/images_upload/publicaciones/3141510185157151565111481221462.pdf [2011, 16 de mayo]
- Ledrut, R. (1987) "Société réelle et société imaginaire". Cahiers Internationaux de Sociologie, (82), 41 - 52.
- Ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente (2005, 7 de diciembre) [En línea] Chile. Ministerio de Justicia. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=244803> [2011, 16 de mayo]
- Maltz, Michael D. (2001). Recidivism. Academic Press, Inc., Orlando, Florida. Disponible en: <http://www.uic.edu/depts/lib/forr/pdf/crimjust/recidivism.pdf> [2009, 24 de noviembre]
- Manzano, Liliana., Soto, Pamela., y Viano, Carolina. "Acerca de la Ley de

- Responsabilidad Penal Adolescente”. CESC [En línea] Santiago. Disponible en: http://www.comunidadyprevencion.org/opinion_03.html [2011,16 de mayo]
- Mettifogo, D y Sepulveda, R (2004) “La Situación y el Tratamiento de Jóvenes Infractores de Ley en Chile”. Serie de Estudios Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, CESC, Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- OVIEDO, Enrique. Democracia y seguridad ciudadana en Chile, en *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. Biblioteca Virtual CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/violencia/oviedo.pdf>
- Pérez Roa, Lorena (2009); “Posibilidades y Alcances de la Reinserción Social: una mirada del discurso de los adolescentes.” *El Observador*. [En línea] Nº 3. Disponible en http://www.sename.cl/wsename/otros/observador3/obs3_63-88.pdf [2011,16 de mayo]
- Ramírez, Juan Fernando (2008). “Ley de responsabilidad adolescente (RPA) otra respuesta de mano dura”. Centro estratégico de estudios. Santiago; Chile.
- Restrepo Fontalvo, J. (1995) “Criminología. Un enfoque humanístico”. Colombia Editorial Temis S. A.
- Sánchez Capdequí, C. (1999) “Imaginación y sociedad: una hermenéutica creativa de la cultura”. Madrid, España. Editorial Tecno.
- SENAME (2009) “Acerca de la Ley de Responsabilidad Adolescente”. [En línea] Santiago. Disponible en: http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=FAQ&myfaq=yes&id_cat=1&categories=Preguntas+Frecuentes+Ley+RPA. [2009, 24 de noviembre]
- SENAME (2010) “Informe de diagnostico de la implementación de la Ley 20.084 Junio 2007 – Marzo 2010”. [En línea] Santiago. Disponible en: http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/INFORME_LRPA_FINAL.pdf [2011, 3 de junio]
- Touraine, Alain. “Juventud y Sociedad en Chile” [En línea] Disponible en <http://www.scribd.com/doc/8845732/Touraine-Alain-Juventud-Y-Sociedad-en-Chile> [2010, 24 septiembre]
- Tsakame, Alejandro (2003). “Hacia una definición del concepto de reinserción social”. *Boletín Jurídico*. 2 (4-5), 131-136.
- Vásquez, C. (2003). Teorías criminológicas sobre delincuencia juvenil. En Colex (Ed.) *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas*. (1). 63-119
- Villagra, Carolina. (2008, julio). “Hacia una política postpenitenciaria en Chile: desafíos para la reintegración de quienes salen de la cárcel”. *Debates Penitenciarios* [En línea] Nº 7. Disponible en: http://www.cesc.uchile.cl/pub_periodicas_dp_07.htm
- Villagra, Carolina. (2008). “Hacia una política postpenitenciaria en Chile”. Santiago, Chile. RIL editores.
- Zapolsky, L. (2001). “El concepto de realidad en la obra de C. Castoriadis”. [En línea] Disponible en: http://www.avizora.com/publicaciones/filosofia/textos/0120_concepto_de_realidad_en_castoriadis.htm [2011, 19 de mayo].



La Edad Sociológica: Una Mirada de la Infancia desde el Adelantamiento y la Acumulación de Experiencia

Alejandro Romero Miranda¹

46

Resumen:

En los sectores empobrecidos o vulnerables, muchos niños/as y adolescentes generan su identidad y visiones de mundo a partir de su interacción con jóvenes de mayor edad o sujetos adultos, con quienes comparten experiencias comunes debido a su adelantamiento conductual y trayectorias de vida, hecho que los lleva a sentirse –y ser percibidos por estos y por la comunidad-, como iguales, como un nosotros.

Palabras claves:

Experiencia, adelantamiento, cirposición, edad cronológica, edad sociológica.

Abstract:

In impoverished or vulnerable sectors, many children / as and adolescents generate their identity and world views from their interaction with older youth or adult subjects, with whom they share common experiences because of their behavioral overtaking and life trajectories, made which leads them to feel-and be perceived by these- as equal as us.

Keywords:

Experience, overtaking cirposicion, chronological age, age sociological.

“La infancia no tiene conexión con la edad”

(Austin O’Malley)

¹ Sociólogo, Universidad de Concepción. Investigador Centro de Estudios Culturales Corporación AVANZA. Educador Popular y Gestor Cultural CENLADEC Universidad de Playa Ancha. Especialista en Jóvenes y Prevención Selectiva en el Uso de Drogas. Pontificia Universidad Católica de Chile PUC. Diplomado en Políticas Públicas y Gestión Local para la Prevención del Consumo y Tráfico de Alcohol y Drogas, Universidad Alberto Hurtado. Diploma Post Grado en Investigación y Acción Mundos Juveniles FACSU Universidad de Chile. Master en Criminología y Delincuencia Juvenil Universidad Castilla – La Mancha, España. Director Centro Semicerrado CAD SENAME Rancagua. Mail: alejandro.romero@sename.cl

1. A modo de contextualización: Entre la edad y la experiencia

Existen varias formas de medir el crecimiento y el desarrollo de los sujetos, se habla así de edad biológica, edad psicológica y edad cronológica (Cedeño, 2007).

a) Edad Biológica

Dice relación como el tiempo va afectando nuestros órganos y tejidos. Se espera que a mayor edad cronológica mayor también sea esta edad. La edad biológica resulta entonces de la observación comparativa de los órganos de un sujeto en relación a otros de su mismo cohorte etáreo, a fin de establecer su estado en razón del uso y cuidado brindado al cuerpo. En general, el sesgo está dado porque dicha comparación no considera variables sociales y reduce todo a aspectos esencialmente biomédicos.

b) Edad Psicológica

A grandes rasgos, se relaciona con la postura del sujeto ante la vida y su madurez cognitiva para enfrentarla. Todo se resume a la correcta toma de decisiones producto de la madurez cognitiva, que se sustenta a su vez, en la propia madurez de los sistemas cerebrales responsables del razonamiento lógico en el sujeto. De esta forma, se espera que a mayor edad del individuo su conducta sea más reflexiva, en contraposición a los de menor edad que se espera sea más impulsiva y emocional.

c) Edad Cronológica

Podemos definirla, como la edad cuyo recorrido se enmarca desde el momento de nuestro nacimiento (en algunos casos desde la inscripción del niño/a en el registro civil) hasta el día de nuestra defunción. Hace referencia a un año más de vida a partir de nuestra llegada al mundo.

En este sentido, la edad cronológica asume y exige que los sujetos llegado cierto número de años, por consenso valorativo o peso estructural, deban cumplir con hitos o ritos que actúan como coordenadas que permiten identificar claramente el rol y status que los individuos están desarrollando ipso facto (hitos como relaciones sexuales, inicio vida laboral, matrimonio, etc). Estos hitos o ritos, son en sí una constelación de símbolos (Pross, 1993) que apuntan por un lado a la estandarización moral de los sujetos, y por otro, a la creación de modelos hipotéticos (el padre, el trabajador, el joven, el niño, el escolar, entre otros), destinados a dar seguridad a la estructura social (esto es, a todos juntos pero a nadie por separado), para generar así la confianza necesaria que permita a los sujetos administrar su oscilante cuota de micro poder a lo largo de su vida, siempre en atención a la pervivencia y reproducción del sistema (sociedad).

Este modelo que sitúa a la edad como condicionante del comportamiento, o como comportamiento asociado, responde a una visión "clásica" e "instrumental" de concebir a los sujetos en el mundo social, que ya venía germinando en los postulados positivistas de Augusto Comte (Mannheim, 1993) en lo referente a la dinámica

generacional, donde el aludido plantea conexiones inherentes y evolutivas entre las antiguas y nuevas generaciones por medio de un peso estructural que determina un ciclo invariable (y externo a los sujetos), por el cual toda una generación ha de transitar. Es decir, el concepto mismo de generación planteado por Comte, estandariza a los sujetos que la componen, pues, asume que por nacer en un mismo período histórico, y bajo mismas condiciones sociopolíticas, los sujetos deben mostrar concordancia y simetría en su mirada del mundo y los fenómenos que lo componen.

Este enfoque, que podemos denominar reduccionista, resulta cómodo si lo que se busca es una explicación lineal del comportamiento de los sujetos en su interacción social. Al plantear esto, ¿se está queriendo acaso (y de forma concomitante) restar méritos o desconocer los aportes de la psicología del desarrollo en la comprensión del comportamiento humano?. Nada más lejano. De hecho, la idea que subyace a las líneas iniciales del párrafo, no hacen más que apoyar una de las ideas centrales de tal enfoque, cual es, que el comportamiento de los sujetos está asociado a etapas evolutivas y no del todo a etapas cronológicas.

La idea anterior, ya venía germinando en el campo de la psicología del desarrollo en postulados como los de Osterieth (Rubio, 1992), quien proponía ya en 1970 que el niño al nacer es algo abierto, indeterminado, dependiente de su situación educacional e historia, lo que rompe con la relación estandarizada de edad y comportamiento herencia del positivismo comtiano, y se abre en contrapunto a una nueva matriz comprensiva desarrollada por Wilhelm Dilthey (Mannheim, 1993), quien pone a la subjetividad de los sujetos de una misma generación como el gran factor diferenciador en la aprensión y construcción de realidad, hecho que genera lecturas propias de los mismos procesos estructurales que debieron determinarlos y homologarlos (rebatando las ideas de Comte). En este sentido, la interrogante planteada por Ramona Rubio (1992) no puede ser más precisa: ¿necesariamente la infancia presenta una secuencia única y original?. En otros términos, ¿podemos esperar que todos los niños de una determinada edad presenten comportamientos atribuibles a su cronología?. La misma autora presenta el final que buscamos desde la psiquiatría, agrega:

El desarrollo psíquico está determinado, a la vez, por la secuencia que constituye el crecimiento físico (...), por la sucesión de exigencias que la sociedad impone al individuo, desde normas educativas, roles sociales, etc (...), así como las oportunidades que le brindan a cada sujeto en particular –concluye– (lo anterior), nos lleva a alejarnos en cierto modo de las típicas etapas evolutivas de carácter universal propuestas en la infancia: etapa del bebé (0 -15 meses), etapa de 1-3 años (expansión subjetiva), etapa de 3-6 años (descubrimiento de la realidad), etapa de 6 a 9 años (disgregación de la subjetividad primitiva) y etapa de 9 a 12 años (madurez infantil). (Rubio, 1992, p. 35).

Versión contrapuesta a la anterior nos la entrega el padre de la psicología del adolescente George Stanley Hall (Bertwart & Zegers, 1980), quien a partir de la ley de recapitulación de Haeckel (y reforzando el esquema comtiano), plantea que cada individuo en su ciclo personal describe la evolución de la especie humana

cambiando de conducta en la medida que avanza en años. Así, para Stanley Hall, la infancia se ubica entre los 0 y 4 años de vida y representa nuestra etapa animaloide, que se caracteriza por pasar de andar en cuatro patas (gateo) a la postura bípeda. Le sigue la niñez entre los 4 a los 8 años, que asocia a la etapa de la caza y la pesca, donde por medio del juego simbólico, el niño recrea la era del hombre de las cavernas. Prosigue la juventud entre los 8 y los 12 donde se vuelve a la era del salvajismo, para finalizar con la adolescencia a partir de los 12 años, donde se experimenta un renacimiento o ingreso a un estado civilizado caracterizado por el sometimiento a las exigencias de la norma social. Será esta idea de Stanley Hall la que marcará profundamente la forma de concebir a los niños/as y jóvenes en el campo de las ciencias sociales y especialmente en la psicología, reflatando así el aforismo comtiano de la relación edad-conducta.

Así, para Stanley Hall y los positivistas, la edad cronológica más que un número es una condición, en este sentido, una condición que actúa como coordenada que entrega información referencial en razón del binomio:

<p>¿Qué debo hacer a mi edad? (Sujeto)</p> <p>Espero que "X" haga "Y" a los "N" años (Sociedad)</p>

49

2. La condición del número

Si por rol entendemos el papel que desempeña el sujeto en la estructura social, y por status el lugar que ocupa en ella (Chinoy, 1998), estos conceptos de por sí nos entregan datos referenciales en torno a:

<p>¿Quién hace qué? (Rol)</p> <p>¿Cuánto es su poder? (Status)</p>
--

En este mismo sentido nos arrojan presunción sobre:

<p>Espero que "X" haga "Y" a los "N" años (Sociedad)</p> <p>El lugar de "X" a los "N" años debe ser "Z" con "W" cuota de poder (Sociedad)</p>

Ahora bien, al consabido que el enfoque reduccionista pone en la edad el comportamiento, agregaremos que dicho comportamiento es el resultado de la dinámica rol y status (Chinoy, 1998).

La edad cronológica más que los rasgos físicos de un sujeto, indican lo que éste debe hacer (o se espera que haga) y como debe asumir su lugar en la estructura social administrando su poder (familia, escuela, trabajo, etc). Así, la edad cronológica genera roles estandarizados que los sujetos deben poner en práctica, papeles que se traducen en comportamientos e internalización de preceptos morales que permiten clasificarlo y evaluar su poder.

Del mismo modo, la edad de los sujetos adscribe posiciones en la estructura social que minimizan o aumentan su cuota de poder, lo que determina siguiendo a Foucault (1993, 2000) que el poder más que tenerse (como se tiene una cosa) se ejerce de diversa manera según los atributos de quien lo posea en ese instante. De aquí que lo temerario (y por ende lo que debe preocuparnos) no sea el propio poder como plantea el mismo autor, sino las cualidades de los sujetos que han de ejercerlo mientras repose en sus manos.

Así, la cuota de poder no se relaciona directamente con la edad de los sujetos, pero se espera que ésta sea mínima en sus primeros años y aumente progresivamente en la medida que los individuos se encaminen a la adultez.

50

De esta manera, cuando un niño/a o joven no representa el rol adscrito, no alcanza los logros esperados, ni ejerce poder acorde a su edad cronológica, sino que actúa "retrasado", desfasado en razón de esta, aparece la terminología que deja en claro su calidad. Hablamos entonces de limítrofes, inmaduros y desadaptados, en síntesis: de sujetos anormales, sobre quienes recae desde extrañeza a la compadecencia por parte de la estructura social.

Por el contrario, cuando los mismos individuos presentan un "adelantamiento" en razón del comportamiento y roles asignados a su edad, así como una atribución desproporcionada de poder en razón de la misma, la clasificación se polariza. Se habla ahora de mal socializado, de desviados, infractores de ley, vulnerables sociales, que encarnan la visión de sujetos desacreditados (Goffman, 1996) sobre quienes recae desde el temor a la sanción moral².

