

# LA EDUCACIÓN, UN PILAR FUNDAMENTAL EN EL PROGRAMA DE REINSERCIÓN SOCIAL PARA JÓVENES INFRACTORES DE LEY PRIVADOS DE LIBERTAD DE LOS CENTROS ADMINISTRADOS POR EL SERVICIO NACIONAL DE MENORES

**Julio César Domínguez Maldonado**

jdominguez@ucm.cl

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Católica del Maule

Talca - Chile

[Recibido: 10 may. 2013 / Aceptado: 30 jun. 2013 ]

## RESUMEN

A partir de la implementación de la Ley 20.084, del 2007, desde Ministerio de Justicia se pretende establecer una articulación efectiva entre el cumplimiento de condena de jóvenes infractores de ley y un modelo socioeducativo, en el cual la educación debe ser el eje principal. En la práctica se constata que dicha articulación no se está llevando a cabo, pues los profesores que ejercen la docencia en los centros para jóvenes privados de libertad utilizan las mismas estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje que son utilizadas en el resto de las escuelas y liceos del país. Es más, el propio Ministerio de Educación no considera ni contempla entre sus planes considerar las distintas realidades y contextos socioeducativos de la población escolar de estos centros y menos adaptaciones curriculares a la hora de realizar las acciones pedagógicas al interior del aula.

**Palabras clave:** Infractores, reinserción, social, exclusión.

## ABSTRACT

The implementation of the law n°20.084 in 2007 pretended to articulate the the sentence compliance of young people with a socio-educational model. In this model, education has to be the core of the system but it has been confirmed that this articulation has not been accomplished because of methodological the strategies implemented by CIP – CRC teachers from Talca, who are using the same strategies work applied on the rest of the schools along the country. Furthermore, the Ministry of Education does not consider the different realities, the socio-educational context and the curriculum adaptations at the moment of delivering lessons or adapting the curriculum.

Considering these records, this article presents the first results related to the evaluation to improve the teaching and learning methodological strategies used by the teachers who work in this educational field.

**Key words:** offenders, strategies, teaching, learning.

## 1. ADOLESCENCIA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

En primer lugar, para contextualizar el tema, se definirá el concepto de adolescencia como una etapa transitoria comprendida entre la infancia y la adultez. El concepto como tal es propio de las sociedades industrializadas, ya que antes no se consideraba esta etapa como de transición, sino que, al dejar de ser niño/a, el sujeto pasaba inmediatamente a convertirse en un adulto, lo cual en muchas culturas era representado por ritos de iniciación.

El comienzo de esta etapa se concibe por los cambios físicos propios de la pubertad, caracterizado por el crecimiento de los caracteres sexuales primarios y el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios (Aberasturi & Knobel, 1999).

Durante esta etapa, se espera que el sujeto pueda lograr finalmente establecer una personalidad más o menos definida, con una madurez estable y con el carácter y personalidad de un adulto. Por ello, durante este período el adolescente necesita darles a todos los cambios que experimenta una continuidad, que lo ayude en su búsqueda de la identidad definida.

En términos generales, se advierten diferencias relevantes en el trato que las distintas sociedades y culturas dan a quienes transitan por esta etapa moratoria. En la nuestra, se observa el poco reconocimiento por parte de los adultos que se hace de la adolescencia, como una etapa con deberes y derechos propios. De esta forma, al tratarse de sujetos que no poseen ingresos en el sistema económico de manera autónoma, ya que aún dependen de sus familias, los adolescentes se presentan incomprensibles para la sociedad, pues ésta no sabe tratar a quienes quieren actuar bajo sus propias normas y a la vez son capaces de construir sus propias posiciones frente al mundo y la realidad circundante que les toca vivir.

Por otra parte, al ser el mercado el eje fundamental de la sociedad, éste asume la capacidad de integración o exclusión de sectores o personas del sistema, a partir de lógicas de intercambio mercantil, es decir, tanto el concepto de participación como los procesos de integración social se encuentran determinados por el acceso al consumo que poseen las personas (Molina y Romero, 2003).

En este sentido, la ausencia de oportunidades y expectativas de movilidad social, esto es, la exclusión social, genera entre los jóvenes no sólo sentimientos de incertidumbre y frustración, sino también una profunda crisis de autoestima e identidad. Durante este período de transición, la construcción del individuo como persona y ciudadano resulta cuestionada.

Diversos estudios etnográficos han mostrado que bajo estas condiciones y en contextos urbanos particulares, los jóvenes tienden a desarrollar sistemas de roles y estatus alternativos, los cuales tienden a basarse en normas y valores que difieren sustancialmente de los promovidos por la sociedad (Saraví, 2004).

Según Emmer (1998), el problema de la exclusión que el modelo socioeconómico realiza a gran parte de la población es en sí un hecho de violencia, al no darle el modelo un lugar para todos. De esta forma, la población internaliza las aspiraciones de movilidad social que el modelo promueve, a la vez que éste no brinda el acceso a tales oportunidades, por lo que se genera la exclusión de gran parte de la población, especialmente la población juvenil y de estratos bajos.

