derechos y compromiso

achnu

Protegiendo los derechos de niños, niñas y jóvenes

GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE JUSTICIA
SENAME

PRODENI

ASOCIACIÓN CHILENA PRO NACIONES UNIDAS - ACHNU

derechos y compromiso

EN BUSCA DE UN MODELO PEDAGÓGICO para jóvenes privados de libertad

SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA REESCOLARIZACIÓN DESARROLLADO EN UN CENTRO CERRADO DE SENAME

achnu

Protegiendo los derechos de niños, niñas y jóvenes

ASOCIACIÓN CHILENA PRO NACIONES UNIDAS - ACHNU

derechos y compromiso

EN BUSCA DE UN MODELO PEDAGÓGICO
para jóvenes privados de libertad

achnu

Protegiendo los derechos de niños, niñas y jóvenes

SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA REESCOLARIZACIÓN DESARROLLADO EN UN CENTRO CERRADO DE SENAME

DERECHOS Y COMPROMISO
En busca de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad.
Sistematización del Programa Reescolarización desarrollado en un centro cerrado de SENAME.

Publicación de la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas, ACHNU

Autora de la publicación: **Margareta Selander**
Con el aporte de: **Valentina Terra y profesionales del equipo Reescolarización San Bernardo**
Editor: **Patricio Véjar**
Diseñadora: **Alejandra Figueroa, Hybrido Multimedia.**
Impresión: **Alerce Talleres Gráficos, ATG**

Registro de Propiedad Intelectual N° 185.654
ISBN 978-956-8079-14-7 (Tomo II)
ISBN 978-956-8079-13-0 (Obra Completa)

Impreso en Chile, noviembre 2009

ACHNU
Brown Norte 379, Ñuñoa, Santiago
Fono: 56 02 274 3150 – 56 02 341 4941
www.achnu.cl
achnu@achnu.cl

IMPORTANTE

Las fotografías que ilustran esta publicación corresponden a pinturas y máscaras realizadas por jóvenes participantes de los talleres de arte del Programa Reescolarización ACHNU del CIP-CRC San Bernardo.

derechos y compromiso

ÍNDICE

Presentación 7

Objetivo de la sistematización 10

Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) 11

Los adolescentes del CIP-CRC San Bernardo 19

CIP-CRC San Bernardo:
una descripción de su funcionamiento 25

El Programa Reescolarización ACHNU 29

El sujeto de la sistematización:
el joven privado de libertad 35

Relato de la experiencia 47

Percepciones sobre el programa:
jóvenes y funcionarios del centro opinan. 71

Marco Conceptual 113

Propuesta pedagógica para jóvenes privados de libertad 121

Conclusiones 129

Anexo: Enfoque de Derechos 134

derechos y compromiso

PRESENTACIÓN
EL TEXTO EN EL CONTEXTO

En este party corren las gatas, también corren las Uzi
Todas las mujeres que se metan p´al Jacuzzi
Blinblineo quchi que tu eres la cuchi cuchi
Vamo a poner la musi pa´mojarle la (mhhhh)
Daddy Yankee (Babilonia)

La sistematización que presentamos es el relato de una búsqueda, de un recorrido por un mundo clausurado a la vida común y corriente, de una reflexión entre muchos actores en la perspectiva de generar mejores herramientas para abrir oportunidades a los adolescentes infractores de ley que esperan una sanción[1] o que están cumpliendo una condena. Estos jóvenes se encuentran recluidos en el centro cerrado "CIP-CRC San Bernardo" (ex-comunidad Tiempo Joven) de Sename, que alberga más de 200 adolescentes entre 14 y 18 años, en conflicto con la justicia y que se caracteriza por ser el lugar más complejo, difícil y de más precaria infraestructura del sistema de responsabilidad penal adolescente.

El proceso que se cuenta es producto de un esfuerzo por adaptar, al medio cerrado de una cárcel, la acción de re-escolarización de jóvenes desertores del sistema escolar, que ACHNU aplicaba con cierto éxito en algunas poblaciones de Santiago.

El lector encontrará las voces de aquellos jóvenes que en condiciones materiales bastante difíciles, como el hacinamiento, la infraestructura deteriorada e inadecuada para un propósito rehabilitador, conviven con un clima tenso y violento que juega en contra de la construcción de lazos significativos para romper con sus modos de vida acostumbrados a los límites, al riesgo, al caminar al borde del abismo, producto de tantos factores como escasas oportunidades han tenido en sus familias, escuelas o barrios. Sus voces no son de víctimas-victimizadas que claman por conmiseración, sino más bien de jóvenes que quieren una oportunidad pero que a la vez saben que el mundo real, de "allá afuera", no es como lo pintan en los textos escolares, ni como lo venden en la televisión. Ellos están más cerca del mundo que canta Daddy Yankee

1 Están privados de libertad durante el periodo de investigación.

que aquel que entrega el texto escolar. En ellos hay consciencia que esta vida distribuye desigualmente las oportunidades y también los futuros posibles, así como también los ingresos y las formas de ganárselos. Es que el encierro físico no puede alejar ni extirpar los aprendizajes obtenidos, los gustos, las formas de relacionarse y significar sus acciones, lo que los lleva a adaptarse pero no a renunciar a sus particulares formas de ser y buscar un proyecto de vida. La propuesta que se va desplegando por parte del equipo de ACHNU no busca enfrentarse a ellos, ni a sus creencias ni modos de vida, más bien lo asumen como la condición sobre la cual se desarrolla el proceso educativo y desde el cual se puede producir una re-significación por parte de ellos respecto de su presente y el futuro deseado.

Los profesionales que desarrollan el trabajo lo hacen en contextos difíciles, con personas que no han tenido oportunidades y/o que han debido tomar decisiones que han terminado por dañarlos. Son vidas construidas en contextos en que no pudieron expandir sus capacidades, que se fueron modelando con lo que tenían a la mano, destruyendo valores y generando otros para no perderlo todo; por ello son vidas complejas que requieren de profesionales con disposición al aprendizaje y a la construcción de lazos de afecto, pero sobre todo de madurez para sobreponerse a la frustración y construir metas realizables. En este sentido el trabajo profesional está lejos de ser una forma de redimirse o conmiserarse por ellos, es una intervención social que valora a los jóvenes como sujetos de derechos que en condiciones específicas los siguen teniendo y pueden en el futuro tener nuevas oportunidades.

Otro elemento importante a considerar en la lectura de esta propuesta es que la estrategia educativa, de alguna manera, forma parte de una política pública mayor, la cual es rehabilitar a adolescentes infractores. Esto implica que la intervención que se desarrolla en el medio cerrado y que busca reintroducir ciertos conocimientos escolarizantes que permitan una futura inclusión en el sistema escolar formal o un reconocimiento de estudios, se tensiona con las formas de funcionamiento de la ley de responsabilidad penal adolescente porque se instala una institucionalidad excesivamente castigadora o vulneradora de derechos. Si los procesos educativos hicieran como que la realidad que viven los jóvenes presos no existiera y que allí viven como escolares cualquiera, con tiempos similares de estudio y relaciones "normales" de profesor a alumno, la experiencia sería absurda. Es por ello que esta presentación es una búsqueda, pues quisimos incorporar estrategias innovadoras al proceso educativo en condiciones de encierro.

El desafío institucional era tomar la metodología desarrollada con jóvenes desertores del sistema escolar, que tenían interés en recuperar estudios y adaptarla a un medio cerrado, en que el

horizonte de tiempo era completamente distinto para los jóvenes, pues estaban en la incertidumbre sobre su futuro, sentencias o cumpliendo condenas, y que además no se habían propuesto regresar al sistema educativo. La tarea era entonces difícil, lo que la hacía más atractiva.

La presente publicación, recoge esta experiencia desarrollada durante los años 2007 y 2008. No pretende ser un superventas, sino más bien un instrumento de reflexión dirigido a profesionales y técnicos interesados en los procesos de rehabilitación y reinserción social de adolescentes infractores de ley. Se busca contribuir al necesario proceso de enriquecimiento de la oferta programática que se requiere para equilibrar las trayectorias de vida vulneradas en sus derechos básicos desde muy niños y lo que hoy el Estado -sea directamente o a través de organizaciones de la sociedad civil- está colocando para reparar el daño provocado por su omisión.

Osvaldo Torres G
Director Ejecutivo
ACHNU

OBJETIVO DE LA SISTEMATIZACIÓN

Objeto de la sistematización

La experiencia de la intervención con los jóvenes que participan del Programa Reescolarización, desarrollada en el CIP-CRC San Bernardo, entre julio del 2007 y diciembre del 2008.

Objetivo

Proponer un modelo de intervención pedagógica para jóvenes privados de libertad a partir de la experiencia de trabajo realizada en el CIP-CRC San Bernardo.

Ejes

Procesos pedagógicos (propuesta curricular, metodologías y desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en los jóvenes).

Hipótesis de acción

Si con jóvenes privados de libertad -sin acceso a programas de educación formal-, se implementa una propuesta pedagógica que haga efectivo su derecho a la educación acorde a sus necesidades socioeducativas se logrará que aumenten su capacidad de aprendizaje y desarrollen sus habilidades sociales que contribuyan a su reinserción en la sociedad.

Primer hito: Instalación del Programa, julio-agosto 2007.

Segundo hito: Primeras experiencias pedagógicas, septiembre del 2007 a febrero del 2008.

Tercer hito: Implementación de clases y preparación de exámenes libres, marzo a diciembre del 2008.

derechos y compromiso

LA LEY DE RESPONSABILIDAD PENAL ADOLESCENTE (LRPA)

El 8 de junio del 2007 entró en vigencia la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), Nº 20.084, que establece un sistema de justicia penal para los jóvenes mayores de 14 años y menores de 18 años. Anteriormente el sistema de justicia juvenil en Chile para los jóvenes en conflicto con la justicia, estaba compuesto por una gran variedad de cuerpos jurídicos. No existía un sistema de responsabilidad penal especial para jóvenes mayores de 14 años y menores de 18 años en conflictos con la justicia.

La nueva ley derogó la figura del discernimiento, que obligaba al juez a someter a exámenes psicológicos a los jóvenes entre 16 y 18 años, para determinar si tenían conocimiento de lo que estaban haciendo en el momento de cometer la infracción a la ley penal y capacidad de distinguir entre lo justo y lo injusto, entre el bien y el mal y asumir las consecuencias de sus actos.

La LRPA regula la responsabilidad penal de los adolescentes que vulneran la ley, el procedimiento para establecer dicha responsabilidad y la determinación de las sanciones que procedan y la ejecución de las mismas.

SENAME señala que la ley *"... se enmarca en un proceso de reforma integral al sistema de atención a la infancia y de modernización del sistema de justicia en Chile. Asimismo, responde a un proceso de adecuación legislativa a estándares internacionales en materia de justicia penal adolescente. Constituye un paso significativo en la protección de los derechos humanos de los niños (as) y adolescentes que vulneren la ley penal, así como un reconocimiento expreso a su condición de personas en crecimiento y desarrollo. Con ella, se garantizan expresamente las normas del debido proceso y se introduce un modelo jurídico de responsabilidad, que deberá provocar un cambio profundo en el sistema de atención de adolescentes infractores de ley"*.[1]

La ley Nº 20.084 incorpora el reconocimiento pleno de derechos de los adolescentes privados de libertad tal como la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) establece. Esto implica especial consideración del interés superior del adolescente y la protección integral de éste, reconociendo en él sus potencialidades y capacidades.

Según la LRPA, el y la adolescente son sujetos que, si bien no responden frente a la comisión de un delito como un adulto, se les puede exigir una responsabilidad especial atenuada y adecuada a su carácter de sujeto en desarrollo. De este modo, las sanciones que contempla la ley son la

1 Sistema nacional de atención socioeducativo para adolescentes infractores de ley, período 2006 - 2010, SENAME, 2007.

consecuencia de la declaración de responsabilidad por la realización de una infracción a la ley penal, de aquellas contempladas en esta legislación especial.

La Ley de Responsabilidad Penal Adolescente establece en su cuerpo legal el siguiente catálogo de sanciones, toda vez que mediante esta se determinan una serie de sanciones que deben ser aplicadas en sustitución de las penas contempladas en el Código Penal y sus leyes complementarias, según la siguiente escala general:

SANCIONES por Delito:

- Internación en Régimen Cerrado con Programa de Reinserción Social
- Internación en Régimen Semicerrado con Programa de Reinserción Social
- Libertad Asistida Especial
- Libertad Asistida
- Prestación de Servicios a la Comunidad
- Reparación del Daño Causado

El límite máximo de las penas privativas de libertad es de 5 años si el infractor tuviese menos de 16 años, o de 10 años si tuviese más de 16 años y menos de 18 años.

SANCIONES por Faltas:

- Prestación de Servicios a la Comunidad
- Reparación del Daño Causado
- Multa
- Amonestación

SANCIONES Accesorias:

- Prohibición de Manejar Vehículos Motorizados
- Tratamiento de Rehabilitación por Adicción a las Drogas o al Alcohol

Lugares donde se cumplen las sanciones con internación:

- Casa CRC (Centro de Régimen Cerrado)
- Casas CIP (Centro de Internación Provisoria)

Junto con hacer cumplir las sanciones que impongan los tribunales, es misión del nuevo sistema de ejecución de penas, materializar los programas necesarios para lograr la reinserción social de los y las adolescentes en conflicto con la justicia y su consecuente responsabilización.

"Así en términos generales. El nuevo sistema persigue priorizar el carácter responsabilizador de la intervención penal por sobre el componente punitivo, enfatizando el uso de la privación de libertad como último recurso y por el tiempo mínimo posible, y promoviendo la aplicación de salidas alternativas.[2]"

Crítica a la implementación de la LRPA

La Asociación Chilena pro Naciones Unidas (ACHNU), que desarrolla programas que trabaja con niños, niñas y jóvenes en vulnerabilidad, y como institución promueve y defiende los derechos de ellos, vio con preocupación la implementación de la nueva ley en julio del 2007 apoyando la advertencia de la Comisión de Expertos de UNICEF, que algunos meses antes de entrar en vigencia, informó que no existían las condiciones para implementar la ley dado el estado en que se encontraban los centros cerrados (deficiente infraestructura, sobrepoblación y falta de actividades socio-educativas y profesionales capacitados para poder realizar un trabajo socio-educativo con los jóvenes.)

La Comisión recomendó que la Ley entrara en vigencia de modo escalonado para:

"impedir que las deficiencias detectadas pudieran afectar los derechos a la vida e integridad física y psíquica de los adolescentes de menor edad (14 y 15 años)".[3]

Pese a estos informes, el Ministerio de Justicia y el Servicio Nacional de Menores (SENAME), decidieron que la Ley entrara en vigencia en su integridad en Junio de 2007, desentendiéndose de la recomendación del Comité de expertos que se inclinaba por una implementación gradual del nuevo sistema penal adolescente.

Como se había previsto los problemas surgieron rápidamente, ya que el sistema no tenía capacidad para recibir la avalancha de adolescentes que los jueces mandaron a internación provisoria (medida que se puede aplicar durante el período que dura la investigación) teniendo como consecuencia que el CIP-CRC San Bernardo, pocos meses después que entró en vigencia la nueva ley, se vio colapsado.

Durante el primer año de la implementación de la ley el centro albergó alrededor de 230 adolescentes, 70 jóvenes más de los que su infraestructura permite. El hacinamiento y las malas condiciones del centro afectaban directamente la integridad y la seguridad de los jóvenes lo que dio origen a diversas acciones judiciales interpuestas por ACHNU y el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales.[4] Estas acciones legales fueron motivadas por la tragedia en el centro cerrado de SENAME en Puerto Montt donde murieron diez adolescentes a raíz de un incendio.

2 Análisis critico de la aplicación practica de la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y propuestas de mejoramiento, María Elena Santibáñez y Claudia Alarcón, Facultad de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009

3 Miguel Cillero y Nicolás Espejo, Justicia y Derechos del Niño, No. 10, UNICEF, 2008

4 La acción judicial de UDP incluía a los centros cerrados de la RM y 4 regiones

El Ministerio de Justicia y SENAME alegaban que no contaban con los medios económicos para remediar en un corto plazo esta situación y todos los recursos fueron rechazados. En primera instancia por las Cortes de Apelaciones respectivas, en segunda, por la Corte Suprema.

ACHNU intentó dos tipos de acciones judiciales. Recursos de protección por una parte a nivel nacional y a nivel internacional solicitó la aplicación de una medida cautelar especial ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos la cual actualmente se encuentra pendiente de ser resuelta por esta instancia. Las acciones intentadas por la UDP fueron en su totalidad rechazadas.

El fundamento jurídico de las acciones se encontraba en que la Constitución garantiza al privado de libertad a que se respeten un conjunto de derechos y condiciones que aseguren su vida e integridad física y psíquica y que los diversos tratados internacionales, como la ley 20.084, exigían un estándar de protección de derechos de los internos y las internas que no se estaba cumpliendo.

"La Convención dispone que toda persona privada de libertad tiene derecho a vivir en condiciones de detención compatibles con su dignidad personal y el Estado debe garantizarle el derecho a la vida y a la integridad personal. En consecuencia, el Estado, como responsable de los establecimientos de detención, es el garante de estos derechos de los detenidos. En tal sentido, los Estados no pueden alegar dificultades económicas para justificar condiciones de detención que sean tan pobres que no respeten la dignidad inherente del ser humano".[5]

La situación actual

En abril del 2009 la Dirección de Asuntos Públicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile presentó el estudio **"Análisis crítico de la aplicación práctica de la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y propuestas de mejoramiento"**. Las críticas que se señalan en dicho estudio se centran en la deficiente especialización de los operadores del sistema, la falta de asesores técnicos y las consecuencias de la gran cantidad de medidas cautelares consistentes en internación provisoria.

Según el artículo 29 de la Ley, jueces, fiscales y defensores deben estar capacitados en estudios e información criminológica vinculada a la ocurrencia de estas infracciones, en la Convención sobre los Derechos del Niño, en las características y especificidades de la etapa adolescente y en el sistema de ejecución de sanciones establecidas en la ley. Pero en la práctica no existe una adecuada aplicación de este artículo. El estudio propone que existan Tribunales o salas con dedicación exclusiva a casos de adolescentes en conflicto con la justicia, como por ejemplo la quinta sala del Juzgado de Garantía de San Bernardo, que cuenta con un juez especializado. La experiencia de esta sala ha sido muy positiva y ha demostrado avances significativos en cuanto a la rapidez con que se logra terminar los casos y los tipos de términos alcanzados.

El espíritu de la ley prioriza el componente de responsabilidad de la intervención penal por sobre el carácter punitivo, en el cual se promueve la aplicación de salidas alternativas a las sanciones penales y la reinserción social del adolescente. Sin embargo, sin una adecuada especialización de los actores del sistema, desde jueces a fiscales y defensores esto es difícil de lograr lo que también explica

5 Miguel Cillero y Nicolás Espejo, Justicia y Derechos del Niño, No. 10, UNICEF, 2008

la excesiva aplicación de los jueces de la internación provisoria en centros cerrados. Resulta que muchas veces al momento de ser condenados, los adolescentes, respecto de los cuales rige presunción de inocencia, *"reciben beneficios, penas de menor duración o en casos más extremos, son absueltos o se les aplica una salida alternativa al procedimiento penal"*.[6]

Otras críticas que releva el estudio:

- Ausencia de una oferta amplia de programas educativos, de capacitación y reinserción social que permitan atender a las necesidades individuales de cada adolescente.
- Hacinamiento en los establecimientos atendida la cantidad de internaciones provisorias.
- No siempre existe segregación absoluta entre adolescentes menores de edad y mayores de edad al interior de los recintos.

Propuestas de solución del estudio:

- Existencia de personal especializado, es decir asesores técnicos que entreguen una visión específica a jueces, fiscales y defensores en materia juvenil, similar al existente en los Tribunales de Familia.
- Mejoramiento de infraestructura y recursos humanos al interior de los recintos.
- Diversificar la oferta programática y mejorar su calidad.

Efectos de la nueva Ley en cifras [7]

Entre el 8 de junio de 2007 (entrada en vigencia de la Ley N°20.084), hasta el 31 de marzo de 2008, Carabineros de Chile efectuó un total de 54.499 detenciones por delitos de adolescentes de 18 años.

Comparado con los meses anteriores a la entrada en vigencia de la LRPA, se observa un aumento de 80,8% en las detenciones.

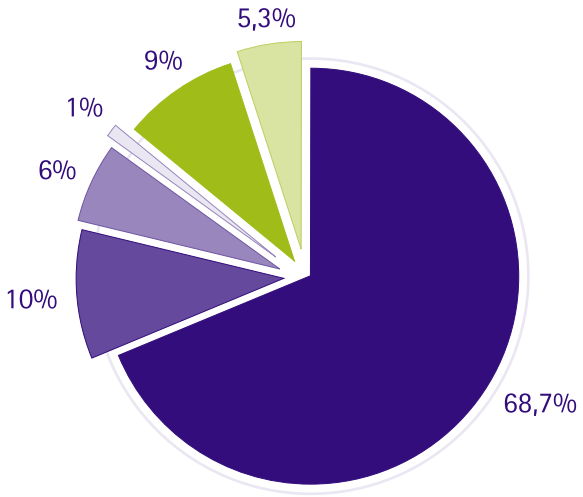
Del total de detenidos, aproximadamente 70% corresponde a adolescentes entre los 16 y 17 años, y 30 % a adolescentes entre 14 y 15 años.

68,7 % del total de detenidos corresponde a delitos contra la propiedad.

6 Análisis critico de la aplicación practica de la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y propuestas de mejoramiento, María Elena Santibáñez y Claudia Alarcón, Facultad de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009

7 Los datos a continuación pertenecen al "Balance del Primer Año de Funcionamiento de la Ley No 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, Ministerio de Justicia y SENAME, junio 2008".

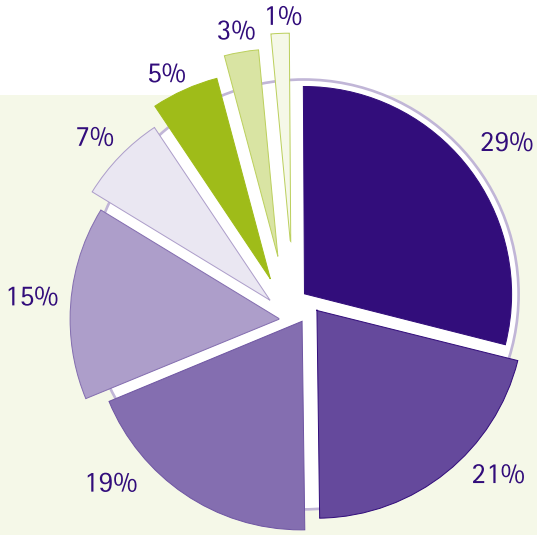
MOTIVOS DE DETENCIÓN



- Delitos contra la propiedad
- Desórdenes públicos
- Delitos sexuales
- Delitos relacionados con droga
- Delitos contra la vida y la integridad física
- Otros delitos

Desde la entrada en vigencia de la LRPA hasta el 7 de mayo 2008, 17.940 adolescentes fueron formalizados por el Ministerio Público. De estos 33 % tuvieron sentencias condenatorias[8] y 45 % salidas alternativas y de estas la más utilizada es la suspensión condicional del procedimiento.

SANCIONES APLICADAS A LOS ADOLESCENTES



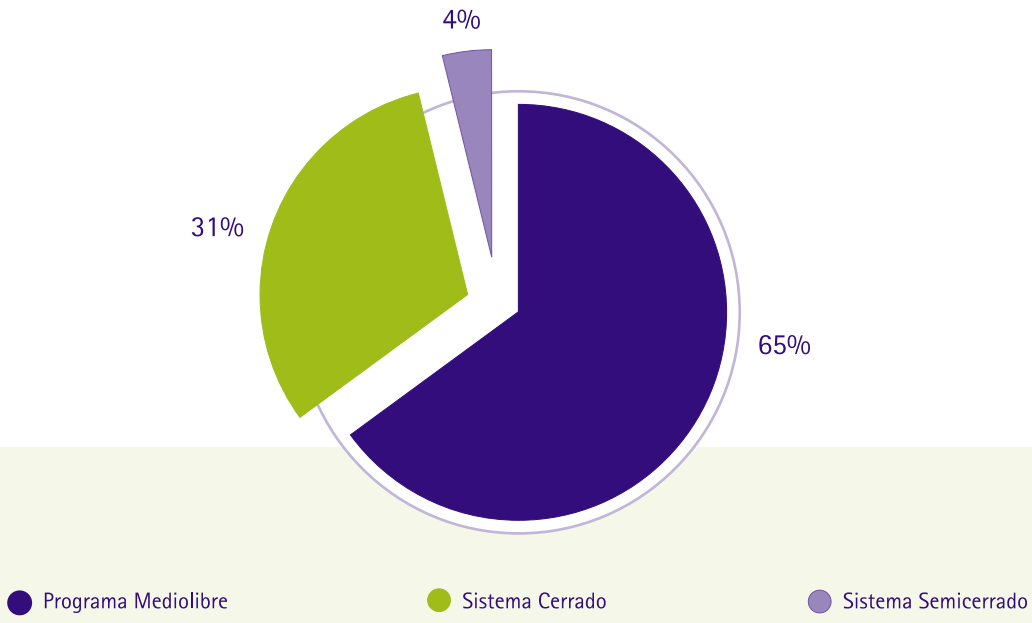
- Beneficios de la comunidad
- Libertad asistida especial
- Amonestación
- Libertad asistida
- Multa
- Régimen semicerrado
- Régimen cerrado (CRC)
- Pena mixta

8 Internación en régimen cerrado o semicerrado, libertad asistida especial , libertad asistida, prestación de servicios a la comunidad, amonestación, multas, reparación al daño causado

Desde la entrada en vigencia de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) hasta 7 de mayo del 2008 habían ingresado un total de 13.714 jóvenes a los centros y/o programas de SENAME, ya sea en calidad de imputados o como condenados.

De estos, el 31% ingresó al sistema cerrado (Centros de Internación Provisoria o a Centros de Régimen Cerrado de Cumplimiento de Condena), el 65% ingresó a programas de medio libre, y solamente el 4% ingresó a Centros de Régimen Semicerrado. La mayoría de los adolescentes que están en los Centros Cerrados del SENAME están en internación provisoria (78%).