Este cambio de percepción al momento de entender el retraso y el adelantamiento, se debe a que el primer término (retraso) se asocia con lo "patológico", por tanto con lo involuntario, con lo no deseado, si se quiere con lo azaroso y organicista, donde la concepción biomédica adquiere relevancia. Hablamos aquí de variables biológicas como respuesta, de sujetos enfermos, casi normales, castigados por la vida o los cielos, quienes por causa involuntaria presentan un estado patológico que los pone en desventaja, del cual, es necesario compadecerse y empalazar (pietatis).

2 Desde una óptica similar, pero situando el análisis a partir del abordaje del consumo de drogas en España escribe Guemureman: Consideremos que los programas vinculados al tratamiento de la cuestión droga destinados a adolescentes y jóvenes, tienen verdaderos efectos de política pública: si son enfermos, se les aplica la ideología correccional y van a tratamiento, pero si son desviados, muchas veces se los asimila a delincuentes que deben transitar su compulsiva cura por intermedio del sistema de administración de justicia. (Guemureman, 1999, p 25).

Por contraparte, el adelantamiento (sobre el que se profundizará en las páginas venideras) es mirado con otros ojos. Aquí ya no se habla de sujetos insanos ni males vesánicos, sino de rebeldes, antisociales, irresponsables, desviados, licenciosos, en síntesis, individuos que con independencia de su contexto y las presiones de éste, manifiestan conductas y roles no acordes a su edad cronológica producto de su propia responsabilidad atribuida a la errónea toma de decisiones (o elección) basadas a su vez, en un desproporcionado aumento en el ejercicio del poder. Por esta razón, aquí no cabe la compasión sino el enfado, el desprecio, el temor y la marginación (rage). La categoría de desacreditado apunta justamente en ésta dirección: el problema es el sujeto y sus actos irresponsables, no el destino, no los problemas que le acaecen y que pudo evitar.

En relación al status, la edad igualmente entrega coordenadas que espera se cumplan para no descompensar las estructura social por confusión o disputas de poder (familia, pareja, trabajo, etc). Cada sujeto a determinada edad, ocupa un lugar en la estructura que se encuentre, y este lugar tiene una determinada cuota de poder atribuible. Así por ejemplo, se espera que un adolescente de 15 años al interior de su familia tenga un status de hijo, con lo cual, su poder se ve supeditado al de sus padres. Pero el mismo adolescente podrá ocupar el lugar de líder al interior del grupo de amigos, donde su cuota de poder aumenta y podrá ejercer presión sobre otros jóvenes o pares.

Los problemas en ésta dinámica, aparecen cuando los sujetos ocupan lugares en las estructuras que no son acordes con su edad, así como tampoco lo es la cuota de poder que ejercen. El enfoque reduccionista no da cuenta de ésta realidad. Para él, la edad genera status quo, donde cada sujeto tiene claro su lugar y cuota de poder.

3. La cirposición como categoría

Abandonar el enfoque reduccionista implica mirar a los sujetos desde otro ángulo. Si la edad biológica y la edad psicológica no bastan para comprender el comportamiento de niños/as y adolescentes, y si dejamos la visión cartesiana de la edad cronológica ¿Qué nos queda entonces?. ¿Cortamos le árbol y se nos fue la sombra?.

Bajo los supuestos anteriores, se plantea entonces la necesidad de expandir la óptica de análisis a fin de incorporar nuevas miradas, entre estas, la noción que acusa que niños/as y adolescentes en contextos de vulnerabilidad (más que en otros pero no en exclusividad) se socializan, generan experiencias y desarrollan discursos, en razón de su interacción con sujetos que están en una lógica común de experimentar la realidad (misma “onda” o “pará”), con muchos de los cuales, no comparten edad cronológica pero si experiencias comunes y trayectorias de vida, razón por lo cual, frente a situaciones de interés han de percibirse como iguales, como un nosotros (Gurvitch, 1962). Lombaert muestra parte de ésta dinámica cuando expone en relación a los niños de la calle:

La sociedad crea tipos similares de expulsados con experiencias en común, que en la búsqueda de un soporte social, se asocian; existe una similitud entre las motivaciones para la conducta conformista, el deseo de satisfacer las expectativas de otros significativos dentro

de una alianza grupal o en relación con un grupo de referencia (Lombaert, 2006, p. 101).

Con esto, ya no será del todo relevante la edad cronológica de los sujetos en el desarrollo y acometimiento de actos, pues, más importante serán ahora su sentido de pertenencia, su autopercepción, el reconocimiento grupal, su capital social, su cuota de poder y trayectoria de vida, así como su experiencia y pará que está ante el mundo. He aquí a lo que denominaremos cirposición (Romero, 2010, 2013, 2014).

La cirposición actúa de tal forma, que el sujeto es reconocido a nivel de pares y la comunidad por su experiencia y trayectoria de vida y no por su edad cronológica. En sí, este concepto hace alusión a la percepción que genera el sujeto al interior de su grupo de pertenencia y en las personas que forman parte de sus interacciones cotidianas, donde la edad cronológica se disocia de la conducta.

Doris Cooper, en relación a los jóvenes infractores de ley ejemplifica bien ésta idea cuando expone:

Los menores nos han enseñado a través de sus discursos, que ellos comienzan a robar desde muy pequeños, incluso desde los seis años, lo que indica que no hay rotulación que valga en la incursión del delito – agrega- A nadie se le ocurriría rotular a un niño tan pequeño de ladrón, y sin embargo; ellos se integran muy tempranamente al mundo del hampa, de tal modo, que a los diez o doce años ya saben que son ladrones porque roban todos los días y porque esa actividad es su forma de trabajo y vida. Continúa cuando caen detenidos, efectivamente son rotulados como ladrones por el control social, pero sin embargo; es un rótulo tardío, porque ellos en su niñez y adolescencia ya se autodefinen y autoperciben como ladrones, incluso son reconocidos como tales por sus compañeros, siempre y cuando tengan suficiente cartel o méritos para merecerlo. Concluye, desde esta perspectiva (...) el autoconcepto de ladrón se forma básicamente a través de la experiencia de robar continuamente y de vivir del robo. (Cooper, 2005, p.522).

Como muestra el relato de Cooper, la identidad de los sujetos no está en relación directa con su edad, y si más bien con su experiencia, que se transforma a la postre en el vector que permite el reconocimiento grupal, y que para el caso de los niños/as y adolescentes infractores de ley o en condiciones de vulnerabilidad, se patenta en un adelantamiento de conductas que terminan disgregando su comportamiento de su edad cronológica, enlazándolo ahora, con la edad sociológica como motor.

La cirposición genera entonces, una forma de percibir al niño/a o adolescente, que se basa en la superposición del kairos (tiempo cualitativo e individual, donde suceden las cosas especiales e importantes para el sujeto con independencia de su edad) por sobre el kronos (o tiempo cronológico cuantitativo y universal donde se establece la relación edad y conducta).

Al anteponer la visión del kairos, no sólo se resta relevancia a la edad como coordenada referencial, sino que además, se le asigna importancia a la experiencia y trayectoria de vida del sujeto como elementos que determinan y generan esas

“cosas especiales que le suceden”, que en adelante, pasan a ser referentes en la forma de como los niños/as y adolescentes son percibidos y reconocidos por sus pares y la comunidad. De esta manera, la cirposición se presenta como el resultado directo de la acumulación de experiencia que actúa de base para el adelantamiento conductual o edad sociológica.

4. La edad sociológica (ES)

Entenderemos por edad sociológica en adelante (ES), la experiencia, conducta y discurso que niños/as y adolescentes poseen, y que no son propios (o esperables) para su edad cronológica. En este sentido, la ES habla de un “adelantamiento” por parte de los niños/as y adolescentes en relación a lo que se espera de ellos/ellas y las consecuencias presentes de dicha acción (ejemplo: inicio temprano de relaciones sexuales, maternidad./paternidad adolescente, inicio en la vida laboral precoz, inicio temprano en consumo cigarro y alcohol, etc). La edad sociológica se plantea entonces como una disfuncionalidad, si se quiere, como una anomalía en la correcta socialización de los menores (Romero, 2010, 2013, 2014).

De forma pormenorizada, la ES nos habla de niños/as y adolescentes que describen comportamientos divergentes en dos líneas: Primero, en relación a un cohorte etáreo definido (misma edad). Y segundo, en relación a lo esperable al interior de los propios grupos de referencia (experiencia).

53

El primer caso que denominaremos divergencia extragrupal, hace referencia a niños/as y adolescentes que hacen cosas que otros de su misma edad cronológica y que comparten condiciones psicosociales similares no hacen, ni harían, porque escapan a sus pautas cotidianas de interacción, socialización y capital cultural.

El segundo caso (divergencia endogrupal), dice relación con la exacerbación (radicalización) de las conductas por parte de niños/as y adolescentes al interior de un grupo de pertenencia producto de la acumulación de experiencia.

Si bien, ambas divergencias no actúan de forma directa como precursores delictuales, en la divergencia extragrupal la infracción de ley aparecerá como un hecho aislado, incluso epifenoménico, ya que no forma parte de la dinámica propia del grupo y por cuentas, se asume como un desvalor para sus integrantes, mientras que en la divergencia endogrupal la conducta infractora puede ser recurrente, si se quiere cotidiana, debido a la naturalización de ésta y al reconocimiento que se le asocia en su escalada por parte de sus miembros.

Un ejemplo para el primer caso, es la niña de 12 años proveniente de una familia feligrés alumna de un colegio católico, que contrariando todo pronóstico, manifiesta abiertamente en plena misa su ateísmo frente a la congregación, sus amigos y padres. Un ejemplo para el segundo, el adolescente que de ser burrero (acarrear droga) como parte de sus funciones al interior de su grupo de pertenencia, se inicia como microtraficante por su cuenta (vender droga en pequeñas cantidades) debido a la pericia que ha adquirido en el negocio y el reconocimiento que le genera..

De esta forma, la experiencia se superpone a la propia madurez intelectual de

los chicos/as como herramienta para construir realidad y resolver conflictos, enlazándose a la madurez psicosocial (Bryan-Hancock & Casey, 2010) como nuevo locus de control, que permite dar respuestas funcionales y coherentes a los hechos en base al desarrollo de competencias sociales y emocionales.

5. Conceptualización del Adelantamiento

El acometimiento de hitos y ritos antes de la edad esperada desarticula el esquema cronológico (el kronos), confundiendo a la estructura social generando temor frente al advenimiento del caos (Beck, 1998).

De aquí, la necesidad de impedir este “adelantamiento” por medio de mecanismos que controlen a los niños/as y adolescentes desde su locus interno y externo, hecho que se logra situando al adelantamiento como una trasgresión, y a quien lo realiza, como un rebelde, un sujeto disfuncional, un mal socializado, un vulnerable con altos factores de riesgo, sobre quien recae desde la estigmatización al temor.

En esta línea, es posible identificar tres niveles de adelantamiento en niños/as y adolescentes según su profusión. A su haber: adelantamiento reduccionista, adelantamiento prismático y el adelantamiento relacional (Romero, 2010, 2013, 2014).

54

a) Adelantamiento de Orden Reduccionista

Este tipo de adelantamiento, se genera cuando el niño/a o adolescente, desarrolla “acciones” atribuibles a una edad cronológica superior, las cuales, en su mayoría no están internalizadas por los individuos (racionalizadas) de suerte que pueden ser axiomáticas. Es decir, se comportan y autoperceben como niños/as o adolescentes, pero describen acciones aisladas atribuibles a una edad cronológica mayor, las que se ejecutan generalmente a nivel individual.

En este orden, la primacía está dada por la acción desajustada, como ejemplo clásico se puede citar, el niño de 12 años que mantiene relaciones sexuales esporádicas con su polola y desea para navidad una consola de video juegos.

Otro ejemplo, igualmente decidor, se recopila en el marco de una asesoría en salud familiar al departamento de salud de la Comuna de Doñihue, Región de O'Higgins, donde los funcionarios del Centro de Salud Familia (en adelante CESFAM) narraron la historia de una niña de 11 años embarazada y del padre de la criatura que la acompañaba a los controles (un niño de 12 años).

Dentro del cuadro general, más allá de la edad misma de los futuros padres, lo que confundía y extrañaba al equipo de cabecera, era que mientras la niña ingresaba a la consulta médica, el chico la esperaba en la plazoleta cercana al CESFAM, donde jugaba todo el tiempo entre columpios y balancines, de hecho, en más de una ocasión, el propio paramédico debió interrumpirlo para que ingresara a regañadientes a acompañar a su pareja... El equipo no podía entender como un chico que era capaz de tener relaciones sexuales podía entretenerse con juegos de niños.

b). Adelantamiento de Orden Prismático

Aquí, el niño/a o adolescente presenta una “lógica” (o conjunto ordenado de ideas) de analizar los hechos que no es propia de su edad cronológica, sino de una edad más avanzada (mayor), que le sirve como prisma para entender e interpretar la realidad.

En éste esquema, el adelantamiento se patentará por medio del discurso que justifica y da validez al estilo de vida del sujeto. En cierto modo, la conducta desarrollada se ve justificada y reforzada por lo que Heider denomina atribuciones, es decir, conjunto de ideas que actúan como guías y permiten otorgar sentido a los hechos vividos (Deutsch & Krauss, 1970). De aquí, que el carácter de este adelantamiento sea por lo general grupal, ya que el grupo refuerza el discurso y engrosa el prisma por el cual los sujetos ven la realidad.

Otra característica de éste tipo de adelantamiento, es que el niño/a o adolescente pese a su discurso, puede manifestar comportamientos atribuibles a su edad cronológica, pero estos en su mayoría serán involuntarios o reservados a espacios muy definidos y delimitados, pues, aquí el sujeto se autoimpone deberes que lo llevan a sentirse y describir conductas de una edad mayor (niños/as y adolescentes que se autoperceben como tales pero que limitan o refrenan su conducta). Un ejemplo lo brindan los niños/as trabajadores/ras, quienes pueden jugar como cualquier otro, pero cuyo discurso ante la vida será con mayores responsabilidades y deberes (CEPPAC, 1993). Mismo caso lo dan adolescentes que por muerte de los padres, deben hacerse cargo del hogar y hermanos menores.

55

c). Adelantamiento de Orden Relacional

Este tipo de adelantamiento es el más severo, hablamos de niños/as y adolescentes que no se autoperceben como tales y que se esfuerzan por no parecerlo ante sus pares y comunidad. En su mayoría, presentan conductas de adultos muy arraigadas (conductas significantes por lo general disfuncionales) que forman parte de su acervo cotidiano que mezcla discurso y acción. El adelantamiento da paso al mimetismo, lo que supone la adopción de códigos, lenguaje, indumentaria, entre otros aspectos. Aquí, el adelantamiento involucra los cinco componentes básicos sobre el que se gira la vida diaria: las relaciones, las imágenes, los gestos, lenguaje y cultura de referencia (Catalán, 1990).