Frente a este hecho, el sistema social no puede dar cabida a un adolescente que tenga que sostenerse económicamente como la única forma de poder sobrevivir. Tal como lo sostiene Dolto (1990), los jóvenes no encuentran las soluciones legales para asumir su condición con autonomía sin aparecer como marginales, delincuentes o a cargo de alguien que se ocupe de un adolescente en peligro de perversión.

## 2. ADOLESCENCIA E INFRACCIÓN DE LEY

Una serie de investigaciones nacionales e internacionales han permitido reconocer aquellos factores que promueven o facilitan la delincuencia. Entre ellos, la pobreza y la exclusión social, especialmente de la juventud, parecen ser los más relevantes. En un congreso de la ONU que tuvo lugar en Viena, se estudiaron los aspectos comunes de los diez países que presentaban las mayores tasas de delincuencia en el mundo. La primera observación que saltó a la vista era que nueve de ellos tenían economías pobres o subdesarrolladas. Pese a que no se puede establecer una relación directa entre pobreza y delincuencia, tampoco se puede obviar que el 89,9% de los delincuentes son pobres, entendiéndose por pobreza, no tanto la carencia de bienes económicos, sino las consecuencias que conlleva y que muchas veces son los elementos que pueden explicarla (Fundación Paz ciudadana, 2003).

A la misma conclusión llegan Arriagada y Godoy (2000), quienes señalan que la exclusión social se encuentra estrechamente relacionada con la pobreza y la delincuencia.

Esta última surgiría a raíz de un conjunto de dimensiones estructurales entre las que se consideran las aceleradas modificaciones en el ámbito económico, junto a la aparición de nuevas necesidades económicas, el deterioro en la calidad de vida de grandes sectores de

la población y la falta de solución a problemas de larga data como, por ejemplo, las guerras civiles, la desigualdad en la distribución del ingreso y en el acceso a la tierra.

En términos concretos, los jóvenes infractores de ley se pueden considerar como un grupo social con códigos culturales y características propias que los identifican como tales en su entorno. Por lo general, habitan en asentamientos urbanos, donde destacan su condición de pobreza y vulnerabilidad, además de su bajo o nulo poder adquisitivo. Asimismo, viven con mayor agudeza que los adultos los problemas que ocasiona la cesantía, debido a la falta de experiencia, capacitación y las diferencias en la calidad de la educación (Molina Romero, 2003).

Adicionalmente a lo ya mencionado, en términos comparativos se plantea la existencia de factores que influyen en la formación de variados tipos de compromiso delictivo en los adolescentes. Aquí cabe señalar que, de acuerdo a la literatura, no hay solo un perfil de compromiso en este aspecto y, según el tipo de trayectoria habría diferentes formas de interacción; entre las que se pueden mencionar, tenemos: la mala calidad de las relaciones familiares, la estrecha relación con pares comprometidos en conductas delictivas, la relación conflictiva con la escuela y sus normas, el proceso de estigmatización escolar del que son objeto, el desempeño de trabajos informales, los difíciles factores de personalidad, la experiencia de ingreso temprano a la red de control social formal, entre los que se pueden señalar por ser los más importantes e investigados (SENAME, 2007).

La trayectoria delictiva de una persona suele ser vista como un transitar progresivo desde la infancia a la adultez, en donde el periodo adolescente es sólo un momento de tránsito. Sin embargo, existen varios tipos de trayectorias o senderos posibles. Los siguientes serían los principales factores comprometidos en las diferentes trayectorias delictivas de los adolescentes (SENAME, 2007):

1. Ausencia de integración social o inserción social precaria, en los ámbitos de la escuela y el trabajo.
2. Historial de fracaso y estigmas en la escuela, a causa de rasgos individuales de personalidad, pero también por cuestiones culturales, como los modales, la vestimenta, la manera de hablar.
3. Afiliación y compromiso con grupos de pares involucrados en actividades delictivas.
4. Historial de contacto con instituciones formales de control social, como la policía, los tribunales y los programas y centros de la red SENAME.
5. Presencia y persistencia de una fuerte aspiración a la promoción social, combinado con experiencias de trastocamiento de los fines y medios socialmente aceptados para lograrla.

6. Rasgos individuales de personalidad asociados a problemas para establecer adecuados soportes sociales, como, por ejemplo, dificultades para la contención y el manejo de límites y normas sociales.
7. Desarrollo de un compromiso delictivo, reconstruible desde una perspectiva biográfica, que condensa el punto de vista de la subjetividad. La versión que el adolescente tiene de su vida, aun cuando pueda no apuntar a los factores más determinantes en su trayectoria, significa los eventos y las experiencias vitales desde una vivencia subjetiva de “deriva” hacia la actividad delictiva, que atraviesa diferentes fases.