TOTAL DE INGRESO AL 7 DE MAYO 2008 POR SISTEMA



derechos
derechos
compromiso
y compromiso

LOS ADOLESCENTES DEL CIP- CRC
SAN BERNARDO

Según la experiencia del Programa Reescolarización de ACHNU, los adolescentes -sólo varones- que llegan al CIP-CRC San Bernardo en su mayoría cuentan con una historia personal compleja y sufrida. Provienen de familias de escasos recursos donde no sólo la pobreza les ha afectado sino también un sistema familiar vulnerable. Varios de ellos han pasado gran parte de su infancia en distintas instituciones de SENAME, en forma ambulatoria o internados, y varios de ellos son reincidentes. El grado de daño psicológico en ellos es muy grande.

En general, se trata de jóvenes que han sido víctimas de maltrato físico y psicológico y/ o abandono durante su infancia. Al respecto, estudios de Carabineros de Chile indican que tres de cada cuatro adolescentes menores de 16 años que participan en robos con violencia o asaltos a mano armada, han sido sistemáticamente agredidos en sus familias.

Muchos de los jóvenes del CIP-CRC San Bernardo han sido consumidores de drogas. De acuerdo al último estudio sobre consumo de drogas en jóvenes en conflicto con la ley entre 14 y 17 años de SENAME realizado por CONACE, un 70% presenta consumo de drogas ilícitas, y de éstos un 50% es consumidor de varias sustancias adictivas.

A todos los problemas socio-económicos que se pueden encontrar en las historias de vida de los jóvenes privados de libertad, se suma el fracaso escolar, una realidad que experimenta la mayoría de ellos y que se asocia a problemas conductuales y de aprendizaje desde el inicio de la escolaridad.

La escuela misma tiene alta responsabilidad en estos hechos porque generalmente es incapaz de acoger a niños y jóvenes con problemas de aprendizaje lo que tiene como consecuencia la deserción de ellos del sistema escolar.

Situaciones determinantes en la deserción escolar son:[9]

- Establecimientos educativos que poseen estructuras organizativas rígidas y autoritarias que chocan con los y las jóvenes y sus procesos de desarrollo, cuestionando la calidad de sujetos de derecho de ellos y ellas;

- Metodologías pedagógicas y docentes que no toman en cuenta las inquietudes y necesidades de los y las estudiantes y sus entornos socioculturales, provocando frustración, desilusión y desapego a las experiencias formativas.

Muchas veces estas situaciones contribuyen a un proceso de estigmatización, agresión o expulsión del niño, niña o joven del sistema, y no se constituyen, como debiera ser, en una oportunidad de apoyo, valoración, o reforzamiento.

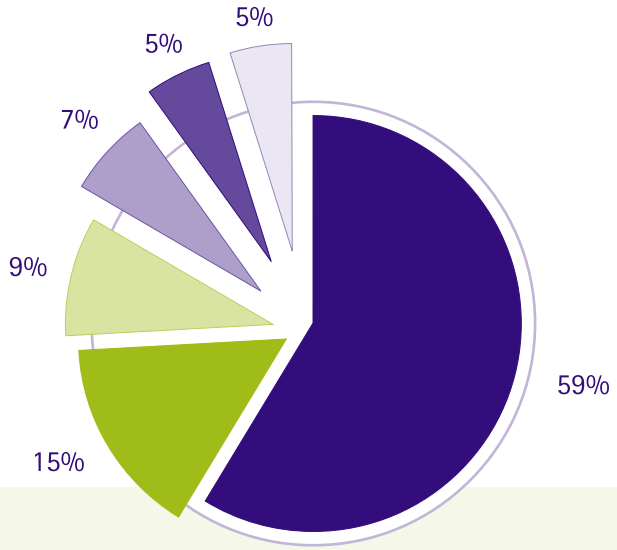
9 Bellei.C. ¿Educación media para todos?, en Pérez y Bellei (editores): Educación, Pobreza y Deserción escolar.: UNICEF. 2000. Santiago.

Datos estadísticos del CIP-CRC San Bernardo[10]

Comuna de origen de los jóvenes

La mayor porcentaje de jóvenes (16 %) que ingresa al Centro de Internación Provisoria (CIP) proviene de la comuna de Puente Alto. En segundo lugar, con un 9% se ubica la comuna de La Pintana, y en tercer lugar San Bernardo, con un 7 %. Un 5 % proviene de Maipú y otro 5 % de la Florida. El resto de los jóvenes (68%) proviene de las otras comunas de la Región Metropolitana, con un porcentaje que oscila entre el 1 y el 4%.

COMUNA DE ORIGEN CIP



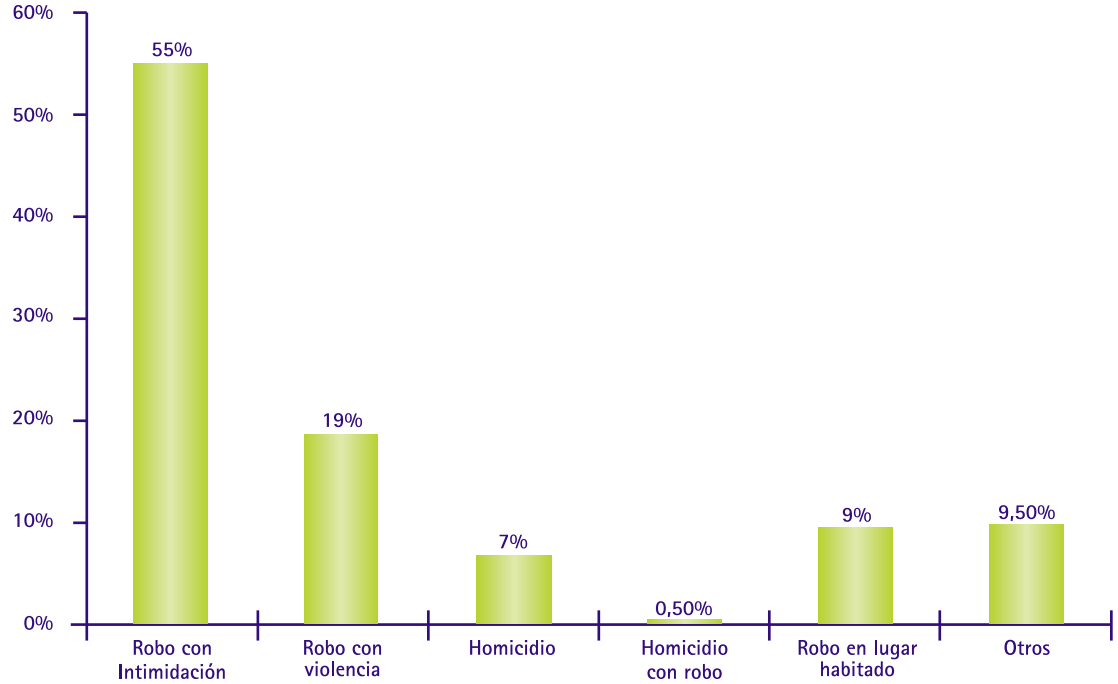
- Comunas que oscilan entre 1% y 4%
- Puente Alto
- La Pintana
- San Bernardo
- Maipú
- La Florida

Tipo de delito

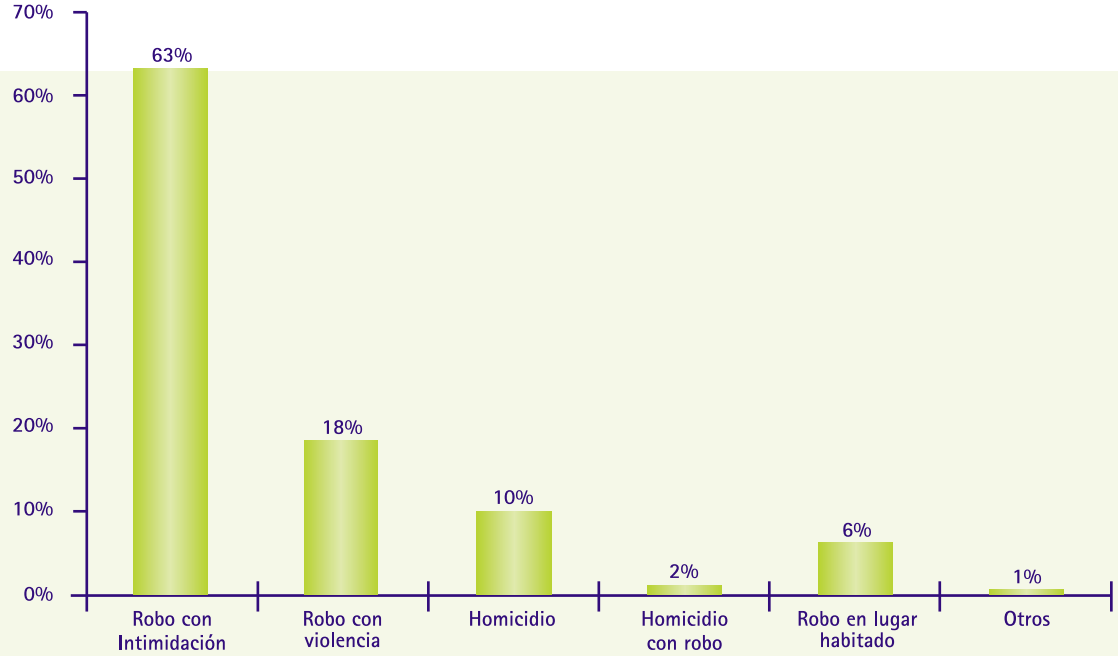
La mayoría de los jóvenes en CIP-CRC San Bernardo ingresan al centro por robo con intimidación, 63 % de los condenados y 55 % de los que están internados provisoriamente en el CIP. Robo con violencia representa un 18 % en el caso de los jóvenes condenados y 19 % de los jóvenes que ingresan al CIP.
Un 10 % de los jóvenes en el CRC están condenados por homicidio, mientras que en el caso del CIP este número baja a 7 %.
Robo en lugar habitado representa 6 % de los condenados y 9 % de los ingresos CIP.

10 Fuente: SENAME- Unidad de Derechos y Responsabilidad Juvenil - Región Metropolitana, 2008

TIPO DE DELITO INGRESADOS CIP



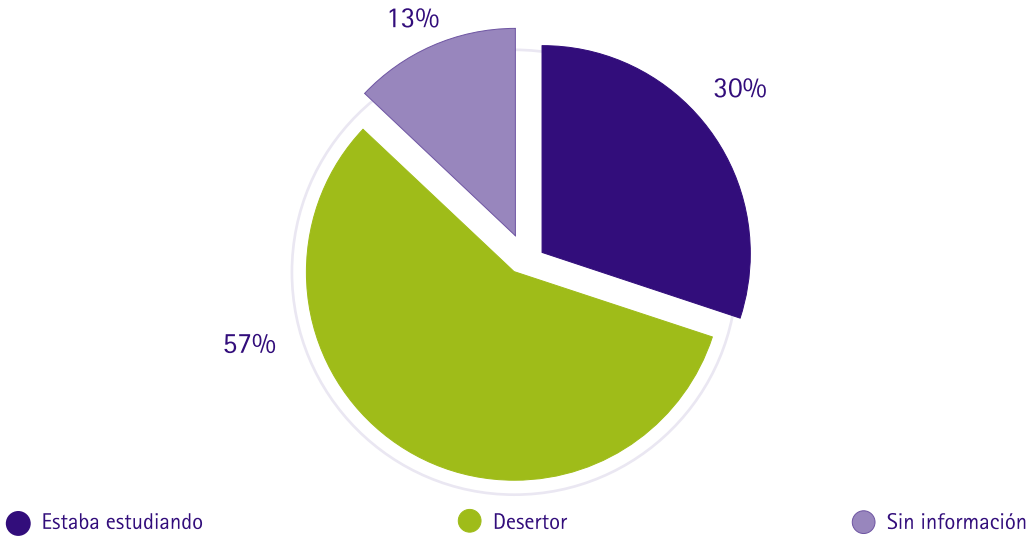
TIPO DE DELITO INGRESADOS CRC



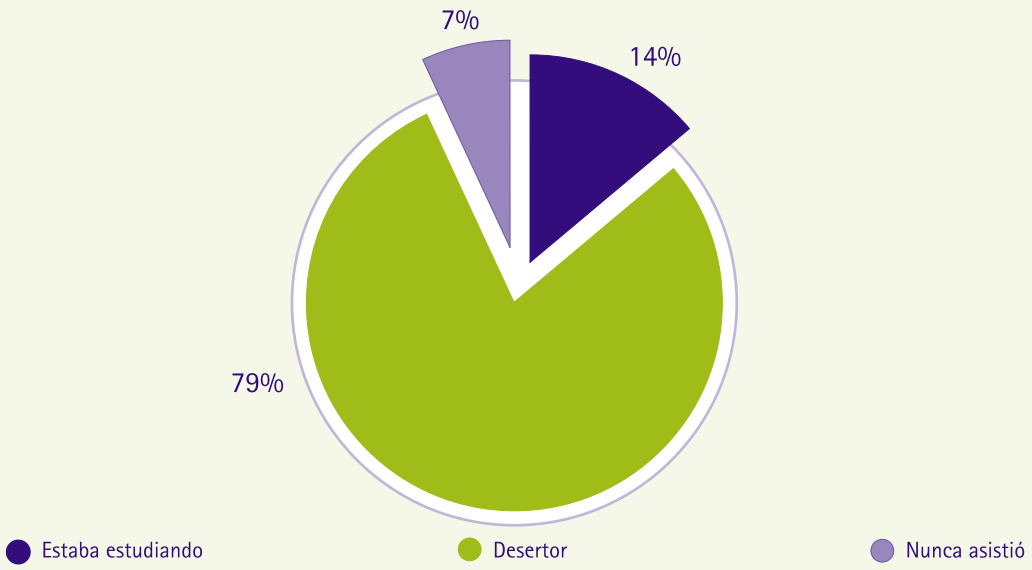
Escolarización

La mayoría de los jóvenes que se encuentran privados de libertad en el CIP-CRC San Bernardo han desertado del sistema formal de educación; 57 % de los ingresados al CIP y 79 % de los jóvenes condenados. Un 30 % estaban estudiando al ingresar al CIP mientras que sólo 7 % de los condenados se encontraban estudiando al ser condenados.

ESCOLARIZACIÓN AL INGRESO CIP

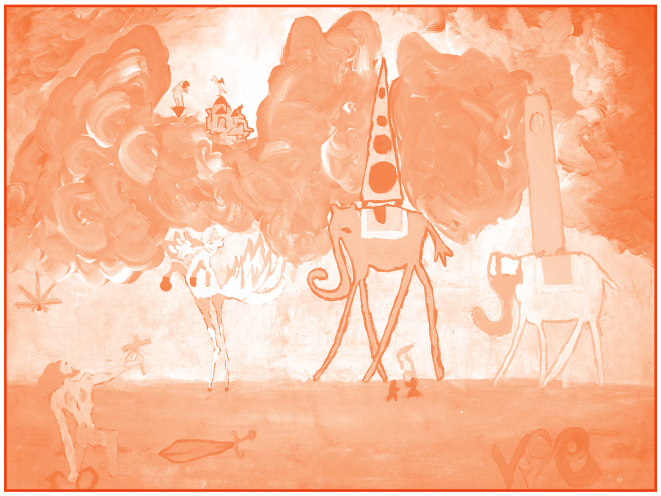


ESCOLARIZACIÓN AL INGRESO CRC



derechos y compromiso

CIP-CRC SAN BERNARDO:
UNA DESCRIPCIÓN DE SU FUNCIONAMIENTO



En el Centro de Internación Provisoria (CIP) y el Centro de Régimen Cerrado (CRC) San Bernardo (ex Comunidad Tiempo Joven) de SENAME, se encuentran los jóvenes que están en proceso de investigación por infracción a la ley penal y los que cumplen su condena. La mayoría tienen entre 16 y 18 años, pero también hay mayores de 18 a los que se les ha aplicado la ley que más les favorece.

EL CIP-CRC San Bernardo está ubicado en las afueras de la comuna de San Bernardo, camino a Puente Alto. Consiste en cinco espacios, denominados "casas". Cada uno incluye pabellones con celdas, oficinas de los educadores de trato directo y el coordinador, de los encargados de caso, salas de clases y talleres, más un patio grande (algunas casas tienen piscina).
Las "casas" están rodeadas por dos muros (línea de fuego) vigilados por Gendarmería. A diferencia del sistema antiguo, Gendarmería sólo puede entrar a las casas para realizar la cuenta diaria y cuando hay conflictos mayores, por ejemplo peleas o motines, siempre a pedido de la Directora del Centro. También entra Gendarmería para llevar a cabo allanamientos.
Fuera de la línea de fuego se encuentran las oficinas de SENAME y los proyectos externos, comedores y las dependencias de Gendarmería.

La Casa 1 está destinada a jóvenes mayores de 18 años en internación provisoria.

La Casa 2 está destinada a jóvenes menores de 18 años en internación provisoria.

La Casa 3 está destinada a jóvenes mayores de 18 años que cumplen condena.

La Casa 4 está destinada a jóvenes menores de 18 años que cumplen condena.

La Casa 5 se utiliza como "casa de castigo" para jóvenes que han infringido las normas de convivencia en las otras casas. A esta casa también se mandan jóvenes que por su propia seguridad deben estar separados de los otros internos.

El centro cuenta con 152 plazas pero por períodos prolongados está sobrepoblado y puede llegar a albergar hasta 230 adolescentes. El hacinamiento se produce sobre todo en la Casa 2 de internación provisoria.

Actores	Funciones
Encargados de caso	Llevar el proceso de intervención de los jóvenes de forma individual en el cumplimiento de su condena o durante el proceso de investigación; al mismo tiempo debe informar periódicamente de los procesos a tribunales.
Interventores Clínicos	Realizan sesiones de apoyo psicológico en forma individual, colaborando en la elaboración de los informes de los jóvenes.
Educadores de Trato directo	Son responsables de que se cumpla la rutina de las casas; de la seguridad en general, alimentos entre otras cosas.
Educadores nocturnos	Están a cargo de la seguridad y funcionamiento dentro de las casas en horario nocturno.

Actores	Funciones
Coordinador de Casa	Coordina el plan de actividades con trabajos de equipos internos y externos.
Jefe Técnico	Es el responsable de todos los procesos de intervención de los jóvenes, resguardando que todos los procesos judiciales se lleven a cabo como corresponden.
Directora	Es la responsable de la administración técnica y administrativa, velará por el cumplimiento de las normas aplicables al centro y deberá adoptar todas las medidas necesarias para asegurar su normal y eficiente funcionamiento. Asimismo es la responsable de la coordinación con los sectores involucrados en la reinserción social de los adolescentes.
ACHNU	A cargo del Programa de Reescolarización y preparación de exámenes libres de enseñanza media.
Fundación Pestalozzi	A cargo de educación básica formal y reconocida.
CONACE	Encargado de tratamientos de prevención y rehabilitación de drogas, de ejecutar medidas accesorias (por adicción de drogas) dictadas por tribunales.

Casas CRC (Centro de Régimen Cerrado)

Según la nueva Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) existen distintas sanciones, siendo una de estas la internación en régimen cerrado con programa de reinserción social, dentro de un centro de régimen cerrado.

Los jóvenes que cumplen condena están sujetos a un plan de intervención (PII) que contiene los objetivos a cumplir en lo familiar, individual y comunitario. Cada joven tiene asignado una dupla psicosocial que está a cargo de los procesos judiciales y realizan intervenciones psicosociales con los jóvenes.

Las actividades principales son nivelación de estudios (en básica a cargo de la Escuela Pestalozzi y en media a cargo de ACHNU), talleres de prevención y rehabilitación de drogas (a cargo de CONACE) y talleres de distintos tipos (cuero, mosaico, carpintería entre otros). Desde hace un tiempo también se imparten talleres laborales con INACAP. Actualmente se imparte el curso de Electricidad Domiciliaria.

Casas CIP (Centro de Internación Provisoria)

Los jóvenes que permanecen en la Casa 1 y 2 tienen más o menos las mismas actividades que los jóvenes de las Casas CRC, salvo que no se imparten talleres laborales de INACAP.

En estas casas hay una rotación permanente de jóvenes. La estadía de los jóvenes en las casas CIP es de 80 días aproximadamente.

derechos
derechos
compromiso
y compromiso

EL PROGRAMA REESCOLARIZACIÓN

ACHNU

Un porcentaje importante de los jóvenes privados de libertad en los centros del SENAME, se encuentra al margen del sistema escolar, con años de sobre-edad o desfase escolar y diferencias notables entre los niveles certificados y los conocimientos realmente adquiridos (analfabetismo por desuso).

En la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, se señala que a los jóvenes privados de libertad se debe *"garantizar la continuidad de los estudios básicos, medios y especializados, incluyéndose reinserción escolar, en el caso de haber desertado del sistema escolar formal, y la participación en actividades de carácter socioeducativo, de formación, de preparación para la vida laboral y de desarrollo personal"*. El apoyo pedagógico debe reforzar las habilidades y contenidos, que les permitan a los adolescentes continuar sus estudios en el sistema formal o informal una vez terminada su sanción, entregándoles herramientas para una reinserción social.

El Programa de Reescolarización que ACHNU implementa en el centro cerrado de SENAME **CIP-CRC San Bernardo** desde el 1 de julio de 2007, es uno de los 16 programas de reescolarización que SENAME implementa a nivel nacional, además de 5 escuelas básicas.

El programa atiende a 150 jóvenes que se encuentran en el sistema CIP (Centro de Internación provisoria) y en el sistema CRC (Centro de Régimen Cerrado).[12]

12 Los fines del modelo de atención en los centros cerrados de SENAME son responsabilizar a los adolescentes en el marco de una intervención socioeducativa y orientada al logro de su integración social.

La intervención socio educativa se entiende como un proceso mediante el cual los adolescentes reconocen, fortalecen, reconstruyen, se apropian y/o manejan conocimientos, habilidades y valores.

Componentes generales del modelo socioeducativo:

Responsabilización
Un trabajo de confrontación del adolescente con el acto cometido. Hacerse responsable de los propios actos y/o responder por el daño causado a través de una reparación a la victima del delito o a la comunidad.

Reparación del adolescente
Reparación de la vulneración grave de derechos. Algunos adolescentes han sufrido graves abusos y violación de sus derechos, lo que requiere ser reparado. Acciones específicas de descriminalización que neutralicen la intervención y minimiza estigmatización.

Habilitación
Socialización y desarrollo de competencias prosociales, complementarias a las habilidades y destrezas educativas y laborales, como por ejemplo habilidades de autoafirmación, interacción, verbales y no verbales.)

Proceso para la inclusión social
Acceso y beneficios de programas y servicios sociales de calidad.

Objetivos del Programa de Reescolarización

Objetivo General	Objetivos Específicos
Implementar un espacio permanente y alternativo de aprendizaje, basado en los principios y objetivos de la Metodología Interaccional Integrativa y el Enfoque de Derechos, para jóvenes con alta vulnerabilidad social, fuera del sistema regular de educación básica y media, en el CIP-CRC San Bernardo.	1. Desarrollar un proceso de nivelación de estudios para jóvenes cuyas edades fluctúan entre 14 y 18 años, que les permitan rendir de forma óptima exámenes libres para la educación básica y media. 2. Promover el ejercicio y goce de derechos de jóvenes en los procesos de aprendizaje y responsabilización personal y colectiva destinados a potenciar el desarrollo de sus capacidades y o recursos propios de los sujetos. 3. Intencionar la generación y fortalecimiento de redes y alianzas para el enriquecimiento y proyección de las acciones educativas y psicosociales del programa.

VISION

Constituir un espacio educativo institucionalizado y legitimado, por diversos actores sociales, por sus buenas prácticas y resultados de reinserción de los jóvenes privados de libertad en el sistema educativo, siendo de este modo, una vía altamente eficaz para la integración y valoración de la comunidad en la que viven.

IDENTIDAD Y MISIÓN

Preparar a los jóvenes de sectores vulnerables privados de libertad, para que participen activamente en el proceso de reescolarización, capacitándolos adecuadamente para rendir exámenes libres en forma exitosa y fortaleciendo la integridad de su desarrollo personal, permitiendo su reinserción tanto en el sistema educativo como en su comunidad.

En definitiva, se generará un espacio de aprendizaje continuo en el cual tanto los estudiantes como los docentes estarán involucrados en un proceso de crecimiento personal y colectivo, que fundamentándose en la apropiación de sí mismos como sujetos de derecho, irá estableciendo el rumbo para lograr una mejor reinserción de estos jóvenes en la vida cotidiana..

SINTESIS DE ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS

En lo curricular, se trabaja con el Decreto Supremo de Educación Nº 239, Ley Nº 18.962, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y media de adultos y fija normas generales para su aplicación en conjunto con la propuesta curricular entregada por SENAME, además de un conjunto de contenidos y objetivos correspondientes a los intereses y necesidades de jóvenes.
Se implementa una adaptación de la "Metodología Interaccional Integrativa" desarrollada por Nolfa Ibáñez de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE)[13]con la aplicación transversal del Enfoque de Derechos.[14]

La traducción en el ámbito pedagógico del Enfoque de Derechos promueve la relación entre jóvenes y entre adultos y jóvenes en criterios comunes de respeto, reciprocidad, derechos y responsabilidades, resguardando una relación pedagógica estimulante para el aprendizaje activo de los estudiantes. Esta perspectiva considera que las distintas comunidades de interés que inciden en la vida de los niños, niñas y jóvenes tienen, no sólo la responsabilidad, sino la obligación moral y legal de generar las condiciones para el pleno ejercicio de sus derechos.[15]

Aprendizajes esperados

Los aprendizajes esperados de los jóvenes dependen del período que permanezcan dentro del centro.

En torno a los diferentes ámbitos educativos al momento del egreso se espera que los jóvenes hayan mejorado en:

Conocimiento:
Se espera al finalizar el proceso educativo haber desarrollado los objetivos verticales (contenidos mínimos obligatorios) y transversales correspondientes al nivel de estudios de los jóvenes.

Habilidades:
El estudiante avanzaría en el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan la continuidad de su trayectoria educacional en instituciones acordes a su nivel educativo, experiencia de vida, necesidades e intereses. Se da énfasis en el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Capacidad de atención y concentración.
- Capacidad para expresar ideas y/o opiniones atingentes frente a un grupo aportando positivamente a éste.
- Capacidad de mostrar respeto y tolerancia frente a la diversidad de opiniones.
- Capacidad para reflexionar críticamente sobre su actuar y su entorno.