Este tipo de niños/as y adolescentes se esfuerzan del mismo modo, por ganar experiencia que les permitan reforzar su imagen de no-niño y obtener reconocimiento a nivel endogrupal, llegando incluso a sobreactuar o radicalizar la conducta adulta que toman como referente. Un ejemplo es el adolescente de 15 años que forma parte de una banda de mecheros (ladrones de tiendas), que por iniciativa propia decide asaltar violentamente mano armada un almacén del barrio para presumir arrojito y aumentar su reconocimiento.

6. Reflexiones generales

En la actualidad, los niños/as y adolescentes de sectores vulnerables e infractores de ley, crean sus representaciones sociales e identidad más que en relación a su edad, en relación a experiencias comunes, muchas de las cuales, sobrepasan el cohorte generacional y se entrelazan con las de jóvenes y adultos, con quienes se crea una suerte de identificación y reconocimiento grupal que los lleva a percibirse como iguales (cirposición).

Es justamente este hecho, la cirposición sumado a la edad sociológica, lo que podría ampliar la lectura del porqué niños/as y adolescentes participan en actos delictivos con sujetos mayores, con quienes aparentemente, y a la luz de otros enfoques, sólo serían utilizados como meros peones por su inocencia e imputabilidad, o como muchos jóvenes infractores de ley, pese a lo estridente y pavoroso de su delito, pueden presentar conductas que apelan a toda una inocencia que se creía perdida.

La cirposición y la edad sociológica entonces, ponen en evidencia que más allá de la utilización e instrumentalización de niños/as y adolescentes por parte de sujetos para el acometimiento de delitos, y más allá de la propia grandilocuencia de la infracción de ley cometida por estos, es necesario considerar la concordancia entre unos y otros (niños/as y adultos) en razón de sus experiencias, de sus representaciones sociales, de sus trayectorias de vida, de la administración y tenencia de poder que reposa en sus manos, de las formas de construir realidad, de la imagen de cómo se autoperciben y de la manera en como unos y otros son valorados, sopesados y clasificados por quienes forman parte de sus interacciones cotidianas y mundos de la vida.

La invitación entonces, es a considerar la experiencia (cirposición) y el adelantamiento (edad sociológica) como elementos complementarios en el abordaje de la vulnerabilidad infanto juvenil. En este sentido, abrir un espacio a la edad sociológica como un enfoque auxiliar para comprender y abordar de manera más holística las problemáticas que afectan a niños/as y adolescentes.

Referencias

- Barra, F. (1998). *Psicología social*. Universidad de Concepción, Departamento de Ciencias Sociales. Concepción.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo* (3ª edición). Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Beach, F. (1970). *Sexo y conducta*. México DF: Editorial Siglo XXI.
- Berwart, B & Zegers, B (1980). *Psicología del adolescente*. Santiago. Chile: Ediciones Nueva Universidad.
- Blau, P. (1982). *Intercambio y poder en la vida social*. Barcelona, España: Ediciones Hora.
- Bryan-Hancock, C & Casey, S. (2010). Psychological maturity of at-risk juveniles, young adults and adults: Implications for the justice system. In *Psychiatry, Psychology and Law* Vol. 17, No. 1, P: 57–69.
- Bourdieu, P. (2002). *La teoría del mundo social*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra, En *sociología y cultura*, México, DF Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bungue, M. (1984). *Sociología de la ciencia*. México: Editorial Siglo XXI.
- Catalán Rivas, M. (1990). El adolescente y sus usos de drogas en una sociedad del riesgo. Chile: Cuadernos de trabajo Universidad Bolivariana.
- CEPPAC. (1993). *Niños trabajadores organizados: Investigación acción en el sector del OMBU (La Pintana entre otros)*. Chile.
- Cooper, D. (2005). *Delincuencia y desviación juvenil*. Chile.: Editorial Lom.
- CONACE (2006). *Abriendo puertas texto resumen ponencias seminario internacional: prevención del consumo de drogas en niños, niñas y adolescentes en situación de calle*, Chile.
- Chinoy, E (1998). *Introducción a la sociología* (4ª Edición). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Deutsch, M & Krauss, R. (1970). *Teoría en psicología social*. Argentina: Editorial Paidós.
- Espada, José., Kenneth W., Griffin., Gilbert J. Botvin & Xavier Méndez (2003). Adolescencia; consumo de alcohol y otras drogas: En revista *Papeles del Psicólogo*, enero-abril, vol 23, número 84. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Madrid España P 9 – 17.
- Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid. España: Editorial Tecnos.
- Feyerabend, P. (1990). *Diálogo sobre el método*. Madrid. España.: Editorial Cátedra.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. México: Fondo Cultura Económica.
- Freud, S. (1980). *El malestar de la cultura*. México: Editorial Fondo Cultura Económica.
- Goffman, E. (1996). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorroutu.

- Goffman, E. (1989). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorroutu.
- G. Gurvitch. (1962) Tratado de sociología. Argentina: Ediciones Kapelisz.
- Guemureman, S (1999). Jóvenes y droga: Una articulación que permite la doble atribución de peligrosidad Trabajo final de la carrera de especialización en problemáticas sociales Infanto – Juveniles del Centro de Estudios Avanzados de la UAB.
- Lipovetsky. G (2006). La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Argentina: Editorial Anagrama.
- Lombaert, E (2006). Abriendo Puertas: Texto Resumen Ponencias Seminario Internacional: Prevención del Consumo de Drogas en Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Calle. Tercer Panel, Dimensiones Psicosociales del Fenómeno. CONACE Gobierno de Chile
- Luhmann, N (1998). Poder. España: Ediciones Hora.
- Liotard, J.F. (1990). Economía libidinal. México: Editorial Fondo Cultura Económica.
- Marx, C. (1998). El Capital (4ª edición). España: Editorial Taurus.
- Magaña Frade, A & Meschi Montaldo, A (2002). Percepciones, funciones y significados de consumo de drogas en jóvenes escolares del sector oriente de Santiago. En Revista de Psicología, vol XI, número 2. Universidad de Chile, Santiago Chile, P 125 – 140
- 58 Mannheim, K (1993). El problema de las generaciones, en revista Española de investigación sociológica. N° 62, pp.193-242. Madrid, España: centro de investigaciones sociológicas.
- Malinowski, B (1974). Sexo y represión en la sociedad primitiva. España: Editorial Nueva Visión SAIC.
- Medina Mora, M., Natera, G., Borges, G., Cravioto, P., Fleiz, C. & Tapia, R. (2001). Del Siglo XX al tercer milenio: las adicciones y la salud pública drogas, alcohol y sociedad. En Revista Salud Mental, Vol 24, número 4. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Distrito Federal de México. P 3 – 19.
- Pross, H. (1993). La violencia de los símbolos sociales. Barcelona, España: Editorial Antropos.
- Rescher, N. (1997). La suerte: Aventuras y desventuras de la vida cotidiana, Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Revel, J.F. (1969). Contracensuras. Buenos Aires. Argentina: Editorial Losada.
- Ritzer, G. (1993a). Teoría sociológica clásica. España: Editorial McGraw-hill.
- Ritzer, G. (1993b). Teoría sociológica contemporánea. España: Editorial McGraw-hill.
- Romero. A. (2010). La juventud como espacio de confluencia supra cronológico. En Revista Observatorio de la Juventud. Año 7. N° 27, p 13-22. Instituto Nacional de la Juventud INJUV Gobierno de Chile.
- Romero. A. (2013). La edad sociológica: Un enfoque complementario para el trabajo con niños y adolescentes en vulnerabilidad social e infractores de ley. Rancagua: Escuela de Psicología, Universidad La República,

- Romero, A. (2014). La edad sociológica: Consideraciones generales a la luz de las políticas públicas de infancia. Ponencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas: Balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina. Universidad Central. Santiago de Chile, 16 de enero de 2014. Transcripción realizada por ONG Avanza
- Rubio, R. (1992). Psicología del desarrollo. Barcelona, España Editorial CCS.
- Shutz A & Luckmann, B (1979). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires, Argentina: Amorroutu.
- Shutz, A. (1995). El problema de la realidad social. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorroutu.
- Shutz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Watzlawick, P. (1990). La realidad inventada ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?. Barcelona, España: Editorial GEDISA.



La Otra Reforma: La Educación de los Postergados.

Cristhián Palma Bobadilla¹

60

Resumen:

Por estos días se discuten en el país una serie de reformas al sistema educativo nacional. Calidad y Gratuidad se han transformado, en los principales estandartes de la política pública, en ello ha ejercido un rol crucial la sociedad civil y especialmente las redes sociales. Pero, ¿cuántas de estas transformaciones contribuirán a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en jóvenes infractores de ley? Probablemente las menos, o tal vez ni siquiera se problematice en ello. Lo cierto es que hay una enorme deuda en materia de políticas públicas destinadas a equiparar las condiciones y oportunidades que garanticen la progresiva reinserción escolar, familiar y social de estos niños, niñas y jóvenes. El presente artículo aborda estos temas desde una perspectiva que integra tanto el financiamiento público como los fundamentos que subyacen en la reforma.

Palabras claves:

Educación, vulnerabilidad, población penal juvenil.

Abstract:

These days, a series of reforms to the national education system are discussed in the country. Quality and Cost- free status have been transformed, into the main standards of public policy, it has served a crucial role society civil and especially social networks. But, how many of these transformations will help improve the quality of the process of teaching and learning in young offenders of law? Probably the least, or perhaps not even problematize it. The truth is that there is a huge debt in public policies, designed to match the conditions and opportunities that ensure the progressive school, family and social reintegration of these children and young people. This article adresses these issues from a perspective that integrates both public funding as the fundamentals underlying the reform.

¹ Abogado y Lic. en Filosofía. © Magíster en Pensamiento Contemporáneo: Filosofía y Pensamiento Político. Director de Planificación Estratégica de Asistencia Técnica Educativa Protagoniza. cpalma@santasofiaconsultores.cl

Keywords:

Education, vulnerability, juvenile prison population.

Introducción

La ejecución de las penas privativas de libertad, cualquiera sea su modalidad, tiene por finalidad conseguir que el interno *“adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad”*. Su fundamento no es, por tanto, la reclusión sin más, no obstante, por lo general, también implica la violación y privación de muchos otros derechos, incluyendo el derecho de acceso a un sistema educativo de calidad³.

Chile, garantiza el derecho a la educación, reconociendo que ésta *“tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”*. Así, una educación de calidad, esencial para el aprendizaje y desarrollo humano, constituye la piedra angular de todo proceso inclusivo. En este sentido, el acceso a la educación no es únicamente un derecho humano fundamental, en el caso de la población penal juvenil, es un paso decisivo *“hacia la reintegración de los adolescentes al medio libre”*⁵.

Este primer llamado de atención nos permite comprender que el desistimiento del camino delictual no es un evento o circunstancia concreta en la vida de alguien, sino que responde a un proceso de cambio en la persona que se extiende por un determinado periodo de tiempo y está inexorablemente asociado al desarrollo del capital humano y la superación de las barreras o desigualdades sociales.

Por ello, es tan importante trabajar y ampliar el diseño de políticas públicas de juventud garantizando cierta equiparación en las condiciones de acceso y oportunidades sociales, especialmente en sectores y grupos vulnerables de la población, y en ámbitos tan esenciales como la educación. En palabras del economista francés, Thomas Piketty, *“la falta de inversión adecuada en la formación de habilidades puede impedir que grupos sociales completos gocen del desarrollo (...) La principal fuerza de convergencia depende mucho de la política seguida en materia de educación”*⁶.

John Rawls⁷, filósofo político contemporáneo, en su libro, Teoría de la Justicia, nos invita a imaginar que todos quienes pertenecemos a una comunidad hemos perdido la memoria sobre el lugar, rol y estatus que ocupamos en ella, y a continuación nos pide que configuremos una nueva sociedad basada en dar la máxima oportunidad

2 Agustín W. Rodríguez y Beatriz Galetta de Rodríguez (2001). Fundamentos de Derecho Penal y Criminología. 90. La Penología y sus diferentes concepciones en el tiempo (citando el cuerpo legal argentino N° 24.660 -B.O. 16/7/96- de Ejecución de la pena privativa de libertad) Editorial Juris, Rosario, Argentina, p. 246.

3 La construcción de un sistema educativo de calidad es una de las principales demandas sociales de los últimos tiempos en nuestro país. Al respecto, SENAME ha velado por no privar de ese derecho a los adolescentes reclusos, dedicando recursos propios (ASR) e interpellando a las autoridades en materia de educación, sin respuesta definitiva aún.

4 Art. 19 N° 10, Constitución Política de la República.

5 Art. 44 inc.1, Ley N° 20.084.

6 Piketty Thomas (2014). El capital en el siglo XXI, Introducción, p. 38.

7 La filosofía de Rawls sigue la tradición de Rousseau quien pensaba que una sociedad libre educa y ennoblece a sus ciudadanos, pero también conlleva obligaciones y la disposición a renunciar a cierta libertad personal por las necesidades del conjunto de la comunidad.

a todos con miras a la mayor prosperidad posible. Como ocurre en la vida misma, es posible que nos haya tocado nacer reyes o mendigos, sin embargo, si tuviéramos esta posibilidad, acaso ¿no nos detendríamos a garantizar que todos pudiésemos al menos acceder a las mismas oportunidades para nuestra realización y bajo las mismas condiciones?

Si nuestra carta política reconoce que *“las personas nacen iguales en dignidad y derechos⁸”* es esencial que el Estado promueva el bien común basado en principios tales como la solidaridad, a fin de que todos los miembros de nuestra comunidad puedan participar de la vida en sociedad bajo las mismas condiciones y oportunidades de acceso.

Particularmente en el contexto de la reforma educacional, hay una enorme deuda en materia de políticas públicas destinadas a equiparar las condiciones y oportunidades que garanticen la progresiva reinserción escolar, familiar y social de jóvenes que actualmente se encuentran al interior de centros penitenciarios.

Asumiendo el deber de la comunidad de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la Educación, este artículo instala y promueve una arista olvidada en el debate sobre la calidad y equidad de la educación pública, y que tiene la finalidad de mejorar las condiciones y oportunidades de acceso a la educación de la población penal juvenil⁹.

62

El texto se compone de un marco metodológico que especifica los objetivos, técnicas, procedimientos y principales fuentes empleadas en su formulación; un marco conceptual que sustenta desde una perspectiva teórica el contenido de la investigación y sus consideraciones éticas; una descripción sobre la realidad de la educación en los centros de internación juvenil con especificaciones normativas y sociodemográficas y una etapa argumentativa en que se presentan y analizan los datos recopilados en el curso de la investigación, a partir de lo cual, se generan propuestas y conclusiones.

Precisiones metodológicas¹⁰

“Es imposible vivir la vida placentera sin también vivir de forma sensata, noble y justa¹¹”. De este forma, el filósofo australiano, Peter Singer, citando a Epicuro en su libro, *The Life You Can Save*, es quien mejor expresa la finalidad del presente

8 Art. 1 de la Constitución Política de la República de Chile.

9 Cabe señalar que el Departamento de Justicia Juvenil de SENAME, también se ha dedicado a esta búsqueda, de hecho, entre 2010-2014, el Plan Jóvenes de MINJU tuvo como objetivo prioritario trabajar este tema y actualmente se cuenta con un modelo (perfectible) para instalar rutinas escolarizadas en los centros dependientes del Servicio.