### 3. LEY DE RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL

A partir del 2007, los programas de SENAME para la de atención de adolescentes infractores de ley entrarán a una nueva fase, marcada por la aplicación de la Ley 20.084, Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (en adelante LRPA).

#### 3.1. Antecedentes generales

Como se tiene conocimiento, el principio responsabilizador de la justicia juvenil tiene sus orígenes en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) y en las normas internacionales que detallan el marco regulador general para la aplicación de justicia con jóvenes que han infringido la ley. Dicha perspectiva, descansa sobre la base de tres supuestos básicos: 1) reconocimiento general de los derechos individuales y las responsabilidades de los adolescentes; 2) garantías del debido proceso; 3) sistema de sanciones o respuestas penales proporcionales que los menores de edad deben asumir.

Entre los principios que han servido de base para caracterizar los sistemas de justicia juvenil, basados en el enfoque de responsabilidad (Muncie & Hughes, 2002; Tiffer 2003; Silva, 2000), dos de ellos hacen especial referencia a la temática:

- Intervención judicial mínima: es decir, la especificidad del ámbito penal se restringe a temas propios, de acuerdo con las características del delito cometido.

Si bien la reinserción social de los adolescentes incorpora, entre otros, el acceso a la educación, capacitación y en general a los servicios sociales, dicho acceso corre por un carril diferente y no está sujeto al control penal, sino que se enmarca dentro de las políticas sociales, cuyo acceso deberá ser garantizado durante la ejecución de las sanciones.

- Con base en el Art. 40 de la CIDN, reconoce que el receptor de la sanción penal es un sujeto en desarrollo. Por lo tanto, la sanción deberá ser acompañada por un componente educativo, materializado en programas destinados a favorecer el desarrollo de habilidades personales para disminuir los riesgos de una nueva infracción.

### **3.2. Contenidos de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en lo que a los derechos a la educación se refiere**

Un sistema de justicia especializado con operadores idóneos

El Mensaje Presidencial que acompañó el envío del proyecto de ley al Congreso Nacional explicita que con la LRPA se garantiza la existencia de un sistema de justicia especializado en todas las fases del procedimiento, y durante el control de la ejecución de la sanción, al mismo tiempo que asegura la capacidad e idoneidad de los operadores del sistema para hacerse cargo de las finalidades de esta ley.

Debe destacarse que, por primera vez, mediante la LRPA se reconocen los derechos procesales y los intereses de las víctimas, limitados solamente por el interés superior del adolescente infractor.

La Ley N° 20.084 recoge planteamientos y recomendaciones recientes de organismos internacionales para la prevención de la delincuencia adolescente, así como las críticas al sistema tutelar, lo que implica la construcción de un sistema que, junto con responsabilizar al joven por la comisión de actos delictivos mediante sanciones adecuadas y proporcionales a la infracción le ofrece una gama de programas sociales, impidiendo así que se confunda protección de derechos y sanción de delitos.

La LRPA entiende la comisión de una infracción penal por parte de un adolescente, como un hecho con consecuencias jurídicas, que apuntan a que el o la joven deban responsabilizarse por tales actos, mediante el cumplimiento de una sanción”. Refiriéndose a la edad y el tiempo de las penas privativas de libertad, el artículo 18 dice: “Las penas de internación en régimen cerrado y ambas con programa de reinserción social que se impongan a los adolescentes, no podrán exceder de cinco años si el infractor tuviere menos de dieciséis años, o de diez años si tuviere más de esa edad.

Con respecto a la sanción de internamiento en régimen cerrado con programa de reinserción social, la LRPA junto con reconocer el interés superior del adolescente, según lo estipulado en la Convención sobre los Derechos del Niño y demás instrumentos

internacionales a los que se ha comprometido el país, regula la responsabilidad penal de los adolescentes por los delitos que cometan. Lo anterior, se explicita en las consecuencias de la declaración de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal que se refiere a las sanciones que se aplicarán, según una escala general, donde la pena de delito más alta y concebida como última instancia, es la internación en régimen cerrado con programa de reinserción social.

## Reinserción social

Una sociedad es equitativa cuando asegura la igualdad de oportunidades, es decir, cuando no se limita a respetar la igualdad de las personas ante la ley, sino que también promueve la supresión de las barreras económicas y sociales, o la compensación de las desigualdades que ellas generan y que impiden o dificultan la realización del potencial individual (Atria, 2004).

Si se observa el tratamiento que los medios de comunicación dan a la juventud, se puede advertir la vigencia de un discurso que la sataniza y estigmatiza, particularmente a los sectores más pobres de la sociedad, instalando de esta forma la percepción de miedo e inseguridad en el imaginario social. Así, las exclusiones provocadas por el modelo se interponen a la viabilidad de una integración protagónica de los jóvenes en la sociedad (Molina y Romero, 2003).