13 La Metodología Interaccional Integrativa creada por Nolfa Ibáñez (1986), decana de la Facultad Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), es una propuesta pedagógica que se basa principalmente en el enfoque sistémico y en la teoría del conocimiento de Humberto Maturana (1982, 1983). También se consideró para la elaboración de esta propuesta el proceso descrito por Luria (1982) para las fases del acto intelectual y los planteamientos de Vygotski (1988) respecto a la evaluación de la acción conjunta. La MII se ha desarrollado en distintos niveles del sistema educacional y forma parte del currículo de la carrera de Problemas de Aprendizaje de la UMCE desde hace más de 20 años.

14 Ver Anexo: Enfoque de Derecho

15 Cómo Aplicar un Enfoque de derechos del Niño en la Programación. Alianza Internacional Save de Children, 2002

RECURSOS HUMANOS

El equipo está formado por la directora, una coordinadora en terreno, diez docentes (sicopedagogos, profesores de educación diferencial, lenguaje y matemática). Se suman a este equipo talleristas que desarrollan actividades diferenciadas respecto a los requerimientos del programa.

FUNCIONAMIENTO

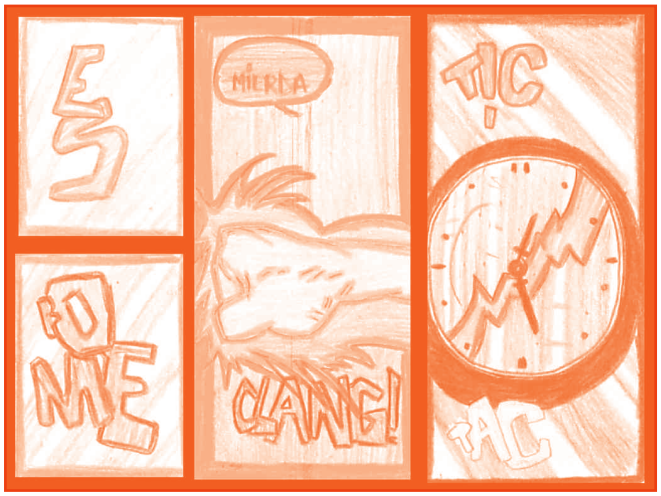
ACHNU dispone para el programa de una sala en cada una de las cuatro casas donde se realizan las clases en la jornada de la tarde ya que la Escuela Pestalozzí las ocupa en la mañana para la enseñanza básica. A esto se suma medio container utilizado como dependencia administrativa. Las actividades extraprogramáticas se encuentran sujetas a la disponibilidad de espacio existente en cada uno de los CIP y CRC.

El trabajo se realiza en un total de 16 horas pedagógicas, repartidas en cuatro horas diarias de 14:30 a 18:30 hrs., salvo el día miércoles cuando los jóvenes reciben la visita de familiares y otras personas significativas.

Cada casa cuenta con una "dupla" de profesores que están a cargo de las clases, evaluación, contacto con los jóvenes, participación en reuniones con el coordinador de casa y contactos con los encargados de caso.

ESO
NO
MIERDA
CLANG!
TIC
TAC

EL SUJETO DE LA SISTEMATIZACIÓN:
EL JOVEN PRIVADO DE LIBERTAD



Para tener un conocimiento más cercano de los participantes del proyecto se realizaron entrevistas en profundidad a dos jóvenes del centro para indagar sobre sus intereses, proyecciones, historias familiares y escolares, sus lazos sociales y el encierro, entre otras.

El joven privado de libertad

"Tengo 18 años.
Mi mamá se llama Jaqueline y mi papá se llama Juan
Tengo 3 hermanos, uno de ellos esta aquí preso.
Estoy hace 2 años aquí, a lo mejor me voy, pero estoy condenado a 10 años
por robo, pero a lo mejor cuando cumpla 2 años y medio puedo pedir
que me trasladen a otro centro donde pueda salir a la calle. Vengo por robos
con violencia, robos con fuerza, robos con intimidación" (joven 1)

"Tengo 18 años y vivo en Quilicura.
Vivo con mi familia, mi mamá, mis hermanos, mi padrastro, mi señora y mi hijo.
Mi hijo se llama Javier y tiene un año y un mes y mi señora se llama María José.
Estoy acá hace cuatro meses y me quedan dos años más,
que pueden acortarse a 8 meses pero en un semi cerrado" (joven 2)

Lo primero que se debe señalar es que los jóvenes entrevistados no se sienten diferentes a los otros jóvenes, sino que se consideran iguales al resto. Son enfáticos en aclarar que son personas comunes y corrientes, que no son de otro mundo y que no son malos, como el resto suele creer, ya que se portan bien y asisten a los talleres y a la escuela, donde se esfuerzan y aprenden.

"Somos piola, conversamos con la gente igual que todas las personas,
no somos de otro mundo, solamente estamos presos". (joven 2)

"Aprendemos igual que todos. Vamos a taller, a la escuela, nos portamos bien, que no
somos malos, la gente cree que somos malos y no es así". (joven 1)

En este sentido, no se sienten jóvenes anormales o fuera de lo común, ya que consideran que la única diferencia que existe con el resto es que ellos se encuentran privados de libertad.

Sus intereses

Al preguntarles sobre lo que les motiva o gusta hacer aparece a la vista una clara distinción: "en la calle" y "acá" o "en la cárcel". En la calle señalan tener diversos intereses tales como escuchar música -principalmente reaggetón o romántica-, jugar fútbol, ver películas o leer, salir y divertirse con amigos, donde además de las fiestas o discos, se incluye el consumo de drogas y las idas a robar.

"Cuando estaba libre cogoteaba, robaba no más, desde como los 10 años.
Me fumaba un cigarro, después marihuana, después marciano,
pasta, pastillas, de todas las drogas". (joven 1)

"En la calle igual me gustaba leer. Me los traía de las casas que me pitiaba". (joven 2)

Al preguntarles sobre qué les gusta hacer dentro del centro, en un primer momento manifiestan que no les interesa nada. No obstante, al cabo de un rato dicen que les gusta ir a los talleres (electricidad y artesanía) y a las clases como una forma de matar el tiempo y no quedarse haciendo nada.

"Me gusta ir al taller no más, al Inacap, y ahí hacemos un curso de electricidad, que ya lo aprendimos. También iba a la escuela pero ya se terminó". (joven 1)

"Me gusta leer. El otro día leí el Viaje al Centro de la Tierra de Julio Verne. Y ahora voy a empezar a leer La Vuelta al Mundo en 80 días, también de Julio Verne". (joven 2)

La familia

La familia es muy importante para los jóvenes en esta situación, por lo tanto, una buena forma de conocerlos es enterándose de algunos rasgos de sus experiencias familiares.

Ambos han vivido y, hasta el momento de su detención, seguían viviendo con sus familias. Sin embargo, sus historias son distintas.

En el caso del primer entrevistado, en su casa vive con su mamá, su abuela, tíos y su hermana chica. Su mamá es comerciante en el centro y su abuela atendía un carro de sopaipillas, pero ahora lo atiende un tío ya que ella está enferma de diabetes. A su padre lo ve muy poco.

Dice tener una buena relación con su familia y que siempre ha contado con su apoyo. Se siente a gusto en casa y le gusta que sean unidos y que se apoyen entre todos para salir adelante. En este sentido, no la critica ni le asigna responsabilidad por las cosas que hizo, más bien se culpa a sí mismo, señalando que él solo se fue alejando de ella y comenzó a cometer robos debido a las drogas.

"Me gusta que se apoyan entre ellos, si falta algo siempre se ponen, nunca falta nada". (joven 1)

"Es que yo era malo, les faltaba el respeto cuando estaba volado. Ellos me decían que me quedara con ellos y yo les decía que no y salía no más. Todo por la droga". (joven 1)

El segundo entrevistado también vive con una familia extensa: su mamá, su padrastro, sus cuatro hermanos chicos, que tienen de doce años para abajo, su señora y su hijo. Sin embargo, a diferencia del joven anterior, no tiene una buena relación con su familia y esto sucede desde que era chico.

"Había hartos problemas con mi mamá, me echaba de la casa. Como desde los 10 años. No era muy agradable, era muy estricto todo, me pegaban, no me dejaban ir a la calle". (joven 2)

"Es que mi familia nunca ha sido muy apegada, pasan puro peleando". (joven 2)

Entonces, desde los diez años comenzó a escaparse de la casa para estar en la calle con amigos. A la larga, pasaba más en la calle que en la casa ya que no le gustaba estar allí. Por lo tanto, dice que se volvió rebelde y revoltoso. Sin embargo, más grande, comenzó a hacerse cargo de sus hermanos y a poner él el orden en la casa, pero como lo detuvieron ahora sus hermanos están pasando por lo mismo que pasó él.

"Una vez me escapé como un mes, tenía como trece, me fui pa` la playa con unos amigos. Después mi mamá me andaba buscando por presunta desgracia, por eso volví a la casa". (joven 2)

"Es que mi mamá siempre me ha pegado...y eso me daba rabia, no me daban ganas de estar en la casa y pasaba todo el día en la calle, hasta que conocí a mi señora". (joven 2)

En este sentido señala que la mejor educación o crianza es aquella que se encuentra en un punto intermedio entre la estricta disciplina y la flexibilidad.

"No ser ni estricto ni relajado, porque si uno es muy estricto después pasa que se rebelan". (joven 2)

"Mis hermanos se arrancan, tienen 9, 10 años y se arrancan y se mandan a cambiar lejos. Es que ahora mi mamá está más flexible, porque antes era yo el que ponía la mano dura pero ahora, como yo no estoy, mis hermanos están más rebelados". (joven 2)

El colegio

Ambos jóvenes tienen una experiencia escolar que en términos generales es bastante similar: estudiaron en varios colegios y terminaron desertando del sistema escolar.

Uno de ellos fue al colegio hasta séptimo básico, curso en el que tenía trece años ya que había repetido. Señala que hasta quinto básico le gustaba ir al colegio, pero de ahí en adelante no sabe por qué comenzó a aburrirse y a portarse mal, dando inicio a un ciclo de desencantamiento y rechazo hacia el colegio, el cual se potenciaba aún más debido al hecho que, como no se portaba bien, pasaba suspendido o lo expulsaban de las clases. Por lo tanto, solía faltar al colegio y cuando iba, se escapaba.

"No me gustaba, hacia la cimarra. Cuando era chico siempre iba, después me aburrí yo creo, o no sé qué me pasó". (joven 1)

"Me mandaba condoros en el colegio, como andar tirando agua, andar pegando con los cabros, dando jugo en la sala". (joven 1)

Lo anterior hizo que pasara por diferentes colegios, aproximadamente cinco. Frente a dicha situación, aclara que él tiene gran parte de la responsabilidad, no obstante, también piensa que en el colegio podrían haber sido más comprensivo con él y no tomar como única medida disciplinaria la expulsión o suspensión.

"Si enseñaban bien pero yo no les ponía atención, no estaba ni ahí con la clase. Aunque no me entendían mucho, lo único que hacían era mandarme expulsado". (joven 1)

Actualmente, quiere terminar sus estudios, pero no en un colegio formal, sino que mediante la modalidad de exámenes libres o en una escuela nocturna, puesto que así tendría más tiempo para hacer otras cosas, como trabajar o distraerse.

El otro joven estuvo en el colegio hasta mediados de primero medio, año que fue expulsado por faltarle el respeto a una profesora y terminó mediante la modalidad de exámenes libres. También pasó por diferentes establecimientos, alrededor de cuatro.

> *"En kinder fui en un colegio, después fui al Valle de la Luna, un colegio en Quilicura, hasta tercero básico, y después de cuarto a octavo en un colegio en Pudahuel y la mitad de octavo lo hice en el Montecarmelo, un colegio en Quilicura, y de la otra mitad para delante hice exámenes libres en el Vicente Huidobro, un colegio en Quilicura que era uno nocturno". (joven2)*

A diferencia del joven anterior, señala que a él le gustaba ir al colegio, principalmente por motivos relacionados con la sociabilidad: tenía hartos amigos y tenía la posibilidad de conocer a mujeres. Además, se llevaba bien con las y los profesores y le iba bien. Por lo tanto, el colegio constituía un espacio de interacción y conocimiento, donde se sentía bien, a gusto. Lo único que no le gustaba eran las tareas.

Sin embargo, en segundo medio intentó volver al colegio, pero sólo duró un par de semanas y se retiró debido a que sus horarios ya estaban cambiados puesto que salía a robar en la noche, por lo tanto, al ir al colegio, no podía dormir. Es decir, ya se encontraba desvinculado de los estudios y sus intereses y prioridades habían cambiado.

> *"Me gustaba el colegio. Conocí hartas locas, tenia hartos amigos, era mateo." (joven2)*

> *"Yo quería estudiar. Y fui el primer día de clases y después estuve como dos o tres semanas diciéndole a mi mamá que iba al colegio y supuestamente iba y hacia la cimarra. Y después le dije a mi mamá que ya no quería ir más porque me aburrí." (joven 2)*

Ahora tiene la intención de terminar con sus estudios, sin embargo, no volvería a un colegio tradicional porque considera que ya está grande y cree que no se adaptaría. Lo que quiere es hacer exámenes libres.

Cabe señalar que no existe un discurso elaborado o más crítico respecto al colegio o la calidad de la educación o al trato que en éste recibían. Sus comentarios, más bien, se refieren a situaciones o hechos de carácter más concreto.

> *"Hay hartas cosas malas. Las escaleras estaban malas porque se movían. Los baños siempre estaban cochinos". (joven 1)*

El barrio, los amigos y los amores

Los testimonios de los jóvenes entrevistados dan cuenta de una intensa vida social, principalmente con sus amigos del barrio -su grupo de pares- a quienes conocieron en las calles de la población donde vivían.

Ambos señalan que las calles de sus barrios constituyen sus fuentes fundamentales de sociabilidad y es en este espacio donde han vivido diversas experiencias y situaciones, la mayoría relacionadas con el esparcimiento y la realización de actividades ilícitas.

Con sus antiguos compañeros de colegio no se juntan y comparten muy poco, ya que producto del paso del tiempo y la desvinculación con el colegio fueron perdiendo el contacto. Además, sienten que fueron tomando diferentes rumbos y hábitos.

"Con cabros grandes, no sé, yo tenía quince y me juntaba con cabros de 20. Eran vecinos, vivían en mi misma villa. Íbamos a la playa de repente, a Viña". (joven, 1)

"A mis compañeros de colegio si los veo los saludo. Son piola, no andan robando. Trabajan algunos, algunos tienen hijos". (joven 2)

Uno de los entrevistados cuenta que desde chico se juntaba en la calle con jóvenes más grandes. Con ellos, salía de farra y también robaba. También fue allí donde conoció las drogas y se volvió consumidor. En un principio sólo fumaba marihuana, pero a los 15 años empezó a consumir pasta base y pastillas, volviéndose adicto.

Según su relato, la iniciación en el consumo de este tipo de drogas más adictivas y fuertes ocurre por eventos de carácter fortuito, que tienen que ver principalmente con formas de esparcimiento dentro del grupo, donde el alcohol es uno de los grandes causantes. En su caso, partió en una fiesta, donde estaba borracho y para seguir "enfiestado" probó la pasta base y desde ahí comenzó a fumar cada vez más seguido, hasta llegar a su consumo diario.

El otro joven entrevistado comenzó a pasar la mayor parte del tiempo en la calle a partir de los diez años, donde se juntaba principalmente con sus compañeros de colegio. Luego, a partir de los trece años empezó a juntarse con otros jóvenes, según él "flaites" o "choros", no como sus compañeros de colegios a quienes él califica de chicos tranquilos, y con ellos comenzó a robar.

Además de los "carretes" y el consumo de drogas y alcohol, hace referencia a las pandillas, donde es común el porte y uso de armas y las riñas. A continuación se presenta su propio relato donde se puede observar una pelea entre diferentes pandillas de barrio, las que según él son comunes en el ambiente en el cual se mueve.

"Es que igual de repente me gustaba pelear, yo tenía mis pistolas, mis escopetas. Una vez estaba con mis compañeros en un pub, y llegan unos locos que yo les pegué y yo le dije que no les iba a pegar, que se fueran no más y el loco no me hizo caso y empezamos a pelear y después el loco se fue a su población y llegó como con 30 amigos de él y nosotros éramos 8, nos paramos y los pescamos a puros palos, los locos no dijeron nada y se fueron. Y después pasamos por la población de ellos y nos salieron persiguiendo con unas platinas (especie de sable) y yo iba medio ebrio. Y salimos corriendo, y como 10 minutos después fuimos a mi casa, buscamos un auto y la escopeta, nos bajamos en la población de ellos, y empezamos a disparar y nunca supe que pasó después". (joven 2)

En el barrio también es donde han tenido sus historias amorosas, donde han conocido a sus pololas o sus actuales parejas. El primer entrevistado, sólo hace referencia a una polola, sin embargo, pareciera que no fue una historia importante ya que, según él, no estaba enamorado de ella. De todas formas, señala que una vez que salga en libertad tiene ganas de pololear.

> *"Una vez tuve una polola. Nunca me he enamorado, porque cuando terminaba después no estaba ni ahí con ella, pero cuando uno está enamorado igual queday mal po". (joven 2)*

El otro joven sí tiene una historia de amor importante, de hecho, la cuenta con lujo detalle, dando referencias de fechas y horas. A los quince años conoció al "amor de su vida", su actual pareja con la que tiene un hijo de un año y medio. La conoció a través de un compañero de robo, ya que era su hermana.

Actualmente llevan juntos dos años y cuatro meses. Tenían el plan de casarse cuando él cumpliera los 18 años, pero 28 días antes de que los cumpliera cayó preso. Lo peor fue que su polola, a quien llama "señora", no sabía que andaba robando. No obstante, lo perdonó. Su intención ahora es casarse con ella cuando salga en libertad y cambiar de vida para no estar más alejado de ella y su hijo.

Con todo lo anterior, se puede observar que sus espacios de convivencia y de sociabilidad son bastantes limitados, ya que se reducen casi exclusivamente al barrio, la calle.

El encierro

Los jóvenes entrevistados dicen que una de las peores cosas que han vivido es el estar encerrados, privados de libertad. La rutina, el estar obligados a hacer lo mismo todos los días los desgasta mentalmente y les aburre profundamente. Su estado de ánimo va cambiando con los días, pero generalmente predomina la pena -porque extrañan a la familia y seres queridos- y el hastío.

> *"Es entero fome estar aquí, tenís que estar siempre haciendo lo mismo, la misma rutina todos los días, hacer la cuenta, almorzar y después de nuevo la cuenta, como que te hasteai, pasay puro pensando. Todos los días es lo mismo sólo que cambia el nombre del día no más". (joven 1)*

> *"Igual pena, por mi hijo, por mi señora. Igual hay días en que ando súper bien, de todo un poco. Otros días uno está más achacado, pero todos los días es lo mismo, eso aburre". (joven 2)*

Como una manera de escapar al aburrimiento y hacer que el tiempo pase más rápido, participan en los talleres y van a la escuela. Lo que con el tiempo se transforma en algo más que una herramienta para hacer su paso allí más llevadero, ya que les empieza a gustar las clases y las cosas que aprenden a hacer. Además de los talleres, juegan con otros compañeros en los espacios libres que tienen.

Un aspecto que llama la atención es la referencia que hacen a una suerte de ley que impera entre ellos al interior del centro, donde tienen sus propias normas y comportamientos establecidos, algo similar al "coa" que se da en las cárceles de adultos.

Entre ellos señalan el tratar de no vestirse o mostrar un estilo particular como punky, hip hop, pokemón, etc.; el uso de un lenguaje propio, que sólo ellos manejan; el no pelear por el hecho de ser de distintos equipos de fútbol; el no ser "sapo", es decir, no acusar ni delatar a compañeros; y el ser y estar siempre limpio, entre otros. Quienes no cumplen con estas normas, son sancionados por ellos mismos o excluidos del grupo.

"Son cuestiones de cana, si eres pokemon te molestan, por eso todos son como piola. Es como una ley, algo de aquí, por ejemplo, a los panes les dicen masa y a la leche le dicen calcio". (joven 1)

"Está prohibido ser de algún estilo, el pelear por el fútbol, ser sapo". (joven 1)

"Somos buenos para hacer el aseo, siempre tenemos limpiecito". (joven 2)

Factores que los llevaron a cometer delitos

Si bien, las causas que llevaron a ambos jóvenes a cometer delitos tienen varios aspectos comunes, existen importantes particularidades dentro de sus relatos que se deben especificar.

En el caso del primer entrevistado, su ingreso en el ambiente delictivo se debió, según él, a las "malas juntas". Desde chico, aproximadamente los diez años, comenzó a juntarse con otros niños y con jóvenes más grandes del barrio que ya robaban.

"Primero empecé a robar en los supermercados, después me empecé a pitiar casas. No me gustaba, pero lo hacia porque quería fumar, por la droga". (joven 1)

Su principal móvil era obtener dinero para comprar drogas ya que, como se mencionó anteriormente, el consumo de pasta base y otros psicotrópicos era una práctica bastante común dentro del grupo. En este sentido, señala que en su caso el ingreso a la delincuencia fue exclusivamente responsabilidad de él ya que su familia era bastante unida, lo apoyaban y lo único que querían era que volviera a estudiar. Además, en su casa no tenían una mala situación económica ya que entre todos reunían los ingresos suficientes para cubrir sus necesidades, entonces tampoco salía a robar para aportar al ingreso familiar, sino que lo hacía para sus propios gastos.

"Mi mamá siempre me ha apoyado. La responsabilidad es mía no más, yo me metí en esa volá a mi nadie me dijo que lo hiciera". (joven 1)

"En la casa nunca faltaba nada. Cuando robaba nunca llevaba nada para la casa. Me drogaba no más, y me compraba ropa o de repente cuando nos robábamos autos andábamos en auto". (joven 1)

Si bien afirma que todos los jóvenes que están en el centro tienen diferentes historias, cree que la causa más común de la delincuencia juvenil es el no contar con una familia y el estar en la calle, abandonado.

El segundo entrevistado empezó a robar a los doce años junto a otros amigos del barrio, "de la calle", donde pasaba la mayor parte del tiempo debido a las malas relaciones que tenía con su madre. En este sentido, afirma que los malos tratos que recibía de su mamá influyeron en que anduviera en la calle, lo que en la práctica significó el conocer las drogas y el aprender a robar, entre otras cosas.

"En la calle aprendí a robar, conocí gente que nunca pensé haber conocido, conocí la droga, cosas que yo pensaba que no iba a conocer nunca". (joven 2)

No obstante, aclara que las causas que lo llevaron a robar no tienen que ver con sus malas relaciones familiares ni tampoco con el consumo de drogas, sino que con la mala situación económica que tenían.

"Por la situación económica de mi familia. Primero empecé por mí, después por mis hermanos, por mi familia y después por mi señora y mi hijo". (joven 2)

"Es que yo igual empecé a robar por mis hermanos, empezaron a fijarse que los demás tenían cosas que ellos no tenían, y yo igual como los 12 o 13 años tuve mis primeras zapatillas de marca, porque me las robé". (joven 2)

"Yo igual me he drogado caleta, he probado casi todas las drogas, pero no robo por eso". (joven 2)

Dentro de los principales factores que inciden en la delincuencia juvenil, señala que en el caso de los jóvenes del centro él observa principalmente dos situaciones: quienes roban para mantenerse a ellos y sus familias y aquéllos que roban para poder costear las drogas que consumen.

"Es que hay una mayoría que es por plata para uno y otros que es por droga, por la pasta. En el pabellón donde yo vivo, casi todos tenemos hijos, todos roban para uno, por la familia. Pero en el pabellón de al lado roban para puro fumar". (joven 2)

Qué piensan de la posibilidad de cambio

Al preguntarles a los jóvenes si quieren seguir en lo mismo una vez que salgan en libertad o si tienen intenciones de cambio, ambos responden que les gustaría cambiar, terminar sus estudios y trabajar, ya que no quieren estar nuevamente privados de libertad y alejados de sus seres queridos.

No obstante, reconocen que será un difícil desafío, ya que en cierta forma están acostumbrados a esa manera de obtener las cosas y no son muchas las oportunidades que se les otorgan en el medio libre. De hecho, hay uno de ellos que tiene una posición algo ambigua, ya que dice que por un lado quiere cambiar, pero por otro, hace referencia a un posible viaje a Europa donde se encuentran sus "compañeros".

"Cuando salga para la calle no se que me voy hacer todavía, pero me gustaría cambiar. No quiero seguir robando. Porque voy a caer preso. Quiero terminar la escuela primero. Igual podría trabajar con mi tío como repartidor". (joven 1)

"Y después me iría para México y después para Europa. Quiero conocer. Igual mis compañeros van a estar allá. Aunque igual quiero tratar de cambiar". (joven 2)

"Quiero cambiar por mi hijo, o sea, el no volver a estar preso y a estar sin él. Pero no es fácil cambiar, uno está acostumbrado a vivir así desde chico y cuando uno quiere cambiar no le dan muchas oportunidades". (joven 2)

Por lo tanto, según ellos no basta sólo con la intención o el deseo de cambiar, sino que es necesario que la sociedad les otorgue oportunidades reales y concretas para que efectivamente puedan encontrar sentido y utilidad en otra actividad.

Específicamente, que "le den" trabajo para poder mantenerse y una escuela especial para que puedan terminar sus estudios. Ya que, hasta el momento, en vez de encontrarse con oportunidades, se han encontrado con que las puertas se les cierran, como en el caso de uno de ellos que señala que el Ministerio de Educación no le reconoció primero medio y tuvo que hacerlo nuevamente.

"Que ellos den oportunidades para nosotros los delincuentes, como trabajo, que cuando salgamos de aquí que nos metan a una escuela, cuestiones así". (joven 1)

"Yo debería haber dado segundo y tercero y di primero y segundo porque el ministerio de educación dijo que yo había cursado hasta octavo básico. Yo pague para dar los exámenes libres desde primero medio y salió que no los había cursado". (joven 2)

Otra dificultad que encuentran para hacer posible este cambio es que las mismas personas los estigmatizan, catalogándolos de malvados o de drogadictos, poniendo así a todos en un mismo saco.