10 Con el fin de no sobrecargar el artículo y las notas al pie de página, la descripción precisa de las fuentes estadísticas y referencias bibliográficas, fue remitida a un anexo técnico disponible en el siguiente sitio de internet: https://www.academia.edu/12334546/Anexo_T%C3%A9cnico. El anexo técnico contiene el conjunto de cuadros y series de datos utilizados para establecer las graficas presentadas en el texto y una descripción más precisa de las fuentes y métodos correspondientes. Atendiendo a su vez al objetivo principal del artículo, es decir, que pueda ser leído por personas que no disponen de ningún bagaje técnico en particular y, al mismo tiempo, que abra el interés de los especialistas, llamados a diseñar y legislar las políticas públicas en esta materia, orientando su debate social.

11 Peter Albert David Singer. *The Life You Can Save: Acting Now to End World Poverty*. New York: Random House 2009, p.68.

artículo, pues la vida buena no está meramente en la buena salud, la adquisición de bienes, o la oportunidad de viajar, sino en pensar ¿qué se puede hacer? para que el mundo sea un lugar más justo, y actuar en consecuencia. El principio de Singer de la entrega personal para acabar con la pobreza y desigualdad del mundo es un recordatorio de la capacidad del ser humano de trabajar colectivamente por una sociedad más justa y equitativa, procurando el bienestar de las próximas generaciones.

Entonces, esta reflexión pretende abordar, en primer lugar, las medidas que se adoptan para garantizar *“la asistencia y cumplimiento del proceso de educación formal o reescolarización¹²”* de estos jóvenes, considerando su *“participación en actividades socioeducativas, de formación y desarrollo personal¹³”*. Para luego, dilucidar preguntas tales como ¿quiénes participan en el diseño de planes y programas educativos destinados a este sector de la población penal?; ¿qué instrumentos? y ¿con qué frecuencia se evalúa su estado de avance (planes y programas) y mide su impacto?; o ¿de qué manera? estos planes y programas se vinculan con el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación, si es que existe algo así como un organismo público que garantice su cumplimiento.

Por otro lado, este trabajo indaga aspectos tales como qué iniciativas dirigidas a favorecer el acceso de la población penal juvenil a un sistema educativo de calidad. Si dichas iniciativas son suficientes o se encaminan a garantizar la igualdad de oportunidades -en el ámbito de la excelencia educativa- especialmente en aquellos sectores más vulnerables de la población. De igual modo, se busca instalar una arista muchas veces olvidada en la discusión respecto a la desigualdad social, entendiendo que ésta es una de las cuestiones más controversiales y debatidas en la actualidad.

Para responder, estas y otras preguntas que surgirán a lo largo del texto, se utilizarán fuentes de información institucional del Sistema de Gestión de Solicitudes creado a partir de la Ley N° 20.285 sobre Acceso a la Información Pública (Ley de Transparencia), estos datos fueron entregados por la Unidad de Transparencia de Departamento de Planificación y Control de Gestión y la Unidad de Justicia Juvenil del Servicio Nacional de Menores (SENAME), así como la Unidad de Atención Ciudadana de Gendarmería de Chile y la Oficina de Transparencia de la Información del Ministerio de Educación. Del mismo modo, las tablas estadísticas fueron diseñadas con los datos disponibles en los diferentes portales electrónicos, como la página del Ministerio de Educación (Centro de Estudios del MINEDUC, Ayuda MINEDUC, Portal de la Reforma Educacional, Subsecretaría de Educación, entre otras), Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (ejemplo: índice de vulnerabilidad escolar), Superintendencia de Educación, Agencia de Calidad de la Educación, Dirección de Presupuestos, Congreso Nacional, Cámara de Diputados y Cámara de Senadores (ejemplo: historial de proyectos de ley ingresados a tramitación), respectivamente.

Una segunda fuente de información, es resultado de informes técnicos e investigaciones académicas publicadas en la web, así como de un conjunto de textos referenciales y diversas leyes y demás cuerpos legales que regulan los diferentes aspectos tratados en el desarrollo de éste artículo.

12 Art. 16 letra a), Ley 20.084.

13 Art. 44 inc. 2, Ley 20.084.

Como se trata de un artículo de reflexión, la metodología de investigación, prominentemente cualitativa, comprende un enfoque activo-participativo que admite el diálogo con los lectores, actores involucrados y otros sujetos preocupados por el mismo asunto. La conducción del proceso de investigación se inspira en las premisas de la pedagogía crítica, es decir, que a través del valor de la reflexión y acción dialógica, es posible encontrar un medio para la superación de las desigualdades sociales. Este enfoque implica que *“el silencio no es sólo incidental a la curiosidad del investigador sino que son los amos de la investigación sobre las causas subyacentes de los acontecimientos en su mundo¹⁴”*.

La investigación tiene diversidad de enfoques: teóricos, prácticos, aplicados, etc. Desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica, este trabajo no busca la verificación *in situ* de una hipótesis planteada (como ocurre en la investigación de campo, por ejemplo). En cuanto producción científica, es producto de la articulación cognitiva de una persona, que toma como objeto de análisis un fenómeno de la realidad, lo interpreta subjetivamente, apoyando sus conclusiones en presupuestos epistemológicos de un campo del saber y realiza propuestas y conclusiones igualmente validas, en este escenario.

Por todo ello, el texto dispone de una tercera fuente de información basada en los apuntes reunidos en las distintas reuniones y conversaciones sostenidas durante los últimos dos años de trabajo e investigación periodística, especialmente para precisar ciertas ideas, conceptos o datos, agradeciendo desde ya, al área educacional del Servicio Nacional de Menores, por atender todas mis consultas y solicitudes.

64

Precisiones conceptuales

Harold Lasswell, reconocido pionero en el campo de las ciencias políticas en los Estados Unidos a comienzos del siglo XX, definió la política pública como un curso de acción o estrategia cuya finalidad es resolver problemas públicos a partir de intereses u opiniones de grupos y actores sociales involucrados¹⁵. Lo público, desde esta perspectiva, define *“el espacio institucionalizado en el que los ciudadanos interactúan y dialogan con las autoridades con el fin de definir necesidades comunes y convenir objetivos y estrategias para satisfacerlas¹⁶”*.

El desarrollo de políticas públicas es un proceso altamente contextual, por ende, *“se enmarca en determinadas circunstancias y configuraciones históricas (...) cualquier solución tiene que tomar en cuenta esta contingencia, la cual incluye la forma en que se perciben, interpretan e incluso manipulan los problemas por parte de los actores del proceso de políticas públicas¹⁷”*. En esto radica su complejidad, pues su enfoque requiere una comprensión de la multicausalidad de los procesos que inciden en su génesis junto al conocimiento necesario para adoptar la decisión que permita alcanzar de mejor forma¹⁸ la solución deseada.

Existe consenso en cuanto al impacto de una política pública, en relación a que

14 Freire, Paulo (1982). *Acerca de Educación (Diálogos)*, Vol. 1 Rio de Janeiro: Continuum, p. 30.

15 Lasswell, Harold (1992). *Orientaciones hacia las políticas, el Estudio de las Políticas Públicas*, Luis F. Aguilar Villanueva (ed.), México: Porrúa, pp. 79-103.

16 Ejea Mendoza, Guillermo (2006). *Notas sobre teoría y ciclo de las Políticas Públicas*. Introducción, México, p. 3.

Notas disponibles en el sitio web: <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec021.pdf>

17 Parsons, Wayne (2007). *Políticas Públicas: una introducción a la teoría y la práctica de las políticas públicas*, México, Miño y Dávila, p. 629.

18 El resultado de la evaluación del impacto de una política pública, es un juicio valorativo sobre el nivel de pertinencia, focalización, cobertura, proceso, eficiencia, eficacia, efectividad, satisfacción, etc., de una política o programa.

apunta a beneficiar al mayor número posible de habitantes de una población, sector o grupo de la sociedad. Un eje importante de la política pública en Chile es la educación a través del cual se busca construir un sistema inclusivo y de calidad, que ofrezca igualdad de oportunidades a nuestros niños, niñas y jóvenes, contribuyendo así al desarrollo integral de las personas y de la sociedad en su conjunto. Que todos los sectores de la comunidad, especialmente los grupos o personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, puedan participar o sean representados legítimamente en este proceso, es vital en el éxito de la tarea¹⁹.

Entre las principales transformaciones que propone la nueva estructura de la educación chilena, se pueden citar: (i) gratuidad, la reforma persigue que para 2018, el 93% de los estudiantes de nuestro país estudien en establecimientos de educación gratuitos; (ii) ampliar los recursos, para el año 2016, los colegios que opten por la gratuidad comenzaran a recibir dos nuevos fondos: el Aporte de Gratuidad y la nueva Subvención Escolar Preferencial (SEP ampliada)²⁰; (iii) eliminación de la selección, gradualmente los colegios deberán dejar de seleccionar en el proceso de admisión e ingreso, esto, sin perjuicio del desarrollo de proyectos educativos de características especiales (artísticos, deportivos y/o de alta exigencia) que podrán seleccionar hasta el 30% de su matrícula; (iv) fin al lucro, los recursos destinados a la educación deberán ser reinvertidos y destinados únicamente con fines educativos; (v) fortalecimiento de la educación pública, la reforma proporcionará fondos de uso exclusivo para la educación pública; entre otros cambios.

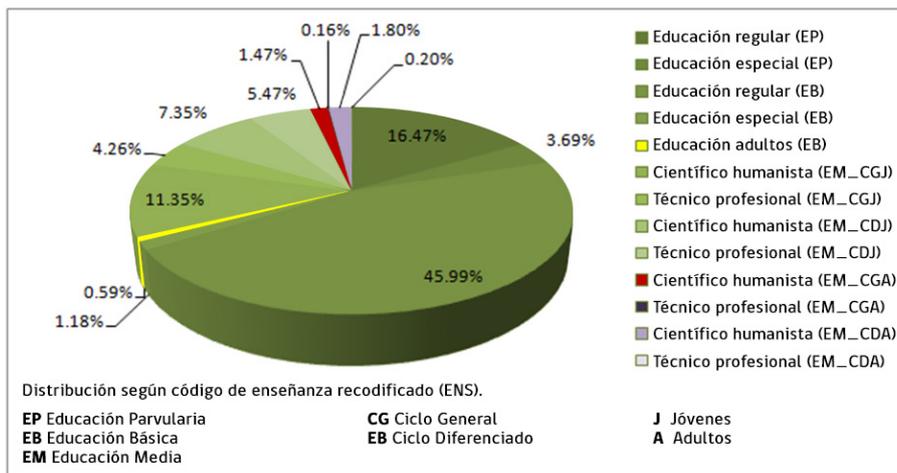
Todos estos cambios serán graduales y contemplan el diseño y la aplicación de medidas que beneficiarán a un gran porcentaje de estudiantes de los niveles de enseñanza parvularia, básica, media y superior, en un universo actual (según cifras del año 2014) de más de cinco millones de alumnos ²¹ (el Cuadro 1 nos ofrece un panorama global de la distribución porcentual de la matrícula en niveles de enseñanza parvularia, básica y media, calculada en base al promedio de los últimos cuatro años). En este contexto, uno de nuestros objetivos consiste en dilucidar ¿en qué situación se encuentra la educación destinada a quienes ingresan al sistema de responsabilidad penal adolescente?, y ¿qué medidas contempla la reforma educacional para beneficiar esta población? que presenta una de las condiciones de mayor vulnerabilidad social en el país.

19 Ejemplo: proyecto que modifica leyes orgánicas constitucionales N°18.948, N°18.961 y decreto ley N° 2.460, ingreso a los planteles educacionales de las fuerzas armadas y de orden, que consagra su gratuidad y no discriminación en su ingreso.

20 Además del incremento del 20% a la actual SEP, de \$30.000.- a \$36.000.-

21 5.004.093, según datos entregados en el informe: Educación en una Mirada. Año 2014. Fuente: Centro de Estudios. División de Planificación y Presupuesto. MINEDUC; JUNJI; Fundación Integra; Sistema de Información de Educación Superior. División de Educación Superior. MINEDUC.

**CUADRO 1:
 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL MATRÍCULA NACIONAL EDUCACIÓN PARVULARIA,
 BÁSICA Y MEDIA (2011-2014).**



Fuente: 2011-2013: Estadísticas de la Educación 2013, 2014: Base de Datos de Matrícula Oficial año 2014, Centro de Estudios MINEDUC.

66

Para responder esta interrogante, analizaremos el concepto de vulnerabilidad y su vinculación en el ámbito escolar. La vulnerabilidad es un concepto recurrente en el plano de la investigación social y generación de políticas públicas. Empero, ha sido empleado también, para significar diversas connotaciones y trasfondos filosóficos, económicos o culturales²². Desde un acento en las características internas del sujeto o grupo social hasta una manifestación de los riesgos del entorno. En concreto, habrá vulnerabilidad toda vez que ocurra un “evento potencialmente adverso y se presente una incapacidad de respuesta e inhabilidad para adaptarse al nuevo escenario donde se materializó el daño”²³. En el ámbito de la población y el desarrollo (calidad o condiciones de vida), “la vulnerabilidad se refiere a una combinación de riesgos que conllevan desventajas potenciales y reales en la capacidad de respuesta y adaptación de individuos, hogares y comunidades en la búsqueda del bienestar y el ejercicio de sus derechos²⁴”.

Si utilizamos el concepto de vulnerabilidad social debemos remitirnos a dos componentes descriptivos. Por una parte, “la inseguridad e indefensión que

22 Esta conceptualización tiene su origen en dos vertientes. 1) estudios sobre desastres naturales que suelen evaluar riesgos de comunidades y familias ante fenómenos catastróficos y diseñan estrategias para hacerles frente. 2) Muy recientemente, el mundo intelectual anglosajón comenzó a utilizar el enfoque de vulnerabilidad para comprender los cambios en las condiciones de vida que experimentan las comunidades rurales pobres en condiciones de eventos socioeconómicos traumáticos. Véase: Chambers, Robert (1989), Vulnerability: How de poor cope?, IDS Bulletin, Sussex, abril. Chambers, Robert (1995), Poverty and Livelihoods: Whose reality Counts?, Discussion Paper No. 347, IDS, Sussex, Gran Bretaña, enero. Longhurst, Richard (1994), Conceptual frameworks for linking relief and development, en IDS Bulletin, Sussex, Reino Unido, octubre. Buchanan-Smith, M. y Maxwell, S. (1994), Linking relief and development: an introduction and overview, en IDS Bulletin, Sussex, Reino Unido, octubre. Bayliss Smith, Tim (1991), “ Food security and agriculture sustainability in the New Guinea Highlands: vulnerable people, vulnerable places”, en IDS Bulletin, Sussex, Reino Unido, julio.

23 Barahona, Milagros (2006), Familias, hogares, dinámica demográfica, vulnerabilidad y pobreza en Nicaragua, i. marco conceptual, 3. sobre vulnerabilidad, CEPAL - SERIE Población y desarrollo, publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, p. 15.