Para Molina y Romero (2003), la estigmatización de que son objeto estos jóvenes, estaría en la base de la apatía y el rechazo hacia toda intención de insertarlos, ya que nunca han estado insertos, en tanto desde su cotidianidad son testigos del rechazo, el prejuicio y la sobrevigilancia que generan sus actos.

Para el Servicio Nacional de Menores, el logro de la reinserción social de adolescentes infractores es un objetivo central. Esta entidad define la reinserción social como la acción educativa compleja e integral, que busca limitar los efectos de la sanción y ejecutar acciones de responsabilización, reparación, habilitación e integración del/la adolescente (SENAME, 2007).

En la legislación chilena se establece que el objetivo principal de la encarcelación es la rehabilitación y posterior reincorporación a la sociedad de los sujetos reclusos en los centros penitenciarios. Sin embargo, la inversión destinada a programas de rehabilitación es prácticamente inexistente en el país y además la misma ha disminuido sistemáticamente en los últimos años.

Es más, los recursos destinados a los programas de rehabilitación en su mayoría se vinculan con pago de servicios penitenciarios y del personal de vigilancia, inversión que no es efectiva para lograr una verdadera reinserción social de los jóvenes infractores de ley privados de libertad.

## Educación

La educación ha sido considerada por mucho tiempo el eslabón privilegiado para articular la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo. De esta forma, se argumenta que tener educación permite acceder a mejores trabajos y participar en las redes en que circula el conocimiento. Por el contrario, carecer de ella implica quedar restringido a ocupaciones de baja productividad y bajos salarios, privado de gran parte del intercambio cultural (Hopenhayn, 2003).

Las posibilidades de los distintos grupos para llevar a cabo sus proyectos de vida según sus propios valores y visiones de mundo, dependen en importante medida de la cantidad y calidad de la educación a la que puedan acceder. En este sentido, existe una correlación positiva entre más educación y más equidad, lo que quiere decir que los países con logros escolares más difundidos también tienen menores diferencias de ingresos y son más igualitarios en su estructura social. Sin embargo, actualmente existen fuertes disparidades de logros educacionales (tanto en número de años estudiados como en calidad del aprendizaje) por grupos de ingreso, que condenan a la reproducción de las inequidades sociales (Hopenhayn, 2003).

En el caso de Latinoamérica, un alto porcentaje de sus habitantes tiene un escaso acceso a la educación, en donde muchos niños no terminan la escuela primaria y la mayoría de los jóvenes provienen de familias cuyos padres poseen menos de diez años de educación formal, lo que los hace especialmente proclives a no alcanzar el nivel educativo requerido para sortear la pobreza (CEPAL, 2000; citado en Hopenhayn, 2003).

En este sentido, el escaso nivel de educación de los jóvenes bloquea su principal canal de movilidad e inclusión social, con lo cual estos ven restringidas sus oportunidades futuras desde el hogar de origen, puesto que el nivel educativo de los padres, variable determinante del clima educacional del hogar, aparece altamente correlacionado con las trayectorias educacionales de los hijos (CEPAL-OIJ, 2004; citado en Machinea y Hopenhayn, 2005).

Dentro de este contexto, Chile es el país que presenta los mayores índices de desigualdad social dentro de Latinoamérica, desigualdades que son explicadas por los diferentes niveles

de educación dentro de la población (Bever, 2000). Por lo tanto, la educación constituye una vía para disminuir las brechas existentes entre los distintos grupos sociales de nuestro país, y de esta manera acabar con la exclusión de los sectores más vulnerables, para lo cual debe elevar la calidad de la educación, generando mejores y más equitativas posibilidades a personas de menores recursos económicos (Aedo, 2003).

## La Educación en Chile: Marco y Reforma

De esta forma, el estado chileno tiene como objetivo fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles y promover el progreso integral de toda la población, a través de un sistema educativo que asegure igualdad de oportunidades y aprendizaje de calidad para todos las personas durante su vida, con independencia de la edad y el sexo (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2007).

Los principios que rigen la educación chilena se encuentran establecidos en la Constitución Política de la República de Chile, la cual asegura el *derecho a la educación y la libertad de enseñanza*. La Constitución establece que los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos y le impone la obligación del Estado de otorgar especial protección al ejercicio de dicho derecho. Asimismo, el Estado debe financiar un sistema gratuito de educación básica y media y promover la educación parvularia. Por otro lado, la libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. Igualmente, asegura el derecho de los padres para escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos (Wikipedia, 2007).

Ahora bien, siguiendo estos principios, ha habido distintos esfuerzos por mejorar el sistema de educación del país, en respuesta a las demandas que se van suscitando a lo largo del tiempo. De esta forma, a principios de la década de los noventa se origina la discusión sobre el estado de la educación, centrándose en lograr una mejora sustentable de la calidad de ésta y de iniciar un proceso de modernización, que estuviese acorde con los cambios desarrollados por los sujetos (Vidal, 2003).