"Que la sociedad cambie. Es que uno cuando sale de la cárcel y saben que uno estuvo preso, la gente te mira mal. Es muy cerrada de mente que piensan que uno anda robando porque es drogadicto, que uno no tiene nada más que hacer, que uno roba por las drogas, siempre piensan eso. Igual yo me he drogado caleta, pero yo a mi familia le tenia de todo, pero no robaba por el consumo". (joven 2)

En este sentido, sienten que la sociedad más que acogerlos o apoyarlos, les pone obstáculos. Aunque no tienen un discurso unificado o elaborado sobre "la sociedad", sí consideran que ésta es injusta y en una doble dirección. Primero, porque no otorga iguales oportunidades y posibilidades a todos sus miembros, quedando más expuestos quienes cuentan con menos recursos y cuando éstos cometen alguna falta o delito, deben pagar, a veces, penas desmesuradas. Segundo, porque una vez que quienes han cometido y "pagado" sus errores quieren reintegrarse -o integrarse- en ella, no se le dan las facilidades para ello.

"En otros países la universidad es gratis, acá hay que pagar por todo. Acá son casi todos pobres. En la calle todos son así porque viven en poblaciones o cuestiones así". (joven 1)

"A mi me condenaron a muchos años y no era para tanto. Porque 10 años es la pena máxima, yo creo que eso se lo deberían haber dado a alguien que mató a alguien, o que se violó a alguien, pero yo no hice nada de eso, robe no más". (joven 1)

"Es que en este país hay pocas personas de plata y muchas personas que son pobres. Y el Estado no hace nada, los pobres son pobres y los ricos son ricos, eso hace el Estado". (joven 2)

Además de expresar sus críticas hacia la sociedad, manifiestan los reparos que tienen acerca de la cárcel o el encierro como medio de rehabilitación, sobre todo para los jóvenes entre 14 y 16 años. Si bien, consideran que es razonable que se castigue con cárcel a quién comete un delito, no lo ven como una solución efectiva si lo que se pretende es la rehabilitación o reinserción social, ya que observan que los jóvenes que llegan a ella, después salen peores. En el caso de los jóvenes de menor edad, aprenden nuevas técnicas y conocen nuevos compañeros de robo.

"Yo creo que en la cárcel se vuelven más locos porque ahí hay cabros mas grandes que saben más cuestiones malas y les enseñan a ellos. Igual que el Miguelito, ahora se porta más mal". (joven 1)

"Uno de aquí sale peor, aprende más cosas, conoce a más cabros que andan en lo mismo, después uno sale a la calle y se junta con esos cabros". (joven 2)

Para lo anterior sus propuestas son, por un lado, otorgarle más oportunidades a los jóvenes y brindarles más apoyo psicológico y de rehabilitación dentro del barrio, antes que ingresen en la delincuencia; por otro, que no los encierren en el centro -cárcel para ellos- sino que los lleven a un centro más abierto, donde tengan la oportunidad de ver a sus familias y de estar con jóvenes de su edad.

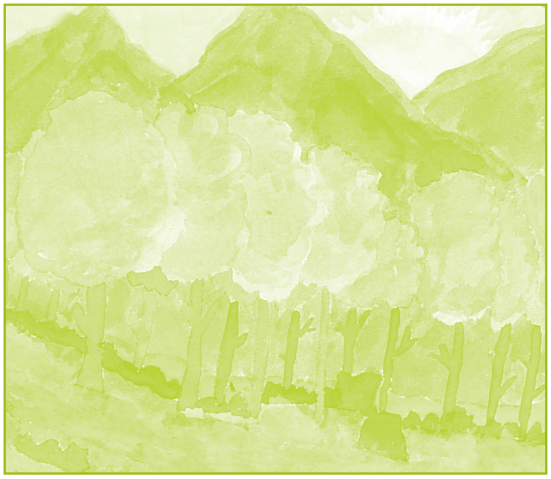
"Hay que mandarlos a otro centro donde estén puros cabros de la edad de ellos, como un centro más abierto, para que se rehabiliten bien porque o sino se vuelven locos". (joven 1)

"Yo creo que le tendrían que dar apoyo a los cabros de la calle. No sé, apoyo psicológico, por ejemplo, porque cuando uno fuma se pone depresivo". (joven 1)

"Darles oportunidades, porque yo igual si hubiera podido trabajar de chico hubiera trabajado, pero yo no tuve la oportunidad de trabajar". (joven 2)

"Mandarlos a un colegio bueno que le puedan dar oportunidades para poder ser alguien en la vida". (joven 1)

RELATO DE LA EXPERIENCIA



El relato consta de tres hitos. El primero se refiere a la instalación del programa a mitad del 2007. El segundo, a las primeras experiencias pedagógicas a final del 2007 y al comienzo de 2008 y finalmente el tercer hito da cuenta de la implementación de clases y preparación de exámenes libres durante el primer y segundo semestre del 2008.

PRIMER HITO:
instalación del programa en el CIP-CRC San Bernardo, julio y agosto del 2007

El Programa de Reescolarización San Bernardo (de aquí en adelante: PR) se instaló en el CIP - CRC San Bernardo en julio del 2007, pocos días después que comenzó a regir la nueva Ley de Responsabilidad Penal Adolescente. El centro estuvo tomado por sus funcionarios durante las últimas semanas de junio de ese mismo año, lo que no permitió al equipo entrar al centro para conocer su contexto y características antes de elaborar el Programa. No se pudo saber, por ejemplo, que ya había una escuela para educación básica funcionando en el centro desde el 2006: la Escuela Pestalozzi.[16]
Estos hechos dificultaron, en un primer momento, la llegada del Programa Reescolarización al centro.

En los dos meses iniciales, los cinco profesionales que estaban contratados hasta ese momento, se dedicaron fundamentalmente a reconocer el ambiente y presentarse a los demás profesionales y personal del centro. Además, tuvieron que implementar una oficina, comprar materiales pedagógicos, elaborar y ejecutar instrumentos de diagnóstico.

Resistencia por parte de los funcionarios del centro

En un primer momento el Programa no fue bien recibido por la mayoría de los funcionarios del centro, sobre todo por los educadores de trato directo, los coordinadores de casa y los profesionales de la Escuela Pestalozzi. En este tiempo se percibió una resistencia por parte de muchos de estos actores que se manifestaba en el cuestionamiento a la pertinencia de instalar un Programa de Reescolarización con una metodología distinta a lo tradicional. Pero esta resistencia se originaba más desde el temor a lo desconocido que a partir de fundamentos pedagógicos.

Como ya había un colegio que estaba haciéndose cargo de la parte educativa, no se entendía por qué era necesario sumar un actor más en este ámbito. Además, como el programa también contempla la ejecución de talleres, los profesores de este tipo de instancias que ya estaban trabajando en las casas[17] sintieron cierto temor por un programa ajeno que podría poner en riesgo su trabajo.

"Entonces, validarse fue como la palabra constante de este primer tiempo, porque había que validarse con los chiquillos, con los profes de taller, con los gendarmes, con toda la gente, y que con suerte te miraban y te saludaban, uno tenía que estar sonriendo todo el rato y tratar de cambiar la disposición, entonces además era súper agotador." (Profesora)

"Era todo el rato como estar pisando huevos, y tratar de no equivocarse, porque cuando lo hacías, las quejas venían pero de todos lados." (Profesora)

16 La Escuela Pestalozzi pertenece a la Fundación Pestalozzi y recibe subvención del Ministerio de Educación.

17 Se implementan talleres de cuero, madera y mosaico entre otros.

Problemas de espacio

Otro problema importante que dificultó la instalación del PR es la falta de espacio en el centro; tanto espacios para hacer clases, como para realizar talleres. Entonces se criticaba a ACHNU por llegar con una propuesta demasiado ambiciosa consideradas las condiciones reales del lugar de trabajo. Además los funcionarios del centro desconfiaban del equipo, porque no tenían ningún antecedente de ACHNU, y criticaron la forma en que había sido gestionado el programa , lo precipitado del mismo y su instalación sin consultarle a ellos.

Esta desconfianza se sintió también al comienzo por parte de la directora y los profesores de la Escuela Pestalozzi, quienes se sintieron pasados a llevar por no estar al tanto de que sus salas de clases debían ser compartidas, lo que obligó a armar un horario únicamente en la tarde para poder utilizarlas. Esto perjudicó en el sentido de que el horario de la tarde es más corto que el de la mañana, ya que con el "conteo"[18] a las 17:30 se culminan todas las actividades pedagógicas. Además, es más productivo desde el punto cognitivo trabajar en las mañanas que por las tardes.

En todo caso, hay que entender que la implementación de la nueva Ley Penal de Responsabilidad Adolescente (LPRA) fue llevada a cabo en contra de la mayoría de los funcionarios de los centros cerrados de SENAME, lo que dificultó aún más la llegada del equipo de ACHNU. Los educadores de trato directo y los coordinadores de casa, muchos de los cuales llevan años trabajando en el centro, estaban disconformes con la forma en que se iba a implementar esta Ley, por la falta de espacios y de capacitación de los funcionarios. El Programa de Reescolarización era una directa consecuencia de esta Ley que estipula la obligatoriedad de espacios educativos más formales.

La inexperiencia del equipo

El equipo inicial del Programa de Reescolarización -que contaba con tres profesores de educación diferencial, una coordinadora en terreno,- y la directora, reconoce que llegaron al centro con muchas ambiciones.

"Teníamos todas las ganas de hacer algo así como apoteósico, y tratar, poco menos, de cambiarle la vida a todos los jóvenes que estaban adentro. Cosa que en realidad no era posible." (Profesora)

El equipo cree que fue un error no haber logrado generar desde un inicio las condiciones necesarias para un diálogo directo y fluido con los educadores de trato directo y los coordinadores antes de comenzar a organizar las distintas actividades. Los profesionales piensan que esto se debe a la inexperiencia de ellos mismos y a que no manejaban los códigos que se requerían para entrar a este tipo de ambiente, es decir, el ambiente carcelario, que por cierto es una cultura distinta. Se habló hasta de un choque cultural, entre un mundo caracterizado por el encierro y otro distinto. Un ejemplo de esto último, fue una actividad de bienvenida preparada para los jóvenes que se realizó como una de las primeras actividades para conversar con ellos, conocerse mutuamente y presentar el Programa de Reescolarización tanto a los internos, como a los profesionales de cada casa. Este tipo de actividad se suele realizar con bastante éxito cuando se inician los programas de reescolarización con niños, niñas y adolescentes desertores del sistema formal educativo y como el equipo ya lo había

18 El "conteo" o la "cuenta" se llama el procedimiento de Gendarmería cuando entra a las casas para contar a los jóvenes. Después de esto no es permitido seguir con las actividades de clases.

realizado en ese contexto, se decidió intentar lo mismo en el CIP-CRC San Bernardo. Pero los profesionales de las casas y los chicos le dieron otro sentido a esta experiencia.

"Los chicos entendieron: 'Ah, estos son pollos... estos se vienen a regalar', porque nosotros llegamos entregándoles algo a ellos. Eso lo entienden como si uno fuese servil, es decir en su lenguaje un 'perkin', o sea, nosotros tratábamos de hacer las cosas para tener buena onda con ellos, pero no comprendíamos que esa buena onda era entendida, de parte de ellos, como un sometimiento a sus propias reglas." (Profesora)

Regalar cosas, en este caso, bebidas, dulces y papas fritas, se interpretó como un signo de temor y que por eso se quería comprarlos.

"Por otro lado, percibimos que los profesionales de la casa se molestaron porque como teníamos los medios económicos para realizar una convivencia para 150 jóvenes, les pareció que intentábamos lucirnos, aunque no fue esa nuestra intención." (Profesora)

Pero también hay que entender que el equipo sintió una presión muy temprana por mostrar resultados. Presión que responde a la necesidad de mostrar algo concreto cuando te sientes cuestionado. Se cometieron errores por inexperiencia, y muchos profesionales del centro miraron al equipo con recelo y escepticismo y adoptaron una actitud de *"arréglatelas como puedas...a ver si subsistes en este mundo"*. El equipo cree que esta actitud, también se origina por una inseguridad de ellos hacia la gente que viene de afuera porque van a observar su trabajo y quizá, a ponerlo en tela de juicio. De a poco se reconoció que estas personas tienen una carga emocional enorme, que llevan años trabajando en condiciones muy complejas, lo que explica en parte su comportamiento.

En este contexto es importante mencionar que el apoyo hacia el programa por parte de la dirección del centro no era todo lo esperado. Estaba más bien ocupada con la implementación de la LPRA y todo lo que significaba para el centro en términos prácticos. Además, se percibía una lucha de poder constante entre las casas y sus coordinadores y la Dirección.
Se le pidió un sinnúmero de veces una charla de introducción, o guía, sobre cuáles eran los medios de seguridad que había que tener adentro y que explicaran cuáles eran los códigos que manejaban los chicos. Una consecuencia de esta falta de apoyo inicial al programa, fue que se tuvo que *"aprender haciendo"*, con los consiguientes aciertos y errores. A raíz de esto también se produjo una situación muy complicada y peligrosa cuando uno de los profesores del equipo fue encerrado en una sala y los jóvenes amenazaron con pegarle. Fue una experiencia desagradable que, a lo mejor, se pudiese haber evitado si se hubiera contado con mayor conocimiento sobre el comportamiento de los jóvenes y cómo reaccionar frente a las amenazas.

Pero el equipo entiende que estos primeros meses fueron un período difícil para todos. Los funcionarios del centro tenían que adaptarse a un nuevo sistema con nuevas exigencias, una re-organización de las casas y sus rutinas y, además, tener tiempo para integrar dos nuevos programas; el de reescolarización de ACHNU y el del Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE)[19].

19 Paralelamente con ACHNU, CONACE comenzó a implementar Programa de tratamiento integral de adolescentes infractores de ley con consumo problemático de alcohol y drogas "Ágora".

Primer vínculo con los jóvenes privados de libertad.

A parte de la actividad antes mencionada, se realizó una entrevista con cada uno de los 150 jóvenes inscritos en el programa que contemplaba información general sobre ellos y sus familias, datos sobre sus gustos e intereses, años de escolaridad y experiencias educativas anteriores, entre otras cosas. En estas entrevistas los jóvenes se mostraron muy abiertos e interesados y con ganas de conversar. Como era de esperar, todos declararon tener una muy mala experiencia escolar previa. Habían tenido que vivenciar distintos tipos de abusos; como ser insultados frente a sus compañeros y compañeras, expulsados de la sala y hasta del colegio. Todos eran de acuerdo a sus profesores y profesoras el "niño problema" dentro del curso, el más violento dentro de la sala, el que le pegaba al compañero, el que cuando no entendía la materia se dedicaba a molestar todo el rato. Y la mayoría de ellos pasaba muchas horas en la calle, muchas horas en que se encontraban vagando, porque no tenían a nadie en su casa. Los adultos responsables estaban trabajando o durmiendo y sin atender sus necesidades. Como la familia no los protegía y tampoco la escuela, entonces, el lugar en donde se sentían más resguardados, donde contaban con más herramientas para protegerse solos, era en la calle, con sus pares. En este medio caracterizado por la falta de recursos materiales se validaban a través de la violencia.
Cuando comentaban algo sobre el motivo por qué estaban en el CIP-CRC San Bernardo, le echaban la culpa a las malas juntas y a que habían cometidos errores. Prometían que si salían en libertad, no iban a volver a cometer los mismos errores.

Algunos decían sentirse motivados a retomar los estudios. Otros habían asumido que, en cuanto salieran del centro, iban a seguir delinquiendo, o que tendrían que trabajar, por lo que al estudio no le daban gran significación. Aparte de eso, por las desafortunadas experiencias escolares previas, no les llamaba la atención retomar ese el proceso escolar.

Después de la entrevista inicial, se realizaron las correspondientes evaluaciones pedagógicas para detectar grados y problemas de aprendizaje. Así fue como el equipo se dio cuenta que el nivel de conocimiento era muy básico de acuerdo a sus edades.

SEGUNDO HITO:
Primeras experiencias pedagógicas, septiembre del 2007 a febrero del 2008

Después de dos meses de funcionamiento del Programa de Reescolarización se contrató al resto del equipo profesional, es decir, seis profesores, para así completar un equipo de nueve profesores y profesoras (la mayoría de educación diferencial), además, de la coordinadora en terreno y la directora del programa que ya estaban contratadas.

La integración de nuevos profesionales requirió traspasar conocimientos y experiencias obtenidas por el primer grupo de trabajo para así, después de unos meses, contar con un equipo nivelado en relación a contenidos y metodologías.

Talleres de Habilidades para la Vida

Antes de iniciar el trabajo netamente pedagógico, el programa había preparado un ciclo de talleres de habilidades para la vida, que incluía el desarrollo de habilidades sociales, tales como: la capacidad de comunicarse, trabajar en equipo y resolver conflictos sin violencia. Las habilidades personales y sociales es un elemento central en la Metodología Interaccional Integrativa (MII), que se implementaría más adelante.
Como ACHNU ya tenía desarrollada una experiencia de talleres de habilidades sociales con jóvenes cesantes de escasos recursos, el programa pudo aprovechar estos aprendizajes y utilizar parte del material pedagógico, sobre todo un manual elaborado para estos talleres.
El trabajo se focalizó en el tema de la comunicación, con el propósito de generar recursos en los jóvenes para poder dialogar, es decir, poder expresar pensamientos y opiniones con claridad, haciéndose escuchar y respetarse mutuamente. Capacidades que al mismo tiempo eran importantes en el proceso de establecer vínculos con ellos.
Aunque al comienzo algunos de estos talleres fueron bien recibidos por los jóvenes, prontamente comenzaron a exigir "clases tradicionales" por lo que se decidió concentrarse en el trabajo de nivelación de estudios que se estaba comenzando a desarrollar. En esta decisión también influyó la "presión" que se manifestó por parte del centro, tanto de parte de los coordinadores de casa, como de la dirección que exigieron comenzar las clases lo antes posible. En todo caso, no se abandonó el trabajo de habilidades sociales completamente, sino que se lo integró en forma transversal al trabajo pedagógico.

Nivelación de estudios

La nivelación de estudios incluía matemáticas, lenguaje, historia y ciencias, aunque se hizo énfasis en las dos primeras, por ser competencias básicas que permiten el desarrollo de otras áreas de aprendizaje.

El trabajo de nivelación de estudios se debe entender en la perspectiva de que la mayoría de los jóvenes privados de libertad son estudiantes desertores del sistema formal de educación y, aunque dicen haber cursado primero o segundo medio, en la práctica, el manejo de contenidos que tienen, corresponde a distintos niveles de la enseñanza básica. Por ejemplo, algunos no sabían sumar, o deletrear las cantidades numéricas. La mayoría presentaba problemas con la multiplicación y la división. En lenguaje se constató una mala comprensión lectora, (la mayoría analfabetos funcionales) y en general tenían un bajo nivel de abstracción, por lo que fue necesario utilizar mucho material concreto.

"Les propuse operaciones matemáticas que no pudieron realizar. La división ya era dificultosa para ellos, salvo excepciones. Hubo que bajar el nivel de exigencia. Ahora pienso que lo mejor es realizar una nivelación sencilla y muy elemental. En la parte de matemáticas, por ejemplo, que se aprendan las tablas y en cuanto a lenguaje, que aprendan a comprender lo que leen. Después se podrá empezar a pasar contenidos." (Profesor)

Esta primera etapa se caracterizaba por un hacer y rehacer constante, de elaborar materiales y guías de trabajo, probar y adecuar y volver a aplicar.

"Por lo especial del contexto, yo creo que había mucho de 'investigación-acción'. O sea, en todo momento tenías que replantearte, porque simplemente había clases en que no resultaba nada." (Profesor)

"Nosotros entendimos esa etapa como una nivelación para los chiquillos, pero al mismo tiempo para nosotros, para adecuarnos al contexto. Desde conocerlos, de ver cómo se trabajaba con ellos, qué cosas se hacían y cuales no. Cuáles eran los límites que poníamos en la sala de clases, cómo nos presentábamos delante de los chicos, cuáles eran las cosas que se hablaba con ellos y cuáles no. Y, si es que se tocaban temas sensibles, cómo los abordábamos. De todas esas cosas ninguno de nosotros tenía conocimientos previos. Ahí se trataba constantemente de probar, hacer y deshacer." (Profesora)

La experiencia mostró la necesidad de tener las clases siempre bien organizadas y estructuradas, porque los jóvenes tenían muchas ganas de conversar y si bien era importante dejar espacios para el diálogo, igualmente había materias que se quería pasar para lograr la máxima nivelación posible.

Disposición emocional de los jóvenes y situaciones de violencia

Si bien el factor emocional es importante para el aprendizaje de cualquier estudiante, en el contexto de privación de libertad, este cobra más relevancia, ya que muchos de los jóvenes se sienten permanentemente frustrados, angustiados, ansiosos, enrabiados, tristes, o desmotivados. Esto incide fuertemente en su predisposición emocional para querer y poder aprender. Entender esto como un factor a tomar en cuenta al realizar el trabajo pedagógico fue un aprendizaje importante para los profesores. A los y las profesionales les tocaba presenciar brotes de ira repentina en la sala de clase, como por ejemplo jóvenes que repentinamente tiraban una silla o golpeaban a otro estudiante. Todo esto gatillado por conflictos ajenos al equipo, pero que igualmente se tuvo que abordar.

"Si bien hubo algunos problemas con los contenidos, muchas veces el que se te fuera la clase a las pailas pasaba por no entender bien y no saber cómo manejar esas situaciones con los chiquillos. A mi me pasaba, por ejemplo, que yo veía sus actos violentos como su naturaleza en sí y después uno se empieza a dar cuenta el por qué de su actitud y a enfrentarlo y ahí uno empieza a diseñar estrategias y herramientas." (Profesor)

La conducta agresiva de los jóvenes impactó, en un comienzo, a los profesionales, provocando un instinto inmediato de defensa pero, con el tiempo, se logró comprender este fenómeno y se pudo contar con estrategias para enfrentarlo.

"Al principio uno pensaba que el problema era personal, con uno. Mientras que ahora tenemos la capacidad de darnos cuenta que no es con nosotros, sino son conductas que aparecen en el contexto de encierro y no porque los chiquillos tengan algo en especial en contra nosotros." (Profesora)

Una de las actitudes de los jóvenes que llamó la atención al equipo, era su exigencia en relación a la calidad formal de los materiales, por ejemplo, guías de trabajo mal impresas, lo que podía dar pie a comentarios como: "por qué uno está preso le pueden dar cualquier lesera, esto es de perros".

Además se mostraron exigentes en el aspecto pedagógico, enojándose si algún profesor o alguna profesora llegaba con la clase mal planificada. También querían desafiar a los profesores y las profesoras en relación a sus conocimientos, querían probar si realmente tenían respuestas para todo. Buscaban de alguna forma controlar la situación y, si no les interesaba el contenido de la clase, trataban de cambiarlo, introduciendo algún tema más interesante para ellos, lo que requería un manejo muy especial de los profesores y las profesoras.

"Si bien hay que tener todo planificado, también es necesario saber improvisar respuestas para que no te lleven para otros lados, el desarrollo creativo para saber qué frase decir. Para mi fue primordial ese aprendizaje." (Profesor)

Al comienzo las clases muchas veces no terminaban como se habían planificado. Llevar materiales didácticos también podía ser complicado.

"Yo llevaba diarios; La Cuarta, El Mercurio y La Tercera, entonces era como irónico, porque uno iba con toda la clase programada, y al final de la clase era que el diario terminaba así hecho pelota, tirándolo por la cabeza, o sea, no les interesaba ni siquiera La Cuarta. Entonces al principio cualquier material que llevaras era posible de terminar en tu contra, hasta una guía o un lápiz. Uno igual sentía miedo, porque a uno le daba nervio ir donde el coordinador y decirle lo que estaba pasando, entonces era súper agotador." (Profesor)

En síntesis se puede describir este primer período como una "marcha blanca" para conocer a los jóvenes y desarrollar en ellos algunas capacidades y habilidades básicas para el aprendizaje como por ejemplo la capacidad de concentrarse, expresarse, escuchar, comprender un texto y entender una instrucción. Además se pudo probar distintos niveles de contenidos y metodologías.

Si bien la mayoría de los profesores y las profesoras del equipo tenía experiencia de trabajo con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad (programas de reescolarización en el medio libre), ninguno había trabajado antes con jóvenes privados de libertad. Por lo tanto, les impactó encontrarse con todos estos jóvenes (se tiene 150 plazas), conocer sus historias de vida, muchas veces dolorosas, con experiencias traumáticas, de abusos, de violencia, etc.
En algunos profesores, estas experiencias suscitaron un sentimiento de "querer salvarlos".

"Uno viene con toda estas ganas de hacer cosas nuevas y de casi cambiar el mundo, de decir: 'yo sí que voy a salvar a estos jóvenes'. Pero entonces en el trato con ellos, uno se da cuenta de que ellos no quieren que se los salve, que no hay nada que salvar. Entonces, el cambio de switch fue más para nosotros que para ellos." (Profesora)

En el proceso de ir conociendo esta nueva realidad y sus sujetos, la idea de la "salvación" fue cediendo dando lugar a una mayor comprensión y aceptación de los jóvenes.

"Es súper egocéntrico de parte de uno pensar que uno les puede cambiar la vida ..hay que comunicarles: yo soy parte de su sistema, pero no comparto tampoco lo que tú haces, pero voy a trabajar contigo y te voy a aceptar como eres. Yo creo que eso fue lo que no hicimos al principio, sino que queríamos transformarlos casi al ideal nuestro." (Profesora)

Asimismo, los profesionales en esta primera etapa encuentran que es muy importante saber desarrollar la propia tolerancia a la frustración porque el proceso de aprendizaje es lento, por las características del sujeto y por la cantidad de factores externos que dificultan este proceso.

Actitud de los jóvenes hacia el equipo ACHNU

La actitud de los jóvenes hacia el programa y hacia los profesores y las profesoras era bien variada. Había jóvenes que estaban hartos de tanto tiempo de ocio y que ansiaban tener algo útil que hacer. Otros se mostraban más "choros" diciendo que no les interesaba el programa. Entonces, crear un vínculo con ellos no siempre fue fácil, porque frente a sus pares, los jóvenes no podían darse el lujo de mostrarse débiles, sino más bien desafiantes.

Los primeros meses con los jóvenes eran particularmente duros para los profesores que tenían que validarse frente a ellos. Había que resistir y no tomar las agresiones en forma tan personal porque es parte del proceso de aceptación; los jóvenes primero ponen a prueba a las personas nuevas antes de aceptarlas o rechazarlas.