24 Ibíd.

experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático. Y por otro lado, el manejo de recursos y estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento²⁵". En consecuencia, "la vulnerabilidad es la situación de dependencia en que pueden estar personas o grupos sociales, que no permite o que pone en riesgo claro la autodeterminación y la libre elección en sus ideales de vida y en su desarrollo²⁶".

En esta dirección, la población penal juvenil constituye esencialmente un sector vulnerable de nuestra sociedad. No sólo por tratarse de personas menores de edad²⁷ sino más bien porque dentro de este conjunto de personas hay, a su vez, grupos o sectores en situaciones de especial riesgo, desamparo u olvido respecto a la protección de sus derechos. El abuso y la fragilidad en el seno familiar y círculo social inmediato, son síntomas que se repiten frecuentemente en cada una de las historias que están detrás de estos jóvenes. Lo cual pone de manifiesto que en nuestro país todavía existen auténticos circuitos o itinerarios de exclusión, ligados muchos de ellos a la inexistencia o simple fracaso de la familia como elemento esencial de soporte y apoyo al crecimiento y necesidades del joven.

En el ámbito educativo, la vulnerabilidad, puede definirse "como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno²⁸". La probabilidad de que un estudiante deserte del sistema educativo es en promedio un 14,9 por ciento²⁹, dicha estimación se vería incrementada conforme se profundicen las causas que llevan al estudiante a abandonar la escuela. Algunos investigadores identifican, entre las causales que explican la deserción, los bajos ingresos de la familia de pertenencia, la entrada al mundo laboral para satisfacer necesidades de consumo individual o familiar, el embarazo adolescente y el escaso involucramiento de las madres y padres respecto a la educación de sus hijos (causas familiares); las inasistencias frecuentes, la repitencia, los conflictos disciplinarios reiterados y la escasa motivación por estudiar (causas escolares); el acceso a temprana edad y la dependencia a drogas y/o alcohol que se da en ciertos círculos sociales y con especial fuerza en determinados sectores de la población, y la adopción de conductas delictivas (causas del entorno)³⁰. También inciden factores externos al joven y su entorno, vinculados con características propias de la oferta educativa, tales como: la mala calidad de los establecimientos, la desmotivación de los profesores o la falta de

25 Pizarro, Roberto (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos, una mirada desde América Latina, I. Hacia un enfoque de vulnerabilidad social, B. El concepto de vulnerabilidad social, CEPAL - SERIE Estudios estadísticos y prospectivos, publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, p.11.

26 Ponce León, Francisco (2011). Pobreza, vulnerabilidad y calidad de vida en América Latina. Retos para la bioética. Temas de Bioética social, Introducción, Santiago de Chile, Fundación Interuniversitaria Ciencia y Vida, p. 1.

27 Hablamos de adolescentes de entre 14 a 18 años de edad (art. 3 de la Ley N° 20.084). Existen jóvenes condenados mayores de 18 años, debido a los desfases entre la comisión del delito y la dictación de la condena (lógica de arrastre).

28 Documento de Trabajo N° 1. "Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa". 2009, p. 9.

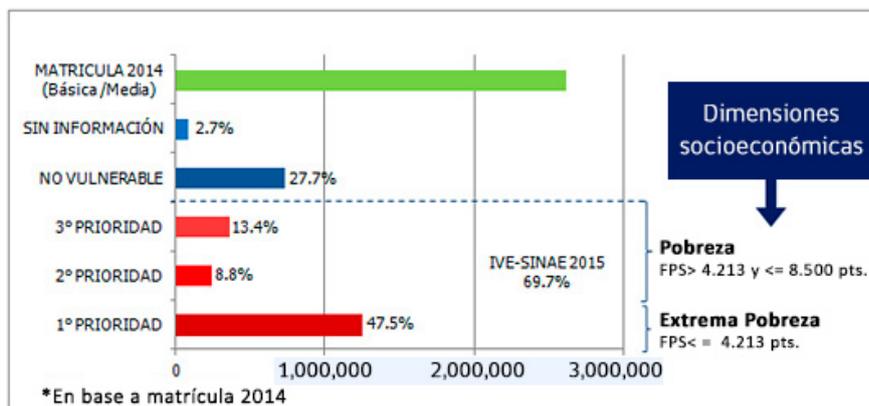
29 Véase; Santos, Humberto (2009). Dinámica de la Deserción Escolar en Chile (versión preliminar). Documento de Trabajo CPCE n° 3. Centro de Políticas Comparadas en Educación. Universidad Diego Portales.

30 Ruiz, Catalina y Marcela Vergara (2005). Proyecto Hemisférico de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar: Sistematización de la política chilena: Programa Liceo para Todos y su línea Planes de Acción. Informe Final, p. 6

actualización a nivel curricular.

Todas estas causas y las posibles falencias originadas principalmente en la familia y escuela³¹, repercuten en el comportamiento de los jóvenes y en algunos casos, les impulsan a desarrollar conductas antisociales que interfieren con los derechos de otras personas o amenazan el bienestar propio o de la comunidad. Por esta razón, hablamos de una población de especial vulnerabilidad en la que es preciso concentrar las políticas sociales y actuar “sobre el conjunto de factores asociados a la deserción, además de incrementar los apoyos existentes, a aquellos estudiantes con mayor riesgo³²” (es el caso de entrega de alimentación, materiales educativos, sumado a estrategias de apoyo sicosocial y académico).

CUADRO 2:
INDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR NIVEL DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA.
IVE SINA E (2015).



Fuente: JUNAEB, IVE –SINAE 2015, MINEDUC.

68

Educación en los centros de internación juvenil

En Chile, la educación al interior de las cárceles presenta una compleja dinámica de acciones dispersas y a veces, desprovistas de otra finalidad que la de servir como plataforma experimental en beneficio del sistema de educación pública. Prueba de ello, es el alcance del decreto exento N° 274, de 1981, que describe el proceso de traspaso de los servicios educacionales por parte del Estado, hasta entonces garante exclusivo de las políticas públicas en esta materia, a las Municipalidades³³. Declarando la conveniencia de “operar en forma experimental con las denominadas Escuelas Cárcel³⁴”, con objeto de afinar el proceso de traspaso en su conjunto.

31 Aspectos relacionados más bien con una baja en la calidad de la educación, en el ámbito de la gestión curricular (falta de actualización metodológica, ausencia de articulación de contenidos, etc.), a nivel motivacional (los conflictos suscitados al interior de los equipos directivos o docentes), las magras condiciones estructurales de algunos establecimientos educacionales, también asoman como factores relevantes de la desafección escolar.

32 Resumen ejecutivo Evaluación de Programas Gubernamentales (EPG) Subvención Pro Retención Ministerio de Educación Coordinación Nacional de Subvenciones (enero- julio 2011). 2. Resultados de la evaluación. Problema que da origen al Programa, p. 4

33 Departamentos de Educación o Corporaciones Municipales, instancias creadas a propósito de dicho proceso.

34 Véase; Decreto 274 – 9.169 (aprobado el 26 de noviembre 1981) Educación. Recopilación de Reglamentos, Contraloría General de la República. Tomo 41, comprende los meses de abril a

Hasta entonces, la educación a los jóvenes infractores, se impartía sólo en las secciones juveniles de las cárceles de adulto, inaugurándose el año 1994 el primer Centro de Internación Provisoria (CIP) / Centro Cerrado³⁵ (CRC) para jóvenes infractores menores de edad, en San Bernardo (en aquellos años se llamaban Centros de Observación y Diagnósticos y Centros de Rehabilitación Conductual³⁶). Hoy existen 17 CRC, 16 Centros Semicerrados³⁷ (CSC), y 16 CIP en todo el país, lo cual representa un importante avance en esta materia (el Cuadro 3 ofrece la distribución global por tipo de centro, promedio de edad³⁸ y promedio de condena³⁹ del número de personas que compone la población penal juvenil en Chile durante la primera parte de 2015).

CUADRO 3:
DISTRIBUCIÓN POBLACIÓN PENAL JUVENIL POR TIPO DE CENTRO, PROMEDIO DE EDAD Y CONDENA (2015).

Tipo de Centro	Centros (n)	Jóvenes (n)	Edad (p)	Condena (p)
CRC	17	433	17,99	990
CSC	16	565	18,22	689,53
CIP	16	491	16,48	20,70

n número
p promedio

Fuente: SENAINFO en base a población de vigentes en Centros privativos de libertad al 12 de marzo de 2015.

69

Un factor clave en este sentido, es la permanente *“desatención de la diversidad de los colectivos sociales encarcelados en situación de alta vulnerabilidad, que ya suelen arrastrar miradas discriminatorias y desiguales tanto de la sociedad en general como de las acciones⁴⁰”* concretas de la gestión pública. La tendencia en países de América Latina ha sido ampliar el aparato estatal, lo que condiciona el

noviembre de 1981, Edición Oficial; p. 177.

- 35 Según se desprende de la redacción de los artículos 17 y 20 de la Ley N° 20084. La internación en régimen cerrado con programa de reinserción social importa la privación de libertad de un adolescente en un centro especializado, bajo un régimen orientado al cumplimiento de los objetivos previstos, esto es, hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometan, de tal manera que la sanción forme parte de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social.
- 36 Cabe aclarar que los CIP-CRC y CSC fueron creados a partir de la entrada en vigencia de ley 20.084 en el año 2007. Antes de la ley estos centros tenían otros nombres, propósitos, características, etc., acorde al paradigma de la ley de menores de adolescentes “irregulares” (antigua Ley de Menores) existente durante todo el siglo XX.
- 37 De acuerdo al art. 16 de la Ley N° 20.084. La sanción privativa de libertad bajo la modalidad internación en régimen semicerrado con programa de reinserción social consiste en la residencia obligatoria del adolescente en un centro de privación de libertad, sujeto a un programa de reinserción social a ser desarrollado tanto al interior del recinto como en el medio libre. El director del centro designado, propondrá al tribunal un régimen o programa personalizado de actividades que contemple medidas para control de asistencia y cumplimiento del proceso de educación formal y desarrollo de actividades de formación, socioeducativas y participación, señalando aquellas que sean realizadas al interior y exterior del recinto.
- 38 La edad considerada corresponde a la edad al ingreso al centro privativo.
- 39 El promedio de condena se considera en días, con período de mes de 30 días y año de 360 días.
- 40 Scarfó, Francisco (2009). La educación pública en cárceles en América Latina: garantía de una igualdad sustantiva; Introducción; ponencia presentada en el Seminario: La Educación en el sistema carcelario - contexto mundial. Perteneciente al Foro Social Mundial 2009: La educación como derecho humano: la escuela en la cárcel, celebrado en la ciudad de Belem do Pará - Brasil, del 30 al 31 de enero de 2009; p. 2.

acceso a los derechos y garantías sociales fundamentales, declarados por nuestro país, entre los que se encuentra el derecho a la educación⁴¹.

En relación con los planes y programas de estudios que contemplan los establecimientos educacionales ubicados en centros privativos de libertad corresponde señalar que se aplica el actual Marco Curricular vigente en la modalidad de Educación de Adultos, ya que estos establecimientos han considerado que dichos programas, por su organización temporal en niveles, les ofrecen la posibilidad de recuperar trayectorias educativas. Asimismo, desde la perspectiva curricular, los temas que allí se consideran, en opinión de la Subsecretaría de Educación del MINEDUC, responden de mejor manera a su condición de jóvenes, que históricamente, han sido denominados adultos sociales en virtud de sus experiencias de vida. Además, estos programas garantizan un margen de flexibilidad que el currículo de niños y jóvenes no le permite.

De acuerdo a lo señalado en el Decreto Supremo (D.S.) N°257/09 del Ministerio de Educación (Ed.) que aprobó este marco curricular, los establecimientos tienen la facultad de elaborar sus propios planes y programas de estudios⁴², si estiman que los oficiales no se adaptan o no responden a sus necesidades. De acuerdo a lo señalado primero en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y luego en la Ley General de Educación, corresponde al Consejo Superior de Educación, hoy, Consejo Nacional de Educación, elaborar a propuesta del Ministerio el diseño de estos programas.

70

En cuanto a los instrumentos de evaluación, dado que estos son programas educativos regulados por normas específicas de evaluación –en este caso, el Decreto Exento N° 2169/07 (Ed.)-, son los propios establecimientos educacionales quienes evalúan el rendimiento de los alumnos y según sus resultados los promueven o reprueban.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad es el responsable de velar por la calidad del servicio educativo de todos los establecimientos educacionales a partir de la definición de los estándares educativos que, en este caso, no están formulados aún. Es el sistema de supervisión de que dispone el Ministerio de Educación quien acompaña a estos establecimientos en la búsqueda e implementación de estrategias de trabajo que procuren aprendizajes de calidad y pertinencia a los jóvenes.

Revisemos ahora en detalle el panorama actual de la educación en los centros de internación juvenil.

Sobre el proceso de educación y desarrollo personal dirigida a la reintegración del adolescente al medio libre (acciones socio-educativas), corresponde mencionar que el art. 49 número iii), de la Ley sobre Responsabilidad Penal Juvenil N° 20.084, señala que *“durante la ejecución de las sanciones (...) el adolescente tendrá derecho a acceder a servicios educativos, estableciendo la obligación de brindar una oferta educativa a todos los jóvenes condenados (...) y que por cierto, la necesitan”*.

41 Véase; art. 19 n° 10, Capítulo III, De los Derechos y Deberes constitucionales; Constitución Política de la República de Chile de 1980. En concordancia con el Capítulo III, de la Carta Social Americana, recientemente aprobada por la Organización de Estados Americanos (OEA), con fecha 05 de junio de 2012.

42 Art. 3° D.S. 257/09 (Ed.)

Las necesidades educativas de la población penal juvenil en el país, son atendidas por una oferta privada o municipal, coordinada por el Servicio Nacional de Menores⁴³ (SENAME) en sus Centros Cerrados o de Internación Provisoria (CRC-CIP), que dependen del área de Justicia Juvenil, o bien, a través de las secciones juveniles dependientes de Gendarmería de Chile (GENCHI)⁴⁴. Es preciso distinguir que, si bien, tanto SENAME como GENCHI participan en conjunto de este sistema, su forma de organización, recursos, financiamiento, etc., son completamente independientes entre sí.

Si bien los centros escuela que acogen población penal juvenil son supervisados por el Ministerio de Educación, su administración recae en el SENAME. La gestión curricular en estos centros se configura a partir del alcance del D.S. N° 257/09 (Ed.), que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO) para la Educación de Adultos⁴⁵, fijando normas generales para su aplicación⁴⁶. Estos objetivos buscan responder, entre otros aspectos, a las necesidades de actualización y reorientación curricular de la educación de adultos, considerando las exigencias del mundo laboral y social, la necesidad de ofrecer a los adultos una educación pertinente y significativa, que les provea de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para mejorar su calidad de vida y participación como ciudadanos y trabajadores; considerando las diversas esferas en que se desarrolla la vida de los adultos, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se conecte con su realidad, necesidades y exigencias, a través de la experiencia educativa que desarrolla, en creciente complejidad, los contenidos específicos de cada sector y subsector en relación a temáticas e intereses acordes con la experiencia vital acumulada por un adulto⁴⁷.