Una de las primeras manifestaciones de este proceso es la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Ley N° 18.962), en 1990, la cual establece los principios generales que rigen el sistema educacional chileno. Allí, se establecen los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza y se señalan las normas objetivas que permiten al Estado velar por su cumplimiento y, del mismo modo, se establecen los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel (Ley Orgánica Constitucional de enseñanza, 1990). Cabe

destacar que posteriormente se envió y aprobó en el Congreso la nueva Ley General de Enseñanza, en el marco de una reforma educacional que obedece a las acciones del Consejo Asesor constituido gracias a las movilizaciones estudiantiles el año 2006.

En 1996, el Gobierno de Frei Ruiz-Tagle pone en marcha un programa de modernización y mejoramiento de la educación chilena conocido como la Reforma Educacional, la cual tiene como principios orientadores la participación, el mejoramiento de la calidad de la educación y una mayor equidad de ésta, para lo cual se debe centrar en el proceso de aprendizaje de los alumnos, siendo su fin último el desarrollo integral de las personas (Huneus, 2005).

Esta reforma, diseñada de manera sistémica se desarrolla en cuatro esferas que permiten el cambio cualitativo que se intenta imprimir. Estas son: Programas de mejoramiento e innovación, para mejorar las condiciones materiales, técnicas y de recursos de aprendizaje para el alumnado; la Reforma Curricular, que busca fortalecer la autonomía y participación de los centros educativos; el Fortalecimiento de la Gestión Docente y la Jornada Escolar Completa (JEC), que responde a los cambios en el currículo y la pedagogía, la que para lograr sus objetivos de mejoras en la calidad de la educación necesita y demanda de una extensión de la jornada horaria (Vidal 2003).

### **Educación en centros privativos de libertad**

La educación entregada en estos centros obedece a los lineamientos señalados por el estado chileno, a través del Ministerio de Educación, por lo cual debiese tender hacia el desarrollo personal, social y moral de los estudiantes.

De esta forma, el Servicio Nacional de Menores (2007) señala que la educación, como elemento central de intervención, puede entenderse como un proceso mediante el cual los adolescentes reconocen, fortalecen, reconstruyen, se apropian y/o manejan conocimientos, habilidades y valores. De esta forma, los adolescentes aprenden cuando ejercen una acción cognoscitiva y/o afectiva sobre su realidad y simultáneamente cuando ésta ejerce una acción sobre aquellos. El aprendizaje, por tanto, se da por un proceso de construcción y no de acumulación, implica descubrimiento personal y se produce en un contexto social y cultural de múltiples y continuas interacciones.

No obstante lo anterior, hay que tener en cuenta que la intervención educativa tiene lugar con motivo de la aplicación y cumplimiento de una medida cautelar o una sanción penal, lo que le da a la acción y relación educativa un cariz específico.

Para el SENAME (2007), un atributo central de la acción educativa es el desarrollo del vínculo. De esta forma, el eje central de la intervención pasa por la relación pedagógica y los objetivos socioeducativos, caracterizada por una presencia cotidiana y significativa del educador en la vida del educando, mediada por la naturaleza y contenido del vínculo comunicativo construido en la relación.

Asimismo se plantea el levantamiento de los estigmas, como consecuencia del desarrollo del vínculo significativo. En este sentido, se hace preciso comprender al educando considerado en sí mismo, y no en relación con las normas patrones que haya transgredido. Situarlo en una historia singular, única y permitirá retirarlo del rótulo, de la categoría que amenazaba aprisionarlo (SENAME, 2007).

En síntesis, se trata de cumplir un rol de acompañamiento activo, pero no directivo en el proceso de aprendizaje, construcción de conocimiento y formación de los adolescentes. Lo anterior implica una actitud constante de animación, apoyo y confianza a los adolescentes, valoración de sus opiniones, potenciar la diversidad de respuestas antes los problemas comunes, estar atento a las situaciones especiales que requieren una atención individual, y por sobre todo, incentivar y valorar el aprendizaje a partir de las propias experiencias del adolescente (SENAME 2007).

### **Concepto de Creencias**

La educación en un contexto de reclusión ha de ser distinta, por lo que debe asumir características particulares. Por esto, conocer las creencias de sus profesores permite acercarse a esta realidad para poder comprenderla. La importancia de conocer tales creencias radica en que éstas inciden en sus comportamientos, ayudan a explicarlos y ofrecen pistas para tratar de modificarlos (Callejo y Vila, 2003).

Por otra parte, el accionar de estos profesores se puede conocer a través de las prácticas educativas, las que Huneus (2005) define como un proceso dinámico y reflexivo que vincula la planificación, la aplicación y la evaluación de los contenidos u objetivos pedagógicos perseguidos y previamente establecidos. No obstante, la autora señala que los procesos educativos son complejos, pues involucran una gran gama de factores que definen su estructura, como son los parámetros institucionales, las tradiciones metodológicas, las posibilidades reales de los profesores, los valores, las creencias, etcétera.