"Yo creo que otro punto que ayuda al vínculo es que el profesor no se sienta agredido, y no pararse demasiado en esa pose de víctima, porque uno tiene que entender al joven, con sus facetas positivas y negativas, y es importante entender que el joven se relaciona al principio así y no tomárselo muy en serio, no sentirse agredido siempre." (Profesora)

"Al inicio teníamos que sacar una personalidad que, por lo menos, yo no tenía tan desarrollada, tuve que ponerme firme y categórica, porque en el primer período se vivieron situaciones de violencia muy fuertes y que eran de todos los días. Lo que vivo ahora diariamente no es nada frente a la situación que se vivía al inicio." (Profesora)

A esto se agrega, que varios de ellos empezaron a poner el acento en la ganancia que podrían tener a partir de esto proceso formativo.

"Hay un juego con que empiezan con mayor interés de aprender, pero muchos instrumentalizaron la clase, porque saben que de ellas podían emanar informes que les podían servir." (Profesor)

Las experiencias de vida de estos jóvenes les ha hecho desarrollar una habilidad bastante compleja que es la manipulación, algo sobre lo que los profesores se dieron cuenta paulatinamente.

"Pensé que tenía vínculos fuertes a nivel personal, pero no me di cuenta cuando estaba siendo manipulado. Ahora tengo más cuidado en cómo establecer los vínculos, eso no significa ser mas lejano sino que simplemente tener claras las diferencias, las expectativas, ir con las expectativas de simplemente mostrarles otra forma de convivencia, de comunicación, otra forma de relación que pueden tener los seres humanos, que no sea violenta." (Profesor)

Relaciones con los otros profesionales del centro

Como ya se ha señalado en el primer hito, la incursión del equipo en el centro produjo ruido y la relación de tensión, fundamentalmente con los profesionales que ya estaban trabajando allí, se mantuvo durante varios meses más por diversas razones.
Sucedió que en algunas casas los coordinadores mantenían una actitud "canera" con los chiquillos, poniendo a prueba constantemente a los profesores y las profesoras del equipo ACHNU. Algunos ni siquiera saludaban. El equipo tuvo que validarse en cada momento, demostrar que era capaz y que la propuesta pedagógica del programa no era "light", como algunos la habían caracterizado. Se sentía una actitud de resentimiento y hasta de antipatía hacia el equipo que se puede explicar desde la lógica de la competencia. Pestalozzi era el único programa educativo externo hasta la llegada de ACHNU. Anteriormente eran los propios educadores de trato directo quienes, a veces, realizaban talleres de apresto académico, pero no de forma muy sistemática.

Los y las profesionales de ACHNU están de acuerdo en que la mayoría de los coordinadores y los educadores de trato directo fallaron en validar el Programa de Reescolarización frente a los mismos jóvenes lo que dificultó el comienzo del programa.

*"No puedes culpar a la gente del centro que no te cuida, pero el punto no es tanto que venga y me cuide a mí, sino que la gente del centro me valide frente a los jóvenes." (P*rofesor)

Al equipo también le llamó la atención el nivel de violencia que ejercían los educadores de trato directo y los coordinadores entre ellos.

"La violencia que ejercían entre ellos era muy fuerte, o sea, se agarraban a garabatos en reuniones de equipos como si fuera lo más normal del mundo, entonces ese era el panorama que había en ese tiempo." (Profesora)

Sin embargo, el equipo reconoce que se descuidó un poco al no desarrollar una estrategia para mejorar las relaciones sociales, tanto con los educadores como con los coordinadores. Se sentía que no entendían el programa, aunque se hizo una reunión con todos los coordinadores al iniciar el trabajo. Se debería haber dedicado más tiempo a dar a conocer mejor el sentido del programa y su metodología.

"Además, éramos más informales. Los profesores de Pestalozzi nos dijeron que había que llegar con delantal, y nosotros éramos chascones, barbones, vestidos en forma casual, más naturales, más jóvenes. Nosotros íbamos a invitar a los chiquillos a las clases y era algo que a ellos los descolocaba, yo creo que de cierta forma se sintieron evaluados, en el sentido de que ahora existía un rango comparativo que antes no existía." (Profesor)

Tensiones en el equipo de trabajo

Al final del primer semestre el equipo de ACHNU pasó por un periodo complicado que se manifestó en relaciones tensas entre varios profesores. El trabajo en sí, las exigencias, dudas, problemas, replanteamientos, liderazgos insuficientes entre otras cosas provocaron discusiones y a veces dificultades para poder ponerse de acuerdo.

"Hubo diferencias, si bien fueron diferencias obvias de esperar que ocurrieran en cualquier grupo de trabajo, creo que no se manejaron bien. Creo que hubo -guardando las proporciones-, lucha de poder, no en el sentido jerárquico de puestos de mando, sino de liderazgo ideológico. Unos dicen que quieren esta línea de trabajo y otros dicen que les interesa otra. A fin de cuentas, creo que hubo ahí un problema de no tratar de hacer confluir todas estas cosas. Se volvió un trabajo competitivo en vez de colaborativo, cosa que igual después se fue superando." (Profesor)

"Creo que fue un aprendizaje, o sea, me gustaría que en este momento hubiese gente que se fue. Creo que fue un aprendizaje para todos de cómo llevar relaciones laborales dentro de un contexto complejo y difícil. No se crearon instancias por parte del equipo para hacer confluir estas ideas. Si bien había actividades como el auto- cuidado, al final yo sentía que era un lugar impuesto para obligar a conversar esos temas, pero no era una cuestión de acercamiento, de generar una uniformidad." (Profesor)

La experiencia ha mostrado que entrar en un espacio laboral desconocido y tan especial como es un centro cerrado, con un equipo nuevo, requiere una preparación específica. Es un trabajo más complejo que cualquier otro, por la privación de libertad, la carga emocional, y las exigencias tanto internas (tanto de los profesores y las profesoras como del programa) como externas (de SENAME). Todo esto fácilmente conduce a conflictos. Se debería haber entregado desde el comienzo más herramientas para que el equipo pudiera construir su propia fortaleza, sobre todo en el ámbito de la comunicación y liderazgo. El espacio físico reducido (la oficina de ACHNU en el centro es la mitad de un container habilitado como tal), de 6 metros cuadrados también influyó en crear tensiones.

"El espacio es incómodo, ya que, por ejemplo, algunos toman café, otro está en el computador y uno quiere hacer algo y no puede, ese aspecto también hay que tomarlo en cuenta, uno debería tener medio metro cuadrado para uno, por lo menos." (Profesor)

"Yo vengo del Metro que está lleno y luego en la micro que también esta llena y llego a la oficina y estoy igual. Paso todo el día apretado." (Profesor)

Talleres artísticos durante el verano

Durante las vacaciones de verano (15 de enero al 15 de marzo) el programa contrató a un grupo de profesionales para realizar talleres de arte, música, teatro y yoga. En este periodo no se realizaron clases, sino que los profesores y las profesoras de ACHNU acompañaban y apoyaban a los talleristas en su trabajo, además de realizar un trabajo de planificación curricular.

OBJETIVOS GENERALES DE LOS TALLERES

Brindarles a los jóvenes actividades relacionadas con las artes y el autoconocimiento (yoga) para que desarrollen habilidades artísticas y sociales que les ayuden a mejorar la comunicación de sentimientos e ideas.
Los talleres pretenden desarrollar una actitud más paciente y segura en los jóvenes, fortaleciendo su autoestima.

Taller de Yoga (Casa 2 y 4)

Objetivo: Conocer y comprender la conceptualización y nociones básicas y fundamentales de la conciencia corporal y el uso de esta a través del Hatha Yoga y la Técnica Bioenergética.

Objetivos Específicos:

- Lograr identificar corporalmente el uso del centro como conexión a tierra para un mejor sentido del equilibrio y distribución del peso y la conciencia.
- Aproximarse a las distintas posturas establecidas por el Hatha Yoga y la Técnica Bioenergética.
- Comprender la Constitución Corporal (cuerpo-mente), como un todo funcionalmente idéntico.

Si bien hubo interés al comienzo del taller, el profesor no logró mantenerlo después de algunas sesiones. No supo adaptarse a las necesidades de los jóvenes.
El profesor renunció después de 2 a 3 semanas.[20]

Taller de Música (Casa 2 y 4)

Objetivos:

- Los jóvenes conocen instrumentos y manejan conceptos básicos de interpretación de éstos.
- Los jóvenes eligen e interpretan canciones del repertorio popular.
- Los jóvenes conforman un pequeño conjunto instrumental.

En general se logró un buen trabajo. Se pudo constatar un crecimiento individual en los participantes al explorar los distintos instrumentos. Cuando lograron, por ejemplo, tocar una canción en flauta se sintieron muy satisfechos. El taller requiere concentración y trabajo en equipo, lo que se notaba cuando se lograban "los silencios".

20 Más adelante se implementaron talleres de yoga con un profesor mejor habilitado y tuvo una buena acogida entre varios de los jóvenes

El trabajo tuvo mejor resultado en la casa 2, ya que contó con la participación más estable de los jóvenes. En este taller fue indispensable el apoyo de otro profesor.

Taller de Teatro (Casa 3)

Objetivo: Entregar al joven elementos del arte de la representación como mecanismo de la manifestación interna, tanto física como emocional.

1-. Expresión Corporal: Uso del cuerpo como elemento expresivo de estados de ánimo y emociones a través del lenguaje no verbal. (Conocimiento del propio cuerpo sus limitaciones y capacidades, uso del espacio y relación física interpersonal).

2-. Expresión Vocal: -Conocimiento de los procesos de la emisión de la voz
- Relajación y respiración
- Articulación y dicción
- Comunicación Asertiva en el lenguaje verbal

3-. Montaje de una Obra: Poner en escena un obra creada por ellos mismos, nacida de sus propios sueños y frustraciones.

Este taller tuvo una participación variada al comienzo pero, finalmente, sólo cuatro jóvenes se quedaron de manera estable. Con ellos se logró un trabajo muy importante. Fueron los mismos jóvenes quienes, en un proceso colectivo, escribieron y montaron una pequeña obra: "El momento de salir", con técnicas de síntesis narrativa y uso de elementos mínimos para la representación de una idea o tema, y el uso creativo del cuerpo y la voz (componentes del teatro callejero). Al final del verano se logró montarla y presentarla al resto de los jóvenes de la casa, funcionarios y familiares.
En este taller también se trabajaban habilidades sociales y, aunque el grupo era pequeño, siempre hubo un "grupo de espectadores", que de alguna u otra forma participó en esta experiencia.

"Comencé por un adiestramiento físico y vocal pero muy pronto noté aburrimiento por parte de ellos. La sala era parte de su casa, era su territorio que yo estaba invadiendo, ¿Cómo poder estar ahí sin sentirme intruso? La solución era hacer lo que ellos querían hacer. Les pregunté y la respuesta fue: 'queremos actuar poh, profe...como en la tele'." (Profesor de teatro)

Taller de Arte (Casa 2, 3 y 4)

Objetivo: Generar actividades artísticas que promuevan la expresión y la comunicación de ideas y pensamientos por medio de diversas técnicas gráficas.

Objetivos específicos:
- Realizar diversos trabajos plásticos que favorezcan el desarrollo de la sensibilidad y habilidad artística.
- Fomentar las capacidades de expresión, tolerancia, concentración, entre otras.
- Establecer por parte de los jóvenes el respeto y aceptación de las diferencias individuales.

Este taller fue muy solicitado por los jóvenes y se logró un buen trabajo con ellos. La mayoría de los jóvenes presentaron afinidad y habilidades artísticas (dibujo, pintura, sensibilidad estética y poética, manejo básico de procedimientos, etc.). Se desarrolló sobre todo la capacidad de expresión y concentración. Tuvo una planificación muy estructurada. También el trabajo sirvió como vínculo al exterior a través de los regalos realizados para los familiares. Una conclusión de este aprendizaje es la importancia de incluir algo de trabajo manual en las clases como por ejemplo, recortes y pintura porque ayuda a los jóvenes a concentrarse.

Demostraron mucha necesidad y sensibilidad afectiva, entrelazada con grados de frustración e inseguridad. Estas últimas características a medida que pasaban las clases fueron trasformándose hacia una autoestima más positiva y una actitud más paciente, segura y contenedora de sí.

Los talleres artísticos culminaron con la realización de una presentación de arte, música y teatro, durante un domingo a mitad de marzo, donde fueron invitados familiares de los jóvenes. También se confeccionó un revista "Tiempo Joven Experimental" con un registro fotográfico de la obra teatral, el grupo musical y la exposición de arte.

Logros del taller:

- Buena disposición y asistencia para participar de los jóvenes en el taller
- Interés y voluntad por aprender, escuchar, y trabajar en las diversas actividades planteadas al grupo de los asistentes del taller
- Respeto y aceptación a la diferencia en la expresión individual entre los jóvenes
- Respeto de las normas de convivencia
- Responsabilidad y cuidado del material por parte de los jóvenes
- Entusiasmo por descubrir y crear con los materiales
- Apoyo, compromiso y crítica constructiva de los compañeros del Programa de Reescolarización y de las personas que están a cargo de las Casas de Tiempo Joven.

"Fue muy emocionante participar en esta obra de teatro y ojalá que haya más oportunidades para demostrar que podemos triunfar " (Raúl, participante, taller de teatro)

"Me gustaría que siguieran los talleres, porque te sacan de la realidad de la cana." (Marco, taller de música y arte)

"Me gustó el taller de arte porque pude expresar mis sentimientos." (Alvaro, taller de música y arte)

"Me llamo Raquel, mamá de Félix, me gustó mucho la obra de teatro, me gustaría que siempre hicieran esto, para que nuestros hijos despejen su mente, además, uno se siente bien al ver si hijo participando."

"Me parece muy bueno que ocupen el tiempo en talleres y estudios, así no piensen tanto y cambian de actitud." (Abuela de Adonay)

Conclusión de los talleres:

- La importancia para los jóvenes de haber conocido distintas artes.
- Un proceso valioso que experimentaron los jóvenes en lo personal y artístico.
- Una buena forma para trabajar las habilidades sociales.

"Para mi fue sumamente positivo lo de los talleres, porque creo que tuvo un efecto terapéutico en los chiquillos, no sólo en el asunto recreativo. Yo tengo la visión de que el ser humano por esencia es productor, que produce cosas, entonces al final estos chiquillos cuando son violentos, producen algo, producen violencia. Sus actitudes son producciones. Entonces tratar de llevar esas producciones y transformarlas en papel, lápiz, colores, actuaciones, les sirve un montón para canalizar esto." (Profesor)

TERCER HITO:
implementación de clases y preparación de exámenes libres, marzo a diciembre del 2008.

A mitad de marzo se comenzó a implementar clases de las distintas asignaturas según el siguiente horario:

Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia; a estas se agregará, durante los últimos tres meses de intervención, Inglés. El trabajo se realiza en un total de 16 horas pedagógicas, repartidas en cuatro horas diarias de 14:30 a 17:30 hrs. Restando el día miércoles en que los jóvenes reciben la visita personas significativas.

En lo curricular, se trabaja con el Decreto Supremo de Educación Nº 239, Ley Nº 18.962, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y media de adultos y fija normas generales para su aplicación en conjunto con la propuesta curricular entregada por SENAME.

El trabajo pedagógico se ha venido realizando en base a los contenidos seleccionados por los profesores y las profesoras a cargo de las cuatro asignaturas base (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e historia). Se generó un programa que guía el avance de los contenidos a partir de los resultados arrojados por las evaluaciones iniciales desarrolladas en el periodo 2007 dentro del centro que incluyen materiales, hojas de trabajo y de evaluación. A partir estos contenidos se desprenden los objetivos para cada una de las clases las que se van configurando en su particularidad dentro de cada casa.

Se aplica la Metodología Interaccional Integrativa (MII) que a partir de la práctica y evaluaciones permanentes ha sido adaptada al contexto de los jóvenes (Ver Capítulo: Marco conceptual).

En general se observa en este período una evolución positiva en lo que se refiere a los procesos de aprendizaje, con lo que se evidenciaría un avance en la permanencia de los jóvenes dentro de los espacios educativos, aumentando así el porcentaje de asistencia promedio que en estos momentos se encuentra en un 64% aproximadamente.

Evaluación del trabajo pedagógico

El trabajo pedagógico que se ha venido desarrollando diariamente en cada una de las casas ha quedado registrado en libros de clase cuyo registro diario recoge información referente a: contenidos a trabajar, objetivos, aspectos facilitadores, aspectos obstaculizadores, observaciones y asistencia diaria. Esta información se sistematiza y periódicamente se realizan discusiones en el equipo de trabajo sobre avances, contenidos curriculares, problemas metodológicos etc.

Principales aprendizajes a partir de los registros realizados:

Facilitadores descritos:

a. Trabajo de los contenidos mínimos obligatorios, desde lo más concreto hasta llegar a la abstracción.
b. Trabajo grupal; lo que permite socializar, trabajar habilidades y complementar los contenidos trabajados en clases.
c. Lectura grupal; los jóvenes han adquirido confianza en sí mismos, lo que les permite respetar turnos, escucharse e interesarse por leer ante el grupo del curso.
d. Lenguaje claro, que facilita la comunicación verbal y escrita.
e. Clases participativas.
f. Interés de parte de los estudiantes por conseguir una calificación, informes para su proceso judicial y /o interés por seguir el proceso educativo.
g. Uso de material concreto (fotografías, maquetas, material gráfico, entre otras) y material audiovisual (videos, películas, proyectores).
h. Hojas de trabajo utilizadas para los estudiantes. Estas han sido lúdicas y con más de un nivel de ejecución, con lo que se evita provocar frustración en los jóvenes.
i. Los contenidos mínimos obligatorios son trabajados a partir de contextos significativos para los jóvenes, lo que provoca cercanía y seguridad en los estudiantes, interés y motivación. Esto se ve reflejado en la constancia y permanencia de los jóvenes en las clases, lo que en el inicio fue uno de los mayores desafíos.
j. La colaboración de los profesionales de cada una de las casas en apoyar y valorar el trabajo educativo que se desarrolla a diario, fortalece el interés que los jóvenes muestran en torno al tema.
k. El trabajo colaborativo entre la dupla estable de cada casa en torno a una conversación diaria de las temáticas que se van presentando, como forma de encausar una practica pedagógica más atingente al contexto del que se es parte.
l. Las instancias de diálogo que se desarrollan en algunas clases, en las que los jóvenes plantean sus inquietudes y propuestas en donde se reafirma el espacio educativo centrado en los procesos de aprendizaje más que en el producto.
m. La puntualidad y sistematicidad que muestra la dupla de profesores y profesoras dentro de cada casa es la forma con la que los jóvenes y profesionales a cargo de las casas validan el trabajo que se realiza.

De lo anterior, se desprende que la metodología utilizada (Metodología Interaccional Integrativa, MII) es un factor facilitador para el desarrollo de las actividades pedagógicas, siendo este atingente y de interés para los estudiantes participantes. Los jóvenes una vez acostumbrados a la metodología planteada por los docentes, se vuelven más autónomos en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Todo lo anteriormente descrito, posibilita un clima favorable de interés, participación y respeto dentro de las actividades pedagógicas desarrolladas en el centro.

Obstaculizadores descritos:

Internos de los jóvenes:

a) Los escasos conocimientos previos de algunos contenidos, especialmente en matemáticas y ciencias.
b) Poca comprensión de lectura, así como un vocabulario limitado.
c) Dificultades para recordar los contenidos pasados.
d) Problemas para relacionar la información.
e) Desnivelación grupal, con respecto al manejo de contenidos.
f) Estado anímico de los jóvenes que influye en su motivación.
g) Motivaciones de los jóvenes por otras actividades (talleres, juegos, ocio) en lugar de asistir a clases.

Externos de los jóvenes:

a) Dificultades para realizar las actividades pedagógicas, por diversos motivos (baja asistencia, encierro de los jóvenes en el pabellón, distractores externos, faltas de respeto entre compañeros, así como conflictos entre jóvenes y somnolencia por parte de ellos).
b) Suspensiones de clases por procedimientos internos (allanamientos, normas y reglas internas de las casas) o actividades de otros programas de apoyo.
c) Interrupciones constantes en el desarrollo de la clase, por parte de los jóvenes que no quieren participar, manifestándose a través de las ventanas o puertas.
d) La falta de espacios para hacer clases en la casa 2 por el hacinamiento (110 jóvenes en promedio en vez de 60) y una rotación muy grande de jóvenes. Ocurre que sencillamente no se los puede recibir porque no hay dónde sentarse en la sala.
e) Jornada inadecuada para la realización de las clases (sólo se puede hacer clases en la tarde por falta de espacios).
f) Aseo deficiente de las dependencias.
g) Falta de muebles escolares (sillas y mesas).

Comentarios sobre la experiencia pedagógica

La mayoría de los jóvenes, participan activamente en las clases. Ha aumentado su interés por los contenidos y ha mejorado su disposición ante los aprendizajes y la motivación. Mediante el vínculo que se ha logrado establecer, los jóvenes han cambiado conductas, como llevarse los materiales de la clase (gomas, lápices, sacapuntas, entre otros). Muestran una mayor autorregulación y mejor disposición ante el trabajo colaborativo. En relación a las habilidades sociales han mejorado la capacidad de respetarse mutuamente, escucharse, reflexionar y expresar sus ideas y opiniones en clases.

Experiencias educativas previas de los jóvenes y el reencantamiento con el aprendizaje

Una parte importante del trabajo pedagógico con los jóvenes privados de libertad consiste en reencantarlos con el aprendizaje. Muchos de ellos son desertores del sistema formal de educación y para la mayoría la educación les representa una experiencia negativa, ya que dejaron de asistir a la escuela por problemas de conducta y/o aprendizaje, o por problemas familiares que les obligaba a trabajar y/o delinquir (algunos) para aportar a la economía familiar. Entonces se les invita a vivir otra experiencia educativa donde no son rechazados por todo lo que no saben o por sus conductas disruptivas, sino con una gran porción de paciencia se les convence que sí saben, que sí pueden, que es posible cambiar y crecer.

A muchos de estos jóvenes también les cuesta convencerse sobre la utilidad de los estudios ya que ellos conocen otros medios por los cuales conseguir cosas más rápidamente y varios de ellos piensan que una vez saliendo del centro van a seguir delinquiendo. Estos jóvenes no se identifican fácilmente con el trabajador que sale temprano en las mañanas, que trabaja mucho y que gana muy poco, porque ellos pueden ganar en pocos días lo que este mismo trabajador gana en un mes. Muchos de ellos se identifican más bien como ladrones, porque robar para ellos no es un pasatiempo. Entonces evalúan los contenidos en relación a su utilidad para su futuro trabajo de ladrón.

"Los chiquillos son súper funcionales en lo que es contenido, o sea, toman lo que les puede servir y lo que no, chao, y ellos piensan el contenido como algo que también les sirve para robar. Entonces los tengo que tratar de convencer de que también sirven para otras cosas, que si bien requieren más esfuerzo, les servirá." (Profesor)

El equipo cree que es importante no negar el pasado delictual del joven y en ese sentido se piensa que el rol como profesor o profesora no sólo se limita a entregar contenidos y facilitar el proceso de aprendizaje sino también, en la medida de lo posible, dialogar con el joven sobre su pasado y su futuro y darle vuelta al tema del "por qué estudiar", para que él comience un proceso de reflexión personal. Sólo él puede darse cuenta de lo que él puede y quiere modificar.

"Yo creo que motivándolos, haciéndolos sentir valiosos y que ellos a la vez se den cuenta de que son capaces de otras cosas, ellos mismos se sorprenden de los objetivos que van logrando. En la casa 3, muchos van por el beneficio que significa ir a clases, pero muchos otros van porque se dan cuenta que les sirve para lograr cosas, o para cambiar su manera de pensar. Yo creo que es súper importante que nosotros rescatemos eso, que ellos están ahí para poder salir, por beneficio, pero ellos también están haciendo un esfuerzo por mantenerse callados, por no echar garabatos dentro de la clase." (Profesora)

Características de los jóvenes y los vínculos con ellos

El equipo cree que es indispensable crear un vínculo de confianza y mutuo respeto con los jóvenes con quienes trabaja porque es la base para cualquier proceso pedagógico. No se puede entrar a la sala de clases sólo a pasar contenidos, sino se intenta interesarse en ellos como personas, saludarlos de a uno, ser afectivos, preguntar cómo están, siempre respetando su integridad, ya que hay días cuando no tienen ganas de comunicarse con nadie. Hay que recordar que la carencia afectiva es una característica importante de estos jóvenes.
Al comienzo, el estilo del profesor o la profesora, flexible, empático, no castigador, respetuoso, que escucha pero también pone límites, descoloca al estudiante.

El desafío de ver el vaso medio lleno y no medio vacío

Es fácil caracterizar a estos jóvenes sólo desde sus deficiencias, como la falta de normas y de hábitos, disruptivos, modos de convivencia inadecuado, baja autoestima, problemas de concentración, entre otras cosas. Pero el equipo cree que es importante romper con esta tendencia de centrarse demasiado en la "carencia" y en el "déficit" en vez de destacar sus fortalezas y potencialidades.

Están acostumbrados a ser considerados como los malos, inútiles, sin capacidad para aprender etc. Pero es primordial no rotularlo como "el chico malo", sino entender que su conducta a veces es inadecuada y sin embargo no por esto hay que dejar de creer en su capacidades.

"Hay que fijarse en lo bueno de cada uno, por ejemplo, a uno le gusta disertar, otro es respetuoso, otro escribe bien, así se van viendo distintos fortalezas, tanto en el conocimiento como en las relaciones humanas." (Profesora)

Al realizar los informes sobre los jóvenes pasa que las personas externas del programa (funcionarios del centro) a veces se sorprenden porque se destaca más lo positivo que lo negativo de ellos.

"La gente siempre pide que les indique lo malo, o lo que no sabe, y uno le entrega las evaluaciones y le pone que el niño maneja esto, que ha aprendido esto, o tiene las nociones básicas de esto pero insisten diciendo que eso no les sirve, porque no sale nada de lo que no sabe." (Profesora)

Desmotivación, ansiedad, frustración por parte de los jóvenes

El equipo ha llegado a la conclusión de que la falta de asistencia de algunos jóvenes es un tema complejo y hay que respetar la integridad del joven que se niega a estudiar y no tratar como sea de convencerlo. De a poco se van acercando porque se dan cuenta de que las clases pueden ser entretenidas y sus compañeros les cuentan.