Bajo este contexto prima la modalidad Regular de Educación de Jóvenes y Adultos que, a pesar de establecer como criterio diferenciador de ingreso una edad mínima de 18 años⁴⁸, en casos debidamente calificados, autoriza el ingreso de personas menores de edad, con un límite no inferior a 14 años. Por esta razón, gran parte de los adolescentes internados en el sistema penitenciario, terminará estudiando en un Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA) o en establecimiento con tercera

43 Creado por el Decreto Ley N 2.465 del 10 de enero de 1979, que constituye su Ley Orgánica y que fue publicada en el Diario Oficial el 16 de enero del mismo año. Un decreto supremo del 5 de diciembre de 1979 fijó la planta y el SENAME entró en funciones el 1 de enero de 1980. Este organismo gubernamental, ayudante del sistema judicial, depende del Ministerio de Justicia, y su misión institucional es contribuir a la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, vulnerados/as, así como a la responsabilización y reinserción social de los adolescentes infractores/as de ley, a través de prestaciones de calidad, mediante una red de programas ejecutados directamente o por organismos colaboradores del Servicio. Actualmente el servicio está dividido en dos áreas o sistemas: 1) protección de Derechos de Infancia y Adolescencia o sistema de Protección de Derechos Vulnerados; y 2) Justicia Juvenil. Para mayor información véase la página institucional: www.sename.cl.

44 SENAME no atiende a las secciones juveniles estas son responsabilidad exclusiva de Gendarmería de Chile.

45 Parte importante de la población penal juvenil ha alcanzado la mayoría de edad (probablemente más del 70%).

46 Véase; D.S. N° 257, de fecha 19/08/2009 que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la Educación de Adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga el Decreto Supremo N°239, de 2004, del Ministerio de Educación y sus Modificaciones en la forma que señala.

47 Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos. Introducción. Número 1. Letra a.- y d.-, actualizada el 2009, Chile, p. 6

48 18 años, para enseñanza básica, 17 años, para 1° nivel educación media y 18 años, para 2° nivel de educación media.

jornada de adultos, establecimientos que no cuentan con recursos, herramientas y estrategias pedagógicas adecuadas para hacerse cargo del proceso formativo y necesidades educativas de estos jóvenes, pues su foco es la educación de adultos.

Pero ¿en qué medida dichos objetivos están imbricados con la etapa de desarrollo cognitivo, psicológico o emocional de estos adolescentes?, sus contenidos ¿serán realmente significativos para ellos? Recordemos que la Educación tiene por finalidad el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida⁴⁹. Luego, sobre el diseño de planes y programas de estudio, ¿de qué modo? contemplan y abordan la experiencia vital acumulada por un joven con estas características⁵⁰, y ¿cómo éstos? contribuyen a transformar dicha experiencia en beneficio de su propia reinserción social.

En marzo del año 2008, UNICEF, dio a conocer un Informe Ejecutivo titulado “Principales nudos problemáticos de los Centros Privativos de Libertad para Adolescentes y Secciones Penales Juveniles”, en este informe, elaborado por las Comisiones Interinstitucionales de Supervisión⁵¹ (CIS), se identificaron diversos nudos críticos y en el ámbito educativo estos se vinculan con la falta de existencia de talleres que cumplan una real función capacitadora o que preparen para la vida laboral. Según dicho informe, *“los talleres impartidos por los centros son actividades manuales básicas y cumplen un fin meramente recreativo: adornos navideños, artesanía en mimbre o cuero, mosaicos, y “computación” consistente principalmente sólo en juegos. Algunas de las mayores demandas de los jóvenes están dirigidas a que la calidad y cantidad de los talleres impartidos sean apropiadas a su edad y necesidades, pues según sus propios relatos pasan largas horas haciendo nada, lo que incrementa sus grados de ansiedad y frustración⁵²”*. En este sentido, *“la implementación de los programas de escolarización y capacitación (resulta) deficiente. Se constata irregularidad en las horas destinadas a clases (suspensiones intempestivas, fallas en los sistemas de turnos, inasistencias de profesores, etc.), falta de cobertura, y una baja cantidad de horas de actividad educativa en la rutina diaria de cada interno (en contraste con lo declarado en los programas de los centros). Se detecta escasez de personal capacitado para cumplir estas funciones (hecho que se ve agravado por el alto uso de licencias médicas), y precariedad de recursos materiales⁵³”*.

Gradualmente esta situación ha ido mejorando, especialmente a partir de los acuerdos alcanzados por el SENAME y el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), quien aporta recursos para financiar cursos de capacitación laboral y talleres de índole socioeducativo.

49 Art. 19, N° 10, Inciso 2, de la Constitución Política de la República de Chile.

50 Actualmente el sistema de educación de adultos incorpora alumnos de 15 o 16 años, incluso, esto tiene que ver más bien con un aspecto funcional del Currículum, con su entrada al mundo del trabajo. Por esto, resulta encomiable la labor del SENAME en el sentido de apostar a un Currículum adecuado a la población penal juvenil, existiendo el modelo y la experiencia de los pilotos educativos del 2012-2013 en 5 centros CRC del país (que alcanzó una mayor visibilidad especialmente en el caso de los centros de Coquimbo, Limache y Bío-Bío).

51 Organismos de carácter regional creados y definidos a través del Reglamento de la Ley 20.084 en sus artículos 90,91 y 159, cuya función principal consiste en visitar los centros de cada región, al menos dos veces al año, a fin de asesorar en el debido respeto de los derechos de los adolescentes y de sus condiciones de vida al interior de los mismos.

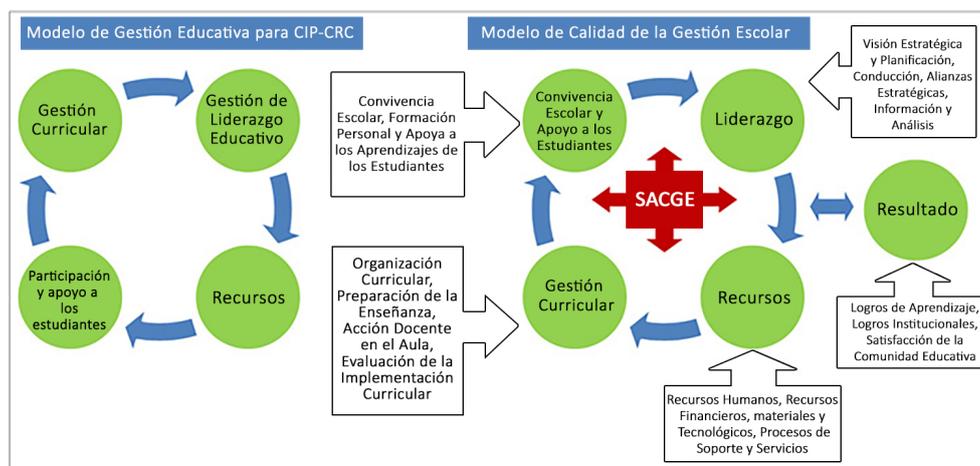
52 UNICEF (2008) Informe Ejecutivo: “Principales nudos problemáticos de los Centros Privativos de Libertad para Adolescentes y Secciones Penales Juveniles, Santiago de Chile, p. 3. Disponible en Documentos Anexo 3.

53 Ibíd.

Pese a que durante los últimos diez años, el Departamento de Justicia Juvenil de SENAME –a nivel nacional, regional y local- ha planteado de diversas maneras y en distintas instancias político-administrativas la necesidad de establecer una subvención especial – sea fija y/o variable –, la creación de un currículo y metodologías más apropiadas a la condición de escolaridad-judicial y psicosocial de los o las adolescentes, la necesidad de flexibilizar normativas de MINEDUC (subvención regular, SEP, recursos extras, etc.), entre otros aspectos. Muy pocas de estas iniciativas han sido desarrolladas a nivel de política pública gubernamental.

SENAME, con muy pocos recursos ha hecho grandes esfuerzos por revertir esta situación, entre los cuales destaca el diseño de un Modelo de Gestión Educativa⁵⁴ para CIP-CRC, tomando como referente metodológico el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, propuesto por el MINEDUC para las escuelas del país (Cuadro 4). Sin embargo, estos aspectos requieren de un importante apoyo técnico, material y financiero, lo cual pasa necesariamente por el compromiso del Estado, más allá del importante aporte que puedan realizar los particulares en esta materia.

CUADRO 4:
COMPARACIÓN MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA CIP-CRC / MODELO DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR.



Fuente: Modelo de Gestión Educativa para CIP- CRC, SENAME; Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.

El Modelo de Gestión Educativa, objetivo central en el área educativa del “Plan 11 Medidas para la Reinserción Social Juvenil” (Plan Jóvenes) del Ministerio de Justicia⁵⁵, busca instalar una práctica educativa complementaria a los procesos de intervención, atendiendo a que “la acción educativa no puede limitarse a un suceso o simple hecho pedagógico, sino que más bien debe ampliarse al entendimiento de que estos son procesos que, no obstante la adversidad, deben apuntar a instalar trayectorias educativas⁵⁶”. Así, el modelo se caracteriza por identificar procesos que directa o indirectamente estén ejecutándose en los distintos centros, combinando

⁵⁴ Elaborado por el Departamento de Justicia Juvenil de SENAME. Véase, Anexo técnico.

⁵⁵ Dado a conocer en el 1° semestre de 2012, en su 6 medida, aborda el área de la Educación por medio de la cual busca generar y aplicar un modelo educativo especial para jóvenes privados de libertad.

⁵⁶ SENAME (2014), Modelo de Gestión Educativa para CIP-CRC; 2.3. Hacia una práctica educativa complementaria a los procesos de intervención, Departamento de Justicia Juvenil, Santiago de Chile, p. 5.

los paradigmas *comprensivo/interpretativo*⁵⁷ y *sociocrítico/ transformador*⁵⁸, de acuerdo a la articulación de sus diferentes dimensiones y componentes. De esta manera, se espera mejorar las prácticas pedagógicas, los sistemas de evaluación de los estudiantes, modificando el tamaño de los cursos o contando con profesores ayudantes, y entregando apoyo a los estudiantes rezagados en sus procesos de aprendizaje y desarrollo personal.

En relación a la pregunta sobre ¿qué medidas se adoptan para la asistencia y cumplimiento del proceso de educación formal o re-escolarización?, lo primero que debemos considerar –como hemos visto- es que todos los planes de intervención individual (PII) incluyen como “medida principal” un aspecto vinculado con la educación “lo que contribuye a que la oferta educativa aumente en cantidad y calidad, instaurando la modalidad de Establecimientos Particulares Subvencionados y de Apoyo Psicosocial para la Reescolarización (ASR) –proyecto de reinserción educativa-, en los diferentes centros del país. De esta forma, es posible que el proceso de re-escolarización y educación formal, se vea beneficiado con elementos que lo sustentan positiva y significativamente, en consonancia con la intervención psicosocial de SENAME⁵⁹”.

La impronta del modelo educativo hacia el trabajo colaborativo de los ASR con establecimientos educacionales, con los equipos de profesores de talleres, intervención psicosocial y trato directo de los centros, tendría que estar dada desde un nuevo marco de prácticas profesionales que apuntan a transformar los espacios educativos en una comunidad de aprendizaje, donde no sólo los/las estudiantes, sino también los/las profesores, las familias y los funcionarios del centro aprenden.

Concebir la realidad educativa de esta manera, permitirá mejorar la efectividad de las medidas socioeducativas que, como complemento, exigen el desarrollo y fortalecimiento de procesos de evaluación diferenciada⁶⁰, a fin de avanzar en la especificidad y diferenciación de adolescentes que presentan conductas antisociales, reconociendo los aportes de la evaluación multidimensional, en lo que respecta, particularmente, a la detección de necesidades crimino-génicas, riesgos de reincidencia y tipo de trayectoria delictiva⁶¹. Esta herramienta de evaluación diferenciada, constituye un avance importante de SENAME en los últimos años, pues, entre otras cosas, permite tener una visión sistémica mucho más clara al momento de elaborar el diagnóstico y ajustar el plan de actividades según necesidades, capacidad de respuesta y motivación del adolescente.

57 Este paradigma reconoce al otro como un intérprete de la realidad, quien la vive y la construye, toma el lenguaje, la comunicación, la interacción, la intersubjetividad como posibilidad para la construcción de significados, y así interpretar la realidad como medios para la construcción de esta misma

58 Este paradigma trata de conocer y comprender la realidad como práctica uniendo conocimiento, acción y valores, e introduciendo la autor reflexión como una actividad contextualizada históricamente, en términos sociales, morales, políticos y problemáticos. Otra característica de este paradigma es que introduce claramente el factor ideológico como elemento esencial de configuración en los procesos de conocimiento.

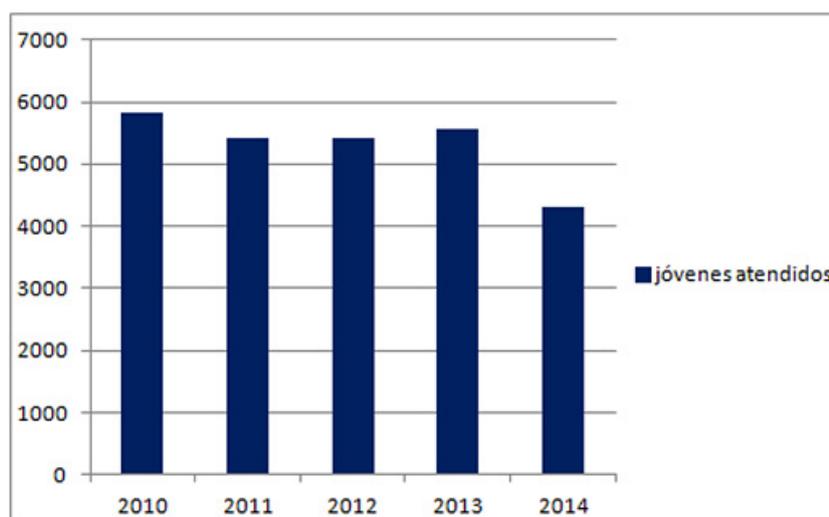
59 Carta N° 267 respuesta a Solicitud de acceso información pública folio N° AK004W-0000667, 12/03/2015, p. 4.

60 Herramienta evaluación en base a guía operativa: programa individual especializado (PIE), departamento de Justicia Juvenil (2009). Orientado a medir factor: psicológicos asociados a desarrollo, inserción educacional e inserción laboral.

61 Esto se desprende de algunas de las conclusiones obtenidas en la Jornada: Evaluación Diferenciada, SENAME UFRO-FTDE, proyecto integración FONDEF D08I-1205, realizada en la ciudad de Santiago el 22 de septiembre de 2010.

Respecto a la población beneficiada con programa de escolarización y capacitación. Según se observa en el Cuadro 5, podemos advertir que durante los últimos 5 años (2010-2014) esta población asciende a más de 25.000 jóvenes atendidos en el sistema.