Como se observa, existe una relación de influencia entre creencias y prácticas educativas, por lo que se puede afirmar que las creencias predisponen a un determinado

curso de acción, y en este caso se pretende observar cómo esto sucede en los profesores de los Centros Privativos de Libertad.

El término “creencia” se utiliza en diversas áreas del conocimiento (filosofía, teología, psicología, etc.) con distintos significados y a veces homologándolo al de conocimiento. Las fronteras entre estos dos conceptos están a veces poco claras y, generalmente, la diferenciación se establece en el carácter más objetivo de los conocimientos y en el más subjetivo de las creencias, pues éstas se pueden mantener con diferentes grados de convicción; mientras que los conocimientos están consensuados por un determinado grupo humano y responden a unos criterios de verdad, las creencias no siempre son fruto de un consenso.

De esta forma, Woods (1996, citado en Huneus, 2005) plantea que las creencias son verdaderas teorías subjetivas del mundo, estructuras cognitivas activas que surgen como resultado de la interacción del medio social y no social, y que permiten al individuo clasificar e interpretar la información recibida a través de sus sentidos. No responden a un conocimiento convencional y no requieren demostración empírica para la persona que las adopta, ya sea porque no es posible o bien porque la convicción es tan fuerte que no admite duda. Como se observa, se hace hincapié en el carácter subjetivo y de fuerte arraigo de las creencias.

Siguiendo lo anterior, las creencias, entendidas como verdades personales e intransferibles, derivan de la experiencia o la fantasía y tienen un componente afectivo y de valoración ligado a éstas, todo lo cual se va modelando a lo largo del tiempo (Ponte, 1994 citado en Callejo y Vila, 2003). Asimismo, las creencias siempre conforman sistemas de organización psicológica, aunque no necesariamente lógica, sobre la realidad física y social (Rokeach, 1968 citado en Callejo y Vila, 2003).

En síntesis, las creencias se caracterizan por estar limitadas por la cultura en la que el individuo se mueve, por ser resistentes al cambio (en mayor o menor medida), por estar relacionadas con los conocimientos que tenemos, actuando como un filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de información, por estar interrelacionadas entre sí, pero a la vez con otros aspectos personales (actitudes y valores). Por último, las creencias se caracterizan por ser difíciles de medir, por lo que se deben conocer a través del discurso de las personas (Williams y Burden, 1997 citado en Ramos, 2004).

## Creencias de los profesores

En relación con las creencias de los profesores, éstas se sitúan dentro del paradigma del pensamiento del profesor. El concepto de creencias (así como el de concepciones, teoría subjetiva, etc.) se encuentra asociado a la forma en cómo el profesor concibe su mundo profesional, influenciando directamente su conducta y los procesos de toma de decisiones (Marcelo, 1987 citado en Huneus, 2005).

Las creencias en el contexto de los profesores se refiere específicamente al conjunto de creencias acerca del proceso educativo, ya que incluyen creencias sobre la eficacia del profesor, creencias epistemológicas sobre las causas del desempeño de los maestros o estudiantes, sobre el autoconcepto y autoestima, creencias sobre la confianza para realizar tareas específicas y sobre asuntos específicos, ya sea de instrucción o disciplina (Jonquera y Vera, 200, citado en Huneus 2005).

De esta manera, las creencias de los profesores, siguiendo las características ya señaladas de las creencias, han sido conceptualizadas como “preconcepciones y teorías implícitas, orientaciones en la enseñanza, interpretaciones de la propia experiencia que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos, actitudes hacia la educación, etc.” (Kagan, 1992, citado en Huneus, 2005, p. 31).

Por lo tanto, se debe considerar el rol de las creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por su incidencia en la acción de los docentes, ya que se ha descubierto que el conocimiento de los profesores y sus creencias influyen sobre las percepciones que tienen estos mismos sobre los acontecimientos de la clase y de su habilidad para aprender de la experiencia (Hollín y Anderson, 1987, citado en Vicene Rodríguez, 1990). En este sentido, entender las creencias de los profesores resulta ser la base para realizar cualquier reforma educativa.

Siguiendo lo anterior, cabe señalar que los profesores tienen determinadas creencias respecto a las causas de su eficacia docente (Prieto, s/f citado en Huneus, 2005) y, por otra parte, creencias respecto al rendimiento de los alumnos, lo cual puede tener un poderoso impacto en el aprendizaje de estos, sea facilitándolo u obstaculizándolo (Pehkonen y Torner, 1996 citado en Callejo y Vila, 2003). A su vez, González (1999), señala que los profesores enseñan en relación con su propia valoración de los conocimientos y metodología de enseñanza, por lo que definen sus objetivos educativos en un proceso donde intervienen elementos más allá del mero conocimiento en la asignatura. Como consecuencia, resulta evidente que todas estas creencias influenciarán su acción pedagógica.