"Yo antes iba a buscar a los chicos pero el coordinador me dijo: Tus intenciones son superbonitas, pero cada joven tiene sus procesos y sus tiempos, y eso lo tienes que respetar. Si el joven no llega es porque realmente no quiere." (Profesora)

Cómo enfrentar el desinterés, la ansiedad y la falta de concentración de los chicos es un permanente desafío para los profesores y las profesoras. Clases motivadoras y dialogar con ellos son las principales herramientas. El miedo de fracasar de los chicos, de no ser capaz es el mayor impedimento.

"Es que tienen muy poca tolerancia a la frustración, entonces, presentarles una guía es presentarles un conflicto cognitivo y no se arriesgan a hacerlo, bueno, también por la historia previa que tienen en sus colegios que son frustrantes, entonces ellos tienen una resistencia a abrirse y a equivocarse, de hecho quieren siempre tener la respuesta correcta, porque equivocarse para ellos es como que uno le diga que no sirva para nada." (Profesora)

Rayado de cancha y formación de hábitos

Los profesores y las profesoras han dedicado mucho tiempo a formar nuevos hábitos y formas de convivencia con los jóvenes, sin vulnerar la integridad de ellos. Por ejemplo no se permite hablar a garabatos o a gritos, no sólo por la importancia de adquirir un conducta socialmente más aceptable sino también porque se quiere distinguir el ambiente de reescolarización como un espacio grato y respetuoso.

Para poder trabajar tranquilamente con los jóvenes en clase se descubrió que es muy importante tener la sala cerrada con pestillo y las ventanas cubiertas para que no se vea desde fuera. La actitud de los estudiantes cambia absolutamente cuando alguien de afuera los está viendo porque sus pares no deben verlos ordenados y obedientes ya que según sus códigos esa conducta está mal vista.

El respeto dentro de la sala ha sido un trabajo constante desde el primer día y que ha dado fruto, aunque siempre hay que reforzarlo. Comienza por cosas tan sencillas como pedir los útiles escolares en forma adecuada, es decir sin garabatos.

"Al comienzo siempre era "pásame esto, tal por cuál" y yo le decía "qué quieres que te pasen, cómo se llama eso", y ahí ellos poco a poco aprendieron, y eso favoreció el vínculo y el respeto en la sala. Al final los chiquillos generan buena onda contigo y de repente hay que tomarles la cara, ser como más maternal, porque ellos no tienen ningún afecto ahí, porque la relación que tienen con los educadores de trato directo es muy tosca." (Profesor)

El equipo cree que el respeto hacia los demás comienza por el respeto hacia uno mismo algo que los jóvenes perciben muy fuertemente.

"Al principio de todos modos te ponen a prueba, y te faltan al respeto para ver hasta dónde pueden llegar y hasta cuándo, y ahí tiene que ver hasta cuándo yo acepto que me falten el respeto, porque eso también implica que les faltes el respeto a ellos." (Profesora)

"El tema del respeto se plantea desde la reciprocidad: así como yo soy respetuoso contigo espero que tú lo seas conmigo, pero no se plantea desde el poder. No digo, aquí mando yo porque soy profe. Nunca hablo desde el poder y trato de delegar poder a los chiquillos cuando se puede." (Profesor)

Aunque los jóvenes a veces se conflictúan con el tema del respeto, porque ser demasiado respetuoso es también considerado según ellos como ser débil, como un "perkin".

El equipo ha aprendido a poner los límites bien claros y cada casa ha construido su propio "reglamento." En una casa, por ejemplo, se aceptan sólo 15 minutos de atraso, después se cierra la puerta y los jóvenes que no llegaron a tiempo tienen que esperar hasta la próxima hora de clases. Los mismos jóvenes aprecian estas reglas porque las clases no son interrumpidas a cada rato y se logra trabajar mejor. Cuando llega un estudiante nuevo rápidamente se da cuenta del funcionamiento y los intentos de llamar la atención (ser insolente o hacerse el chistoso) son generalmente parados por los otros jóvenes.

También ha sido necesario desarrollar estrategias para manejar situaciones de jóvenes que sólo entran a la sala para molestar.

"Había un chico que entraba habitualmente a la sala a tirar libros, a molestar, se subía arriba y empezaba a tirar cosas, leseaba un rato y se iba, constantemente. Después entendimos que si lo invitábamos era mejor, no porque se quedara, sino porque si lo invitábamos se cohibía y se iba más rápido." (Profesora)

La metodología en la práctica

Aunque se sabe la importancia de crear un contexto significativo para el proceso de aprendizaje, a veces se hace difícil encontrar uno realmente significativo para el joven que encaje con su experiencia socio-cultural.

"Como no conozco bien las formas de relacionarse de los jóvenes, porque yo no vengo de ese mundo, me cuesta crear un contexto realmente significativo para un chiquillo. Algunas veces funciona pero muchas veces no, porque no es vivencial para ellos." (Profesor)

"La situación de encierro y la experiencia educativa previa del joven incide en el proceso de aprendizaje y condiciona por ejemplo la entrega de contenidos ....porque si tu les pasas hasta lo más fácil de las matemáticas, ellos preguntan por qué, pero no un por qué de contenido, sino una cosa existencial, no es el mismo por qué que se preguntaría un cabro que va a un colegio normal, sino que acá se liga todo a lo que le está pasando a él, y qué le pasa a su gente de afuera." (Profesor)

Una característica de la metodología MII es estas formas abiertas de plantear el aprendizaje, que al comienzo crea cierta resistencia en los jóvenes. Una explicación a esta resistencia también se puede entender como consecuencia del encierro donde no existen espacios para opinar o tomar decisiones.

"Creo que es natural que se genere esta especie de resistencia en los chiquillos, porque tienen ciertas dificultades en la toma de decisiones, o sea llegan y lo encierran, y le quitan toda posibilidad de decidir. Entonces cuando uno le plantea esta forma más abierta de hacer pedagogía, se desbandan, porque no conocen límites." (Profesor)

"Los chiquillos les complica harto el tema de la pregunta ¿qué crees tú?, o sea, de reflexionar y cuando uno le pregunta qué opinas tu, no entienden, porque no tienen claro qué es lo bueno y lo malo todavía, y ven las guías y dicen "¿qué digo acá?, no sé si es bueno o malo". (Profesora)

Otra explicación de este fenómeno sería que a los jóvenes siempre les cuesta más expresar sus ideas por escrito por lo que a veces resulta mejor realizar la reflexión en voz alta primero para después plasmar la opinión en papel.

Según los profesores y las profesoras los chiquillos son capaces de manejar comprensivamente situaciones, ya sea de textos escritos o de conversaciones, a nivel literal e interferencial, pero a nivel valorativo, en ningún caso.

La emisión de opiniones por parte de los jóvenes casi siempre está circunscrita a lo que se puede considerar como políticamente correcto contestar. Tienen miedo de "embarrarla" y eso, se piensa, puede ser por el temor al fracaso y porque ellos piensan que están permanentemente siendo juzgados.

"El hecho que nosotros le digamos "chicos, aquí no hay respuestas malas, sino respuestas distintas" los deja helados. Y ha sido una cuestión súper rica, en cuanto, por ejemplo, a la elaboración de textos creativos, nos hemos encontrado con sorpresas de literatos pero notable. Los chiquillos cuando descansan de esa autocensura, logras resultados fantásticos, pero no es fácil." (Profesor)

Pero con el tiempo cuando se van estableciendo bien los límites, los jóvenes enganchan y entienden la lógica de esta metodología de trabajo.
Otros y otras docentes que han trabajado la misma metodología en el medio libre opinan que cualquier niño o joven de cualquier colegio tiene problemas al comienzo de aceptar esta forma distinta de enfrentar el proceso de aprendizaje.

"A todos los chicos los descoloca, porque están acostumbrados a que tú les des instrucciones, que tú los dirijas, que tú les digas lo que tienen que hacer, entonces claro, al tirarle preguntas abiertas el chico queda loco. Al ir descubriendo el aprendizaje se des-estructura, pero se da en todo contexto, no solamente porque los chiquillos tengan estas características particulares, sino que en cualquier parte te va a pasar al principio." (Profesora)

El uso de material concreto

Los profesores y las profesoras consideran que el uso de material concreto es clave para tener éxito en el trabajo pedagógico con estos jóvenes.
El proceso de aprendizaje con los jóvenes es generalmente lento. Ellos son muy concretos, entonces para llevarlos a la abstracción es necesario usar material concreto como un facilitador del aprendizaje en forma de maquetas y material audiovisual.

El equipo cree que la utilización de computadores y programas interactivos potenciaría bastante el trabajo pedagógico, ya que se trabaja con una generación que tiene acceso a varias tecnologías como celular, computador, internet, entre otras.

"Utilizamos películas o videos que bajamos de Internet para mostrar determinadas materias que son más difíciles, y les cambia completamente, hasta la emocionalidad en torno a la tarea." (Profesora)

Sin embargo la utilización de material concreto no fue fácil al comienzo ya que siempre hubo jóvenes que intentaron robarse algunas cosas. El uso de materiales en general ha sido un tema específico de trabajar con los jóvenes. Se trata de crear hábitos para cuidar los materiales, mantenerlos ordenados y limpios.

Relación entre el equipo y los coordinadores y educadores de trato directo

La relación con los coordinadores y educadores de trato directo es hoy generalmente fluida y sin tensiones. Los resultados que se ha tenido con el trabajo ha validado al equipo frente a ellos que al comienzo eran muy críticos. Ahora el equipo se maneja con cierta autonomía y trata en lo posible de resolver los problemas con los jóvenes sin involucrar a los coordinadores y educadores.

"Yo le digo al coordinador que en la sala mando yo, aunque a él le gustaría que yo aplicara las mismas reglas que él y los educadores, pero ellos tienen otras formas de relacionarse con los chicos. Entonces cualquier cosa que pase yo no voy a buscar al coordinador, y eso los chicos igual lo valoran. Les gusta que haya un espacio para ellos." (Profesora)

Sin embargo, la forma distinta de tratar a los jóvenes, entre el equipo y algunos de los coordinadores y los educadores de trato directo, ha sido un tema complejo, sobre todo al comienzo. El equipo entiende que es distinto estar a cargo de 50 o 100 jóvenes, día y noche, que trabajar con un grupo de 15 o 20 jóvenes en una sala de clase. Pero aún así se considera que en algunas casas hay un trato demasiado rudo y poco respetuoso con los jóvenes y que no se estima un modelo educativo positivo.

"Nosotros apuntamos a que el chico genere su propio hábito y que genere un compromiso para entrar a clases, para empezar a normarse, para empezar a quedarse callado, con más respeto con los compañeros; y ahí, yo creo, es el punto donde tenemos como más retroceso, cuando nos tenemos que sentir con apoyo con los de las casas y su apoyo, más que ayudarnos, nos perjudica." (Profesor)

"Yo siento que a estos profesionales les faltan también un refresco, les falta ser influenciados por otro tipo de experiencia. Todos generamos influencias en los demás, y a mí me gusta ser influenciado por los demás, porque estoy súper receptivo a escuchar y aprender del otro, cuando yo me niego a aprender del otro estoy cometiendo un grave error." (Profesor)

PERCEPCIONES SOBRE EL PROGRAMA:
JÓVENES Y FUNCIONARIOS DEL CENTRO OPINAN

El presente capítulo recoge las percepciones que tienen los jóvenes participantes y los y las profesionales del centro sobre el Programa de Reescolarización.

Para recoger la información se aplicaron grupos focales a los jóvenes de las diferentes casas que participan en el programa, además de entrevistas a la Directora del centro, al Jefe Técnico y a los cuatro coordinadores de casa.

GRUPOS FOCALES			
CASA 1	CASA 2	CASA 3	CASA 4
7 Estudiantes	4 Estudiantes grupo uno. 5 Estudiantes grupo dos.	7 Estudiantes	5 Estudiantes

ENTREVISTAS		
Coordinadores de casa (4)	Directora	Jefe Técnico

El análisis de la información recopilada a través de las entrevistas y los grupos focales está estructurado en dos partes:

I. Percepción de los jóvenes sobre el Programa de Reescolarización. Se analiza las percepciones que tienen los jóvenes participantes del programa sobre la propuesta educativa (sus aspectos positivos y negativos, su particularidad en comparación con otro tipo de programas educativos); el vínculo con los profesores y las profesoras; el material y la infraestructura; las posibles críticas, sugerencias o aportes hacia el programa ; y las conclusiones.

II. Percepción de los y las profesionales (directora, jefe técnico y coordinadores) del centro sobre el Programa de Reescolarización. Se analiza las percepciones de los y las profesionales sobre el proceso de instalación del programa; la propuesta pedagógica; la recepción de los jóvenes; los profesores y las profesoras; el desarrollo actual del programa; las posibles críticas, sugerencias o aportes hacia el programa; y las conclusiones.

PERCEPCIÓN DE LOS JÓVENES SOBRE EL PROGRAMA DE REESCOLARIZACIÓN

I. Percepción General sobre la Propuesta Educativa

La mayoría de los jóvenes entrevistados manifiesta que les gusta las clases de ACHNU y que las encuentran buenas porque les permite aprender cosas nuevas y aprovechar el tiempo en algo útil y beneficioso. Además, destacan y valoran el hecho que haya personas dispuestas a enseñarles a ellos, que están privados de libertad, ya sea porque están condenados o en internación provisoria.

"Las clases de ACHNU igual nos parecen buenas, porque aprendimos algo más de la vida. Son buenas, porque de repente uno tiene la posibilidad de estudiar en la calle, estando aquí igual uno tiene la oportunidad de aprovechar el tiempo para estudiar y no cualquiera lo hace, de enseñarnos a nosotros. Entonces, yo lo encuentro bueno, po." (joven, casa 1)

Dentro de los aspectos positivos, los jóvenes destacan los siguientes elementos de la propuesta educativa:

Sirve para el Informe de Permanencia

En primer lugar, y por razones evidentes relacionadas con el contexto en el que se encuentran, sobresale la utilidad que tiene el programa para su informe de permanencia, pues al certificar que están estudiando, tienen más posibilidades ante el juzgado de obtener la libertad o acceder a beneficios puntuales, tales como permisos para salidas por el día o medidas cautelares:

"El tribunal manda a pedir el informe del colegio, y eso nos ayuda, porque la jueza dice 'ah, está estudiando preso, entonces puede retomar sus clases en la calle' y eso nos ayuda para salir más rápido de aquí". (joven, casa 2)

"Así aprendis algo bueno, matai el tiempo y te ponen tu informe para el juzgado, te sirve ¿sí o no?" (joven, casa 3)

"El colegio aquí te sirve para el informe y usted le dice al juez que está estudiando y con eso sirve más para irse pa la calle po y aquí no venimos como 'ay qué rico ir al colegio', si igual te aburre po, nosotros venimos a someternos no más po". (jóvenes, casa 3)

"Las clases nos sirve, en parte porque aprendemos y por parte, en la calle y en la casa, nos sirve en el informe. Si en algún momento nos piden el cautelar, con este informe igual nos sirve, nos puede servir en la audiencia". (joven, casa 4)

Posibilidad de aprender

En la última cita comienza a aparecer un segundo elemento identificado por los jóvenes como positivo: la posibilidad de aprender. En efecto, las clases de reescolarización, además de serles útiles para su informe de permanencia, les permite "aprovechar" el tiempo que están privados de libertad para aprender sobre diferentes materias que les interesa o reforzar contenidos que en el colegio nunca pudieron entender completamente o se les había olvidado con el paso de los años que estuvieron sin estudios:

"A mí me gustan las matemáticas".
"A mí me gusta saber sobre los pueblos de los mapuches..."
"Lenguaje también me gusta". (jóvenes, casa 1)

"De todo. Historia, matemáticas".
"Yo sé de todo, sumar, restar, pero me falta dividir". (jóvenes, casa 2)

"Igual hemos aprendido harto".
"Como matemáticas, como los octavos, los cuartos... ¿cómo se llama eso?...
ah, las proporciones, las fracciones".
"En la calle yo iba como en primero medio y nunca supe lo que eran
las fracciones, llegué acá y aprendí". (jóvenes, casa 2)

"Aprendís cosas que no sabías, cosas útiles".
"Sabí sumar, restar, sabís dividir".
"Antes lo sabíamos pero se nos había olvidado". (jóvenes, casa 3)

También señalan que en las clases de ACHNU aprenden cosas útiles que les sirven "en la calle", tanto para desenvolverse en asuntos prácticos de la vida cotidiana (por ejemplo, las matemáticas para el manejo de dinero) como para temas que les afectan y no conocen, tales como las enfermedades de transmisión sexual:

"Es que uno de repente en la calle ¡ah! Uno maneja plata y tiene que aprender
a sumar, restar, multiplicar, dividir" . (jóvenes, casa 4)

"Las matemáticas. Harto, porque de repente uno tiene que cambiar un cheque
o estás sacando la cuenta y no te meten la papa" . (joven, casa 2)

"Además nos enseñan cosas que después nos van a servir,
las matemáticas, leer, escribir". (joven, casa 1)

"Sabe por qué igual nosotros nos metemos en el tema de las infecciones,
porque de repente uno igual anda en la calle, de repente uno no sabe,
de repente uno tiene una polola o sea, o poncea por aquí o por allá, uno tiene relaciones,
de repente, por ahí y uno no sabe de las enfermedades, entonces uno
puede quedar "pingao". (joven, casa 4)

"A cuidarse también, con estas cosas de las enfermedades". (joven, casa 2)

Cabe señalar que los conocimientos que aprenden no sólo les sirven para aplicarlos en el medio libre, ya que reconocen utilizar algunos dentro del centro en situaciones específicas. Por ejemplo, destacan que la materia de lenguaje es muy práctica y provechosa para ellos ya que al estar encerrados, uno de los pocos medios que tienen para comunicarse con el exterior son las cartas y allí aprenden a escribirlas de forma correcta:

"A veces escribimos cartas con los profes, o ellos nos ayudan a escribirlas
para que queden bonitas". (joven, casa 2)

"Porque de repente mire, en lenguaje nos sirve mucho, porque uno de repente
quiere hacer una carta y depende a quien va dirigida, si va para una persona importante
tiene que estar escrita como una carta formal po, con fecha, con buena escritura".
(joven, casa 4)

A su vez, el grupo de jóvenes entrevistados de la casa cuatro señala un aspecto que no apareció en los otros grupos y que es interesante de mencionar porque tiene que ver con una visión más social del aprendizaje, donde el aprender sobre distintas materias y asuntos sirve para facilitar la relación y comunicación con el otro y la otra, en tanto permite interactuar con diversos tipos de personas, tener diferentes temas de conversación y perder un poco el miedo a quedar como alguien ignorante:

"Igual nos sirve, porque cada día aprendimos algo nuevo para no ser ignorante igual po. Porque de repente, en la casa hay unas cosas básicas que no se sabe, hay cosas que enseñan y que uno las aprende para no ser ignorante. Uno sale a la calle y uno puede tener otro tipo de amigo que le guste algo, o uno puede estar relacionándose con otro tipo de gente y que te hagan preguntas, conversando de otras cosas y tu vas a quedar así como ignorante, y te pueden mirar así. Entonces, de repente, igual es bueno aprender cosas nuevas". (joven, casa 4)

"Claro, tení más temas de conversación. ¿Me entiendes? Entonces, tenís tema de conversación sobre matemáticas, de sociales, ciencias naturales, de lo mismo que estamos estudiando acá po. Ahora salimos a la calle y podemos decir que estamos estudiando esto de energía y que pasa por esto, ahí le metí el cuento igual po. Pero uno tiene otro tema de conversación y uno aprende cosas nuevas". (joven, casa 4)

Ayuda a distraerse

Un tercer aspecto que los jóvenes participantes encuentran positivo de las clases de reescolarización es que les sirve para distraerse. Al ocupar su mente en otras cosas, específicamente los contenidos correspondientes a las asignaturas dictadas, se les pasa más rápido el tiempo y se olvidan un poco del encierro en que se encuentran. Algunos incluso señalan que dentro de las clases se sienten como si estuvieran en un colegio normal de "la calle":

"Es que uno cuando estudia como que se sale del encierro en el que uno está". (joven, casa 1)

"Como que entramos un rato y nos olvidamos de que estamos acá, y nos sentimos como en una escuela, con profesores normales. Lo único que falta son los uniformes no más".
"Que se nos pasa más rápido el tiempo, distraemos la mente". (joven, casa 2)

"Sirve para salir de la volá, la rutina, por último te sirve venir a escribir un rato, como que corta el día". (joven, casa 3)

Además de serles útil para salir un par de horas de la rutina diaria, los jóvenes reconocen que les permite cambiar de estado de ánimo, sobre todo cuando andan con lo que ellos denominan "la volá" o el "sicoseo", una mezcla de rabia y angustia acompañada por el constante cuestionamiento y hastío de estar encerrados y privados de libertad, que lleva a un sentimiento generalizado de negatividad y sin sentido. En palabras de los mismos jóvenes:

"Yo vengo de la peni y ando verde por ver la calle porque llevo meses preso y veo locos que salen pa la calle y digo 'por qué no a mí, sha, estoy verde por ver la calle, me porto bien, voy al colegio, voy al taller, qué pasa con mi libertad?' y empezai a pensar, a trabajarte la mente y andai sicoseado, cualquier cosa te cae mal po y son lagunas y empezai a pensar, a cranear y tú encerrao siempre en lo mismo, las murallas, ah los giles que andan pa allá pa acá. Más encima que sueltan a hueones que no tienen ningún brillo". (joven, casa 3)

Entonces, cuando se encuentran bajo ese estado anímico, asistir a clases les posibilita hacer un giro y enfocarse en otras cosas, generalmente positivas y/o constructivas:

"Pa eso venís pa acá porque te distraís, sí po. Te enfocai, en vez de hacer algo malo te enfocai para hacer algo bueno, igual está bien po. De sicoseao a veces querís pegarle a alguien y mejor pasai de largo". (joven, casa 3)

"Como que pasamos la volá, pasamos rápido, como que dejamos la mente en otro lado, como que no estamos en la misma volá que en el pabellón". (joven, casa 2)

El vínculo que se establece

Un cuarto elemento que los jóvenes recalcan como positivo es el vínculo que se establece. Por un lado, señalan que el vínculo que se ha instaurado con los profesores y las profesoras está caracterizado por la cercanía, el respeto y la consideración por el otro, valorándolo en tanto sujeto legítimo, sin cuestionar la razón del por qué están donde están.

Como ejemplo destacan el hecho que los profesores y las profesoras les entreguen consejos para que cambien su modo de vida y retomen sus estudios; otorguen el espacio de confianza para la conversación sobre diferentes temas, donde muchas veces encuentran la posibilidad de compartir sus asuntos o dificultades personales; y los respeten sin importar su origen o la razón que los tiene encerrados:

"Algo de lo más importante, es que ellos además de hacernos clases, lo que buscan de uno es que uno cambie, o sea, que uno siga estudiando y que uno recapacite de lo que ha hecho, eso va en uno".

"Igual ellos te aconsejan, no solamente en clases, ellos te conversan de cómo cambiar tu forma de ser, modular bien y todo".

"Acá siempre, dentro de la casa el profe nos respeta a nosotros, a pesar de que sabe que somos ladrones y todo". (jóvenes, casa 4)

Por otro lado, los jóvenes reconocen que entre sí también se vinculan de un modo diferente -por lo menos al interior del aula- ya que tiende a predominar el respeto entre ellos, como compañeros, dentro de la sala y con los profesores y las profesoras. En este sentido, tratan de autorregularse entre ellos cuando hay alguno que hace mucho desorden e intentan escucharse cuando hablan:

"A veces hay algunos que dan mucho jugo y el profe dice que va a parar la clase, y ahí todos le decimos que la corte, para que el profe no pare la clase". (joven, casa 2)

"A respetarnos a los compañeros, a los profesores".

"Igual eso lo hemos aprendido en la calle pero aquí como que más lo hemos aprendido. Es que siempre conversamos con las profesoras y siempre nos dicen que lo primero es el respeto".

"Igual te enseñan sus principios, que hay que tener respeto cuando un compañero habla, que hay que escucharlo. De repente con eso no estaí ni ahí, pero sabís que adentro de la sala tenís que hacerlo, por último igual es bueno". (jóvenes, casa 3)

Permite seguir estudiando

Un último elemento positivo que los jóvenes rescatan del Programa de Reescolarización es que les abre la posibilidad de avanzar con sus estudios mientras están privados de libertad. Y si al momento de salir al medio libre deciden cambiar su forma de ganarse la vida y retomarlos, van a tener menos dificultades para ponerse al día y no van a estar tan atrasados:

"Igual son buenas, porque igual aprendimos, aquí de repente uno quiere salir a estudiar y sale uno con capacitación de aquí dentro". (joven, casa 4)

"Nos sirve para aprender cada día algo nuevo y para de repente si alguno quiere cambiar, estudiar algo afuera o en la calle, uno igual sale con enseñanza, o sea, con algo que le enseñaron. Entonces, uno no llega así, sin saber nada en la escuela que llega, uno igual sabe algo, aunque sea poco, es algo lo que enseñaron". (joven, casa 4)

"Para que no estemos tan atrasados". (joven, casa 2)

En relación con elementos negativos que los jóvenes podrían identificar de la propuesta educativa, no se menciona ningún aspecto relevante. Los únicos comentarios al respecto, y que más bien son marginales, tienen que ver con ciertas materias que a algunos en particular no les gusta o quejas respecto a la cantidad de páginas que tienen que leer a veces en lenguaje. Más allá de esos comentarios aislados, no se hace mención a aspectos negativos.