**CUADRO 5:
DISTRIBUCIÓN POBLACIÓN PENAL JUVENIL CIP-CRC CON PROGRAMAS
EDUCATIVOS (2010-2014).**



Fuente: SENAINFO, jóvenes atendidos a partir de 2010 y hasta el 30-09-2014.

En cuanto a la efectividad del Modelo, también existe aquí el compromiso de realizar durante el presente año 2015, una medición en la que se levantará información cuantitativa y cualitativa acerca de su nivel de impacto y resultados alcanzados⁶².

Entre las principales acciones específicas y medios “*tendientes al fortalecimiento del respeto por los derechos de las demás personas*”⁶³ que se desarrollan al interior de los centros durante los últimos años, cabe destacar: la elaboración de Reglamentos de Convivencia (durante el año 2009), iniciativa realizada en todos los centros de administración directa a nivel nacional, tanto CIP-CRC como CSC, cuyo objetivo principal consiste en impulsar procesos de reflexión de carácter socio-educativo con los jóvenes y personal de contacto directo, para incorporarlos participativamente en los acuerdo de convivencia del centro, estableciendo principios y reglas consensuales que regulen su convivencia cotidiana en los centros, de manera participativa, implicando tanto a equipos directivos, equipos técnicos, educadores, organismos de apoyo a la intervención socioeducativa y a los propios adolescentes.

De igual modo, el Proyecto de Prevención de la Violencia (durante los años 2011-2013), permitió evaluar el nivel de cambio presentado en cada una de las dimensiones en las que indaga el cuestionario aplicado a los jóvenes que participaron en proyectos de intervención con perspectiva de género: violencia, masculinidad, sexualidad, salud reproductiva, homofobia, y paternidad y cuidados. El proyecto

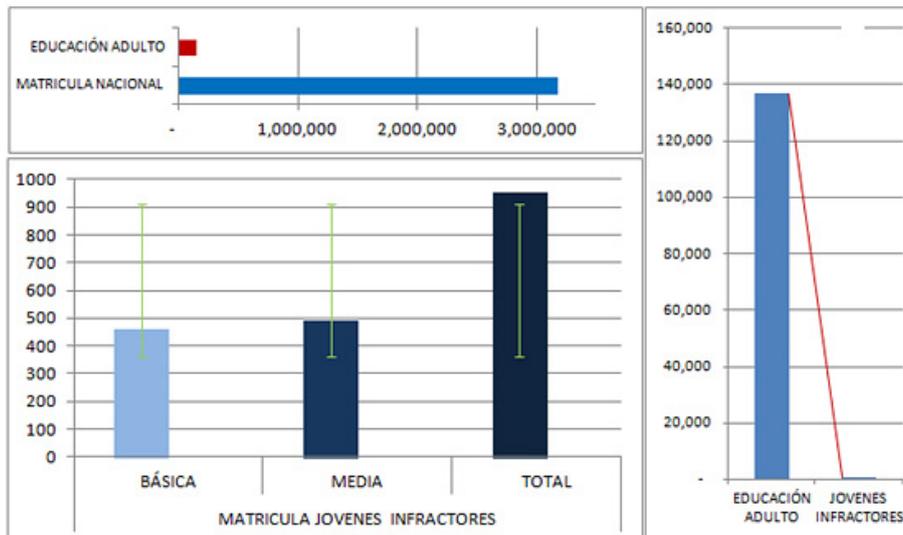
62 Carta N° 267 respuesta a Solicitud acceso a información pública folio N° AK004W-0000667, 12/03/2015, p. 4.

63 Art. 44 inc. 2, Ley 20.084.

se realizó en todos los centros de administración directa y algunos programas del medio libre de todo el país. En cuanto a los resultados alcanzados, al menos en términos discursivos, hay aceptación de la diversidad sexual y respeto por las personas independientemente de su condición.

Respecto a la matrícula de los centros que funcionan como escuelas al interior de los establecimientos cerrados o de internación provisoria del SENAME, que están a cargo de justicia juvenil⁶⁴ y la oferta educativa regular de nivel básico y medio, que ofrecen las secciones juveniles emplazadas en establecimientos penales de Gendarmería de Chile⁶⁵, hemos elaborado de manera gráfica (Cuadro 6) un resumen en el que se puede apreciar de manera comparativa el número total de matriculados y su distribución en relación con la matrícula de establecimientos destinados a cubrir la demanda de programas de Educación de Adultos⁶⁶, así como la relación de ésta modalidad con el total de alumnos de enseñanza básica y media nacional (ciclo regular y diferenciado, jóvenes y adultos)⁶⁷.

CUADRO 6:
COMPARACIÓN MATRICULA DE JÓVENES INFRACTORES DE LEY EN RELACIÓN A MATRICULA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y MATRICULA NACIONAL DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA (2013-2014).



Fuente: Base de Datos de Matrícula Oficial año 2014, Centro de Estudios MINEDUC. SENAINFO 2013/2015.

En algunos centros, hasta hace poco tiempo, se implementaron proyectos de integración escolar (Coquimbo, Graneros) y proyectos de reinserción educativa (Coquimbo, Limache, Coronel) que les permitía financiar su funcionamiento, de

⁶⁴ Periodo 2015.

⁶⁵ Primer semestre del año 2013.

⁶⁶ Educación básica de adultos sin oficios, decreto 584/2007; educación básica de adultos con oficios, decreto 584/2007 y 999/2009; Enseñanza Media Científica Humanista de Adultos, decreto N°12/1987; Enseñanza Media Técnico Profesional Comercial de Adultos, decreto N° 1000/2009; Enseñanza Media Técnica Profesional Agrícola de Adultos, decreto N° 1000/2009; y Enseñanza Media Técnico Profesional Marítima de Adultos, decreto N° 1000/2009

⁶⁷ En este resumen, no se detalla los centros que cuentan con taller digital, el tipo de modalidad, si presenta o no, proyecto TIC en convenio con Biblioredes, u otras características similares. Sin embargo, esta información está disponible en los anexos técnicos.

forma complementaria a la Subvención “regular” MINEDUC. Hoy las escuelas sólo se financian a través de esta última subvención, debido a que los proyectos presentados este año, no fueron aprobados por el MINEDUC.

De todos estos centros, la gran mayoría son municipales y sólo cuatro establecimientos son de carácter particular subvencionado (Coquimbo, Limache, Til Til, Coronel).

Cabe señalar, que algunos de estos centros no tienen por el momento sostenedor (situación que se está regularizando) y, también, que al regirse todos los establecimientos educativos por el Decreto de Educación de Adultos, los cursos son organizados por niveles, tanto en enseñanza básica como en enseñanza media.

Como hemos visto, prácticamente todos los centros privativos de libertad (CIP-CRC) cuentan con proyectos de re-escolarización financiados por SENAME (ASR)⁶⁸ y ejecutados por instituciones colaboradoras externas. Su objetivo es trabajar aspectos psicopedagógicos y pedagógicos con los jóvenes, destinados a la inserción educacional y así reforzarlos y/o nivelarlos ya sea para rendir exámenes libres o insertarse en el sistema educacional regular.

Es importante reconocer también la labor que cumple la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) a través de la Corporación de Rehabilitación Social (CORESOL), entidad privada sin fines de lucro que constituye el primer esfuerzo latinoamericano de Responsabilidad Social Empresarial dirigido a la población penal, una parte de los establecimientos que operan en la sección juvenil son administrados por esta entidad. Otro aspecto a destacar, es el diseño de descriptores cualitativos que orientan el cumplimiento de las metas y acciones de mejora propuestas en cada sección juvenil dependiente de GENCHI.

Reforma educacional: una oportunidad para enfrentar los desafíos pendientes

En términos porcentuales, tal como puede desprenderse del análisis del Cuadro 6, la educación de adultos representa un 4,33% de la matrícula nacional, considerando únicamente los niveles de enseñanza básica y media (ciclo diferenciado y regular, jóvenes y adultos) de este porcentaje, los jóvenes infractores de ley representan un 0,03% (la matrícula varía en cada sección y depende del número de jóvenes que ingresan al sistema debido a que la ley N° 20.084 establece que es obligación brindar oferta educativa a todos los adolescentes condenados por este cuerpo legal y que la necesiten). En otras palabras, estos jóvenes, representan aproximadamente un 0,70% de la matrícula total de Educación de Adultos (que para 2014 llegó a 136.849 alumnos de una matrícula nacional total de 3.163.267 –enseñanza básica y media-).

En relación con el Índice de Vulnerabilidad Escolar, según el cual, un 69.7% de los alumnos de enseñanza básica y media del país se encuentra en condición de vulnerabilidad (22.2% de la matrícula bajo la línea de la pobreza y 47.5% bajo la línea de la extrema pobreza, según podrá observar en el cuadro 2), es decir, alrededor de 2 millones 200 mil alumnos. Los estudiantes que ingresan al sistema educacional a través de programas socio-educativos contemplados en la ley de responsabilidad

⁶⁸ A excepción de los centros Metropolitano Norte, Tiltill y Punta Arenas, pues no eran viables económicamente.

penal juvenil, pese a no representar más del 0,04% de este grupo, dejan de percibir o simplemente no son considerados en las políticas de focalización y distribución de importantes recursos y beneficios educacionales –como veremos- al margen de su condición de alta vulnerabilidad social.

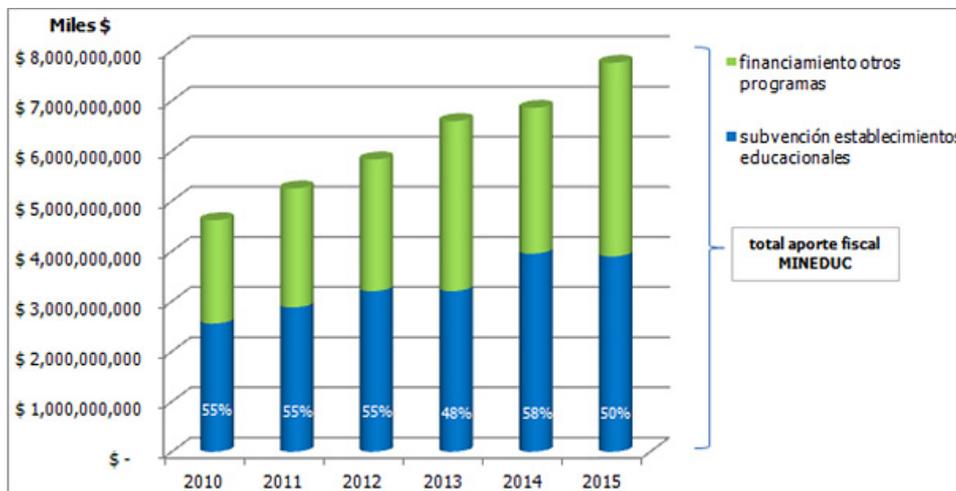
Para contextualizar esta discusión, grafiquemos la información a través de las cifras de aporte fiscal traspasadas por la Dirección de Presupuesto Nacional al Ministerio de Educación en los últimos 6 años de gobierno, e identificar qué porcentaje de dichos fondos es destinado al sub-ítem subvenciones de establecimientos educacionales (Cuadro 8).

Durante este período se ha destinado en promedio un 53,5% del presupuesto anual del Ministerio de Educación al financiamiento de establecimientos educacionales por vía de subvención estatal. Entre las principales subvenciones que entrega el Estado a establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados, están: la Subvención de Escolaridad (art. 38 DFL (Ed) N° 2 de 1998), Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248), Subvención por Concentración (art. 16 de la Ley N° 20.248), Subvención de Ruralidad, Subvención Pro retención (Ley N° 19.873), Subvención de Internado, Subvención de Refuerzo Educativo (art. 39 DFL (Ed) N° 2 de 1998), Subvención Adicional Especial (art. 41 DFL (Ed) N° 2 de 1998), Subvención de Desempeño de Excelencia (art. 40 DFL (Ed) N° 2 de 1998) y las Subvenciones del inciso 1°, 2°, 3° del art. 5° transitorio del DFL (Ed) N° 2 (1998), entre otros aportes.

78

De este conjunto de Subvenciones la más importante es la Subvención de Escolaridad (que representa poco más del 70% del total de subvenciones). Los establecimientos gratuitos y con financiamiento compartido reciben un monto mensual por alumno, el cual es diferente dependiendo de su nivel, modalidad de enseñanza y jornada. Dada la naturaleza dinámica en la composición de la matrícula de jóvenes infractores de ley, el sistema de base para el cálculo de la subvención –sobre la asistencia promedio- reviste en sí mismo una alta complejidad.

CUADRO 8:
APORTE FISCAL MINISTERIO EDUCACIÓN, SUBVENCIÓN DE EDUCACIÓN ESTABLECIMIENTOS (2010-2015).



Fuente: aporte fiscal: (art. 2) articulado Ley de Presupuestos del Sector Público

año 2010/2011/2012/2013/2014 /2015, DIPRES; subvención establecimientos escolares: ley N° 20.407, publicada en el Diario Oficial del 16 de Diciembre de 2009, subvención establecimientos escolares: ley N° 20.481, publicada en el Diario Oficial del 18 de diciembre de 2010, subvención establecimientos escolares: ley N° 20.557 publicada en el Diario Oficial del 15 de diciembre de 2011, subvención establecimientos escolares: ley N° 20.641 publicada en el Diario Oficial del 22 de diciembre de 2012, subvención establecimientos escolares: ley N° 20.713 publicada en el Diario Oficial del 18 de diciembre de 2013, subvención establecimientos escolares: ley N° 20.798 publicada en el Diario Oficial del 6 de diciembre de 2015.

Por otro lado, la entrada en vigencia de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) ha permitido promover fuertemente el desarrollo de acciones al interior de las escuelas adscritas al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa⁶⁹. Pues, a diferencia de lo que ocurre con la mayor parte de las subvenciones, los fondos contemplados en esta ley requieren ser destinados casi exclusivamente a la implementación y ejecución de medidas establecidas en Planes de Mejoramiento Educativo (PME) que deben ser elaborados, como requisito esencial, por los establecimientos educacionales que deseen recibir esta subvención y cuyo resultado será evaluado al cabo de cuatro años (tanto la SEP como la Subvención por Concentración –ambas creadas por la Ley N° 20.248- representan en promedio un 15% del total de subvenciones).

Pese a que en su espíritu, esta subvención busca “compensar las desigualdades sociales de origen que afectan a niños y niñas de los sectores más modestos, entregando un aporte adicional a los establecimientos que los acogen y comprometiendo con ellos una estrategia de mejoramiento educativo⁷⁰”. Reconociendo “*que la igualdad de oportunidades y el tratamiento justo de todos los ciudadanos (...) deben ser considerados valores esenciales que guíen la generación de políticas públicas, especialmente en educación*⁷¹”. Su diseño no contempla el financiamiento de programas socio-educativos destinados a la población penal juvenil, debido a que, como hemos visto, estos programas se rigen por el Marco Curricular vigente en la modalidad de Educación de Adultos (pese a que SENAME ha propuesto muchas veces incluir a estos jóvenes por su condición singular de jóvenes privados de libertad).

Con ello, la igualdad de condiciones y oportunidades de acceso en educación –para estos jóvenes- sigue siendo un muy buen discurso, pero improbable.