Por último, cabe destacar un estudio realizado por Pasmanik (2002) en el cual se señala que muchas de las creencias de los profesores tienen sus orígenes en sus experiencias tempranas, además de las personales, como estudiantes, las cuales se consolidan en su experiencia como alumnos en los diferentes programas de formación pedagógica.

De esta manera, se establece cierta vinculación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan.

### Saberes Docentes

El constructo de saberes docentes hace alusión a un tipo particular de conocimiento cotidiano, propio de los profesores. Este conocimiento implica el ensayo y la solución de los problemas que el trabajo plantea en las condiciones específicas en que se presentan y en la reflexión continua que el trabajo impone (Rockwell y Mercado, citado en Mercado, 1991).

Los saberes docentes incluyen información relacionada a la enseñanza que ha sido significativa durante la formación académica, los cuales se conforman tanto por referencias de compañeros o familiares maestros, cuya influencia resultó importante, como por la observación de prácticas realizadas por otros maestros, por donde han pasado como alumnos y como docentes (Lortie, 1975, citado en Mercado, 1991).

De la misma forma, los saberes docentes se concretan en la práctica cotidiana, sin embargo, la identificación de ellos requiere de un análisis, ya que se reconoce más en las acciones cotidianas del aula que en lo que dicen los profesores de su propio trabajo.

La expresión de los saberes docentes se encuentra presente en los tratamientos específicos de los contenidos curriculares, en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias de los profesores, así como en el ajuste que hacen de ellos de acuerdo a las demandas y características de cada grupo (Mercado, 1991).

### CONCLUSIONES

En términos generales, es posible plantear que los educadores que imparten docencia en los centros privativos de libertad administrados por el Servicio Nacional de Menores SENA-ME, poseen bajas expectativas con respecto a los logros educacionales de los adolescentes infractores, las que se van modificando en virtud de su permanencia laboral en dicho centro. Estas bajas expectativas tienen relación directa con la gestión a nivel administrativo y de

funcionamiento del SENAME, ya que no se proporcionan los recursos metodológicos necesarios para llevar a cabo la función pedagógica al interior del aula. Asimismo, prevalecen creencias en relación al origen sociocultural de los adolescentes, los cuales son percibidos como sujetos carenciados intelectualmente que no poseen las condiciones psicosociales mínimas para incorporar los elementos de intervención educativa que se les están entregando y poder lograr la tan ansiada inclusión educativa social.

Como consecuencia de lo anterior, las prácticas pedagógicas se orientan principalmente a la generación de hábitos de higiene y alimentación, mantención de la convivencia y ocupación del tiempo libre de los adolescentes, generando un reducido impacto en el cambio actitudinal que estos pudiesen presentar. En este escenario, la adquisición de competencias técnicas adquiere mayor relevancia que la promoción del desarrollo afectivo y social de los adolescentes, dando cuenta de la poca adecuación y pertinencia de las intervenciones educativas, pues en ningún momento son abordados los aspectos que constituyen la base de las conductas delictivas. Con esta realidad concreta, las posibilidades de que la educación sea el factor detonante que facilite o promueva la reinserción social de estos jóvenes es prácticamente nula. Con esta premisa los educadores reafirman sus bajas expectativas en lo que concierne a los logros educativos de los adolescentes como también, el que no sean capaces de lograr un proyecto de vida distinto a lo delictual. Con este panorama, el ambiente pedagógico donde se desarrollan las prácticas pedagógicas se caracteriza por la frustración y la desesperanza, asociadas a creencias de poca efectividad acerca de sí mismos.

Por otro lado, a pesar que la nueva Ley de Responsabilidad Penal Juvenil ha sido diseñada desde altas esferas políticas, como un nuevo programa de reinserción social sin ser coercitiva por características propias, ésta no se puede definir formalmente como una política pública, sino que como una política de estado. Esto debido a que no toma en cuenta ni en su concepción, diseño, creación e implementación a uno de los principales actores sociales de los contextos de encierro de jóvenes infractores de ley, los/as educadores/as. Asimismo, las características del malestar docente se hacen presentes en los/as educadores/as de los centros, ya que el agotamiento emocional aparece de manera evidente, más aún en aquellos centros que carecen de infraestructura adecuada para tal función, entre otras carencias.