II. Vínculo con los profesores y las profesoras

Respecto a la percepción que los jóvenes tienen acerca de la relación que se establece entre ellos y los profesores y las profesoras del Programa de Reescolarización, la mayoría está conforme con ella y señala que ésta es buena:

"Es buena la relación".
"Es súper buena la relación, no decimos garabatos, los tratamos como profesores".
(jóvenes, casa 1)

"Bien, nos llevamos bien con los profes". (joven, casa 4)

En términos generales, manifiestan que existe una relación de respeto, fundada en el reconocimiento de un conjunto de características positivas que encuentran en los profesores y las profesoras, sobre todo en el trato que estos últimos y estas últimas tienen con ellos. En efecto, y como ya se mencionó, los jóvenes señalan sentirse estimados y cómodos con la forma que tienen los profesores y las profesoras de vincularse con ellos, en tanto son tratados como sujetos "normales", de igual a igual, sin ser discriminados ni estigmatizados por estar privados de libertad:

"O sea, por lo menos yo no le falto el respeto al profe, porque él tiene harta paciencia, el profe es sencillo y no le importa llevarse bien con nosotros porque es como normal estar con nosotros, no nos mira como sujetos que le podríamos pegar, nos mira igual que a él no más po". (joven, casa 2)

Además, el respeto se debe al hecho que valoran que esta relación sea más horizontal y cercana pues pueden reírse, conversar y decir "tallas" con los mismos profesores y profesoras así como también encontrar un espacio donde son escuchados y comprendidos:

"Yo no cambiaría nada de los profes porque siempre han sido como bien comprensivos con nosotros". (joven, casa 2)

"Los profesores igual son simpáticos, igual nos reímos, les tiramos tallas". (joven, casa 4)

Sólo en una casa señalan no sentirse conformes con la relación que existe con algunos profesores y algunas profesoras en particular, debido a que son más estrictos y/o serios:

"Más o menos no más, o sea, con algunos bien y con algunos más o menos; algunos son más serios... son más serios los profesores".
"Por ejemplo, el profe de matemáticas es medio serio".
"A veces tira la talla y todo, pero es más serio. Ahora, si tiene que sacar a alguien lo saca no más, aunque le ruegue uno". (jóvenes, casa 2)

Al indagar en más detalle sobre este vínculo, aparecen varios aspectos positivos que los jóvenes reconocen. En primer lugar, destacan que los profesores y las profesoras son comprensivos y comprensivas con ellos pues los entienden cuando andan sin ánimo o afligidos y no demuestran mayores dificultades para ponerse en su lugar, ya que se dan cuenta que estar encerrado es una situación problemática y difícil que a los jóvenes, y probablemente a cualquier persona, les cuesta sobrellevar:

"Ellos nos comprenden po, porque el profe ve que uno anda achacado y te entiende po". (joven, casa 1)

"Porque nos tiene paciencia, porque nos comprende y entiende por lo que estamos pasando". (joven, casa 2)

"Porque sabe comprendernos ella". (joven, casa 3)

"A pesar de todo ellos igual nos entienden, porque igual estamos presos y aquí presos uno se porta mal, de repente. Uno tira sus tallas y el profe no se enoja tanto porque sabe que estamos presos, igual nos entiende. Entonces, uno lo agradece igual". (joven, casa 4)

En segundo lugar, valoran la enorme paciencia que tienen los profesores y las profesoras con ellos y la buena disposición para enseñarles, puesto que da cuenta de su motivación principal: que los jóvenes aprendan. Lo anterior se refleja, según los entrevistados, en el tiempo que invierten los profesores y las profesoras en explicar la materia, adaptándose a los diferentes ritmos que ellos tienen e incluso, si es necesario, explicando de manera personalizada hasta que todos logran entender y aprender:

"Tienen cualquier paciencia, porque acá están trabajando con puros cabros problemáticos".

"Hay unos que son más lentos, otros que son más rápidos. Entonces, el profe escribe lo que tiene que escribir y espera a que todos terminen". (jóvenes, casa 1)

"Lo bueno que tienen ellos es que se dan el tiempo de explicarnos las cosas, y lo hacen uno por uno".

"A mi me gusta que tienen harta paciencia. Por ejemplo un profe si uno no va, nos va a buscar a la casa para que vayamos a clases". (jóvenes, casa 2)

"Tienen disposición para enseñarnos, no se cansan, no dejan tirados, porque hay profesores que te enseñan y como ven que estás lento y no entendí, dicen que éste no sirve y acá no te siguen explicando, hasta que más o menos tengas tu concepto". (joven, casa 3)

A su vez, este interés por que el joven efectivamente aprenda se puede observar en que los motivan a tratar de hacer las cosas hasta que les resulte, evitando la frustración y privilegiando el proceso de aprendizaje y el trabajo colaborativo:

"Porque si nos equivocamos nosotros ellos dicen que no importa, pero que tratemos de hacerlo". (joven, casa 3)

"Y si uno entendió más rápido la materia, ayuda a los otros a entenderla o no. Sí, nos explicamos entre nosotros". (joven Casa 1)

"Porque la cosa es que uno trate de hacerlo, y si uno no puede el profe dice que tratemos". (joven, casa 2)

Esta disposición para enseñar también se manifiesta en la preocupación por buscar materiales especiales para utilizarlos en las clases con el fin de hacerlas más atractivas y entretenidas y, además, en la flexibilidad que demuestran al momento de tratar los contenidos específicos de la materia, adaptándose a los intereses de los jóvenes o hablando por momentos sobre otros temas cuando observan que están aburridos o no están prestando atención:

"Nos gusta que igual, de repente, la profesora igual se da el tiempo de traer el notebook de su casa, para mostrarnos videos de lo que ha dejado el cáncer, de cuando han fumado mucho, nos han mostrado todas las enfermedades del cáncer. La gonorrea, la sífilis, entonces ella nos trae el notebook de su casa, para enseñarnos con imágenes, videos. Entonces, igual los profesores se dan el tiempo de venir para acá". (joven, casa 4)

"Uno les dice ' profe, está aburrida la materia' y entonces ellos nos empiezan hablar de la historia, de los científicos, o de cualquier tema de conversación y se hace más entretenido". (joven, casa 2)

En tercer lugar, recalcan como positivo el hecho que los profesores y las profesoras sean personas accesibles, cálidas y amables, puesto que les permite entablar una relación de mayor cercanía y una sensación de respaldo y confianza, dentro de un medio habitualmente adverso:

"Uds. como que tratan de llegar a nosotros, en cambio en la calle uno tiene que llegar a los profes. Acá son más amables, tienen paciencia para soportarnos todo el rato que estamos leseando. Igual hacen tareas, pero son más amables y más pacientes". (joven, casa 2)

Esta cercanía se manifiesta en diversas expresiones. Una de ellas es la preocupación de los profesores y las profesoras por el bienestar de los jóvenes, donde éstos últimos se sienten tomados en cuenta y tienen la posibilidad de conversar sobre sus asuntos personales o problemas e inquietudes que los aquejan, recibiendo una buena acogida, marcada por la estima y comprensión. Además, destacan que se preocupen por su situación dentro del centro y que traten de ayudarlos con los informes de permanencia:

"Igual son pulentos los profes, porque de repente uno no tiene, a uno le cuesta ponerle algo, llega la profe y te dice: ' a ver, ¿qué te está pasando?, yo te ayudo' ". (joven, casa 4)

"Es que de repente le cuentas otras cosas que no son del colegio po, le cuentas qué te pasó, tus problemas. Y ellos te entienden". (joven, casa 1)

Este elemento tiene un alto valor para los jóvenes puesto que suponen que la mayoría de las personas no estarían dispuestas a trabajar con ellos debido a los riesgos a los cuales podrían estar expuestos, en cambio los profesores y las profesoras de ACHNU no se preocupan por ello:

"Es que igual acá es una cuestión bacán porque igual están expuestos a que a uno le den sus lagunas y son mujeres, no falta el enfermo que imagínate le levanta la mano". (joven, casa 3)

"Lo que me gusta de la señorita es que igual ella nos muestra cariño, nos ha ayudado en hartas cosas para el informe. Es que igual me ha ayudado en hartas cosas a mi po, de repente, porque sabe que yo estaba súper mal en el juicio en que estaba y ella igual me ha arreglado los informes para salir adelante, porque yo igual me he tenido que portarme bien, igual la he escuchado". (joven, casa 4)

Esta deferencia especial, como ya se dijo, los jóvenes también la reconocen en el hecho que los profesores y las profesoras, además de dedicarse a hacer sus clases y pasar la materia, se preocupan por su futuro y les dan consejos para que traten de cambiar y retomen sus estudios cuando salgan en libertad:

"Sí, porque ellos nos dicen que tenemos que cambiar, que tenemos que sacar nuestros estudios". (joven, casa 1)

"Nos dicen que tratemos de cambiar, de que si tenemos algo que intentemos de invertirlo, de que no hagamos más esto. O nos da ejemplos de compañías millonarias que partieron sin nada o con muy poco, y nos da ejemplos po, y cuando propone esas conversaciones todos le ponemos atención y les dan opiniones. Y entre todos damos opiniones porque es interesante el tema". (joven, casa 2)

En relación con los aspectos negativos de este vínculo, no existe un discurso muy estructurado por parte de los jóvenes. Señalan algunos comentarios aislados, sin mayor relevancia y que tienen que ver más bien con situaciones particulares, tales como la referencia a algunas clases donde el ritmo de la entrega de contenidos es muy rápido o quejas sobre ciertos profesores y profesoras que son muy estrictos y estrictas o que se enojan con facilidad cuando ellos bromean o hacen "tallas", enfatizando la falta de empatía que tienen dichos profesores o dichas profesoras con ellos:

"A mí lo que no me gusta es que de repente escriben muy rápido y yo soy lento". (joven, casa 1)

"Aunque de repente hay un profe que uno llega medio atrasadito y no nos deja entrar atrasado, y si llegaste atrasado te quedas afuera y mañana vienes. Pero hay otros profes que si llegas atrasado te dicen "ya, ya, entra no más, pero quédate calladito y toma atención". (joven, casa 2)

"Lo que de repente no nos gusta, es que uno está en clases y, de repente, uno tira una talla y como todos los demás se empiezan a reír, eso no les gustan a los profesores, entonces, se enojan, entonces, uno igual no puede estar así piola metido en la guía todo el rato, entonces, igual de repente uno igual tira sus tallas po. Los profesores no les gustan y se enojan, porque saben que uno tira la talla y todos los demás se ríen". (joven, casa 4)

III. Singularidad de la Propuesta en comparación con otras experiencias educativas

Al referirse a la singularidad de esta propuesta en comparación con otras experiencias educativas que han tenido, existen dos tipos de diferencias o particularidades principales: aquellas correspondientes al contexto específico en el que actualmente están insertos los jóvenes (el Centro Cerrado San Bernardo) y aquellas que responden a la propuesta pedagógica de ACHNU en sí, independientemente del contexto.

Un grupo minoritario considera que la propuesta de ACHNU es similar a un colegio con sólo algunas salvedades que tienen que ver fundamentalmente con razones de contexto, como por ejemplo, la menor duración de las clases, la menor cantidad de ramos, un régimen menos estricto y formal, la inexistencia de uniforme y la ausencia de mujeres u otro tipo de personas para interactuar, entre otras:

"La diferencia es que es sin uniforme no más, pero igual uno mirando a la profesora, la pizarra, se da cuenta que es como un colegio normal. Lo único que estamos aquí po, privados de libertad, que es lo que no nos gusta. Pero aquí son como dos horas de clases no más, no como en el colegio que son como 7, 8 horas". (joven, casa 2)

"¿Sabe la diferencia? Es que tú compartí con algo, como lo digo, con otras personas, con mujeres, con personas de otros lados".
"En la calle hay más ramos. Hay inglés, matemáticas, lenguaje, sociales, tecnológica, hay puros ramos". (jóvenes, casa 4)

Este grupo señala también que en el centro se aprende menos que afuera porque se pasan menos materias. No obstante, hacen la aclaración que cuando estaban en la calle, "no estaban ni ahí" con el colegio, en cambio, a las clases de ACHNU tienen que ir pues les sirve para el informe de permanencia:

"Afuera se aprende más que acá. Obvio que afuera se aprende más que aquí po".
"Pero igual no es tan así po, porque afuera uno no estaba ni ahí con el colegio". (jóvenes, casa 1)

"Aquí tení que venir por obligación venir aquí po".
"No es tu obligación, pero a uno le sirve venir aquí". (jóvenes, casa 4)

En contraste con el grupo anterior, la mayoría de los jóvenes sí observa diferencias significativas entre el colegio normal y la propuesta educativa de ACHNU.

Una de ellas es que las clases de ACHNU son menos estructuradas y rígidas, en el sentido que los jóvenes tienen mayor libertad dentro de la sala y pueden tomarse algunas licencias como pararse si lo desean o ayudar a otro joven que se encuentre más atrasado en la materia, entre otras. Este último punto se debe a que aquí tienen la posibilidad de realizar un trabajo más colectivo, donde los compañeros pueden ayudarse entre sí, a diferencia de un colegio tradicional donde la educación se desarrolla de un modo más individualista:

"Por ejemplo, las salas de clases de la calle tienes que estar todo el rato sentado, no puedes pararte, no puedes mirar al del lado, y acá no po, puedes ayudar a otro, no te tienen tanto rato sentado, te puedes parar y estirar las piernas, varias cosas".

"De repente el profesor ve que uno no puede, y llega otro y le dice ' profe, ¿puedo ayudarle?' y él dice que sí. En cambio en la escuela no te dejan, y el que no presta atención se va para afuera. Y no aprendes, y anotaciones o cualquier cosa". (jóvenes, casa 2)

Otra particularidad del Programa de Reescolarización que los jóvenes perciben y que ya se mencionó, reside en que la forma de hacer clases es más personalizada, ya que, además de haber menos estudiantes dentro de la sala de clases, los profesores y las profesoras se adaptan al ritmo de los jóvenes, explicando, repitiendo y esperando hasta que todos entiendan, sin ridiculizarlos ni tratarlos como tontos. Esto contrasta con su percepción sobre la sala de clases dentro de los colegios "de la calle", donde hay tantos estudiantes en el aula que podían estar drogados o curados y pasar inadvertidos, sin que nadie se preocupe por ellos o si entendieron la materia:

"Aquí escriben y no borran".
"Claro, porque cuando yo iba al colegio borraban y yo quedaba en la mitad. Y ahora esperan po". (jóvenes, casa 1)

"Acá te esperan si no terminaste de escribir, te dictan de nuevo. En cambio en la calle si me atrasaba tenía que mirarle a mi compañero, no me volvían a dictar. Aquí uno le dice al profe que repita y te repite más lento, en cambio en los colegios de afuera daba vergüenza".

"Porque acá nos explican y tienen más paciencia que los profesores allá en la calle, no es como acá que los profes te explican hasta que aprendas, y en la calle una pura vez, si entendiste, entendiste, y si no, no, no más". (joven, casa 2)

"Sí, porque en la calle son más cabros".
"En la calle podís estar en la sala fumando o tomando un copete y no te dicen nada, al colegio llegai entero volado y no te pescan, te fumai un pito antes de entrar al colegio y no hacís nada, mientras te pongan en la lista presente no más y después a fin de año te hacen hacer un examen y ese examen es la nota del promedio final y pasai, más encima es con el libro abierto". (jóvenes, casa 3)

A su vez, señalan que, a diferencia de la educación tradicional, en las clases de ACHNU lo que importa es el proceso de aprendizaje, el cómo se va tratando de llegar a un resultado determinado, más que el resultado en sí. En este sentido, la nota no es lo relevante sino la manera en que se llega a resolver un problema o situación específica:

"No vale tanto el puntaje para ellos, sino más lo que uno está haciendo. Como que no le importan tanto las notas, sino que se sienten felices viendo que nosotros estamos tratando de hacerlo, aunque salga mal ellos dicen que no importa, pero que tratemos de hacerlo". (joven, casa 2)

Otra diferencian que mencionan los jóvenes tiene que ver con su disposición en tanto estudiantes. En efecto, se recuerdan como estudiantes que no "estaban ni ahí" con el colegio, al que iban a pasar el rato, a "lesear" con los amigos y donde lo que menos hacían era tomar atención en las clases. En cambio, al Programa de Reescolarización asisten con otra actitud, ya que les sirve para su informe de permanencia y además les permite, de paso, aprender y retomar sus estudios de una forma más amena:

"En la calle a nadie le importaba el colegio". (joven, casa 3)

"Es que acá uno aprende, en la calle no po, porque ahí uno va a puro pelusear no más, además yo me sentaba bien atrás y nunca aprendí nada. En cambio, aquí no po". (joven, casa 2)

"Te vai a fumarte un pito, a tomarte una cerveza, a reírte o te vai a irte en la volada, porque en la escuela no vai a ir a escribir, no vai a tomar atención". "Uno va también para aprender y para el bien de uno, porque esto sirve de harto en los tribunales. En cambio en la calle no, uno se aburría en la clase y te vai po, paraba la clase y nos ibamos para afuera no más po". (jóvenes, casa 4)

No obstante, reconocen que aunque vayan con una mejor disposición a las clases, su comportamiento está lejos de ser impecable, incluso señalan que los estudiantes que tenían cuando iban al colegio (en el medio libre) eran más ordenados que ellos, lo que sucede principalmente porque los profesores y las profesoras son más severos y severas e inflexibles:

"En la calle son más tranquilos, porque acá dan más jugo, se tiran los lápices, y eso en la calle no lo puedes hacer sino te echan para afuera o suspendido". (joven, casa 2)

Un último rasgo singular de la propuesta de ACHNU es que no se sienten estigmatizados por los compañeros y los profesores y las profesoras. En el colegio se sentían como niños o jóvenes anormales y muchas veces tenían que aguantar que los discriminaran y/o maltrataran por ser desordenados o "ladrones", incluso un joven señala que fue expulsado de su colegio cuando la directora se enteró que había estado privado de libertad. En cambio, aquí no se sienten diferentes, sino que experimentan un trato de confianza y respeto, especialmente por parte de los profesores y las profesoras:

"Es que es lo mismo de la confianza po, además allá hay niños normales po, que siempre han estudiado, que están más avanzados, que nunca han robado. Y uno entremedio de ellos como que se siente medio despistado". (joven, casa 3)

"Lo que pasa es que en la calle te discriminan por ser ladrón. O sea, sales. ¿y quién va a querer tenerte en su colegio sabiendo que estuviste preso por robar y todo eso? A mí supo la sub-directora que yo había salido preso y me echó del colegio po". (joven, casa 2)

"Somos respetuosos con los profes. Ellos también con nosotros. No es como en otros colegios que te llegaban a zamarrear, acá no" (jóvenes, casa 1)

Ahora bien, como desventaja del programa de ACHNU en comparación con otras propuestas educativas, señalan que las clases son muy cortas, por lo tanto, muchas veces dentro de las tres horas diarias no se alcanza a pasar toda la materia que se pretende:

"Que son cortas no más po. Porque de repente el profe quiere ver algo y no puede porque son muy cortas las clases". (joven, casa 2)

IV. Percepción sobre la Infraestructura y los Materiales

Con respecto a los materiales, los jóvenes destacan como positivo el que los profesores y las profesoras se preocupen de llevar materiales entretenidos y diferentes para pasarles ciertas materias de manera más atractiva. En efecto, se refieren a ciertas películas que han visto para aprender de Los Mayas o a un objeto de plástico que permite observar el cuerpo humano y sus diferentes sistemas de manera más gráfica y didáctica:

"Traen películas, videos para hacer más entretenida la clase. La señorita trae videos del cuerpo humano, de los órganos, del intestino grueso, del delgado, y ahí uno ve cómo funciona y lo aprende". (joven, casa 1)

"De repente igual los profes traen algunas cosas para hacer más entretenidas las clases".
"Ese día nos pasó unas guías y nos trajo partido el cuerpo humano, y ahí nos iba explicando las cosas. Le sacaba los pulmones, la iba poniendo o sacando piezas al cuerpo, el hígado, el intestino". (jóvenes, casa 2)

"En historia trajeron una película sobre las poblaciones antiguas, no sé si eran de Chile, eran de Suramérica, como los Incas, la película se llamaba apocalíptico". (joven, casa 3)

"Lo bueno de las clases igual es que nos traen tele y nos traen películas, los profes". (joven, casa 4)

Como negativo señalan que las salas a veces están muy sucias y esto produce una pérdida de tiempo de clases puesto que tienen que ordenarla y limpiarla. Asimismo, no están conformes con la cantidad de materiales que reciben en las clases:

"Es que a veces las salas están llenas de garabatos, entonces eso nos quita un poco de tiempo, porque tenemos que limpiar y todo".

"Hay pocos materiales. De repente igual uno quiere ocupar algo y no siempre hay de eso; igual que en los talleres, de repente uno no puede entrar a los talleres porque no hay materiales, y si uno quiere pintar no va a poder porque a veces no hay para pintar. O sea, falta, de repente, sus lápices de colores, no sé po". (joven, casa 2)

"Materiales no hay mucho, porque no se ocupan mucho aquí po". (joven, casa 4)

En relación con la Infraestructura, los jóvenes de la casa dos señalan que la sala no es la más adecuada pues no tiene cortina y está a la pasada, a la vista de todos los jóvenes que viven en el pabellón, lo que se presta para interrupciones y distracciones varias. En este sentido, demandan cortinas para la sala y también proponen la idea de elaborar un diario mural para poner cosas que les interesa:

"Poner una sala más cómoda. Más cerrada, con cortinas, más ordenada, poner algún mural". (joven, casa 2)

V. Sugerencias de los Jóvenes al Programa de Reescolarización

Al preguntarles a los jóvenes sobre qué críticas, aportes o sugerencia harían al Programa de Reescolarización, sus respuestas apuntan a elementos bastante concretos y específicos. Básicamente son tres las sugerencias que realizan.

En primer lugar, solicitan una mayor oferta de talleres para que éstos complementen las clases, es decir, combinar las clases de reescolarización con talleres relacionados con sus intereses; en segundo lugar, les gustaría que las clases fueran de mayor duración, idealmente cuatro horas cronológicas; en tercer y último lugar, demandan un mayor número de materiales, específicamente más libros, más lápices y plumones y la posibilidad de tener acceso a computadores para trabajar:

"Pero faltan como más talleres. Talleres de flores, de maderas, de pintura". (joven, casa 3)

"Sí po, hacer de repente un día taller y otro día clase, o 45 minutos de clases y media hora de taller. De repente como son 2 horas, que sea una de taller y la otra de clase. Por ejemplo, primero el taller y después la clase, o al revés". (joven, casa 1)

"De repente que los profes tuvieran cosas como más manuales, para hacer manualidades, o una clase de artes plásticas. Se podrían aumentar las horas, pero haciendo cosas diferentes. Por ejemplo, para el día del padre, el profe nos hizo hacer una tarea y sacó sus lápices de colores y bien po". (joven, casa 4)

"Poner más computadores. Trabajar más en computadores". (joven, casa 2)

"¡Propuesta! Queremos libros".
"Computadores".
"Más materiales, lápices, correctores, plumones". (joven, casa 4)

VI. Conclusiones

En términos generales, la percepción de los jóvenes sobre el Programa de Reescolarización es buena. Llama significativamente la atención el hecho que rescaten de esta propuesta un conjunto de elementos positivos que van más allá de su utilidad para el informe de permanencia y que dan cuenta del inicio de un proceso de revalorización de la educación, el cual si es bien abordado y conducido, puede resultar exitoso.

Lo anterior se observa cuando los jóvenes señalan que les gusta participar de este espacio debido a que encuentran la posibilidad de aprender, y no sólo aprender o reforzar materias o contenidos relacionados con el curriculum, sino que además elementos y herramientas prácticas que les permiten desenvolverse en su cotidiano vivir -tanto en el medio libre como en el encierro- así como también enriquecer la interacción y comunicación con otros.

Se observa también en la valoración que hacen del vínculo que se establece al interior de las clases entre estudiantes y entre estudiantes y profesoras y profesores; vínculo marcado por el respeto, la cercanía y la consideración por el otro. En este sentido, se sienten a gusto con las profesoras y los profesores y destacan principalmente tres características de ellas y ellos: ser comprensivos y comprensivas, porque se ponen en su lugar; ser pacientes, puesto que tienen buena disposición para enseñar y adecuarse a los diferentes ritmos; y ser amables y accesibles, lo que da paso a una relación de mayor cercanía y confianza. Todas estas características constituyen para los jóvenes una nueva manera de entender, experimentar y valorar la relación estudiante-profesor.

Asimismo, se puede apreciar en la preferencia que demuestran los jóvenes por el modo de hacer clases, al que identifican como menos rígido y estructurado, más personalizado, con énfasis en los procesos de aprendizajes más que en las notas y donde existe la posibilidad de desarrollar un trabajo más colectivo y cooperativo entre todos.

De esta forma, los jóvenes reconocen esta propuesta pedagógica como una experiencia educativa diferente y singular a otras que han tenido (fundamentalmente el colegio) y la identifican como más próxima y acorde a sus intereses y necesidades.

PERCEPCIÓN DE LOS Y LAS PROFESIONALES DEL CENTRO SOBRE EL PROGRAMA DE REESCOLARIZACIÓN

I. Instalación del Programa

Según las opiniones y visiones de los y las profesionales del centro, el proceso de instalación del Programa de Reescolarización fue bastante complejo. En primer lugar, porque ya había una escuela funcionando hace un tiempo al interior del recinto -la que tenía ganado un espacio y además se estaba proyectando para realizar educación media-. Esto generó una disputa por el espacio y por los jóvenes, y el programa tuvo que adecuarse y aceptar trabajar sólo enseñanza media:

> *"Fue compleja. Porque aquí había el espacio de una escuela que estaba funcionando hace un rato, que se habían ganado un espacio respecto al tema de la enseñanza básica, entonces, ahí hubo, ha habido como ciertas dificultades, la escuela se atribuía el liderazgo, por así decirlo, del tema escolar al interior del centro y que vio amenazado un poco su desarrollo, además que la escuela también estaba iniciando el proceso de certificación por el tema de enseñanza media. Entonces, la escuela se estaba proyectando al tema de media y por otro lado teníamos un programa que, de acuerdo a la realidad del centro, tuvo que ajustarse a trabajar con jóvenes con enseñanza media. No fue muy fácil el tema". (Jefe Técnico)*

En segundo lugar, fue complejo por la existencia de un conjunto de aprehensiones por parte de los trabajadores y las trabajadoras permanentes del centro -quienes suelen estar menos dispuestos y abiertos a intervenciones nuevas- producto también del tiempo que llevan en aquel lugar y la apropiación que han hecho del espacio y las estructuras que allí funcionan. Por tanto, se vieron amenazados por la llegada de este nuevo programa, con gente que no conocen y que no saben de qué manera van a trabajar con los jóvenes:

> *"Vienen todas las aprehensiones propias de una comunidad tan antigua como ésta, y con toda una cultura organizacional tremendamente fuerte, hay todo un proceso de entrada que es bastante dificultoso, en términos que los coordinadores no quieren que la gente ingrese, critican fuertemente el trabajo que se está haciendo al interior de las casas". (Directora)*

> *"Alrededor del 70% de los funcionarios que trabajan en este centro comenzaron con la comunidad hace 14 años atrás, por lo tanto todo el mundo se siente parte de la comunidad y casi parte del inventario de la comunidad. Y hay una apropiación de las distintas estructuras que aquí ocupan". (Directora)*

> *"Cuándo llega el programa ACHNU hay que abrirle la puerta, primero a gente que no conocían, segundo, a ocupar dependencias que ellos tenían en ese minuto destinadas para otros fines y donde tiene que incorporarlos al interior de la rutina de trabajo y donde ellos no tienen una posibilidad de incidir en lo que se está haciendo con los chiquillos". (Directora)*

Efectivamente, la primera impresión que tuvieron los coordinadores de casa no fue muy buena. El coordinador de la casa 1 señala que cuando supo de la llegada del programa lo encontró "atrevido" u "osado" puesto que éste no se adecuaba a la realidad de la casa. En este sentido, afirma que el año pasado el programa fue un fracaso y no porque fuera malo, sino porque no respondía al contexto al cual iba dirigido:

"La verdad que ha sido una idea bastante atrevida, ni por decir lo menos... que va a ser irrealizable con la realidad de la casa donde yo trabajo".