La fuerte intervención del estado en el financiamiento, regulación y producción de educación en todo el mundo se explica por dos razones fundamentales. Por un lado, “la educación ha sido vista desde fines del siglo XVIII como un derecho ciudadano y un bien público superior, es decir un bien en sí mismo. Este concepto, que en América Latina adquiere especial importancia desde mediados del siglo XIX, está

69 En –a lo menos- cuatro de las áreas descritas en el SACGE (gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos en la escuela).

70 Muñoz Stuardo, Gonzalo (2009). Políticas para una educación de calidad en contextos de pobreza en Chile: el caso de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Propósito y componentes centrales de la Subvención Preferencial, p. 54

71 Lagos Escobar, Ricardo (2005). Mensaje Presidencial N° 362-353/ con el que se inicia un proyecto de ley que establece una subvención escolar preferencial para niños y niñas socio-económicamente vulnerables. Historia de la Ley N° 20.248, Santiago de Chile, p. 6

basado en la visión de la educación como un medio para permitir que las personas apliquen la plenitud de sus potencialidades y disfruten de una vida más plena”⁷².

Por otra parte, la educación se encuentra rodeada de fallas de mercado que justifican la intervención estatal⁷³. De este modo se puede apreciar que en general los países aportan una importante cantidad de sus recursos a este sector, reflejando el espacio prioritario dentro de las prioridades de las sociedades. En promedio, los países de la OCDE gastan 6,1% del PIB en educación⁷⁴ (Chile, en tanto, gasta aún más, un 6,9%, aunque gran parte del gasto, sobre todo en educación superior, no es público, sino privado. Nuestro país es uno de los que más ha aumentado su inversión en educación primaria y secundaria, como podrá observar en el Cuadro 8).

Destinar recursos que fortalezcan el estudio de la educación en centros penitenciarios y el diseño de soluciones que consideren sistemas diferenciados de trabajo multidisciplinar y una red de intervención mucho más amplia, considerando apoyar las estructuras comunitarias y familiares en las que dichos jóvenes establecen relaciones interpersonales y cimentan su experiencia vital, resulta esencial en este camino.

En el caso de las secciones juveniles (GENCHI). Actualmente, la principal fuente de financiamiento de los centros que acogen población penal juvenil, radica en el programa de secciones juveniles que permite la licitación de organismos técnicos externos⁷⁵. Sin embargo, estos fondos se destinan mayoritariamente a la contratación de profesores o psicopedagogos, que apoyan la acción educativa especialmente en aquellas secciones juveniles que tienen modalidad de exámenes libres, y que el profesional responsable contribuye en su preparación. Dificultando el financiamiento de programas de formación y diseño curricular inclusivo o marcos curriculares diferenciados.

Si por el contrario, destináramos una porción de los fondos contemplados en el financiamiento de planes de mejora, equivalente a no más que la propia distribución porcentual de la matrícula de alumnos prioritarios en centros penitenciarios, sería posible financiar diversos tipos de programas socio-educativos en las distintas dimensiones del Modelo de Gestión Educativa, además de fortalecer el diseño e implementación de estrategias de diagnóstico, planificación, articulación de contenidos, modelamiento, evaluación, monitoreo, contratación de personal, infraestructura, equipamiento, entre otras cosas (cabe señalar que estamos

72 Citado en PNUD (1998), Educación: la Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano. PNUD-TM Editores.

73 Entre éstas se pueden citar: (i) el plazo extremadamente largo de maduración que requiere la inversión en educación -especialmente en el nivel primario- lo que maximiza la distorsión que generan los diferenciales de tasas privadas y sociales de descuento inter-temporal; (ii) los altos riesgos que se encuentran asociados a dicha inversión, dada la alta dispersión de ingresos que de todos modos se produce entre trabajadores de niveles similares de educación; (iii) la virtual imposibilidad de aportar capital humano como colateral en la obtención de financiamiento, lo que se traduce en un factor de riesgo adicional; (iv) las externalidades que genera el aumento de los niveles educativos de la población y la formación en determinadas áreas y especialidades con un menor retorno económico privado. Marcel, Mario y Tokman, Carla (2005). ¿Cómo se financia la educación en Chile?, II. Necesidades de financiamiento de la educación, 1. Prioridad de la educación y asignación de recursos. Santiago de Chile, Estudios de Finanzas Públicas, DIPRES, Ministerio de Hacienda, p. 9.

74 Véase, OCDE (2015). Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen.

75 A mediados de 2013, se adjudicaron en 15 regiones del país, los programas de intervención psicosocial especializadas, que incluyen la contratación de un profesor o psicopedagogo. En la actualidad todas las secciones juveniles cuentan a lo menos con un profesor contratado por los organismos técnicos licitados

hablando de sistemas de financiamiento de la educación mediante el aporte del Ministerio de Educación, al margen de los recursos que puedan ser destinados por otros Ministerios).

Durante 2014 se creó el Fondo de Apoyo a la Educación Pública Municipal (FAEP), en el marco de la Agenda Corta para el Fortalecimiento de la Educación Pública, la cual apunta a contribuir al mejoramiento de la gestión municipal en educación, mediante el financiamiento de iniciativas que permitan resolver los nudos críticos que afectaban la gestión y por tanto la calidad de la educación, impulsando el establecimiento de un sistema permanente de mejoramiento de la calidad de la gestión educativa municipal. Esta misma iniciativa podría replicarse en menor escala, financiando tanto el mejoramiento de la calidad de los programas socio-educativos (facilitando el trabajo multidisciplinar con jóvenes privados de libertad) como la gestión de planificación y desarrollo estratégico basado en la configuración de planes y programas propios que sustenten un marco curricular para la educación en los centros penitenciarios.

Por ahora, los desafíos se traducen en realizar un mayor seguimiento a las propuestas elaboradas por los profesores contratados y ejercer supervisión en su cumplimiento, lo cual permitirá evaluar un aumento en la demanda atendida mediante la implementación de programas específicos que deberán ser aprobados y acreditados por las respectivas escuelas y liceos que funcionan al interior de los centros de internación juvenil, considerando el fin primordial de la ley 20.084⁷⁶, esto es, la reinserción de estos niños, niñas y adolescentes en la sociedad.

CONCLUSIÓN

La evidencia recogida a lo largo de este artículo muestra importantes deficiencias en la asignación de recursos, herramientas y contenidos que permitan desarrollar y alcanzar, en condiciones adecuadas, la tan anhelada reinserción educativa.

La actual reforma pretende superar las barreras e inequidades presentes en el sistema educacional, pero su formulación nada dice de la realidad de jóvenes y adolescentes privados de libertad que, entendido como un grupo minoritario de la sociedad, pero con igualdad de derechos⁷⁷, precisa la implementación de programas diferenciados de educación bajo condiciones pertinentes a su contexto social⁷⁸.

En este sentido existe todavía mucho camino por recorrer, especialmente en lo que respecta a la incorporación de estos sectores en la elaboración de políticas públicas que impulsen el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema educativo nacional. Situación agravada si consideramos que el núcleo de esta población se

76 Que establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal, o también conocida como ley sobre responsabilidad penal juvenil.

77 Tal como sostiene el artículo 22 de la citada Carta Social Americana: "Los Estados garantizarán el acceso a la educación de los ciudadanos y ciudadanas privados (as) de libertad, y/o con necesidades especiales, en las mismas condiciones de principios y formas establecidas para el resto de la población".

78 Como un complemento a estas conclusiones, el reciente estudio de trayectorias delictuales elaborado por el Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, reflejó –entre otras cosas– que los bajos niveles de educación afectan de forma determinante en la iniciativa delictual de los jóvenes.

encuentra en el tercio más vulnerable de las familias de nuestro país.

Finalmente, estos planteamientos concuerdan con las iniciativas promovidas por el departamento de educación del SENAME, en relación a establecer un modelo educativo sistemáticamente organizado en los siguientes ámbitos:

- Estrategia de aprendizaje: definición de espacios de aprendizaje, sistemas de planificación, trabajo colaborativo, herramientas, didáctica, metodologías de aprendizaje e instrumentos de evaluación, entre otros aspectos.
- Curricular: definir un marco curricular acorde a la realidad y necesidades educativas de estos jóvenes, estableciendo indicadores de calidad, objetivos fundamentales transversales y contenidos mínimos obligatorios que promuevan una formación integral y contribuyan a mejorar el proceso de inserción social.
- Institucional: definir un cuerpo normativo que garantice los derechos y deberes de esta población en un ámbito educacional; regule la asignación, entrega, uso y rendición de recursos y designe organismos encargados de regular y fiscalizar el cumplimiento de los objetivos planteados.

Desde que inicié esta investigación, hace poco más de dos años, y hasta su conclusión, he podido constatar importantes avances en aspectos tales como el diseño de un Modelo de Gestión Educativa especialmente pensado en garantizar un sistema educativo de calidad para estos jóvenes. A pesar del interés de educadores, profesionales, técnicos o funcionarios del servicio, quienes buscan con pocos recursos instalar prácticas educativas complementarias a los procesos de intervención con la finalidad de transformar la realidad de estos centros, al analizar los datos recogidos en el desarrollo de esta investigación, puedo concluir que las principales trabas se encuentran más bien en donde se generan las políticas públicas educacionales.

II. RESEÑAS



La niña liberada, violencia y poder

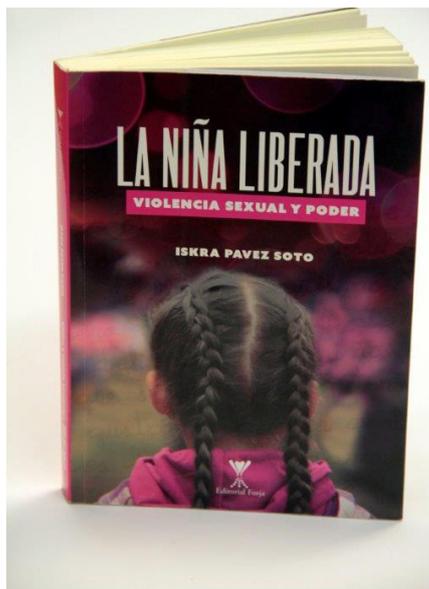
Iskra Pavez Soto (2015).
Ediciones Forja, Santiago, Chile,
227 páginas.

El develamiento del abuso personal constituye el punto de partida desde donde la socióloga Iskra Pavez Soto construye un relato testimonial acompañado de una reflexión, sirviéndose de las herramientas de las ciencias sociales, desde donde profundiza en el conocimiento de un problema que se extiende más allá de la condición social de las víctimas de abuso y sus victimarios.

En un tono de denuncia, la autora, desde el dolor de su propia experiencia, reconoce el escenario soterrado en que opera el abuso. La impunidad del poder y la secreta complicidad afirmada en el silencio obsecuente de los próximos, ahoga la vida de quienes experimentan las consecuencias del poder y la violencia. La autora transita desde la reconstrucción de su experiencia con suma lucidez al reconocimiento de aquellos factores que definen la situación de abuso y los efectos que efectivamente ocasionan los daños que suman quienes son las víctimas. El abuso de este modo, es en primer lugar el secuestro de la indemnidad, la víctima queda impedida de su libertad en la plena realización de su sexualidad, es también un atentado a la confianza en el sentido que altera los vínculos y vuelve ineficaces las relaciones que debieran fundar el afecto, el cariño y el amor. La simulación y el temor se vuelven en estas circunstancias una constante que impide la realización de una vida auténtica.

La autora vuelve su experiencia en una herramienta de diálogo con la ciencia. La empatía es una forma desde donde es posible seguir el relato. El ejercicio de dilucidar lo acontecido, la narración de la experiencia de dolor realizada desde la escritura, se vuelve una experiencia reconstructiva, un camino afirmado en la verdad que hace posible comprender en profundidad el acontecer de las víctimas.

Iskra Pavez, quien viene transitando por las temáticas de infancia desde muy temprano, realizando contribuciones en los temas de género, participación y últimamente en el conocimiento de las implicancias de la migración en la infancia, complementa su trabajo con un capítulo que viene siendo un logrado compendio sobre lo que es preciso conocer respecto del abuso sexual, los perpetradores, el trasfondo cultural que alimenta sus prácticas y las consecuencias que condicionan los proyectos de vida de las víctimas. La liberación constituye el resultado de un proceso de restitución del sujeto; la autora, esclarece desde el sentido el significado



profundo de la experiencia de maltrato, no es solo la entereza de aceptar el dolor, también es la capacidad de hacer un giro vital para superar el trauma. La lúcida actitud de asumirse desde la integralidad, de iluminar desde la dignidad lo que ha sido dañado, refuerza la lucha por retomar la plenitud de la autonomía personal. Iskra con la agudeza de la especialista en temas de infancia y una profunda convicción ciudadana nos entrega un descarnado reclamo ético y los elementos de juicio para la construcción de la política pública y la restauración de las víctimas.

Juventudes metáforas del Chile contemporáneo

Pablo Cottet editor (2015).

Ediciones RIL, Proyecto Juventudes, Santiago, Chile

278 páginas.

La progresión de los estudios sobre juventud en América Latina y particularmente en Chile, tiene una línea oscilante. En los años 60 el tema de interés fue el potencial político de los jóvenes, luego apareció una generación de científicos sociales que abren nuevas preguntas, y este contexto lleva a Bourdieu a señalar “la juventud no es más que una palabra”.

El compilador, Pablo Cottet, en la introducción del libro da cuenta del sentido de la afirmación “la juventud no es más que una palabra y de vela como se reduce el concepto de juventud cuando se deshabet de sus contextos.

La publicación auspiciada por CONICYT es un Proyecto sobre Juventudes, y busca mostrar y reflexionar respecto de la realidad de este grupo en sus variadas expresiones. El libro se organiza en tres secciones donde agrupa contribuciones de especialistas.

Una primera sección retoma, la conversación sobre las relaciones intergeneracionales y con ello profundiza en las dinámicas de la escolarización, la empleabilidad de los jóvenes y la vida sexual. La debilidad del paradigma de la integración social, y con ello del concepto de moratoria social, es superada, dejando de manifiesto la versatilidad de lo juvenil, sector que no solo es un problema respecto de la oferta institucional, sino también un proponente que interpela y encuentro alternativas a los camino ya transitados.



La segunda sección del libro reflexiona sobre la cultura de masas, los formatos de los medios de comunicación y las intermediaciones. Efectivamente lo juvenil constituye uno de los elementos de mayor incidencia en la generación de identidades. Es posible afirmar que el espacio de los medios se organiza en clave juvenil, en circunstancia que los jóvenes habitan otra cultura, donde la organización del mundo deviene de manera distinta; por de pronto los nativos digitales, en otra frecuencia y en otra velocidad desde la intermediación de los medios conjugan un mundo aprehensible en códigos que distan de aquellos en que opera el mundo de los adultos.

La tercera parte del libro, con base en la información producida por encuestas, analiza las concepciones valóricas de los jóvenes. Repasa las respuestas respecto de las opciones y representaciones que expresan los jóvenes y que dan pie a continuar el trabajo de investigación en este campo.

Hernán Medina Rueda, sociólogo, Unidad de Estudios SENAME