Por último, es importante mencionar el papel que ha tenido el Ministerio de Educación en esta área, ya que no ha sido capaz de implementar una política pública efectiva, que se pueda traducir en un diseño particular de currículo educativo, que responda en forma pertinente al contexto de privación de libertad en la que se encuentran los jóvenes. Además de la incorporación concreta de recursos económicos especiales, vía subvención para motivar y comprometer a los sostenedores y docentes responsables de los centros educativos

y poder lograr la reinserción social por medio de una educación de calidad y equidad para los jóvenes infractores de ley privados de libertad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aedo, C. (2003). *La educación en Chile hoy*. Santiago: Ediciones universitarias Diego Portales.
- Atria, R. (2004). Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales. Serie políticas sociales. Santiago: CEPAL (versión online) Extraído el 25 de mayo de 2007 desde : <http://www.cepal.com>
- Aberasturi, A. & Knobel. (1999). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós Educador
- Arriagada, I. & Gogoy, L. (2000). Prevenir o reprimir. Falso dilema de la seguridad ciudadana. Revista de la CEPAL. N° 7 (versión online) Extraído el 25 de mayo de 2007 desde: <http://www.cepal.com>
- Callejo, M. L.; Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias para la resolución de problemas. Estudio De un grupo de alumnos que comienzan la educación secundaria. Boletín de la Asociación Matemática Venezolana, Vol.X, No 2 (2003) (Versión online) Extraído el día 29 de mayo del sitio <http://www.emis.de/journals/BAM/conten/vol10/mcallejo+vila.pdf>
- Dolt, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. España: Talleres gráficos Dúplex.S.A.
- Emmer, S. (1998). *Frente al silencio: Testimonios de la violencia en Latinoamérica*. México, DF : Ediciones ILEF.
- Fundación Paz ciudadana. (2003). Índice Paz ciudadana. Extraído el 22 de mayo de 2007 desde [http://www.pazciudadana.cl/enc\\_adimark.php](http://www.pazciudadana.cl/enc_adimark.php).
- González, M. (1999). Creencias, atribuciones en profesores de enseñanza básica municipalizada. Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación. PUC, Santiago, Chile.

Hopenhayn, M. (2003). Educación comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. Revista de la CEPAL. N° 81 (versión online) Extraído el 25 de mayo de 2007 desde: <http://www.cepal.com>

Huneus, D. (2005). Creencias y prácticas educativas de los profesores de la comuna de Pirque acerca de la utilización del entorno como recurso pedagógico. Tesis para optar al título de Psicólogo mención Educacional e Infante Juvenil. Santiago: USACH.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). (1990). Extraído el día 29 de mayo del sitio.

Ley 20.084 De Responsabilidad Penal Juvenil. Promulgada el año 2005. <http://www.uchile.cl/uchile.portal>.

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol.55, p 59-71.

Machina, J. & Hopenhayn, M. (2005). La esquiua equidad en el desarrollo latinoamericano. Una visión estructural ,una aproximación multifacética. Serie informes y estudios especiales. Santiago: CEPAL (versión online). Extraído el 25 de mayo de 2007 desde: <http://www.cepal.com>

Ministerio de Educación (MINEDUC). Misión del MINEDUC. Extraído el día 24 de mayo del sitio: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

Molina, L., & Romero J. (2003). Trayectorias y representaciones sociales: jóvenes infractores de ley, entre la reincidencia y la reinserción social .Una exploración al carácter del proceso, a partir de la Reconstrucción de historias de vida, de jóvenes infractores de ley del CERECO Santa Inés del Servicio Nacional de Menores. Tesis para optar al título de asistente social. UTEM: Santiago, Chile .

Pasmanik, D. (2002). La praxis educativa en la enseñanza de la lengua materna: un análisis desde la interactividad en el aula .Tesis para optar al título de doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pehkonen y Torner, (1996).

Ramos, C. (2004) “Lo que quieren mis alumnos es gramática y más gramática...”. Las creencias de los alumnos alemanes sobre cómo se aprende una lengua. Ponencia del encuentro práctico de profesores de ELE en Alemania, mayo del 2004, Universidad Würzburg. Extraído el día 28 de mayo del sitio: [http:// www. encuentro-practico.com/pdfwurz/ramos.pdf](http://www.encuentro-practico.com/pdfwurz/ramos.pdf).

Saraví,G.(2004). Segregación urbana y espacio público :los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. Revista de la CEPAL. N° 83 (versión online). Extraído el 25 de mayo de 2007 desde: <http://www.unesco.sename.cl>

Servicio Nacional de Menores (2007). Sistema nacional de atención socioeducativo para adolescentes infractores de ley. Período 2006-2010. Extraído el 29 de abril de 2007 desde:<http://www.sename.cl>

Servicio Nacional de Menores (2007). Marco legal del sistema de Responsabilidad Penal Adolescente. Extraído el 29 de abril de 2007 de: <http://www.sename.cl>

Vidal, C. (2003). La Reforma Educacional: Calidad, Equidad e Igualdad en el proceso Educativo. Documento de trabajo de la cátedra de didáctica de la Filosofía. Santiago: UMCE

Wikipedia (2007). Educación en Chile. Extraído el día 26 de mayo del sitio: [http:// es.wikipedia.org/educaci%3n\\_en\\_chile](http://es.wikipedia.org/educaci%3n_en_chile)