"Es un buen programa , si no digo que sea malo. Pero... a ver... si yo voy hablar de Argentina, yo como profesor a los chiquillos del Grange o del Saint George, los cabros todos conocen Argentina, es distinto si voy a una escuela en la Bandera y voy con lo mismo. O sea, la idea es una y es buena, pero tú tienes que adecuarte al contexto".

Esta idea es corroborada también por el Jefe Técnico del centro, a quien le parece que el programa vino a instalarse con una información que no correspondía a lo que realmente ocurría en el centro, lo que generó una serie de problemas y significó en la práctica ver dónde acomodaban el programa , cómo adecuarlo a las necesidades del recinto:

"Viene ACHNU acá y nos plantea que quiere hacerse cargo del tema escolar de los chicos, cosa que a nosotros nos llamó la atención porque acá tienen una escuela, entonces nosotros les dijimos 'sabes que acá hay una escuela, entonces no sabemos si es todo o parte de lo escolar', entonces ellos dijeron que a ellos les habían planteado que aquí no había nada y que incluso el programa contemplaba sillas, mesas y nosotros dijimos que acá hay salas al interior de cada casa".

"Entonces me dio la impresión que ellos trabajaron un programa en función de una información que se les habría dado, que no era la real respecto a lo que estaba ocurriendo acá. Y esa situación generó temas porque tuvimos que comenzar a ver de qué manera podíamos adecuar y, en particular ACHNU, a adecuar el programa inicial que tenían a las necesidades reales del centro."

A su vez, al coordinador de la casa 2 el programa le pareció una "criatura mal gestada", primero porque hubo mala planificación por parte del SENAME ya que desconocía la existencia de un sistema escolar instalado y funcionando; segundo, porque no respondía a los parámetros establecidos por la ley, donde se debería haber construido un liceo o un colegio técnico profesional; y tercero, porque no se hizo un diagnóstico acabado para conocer las condiciones y la realidad del centro:

"Yo creo que esta criatura nació mal. Fue mal gestada. No por responsabilidad de ustedes a mi juicio, sino por responsabilidad de gente del propio servicio, porque hubo un desconocimiento de que había un sistema escolar instalado aquí y que además ese sistema escolar instalado, estaba en vías de acreditarse para desarrollar la enseñanza media".

"El Programa de Reescolarización no responde a los parámetros establecidos, ni por la ley ni por el reglamento. Lo que aquí debería haber construido: una escuela básica, un liceo, un colegio técnico profesional que tuviera distintas especialidades para, como dice la ley, darle continuidad a los estudios de los jóvenes. Y eso no ocurre".

No obstante, señalan que una vez que el programa logra adecuarse a la realidad del centro, comienza a funcionar bien, a ir de menos a más:

"Pero el programa es bueno y de hecho seguimos con el programa, con alguna modificación a la relación que son obvias, digamos, y las características de las personas que lo están llevando a la práctica, distinto a las que había el año pasado". (Coordinador, casa 1)

"Respecto al trabajo en la casa dos ha habido de menos a más, sin ser el más muy alto que digamos, no es muy alto. Probablemente, si tuviéramos que decir de uno a cien, probablemente estará como en el cincuenta, cincuenta y cinco". (Coordinador, casa 2)

Al coordinador de la casa 3, en un principio le pareció extraño e inadecuado el programa que venía a instalarse. Tenía dudas respecto a si iba funcionar correctamente ya que le era complejo imaginarse un programa que respondiera a todos los requerimientos que establece la ley 20.084 puesto que el centro no está preparado para su implementación, tanto por falta de infraestructura como por la alta rotación que hay entre los jóvenes, donde no es el mismo grupo el que parte y termina el proceso de las clases de reescolarización. Efectivamente, hubo problemas de espacio que obligaron a transformar un lugar de esparcimiento de los jóvenes en una sala de clases:

"Costaba imaginarse un programa que atendiera a los jóvenes en la perspectiva de lo que plantea la ley en un espacio inadecuado y con la falta de infraestructura que nosotros tenemos. Y por otro lado, las limitaciones propias que implica el tipo de jóvenes que tenemos, o sea, jóvenes que han desertado del sistema escolar, jóvenes que en algún minuto iban a egresar, entonces no iban a poder concluir estudios. Otros que iban a ingresar cuando el programa ya se hubiese iniciado. Entonces tú no tienes un grupo que comience en marzo y termine en diciembre, costaba imaginarse cómo iba a funcionar así, con tanta rotación de los jóvenes en el programa".

Se refiere también a ciertos cuestionamientos o reparos que existían -y aún existen- con respecto a la modalidad de exámenes libres, puesto que no la considera como la más adecuada para trabajar con los jóvenes, ya que las pocas horas de clases que tienen los prepara poco y no les permite ver avances concretos dentro del centro, sino que todo depende de cómo le vaya en los exámenes. Además, señala que hasta el momento no se sabe si habrán logros o no ya que nadie ha rendido dichos exámenes, por lo tanto, tampoco se puede saber cuánto se aportó realmente a los jóvenes o qué se les entregó específicamente. Este cuestionamiento también es compartido por el Jefe Técnico ya que, desde su perspectiva, lo que necesitaban en el centro era una institución más autónoma que entregue directamente los certificados:

"La ley plantea que a los jóvenes aquí tiene que hacérseles enseñanza media, entonces una incoherencia, no sé si del programa , de quien lo diseñó o de lo poco que se puede hacer acá, es que lo que se hace es preparar a los jóvenes para que den exámenes libres. Entonces, un joven no sé, puede estar, dos años preso acá o tres años preso no va a terminar primero, segundo y tercero medio, sino que va a tener que, con muy pocas herramientas, con muy pocas horas de clase prepararse para dar estos exámenes... entonces depende de algo externo y no de lo que él hizo acá".

"ACHNU no certifica nada, simplemente lo que hace es apoyar en el tema de exámenes libres, pero no es ACHNU el que da el tema de acreditar exámenes libres, el certificado. Entonces, también habían dudas respecto a cómo podía funcionar ese tema, siendo que lo que nosotros necesitábamos era una entidad o un programa que fuera más autónomo como la escuela, que hoy día es la que entrega directamente los certificados". (Jefe Técnico)

Por su parte, al coordinador de la casa 4 le pareció que el programa estaba demás, no le veía el sentido a su implementación, no entendía a qué venía ni cuál era el aporte específico de ACHNU si en el centro ya contaban con un programa de escolarización y talleres. A su vez, el Jefe Técnico del centro señala que en el momento de la instalación existía desconocimiento sobre el programa, sobre su contenido y objetivos. No se sabía si venía efectivamente ACHNU y si venía, a qué venían:

"Cuando llegó, nos parecía que estaba demás. Sí, porque nosotros teníamos un programa de escolarización que era la Pestalozzi que venía con proyecciones de hacer la media también".

Aspectos positivos de la Instalación

Dentro del proceso de instalación del programa, son dos los elementos que las y los profesionales del centro rescatan como positivos. El primero, se refiere a la buena disposición y al esfuerzo realizado por el equipo de ACHNU para la adecuación del programa, a pesar de las condiciones inapropiadas y adversas, pues permite mantener la práctica de los aprendizajes escolares de los jóvenes; el segundo dice relación con la existencia del programa en sí ya que significó una oferta que no existía en el centro en ese momento:

"Hay un esfuerzo por mantener el ejercicio de aprendizajes escolares a los chiquillos, donde hay harto de corazón, hay harto de buena disposición, pero hay malas condiciones, no están las condiciones dadas". (Coordinador, casa 2)

"Lo que podría rescatar es que es una oferta que si no hubiera estado el programa, no sé cómo la pudiéramos haber abordado. Porque, si bien estaba la escuela, no tenía capacidad como para poder asumir la enseñanza media". (Jefe Técnico)

Aspectos negativos de la Instalación

Son varios los elementos negativos que las y los profesionales del centro reconocen del proceso de instalación. En primer lugar, se refieren al perfil de algunos profesores y algunas profesoras que no se adecuaba a las características necesarias para trabajar en este tipo de institución, ya sea porque tenían poca capacidad de autocrítica o una actitud soberbia frente a profesores y profesoras que ya estaban instalados e instaladas hace años en el centro o porque no se adecuaban al contexto y a las restricciones que éste implica o porque obstaculizaban el proceso de acercamiento con los jóvenes al ser más confrontacionales:

"Algunos profesores que llegaron acá con mucha como soberbia, profesores jóvenes, que se encontraron además con un grupo de funcionarios que también son profesores y que no salieron recién, sino que llevan 14 o 12 años trabajando acá, y se confrontaron y obviamente no fue bien recibido el equipo en ese momento, al inicio, por esa misma actitud constante de soberbia".

"Características personales de algunos funcionarios de ACHNU, profesores que como que obstaculizaron un poco los procesos más de acercamiento. Por ejemplo, había un perfil de profesor en la casa cuatro que era súper confrontacional con los chicos, entonces tuvo hartos problemas: los cabros no le hacían caso, los cabros lo agredían, o sea, había dificultades de poner límites por parte del profesor". (Jefe Técnico)

En segundo lugar, señalan que en general la gente que llega a trabajar al centro no tiene mucho dominio con los jóvenes, se les hace muy difícil lograr imponer el control. Lo anterior, en el programa de ACHNU se acentuaba más aún porque no están de forma permanente en el lugar sino que sólo ciertas horas a la semana:

"La gente que viene a trabajar de afuera no tiene un gran dominio con los cabros; que además es normal, entonces les cuesta mucho. Les cuesta mucho lograr el control y el entra y sale de las salas. Al profesor que llega a trabajar en Tiempo Joven como funcionario nuestro, le pasa exactamente lo mismo, al principio sobre todo. Y como ellos, los profes de ACHNU están por horas es todavía más difícil. Vienen por un rato no más. Yo diría que el año pasado, honestamente, el profe que llegó no se la pudo. Así de simple". (Coordinador, casa 4)

En efecto, el coordinador de la casa 3 afirma que cuando llegaron a trabajar los profesores y las profesoras de ACHNU, notó inmediatamente que no tenían experiencia de trabajo en centros como éste o con jóvenes privados de libertad, no manejaban los códigos:

"Como anécdota, cuando llega ACHNU a trabajar, como actividad de motivación para los jóvenes, llegan con hartas cosas: bebidas, galletas, tortas, una cantidad considerable de recursos sin haber estado un solo minuto antes con los jóvenes. Sin haber hecho clases, nada, entonces inauguran como el año escolar con eso, entonces como a los cinco minutos que se acabaron las cosas no quedaba ningún alumno en la sala. Entonces yo veo ahí, o sea, eso me indicó al tiro que la gente que llegó en ese momento, no tenía idea a donde llegaba".

En tercer lugar, sostienen que tuvieron problemas con la metodología que proponía el equipo de ACHNU para trabajar con los jóvenes, puesto que era muy horizontal y no posibilitaba el establecimiento de límites. El trabajo se dificultaba porque los profesores y las profesoras trataban de ponerse a la par con los jóvenes y muchas veces estos últimos los pasaban a llevar. Se señala que este aspecto fue bastante criticado por los trabajadores y las trabajadoras del centro:

"Al principio me llamaba la atención lo light que eran los profes que no duraban. No sé po, esto de colocarse muy a la par con los enanos, casi somos iguales, no sirve. O sea, por más que uno se gane la confianza, no sirve, porque estos se aprovechan". (Coordinador, casa 4)

"El perfil de los profesores era muy horizontal, de relación muy horizontal con los cabros y ahí los cabros los pasaban a llevar, yo creo que ahí los percibían casi como un par, incluso como alguien para agarrar pal palanqueo". (Jefe Técnico)

"Yo creo que la crítica con ACHNU pasa fundamentalmente por las formas de trabajar y un poco por el estilo de la gente que llegó a trabajar". (Directora)

En cuarto y último lugar, hacen referencia a factores del recinto, externos al programa, tales como la deficiencia de la infraestructura y el mobiliario, que ocasionaron varios problemas para el desarrollo del trabajo. De hecho, no había espacios disponibles ni para trabajar con los jóvenes ni para el equipo de profesionales. En efecto, antes que se instalara ACHNU ya tenían problemas de hacinamiento entre los mismos funcionarios y funcionarias de SENAME, por tanto, no quedó otra opción que redistribuir los espacios y quedarse con lo que había, realizando las clases dentro de las mismas casas donde se encuentran los jóvenes, situación que no es la más apropiada para el desarrollo de éstas:

"Costó bastante también poder entregarles un espacio distinto a los que ocupan en el interior, hubo que empezar a adecuarse con lo que había y hacer redistribución. Yo ya tengo problemas de hacinamiento con los propios funcionarios de SENAME, imagínate los niveles de hacinamiento que existen en los programas complementarios. O sea, ACHNU, habitualmente yo lo veo planificando en el comedor, o sea, ha sido toda una situación bastante compleja el asunto de las dependencias". (Directora)

II. Propuesta Pedagógica

Con respecto a la percepción general que las y los profesionales del centro tienen sobre la propuesta pedagógica del Programa de Reescolarización, no existe una visión unificada ni tan clara sobre la misma.

Algunos señalan que no se pueden referir a la propuesta pedagógica en específico, ya que, en el caso del coordinador de la casa 4, ese tema aún está por verse. Una vez que los jóvenes rindan sus exámenes libres y se tengan los resultados, él podrá emitir algún tipo de juicio al respecto:

"Para mi eso está por verse, porque como son exámenes libres. Vamos a ver como funciona el tema de los exámenes propiamente tal. Yo estoy esperando, como te digo, ver como son los resultados. Y no estoy hablando de que ellos aprueben el curso o no, sino que estén tan motivados que finalmente ellos asistan y den su examen para ver si aprueban".

A su vez, el coordinador de la casa 3, sostiene que la alta rotación de profesores y profesoras que él percibe, donde llegan nuevas personas con su estilo y método particular, no permiten visualizar una continuidad en la propuesta. En este sentido, más que emitir un juicio o una opinión con respecto al tema pedagógico estrictamente tal, puede referirse a los resultados concretos que él ve, donde observa a los jóvenes motivados con las clases, conversando en los pabellones sobre la materia y, en definitiva, aprendiendo. Por lo tanto, sostiene que la propuesta ha funcionado bastante bien desde la perspectiva motivacional:

"Yo no me he metido mucho en el tema de lo pedagógico pero he visto resultados, por ejemplo chiquillos motivados a leer, a hacer ejercicios, a hacer tareas, a mostrarme sus tareas, jóvenes hablando de historia, con sus guías, leyéndolas, conversándome de los temas que hablan en clases. Por eso hago tanto hincapié en lo motivacional, o sea, se nota que los chiquillos, en su mayoría están interesados por las clases y aprenden, sienten que aprenden".

Otros y otras profesionales sí tienen una visión específica respecto a la propuesta pedagógica que el programa plantea, la que en términos generales visualizan como una metodología diferente, no convencional. La directora del centro señala que el Programa de Reescolarización tiene una mirada distinta, contraria a la educación escolástica que se rige casi exclusivamente por el libro de clase -que sería el caso de Pestalozzi- y usa metodologías distintas a las tradicionales para trabajar con los jóvenes. Además, destaca la presencia de sicopedagogos en el equipo:

"ACHNU, con una lógica mucho más no de una educación escolástica, sino más bien de poder enseñar con metodologías distintas, el hecho que también no hay una cantidad significativa de profesores, sino que sicopedagogos, tiene una mirada distinta".

"En términos generales, yo creo que Pestalozzi y ACHNU, son dos instituciones súper antagónicas: desde las formas de abordar el tema de educación y desde el tema de la postura al ingresar al centro. Si tu ves a la gente de Pestalozzi andan todas con delantal, súper escolástico todavía y en el caso de ACHNU, a mi me ha pasado que en más de algún caso yo he confundido a la gente de ACHNU con chicos míos".

Esta visión es compartida por un par de coordinadores de casa, quienes reconocen que se utilizan materiales y técnicas distintas e innovadoras para motivar e interesar a los jóvenes en el estudio, tales como los textos de lectura, el uso de la música para la transmisión de ciertos contenidos, elementos audiovisuales, guías, trabajos en grupo y talleres de arte, entre otros. Asimismo, los contenidos que se trabajan son diversos puesto que no se rigen o reducen al libro de clases:

"Igual ACHNU es una alternativa mucho más liberal, más progresista en ese aspecto, los mismos textos de estudio, las lecturas de los chiquillos, por ejemplo, el hecho mismo de emplear rap, en el propio taller de arte, por ejemplo, con la profesora los cabros todos de acá tratan de buscar sus obras artísticas, de ir enseñando a medida que van pintando, qué es el expresionismo, o sea, en el fondo, bien". (Coordinador, casa 1)

"Los contenidos son completamente distintos en término de la educación formal, en tanto en lo que tienen que leer, lo que tienen que deducir, pensar, la deducción, la inducción de lo que están haciendo. La Pestalozzi es más libro de clase". (Coordinador, casa 1)

"El tema metodológico que te decía recién, esto de los elementos audiovisuales, que a los chiquillos les despierta interés. Además yo he visto que trabajan harto con guías, porque llegan con harta fotocopia, están aparentemente haciendo harto trabajo de grupo con los chiquillos. Están poniendo a los chiquillos en una situación de construir aprendizaje mas allá de lo que se desarrolla en la propia sala". (Coordinador, casa 2)

Por su parte, el Jefe Técnico percibe la propuesta pedagógica como alternativa y contextualizada a la realidad de los jóvenes ya que se construye desde los aprendizajes significativos, lo que rescata como positivo en tanto es más adecuado al perfil de los mismos. Sin embargo, expresa ciertas inquietudes o aprehensiones con respecto a la metodología utilizada, específicamente con quienes salgan en libertad y quieran reinsertarse en un centro educativo, ya que no lo harán dentro de un espacio con metodologías alternativas, sino que los más probable es que vayan a un colegio formal, con un método tradicional de transmisión del conocimiento, lo que va a generar un fuerte choque, un desajuste importante. Aunque esto, como señala, tiene que ver más bien con el programa educativo que el centro busca y no con una metodología específica:

"Estos cabros tiene problemas de déficit atencional, por tanto, escuelas muy estructuradas, profesores con metodologías muy bancarias, hacen rebotar a estos chicos. ACHNU viene con la propuesta alternativa, más bien desde el aprendizaje significativo. Entonces, yo creo que eso como alternativa es bueno y se contextualiza a la realidad de los chicos".

"Un cabro, por ejemplo, que está condenado y se va y se reinserta a la escuela, no necesariamente se va a reinsertar con una metodología con la que han trabajado con ACHNU, se va a reinsertar con una metodología tradicional y típica, a no ser que tengamos una oferta o posibilidades que tengan ese tipo de metodología. Entonces, eso es un tema. Esa tensión. Porque una cosa es aquí adentro, pero después el cabro debiera ' reinsertarse' en un sistema de educación formal, afuera, pero no necesariamente es la misma metodología, entonces ahí puede que haya también un choque. Pero insisto, eso creo que tiene que ver más bien de cómo es la escuela que queremos, o el programa educativo que se quiere".

Por último, el coordinador de la casa 1 destaca que la metodología de ACHNU es bastante liberal ya que incentiva la necesidad del joven a aprender mediante actividades entretenidas y cosas prácticas, donde aprende haciendo y descubriendo cosas y con una mayor flexibilidad. Todo lo anterior permite mantener motivado a los jóvenes y les otorga la posibilidad de construir aprendizajes más allá del que desarrollan al interior del aula:

> *"La metodología de ACHNU es bastante más liberal, buscan el incentivar la necesidad del chico de aprender, o sea, los cabros que llegan, que no han tenido un periodo de inserción escolar grande, los cabros quedan enganchados de repente porque hacen cuestiones entretenidas, cuestiones prácticas entretenida, no hay programas preestablecidos así, tan flexibles y los chicos van aprendiendo a través del hacer, o sea, ellos empiezan a descubrir cosas y después cuando salen del taller motivados, les preguntas y nos preguntan a nosotros a ver si nosotros sabemos o no sabemos, como una onda de "pillarnos" o una cosa por el estilo".*

En este sentido, se podría afirmar que la particularidad de la propuesta pedagógica residiría, según los y las profesionales del centro, en la metodología que desarrolla.

III. Recepción del programa por parte de los jóvenes

La percepción de los y las profesionales del centro sobre la respuesta de los jóvenes hacia al programa y la propuesta educativa llevada a cabo, es que ésta, en términos generales, ha sido buena.

Observan que los jóvenes están motivados con el programa, se muestran atentos en las clases, están pendientes del inicio de las mismas, esperando con su material listo, disfrutan la clase, comentan la materia fuera del horario de clases, etc. Es decir, hay una motivación que va más allá de lo utilitario y que da cuenta que el programa ya está instalado y validado en ellos como parte de su rutina y que les gusta:

> *"Bien, los que han seguido, bastante bien, están súper motivados y siempre cuando están preguntan". (Coordinador, casa 1)*

> *"Motivacionalmente, yo creo que ha sido buena o sea, los chiquillos están motivados. Normalmente, yo veo un promedio, no sé si estaré equivocado, veinte, veinticinco jóvenes en clase, toda la clase atentos, preocupados porque llegue la hora de inicio de clases, molestos si el profesor llegó atrasado, si hay alguna dificultad propia del centro que impida hacer clases, también complicados por eso. Molestándome para que yo les abra su dormitorio para ir a buscar su cuaderno, su lápiz porque tienen que ir a clases".*

> *"Hay una rutina ya instalada para el trabajo con ellos y ellos la aprovechan, la disfrutan, están totalmente motivados por participar de las clases, por asistir, por poner atención. Y después, muchas veces, salen comentando, me cuentan a mi lo que hicieron, me leen las guías, etc., de que hay una motivación no se puede negar y eso es trabajo de los profesores también, independientemente de este interés que puedan tener los jóvenes en términos de que esto les sirve para presentarlo como antecedentes en tribunales". (Coordinador, casa 3)*

Además, consideran que dicha motivación se debe en gran parte al trabajo que han realizado los profesores y las profesoras, quienes han adquirido más experiencia y han aprendido a trabajar con los jóvenes y la forma de vínculo que deben establecer con ellos:

"Una vez que los profesores se han instalado y que los cabros los han validado y ellos tienen claro también cuál es la forma de vincularse con los chicos, ha sido bien. Por ejemplo, en la casa tres, que hay condenados, es una casa donde van hartos cabros a la clase y no es que entren y salgan, sino que se mantienen regularmente. Eso me parece interesante". (Jefe Técnico)

Sólo un coordinador, el de la casa 2, señala que la respuesta de los jóvenes no ha sido tan buena, ya que, por un lado, hay un grupo permanente y, por otro, un grupo que asiste de forma irregular. Explica esta intermitencia por un tema de falta de interés debido a la ausencia de acreditación por parte de ACHNU, ya que para qué van a asistir si no sacan nada en concreto. Entonces, muchos asisten a las clases pero más que nada para "matar el tiempo", para no estar haciendo nada en el patio. Aunque hay que aclarar que en su casa ingresan los jóvenes de internación provisoria, donde existe una alta rotación puesto que sólo pueden estar allí un máximo de 80 días:

"Hay un grupo que es el más permanente, y de esos treinta, hay algunos que entran y salen... hay una situación de intermitencia en la asistencia ahí".

"Creo que el tema del mayor interés, pasa fundamentalmente por la falta de acreditación. Ellos están absolutamente conscientes que no hay acreditación de ACHNU, entonces, es como estar por estar, desde ese punto de vista. O sea, entre estar todo el rato en el patio durante la tarde, o mirar una película que ya la han visto dos o tres veces, mejor me voy ahí, en una de esas escucho algo entretenido o pasa algo y están ahí".

Con respecto a la relación que los jóvenes establecen con el programa, hay diferentes visiones desde los y las profesionales del centro. Hay quienes sostienen que la adherencia al programa en gran medida es instrumental en tanto a los jóvenes les conviene cumplir con el tema educacional para solicitar cambio de medida a los tribunales. Esta situación pasa especialmente con los condenados y responde más bien a una lógica "canera" donde se replican ciertos patrones de conductas para la obtención de beneficios:

"Yo creo que es más bien instrumental. En general, yo creo que ellos se siguen manteniendo con una lógica más bien canera: escuela, conducta y trabajo. Cumpliendo con esos tres requisitos, uno tiene beneficios, entonces yo creo que esta ley, de alguna u otra forma ha replicado ciertos patrones de centros carcelarios de adultos".

"En el caso de los condenados, los chiquillos saben que si ellos no cumplen con el tema educacional, la posibilidad de solicitar un cambio de medida se les desvanece, por lo tanto, hay una adherencia en términos de que saben que les conviene, es súper instrumental". (Directora)

En este sentido, señalan que son pocos los jóvenes que están genuinamente interesados y justamente corresponden a aquellos que están menos dañados o contaminados con la situación delictiva y que aún pueden visualizar la educación como un elemento fundamental para su reinserción social y desarrollo personal. Además, muchos de ellos pretenden sacar adelante sus estudios y tienen claro que les es más conveniente hacerlo al interior del centro que en un colegio normal, en el medio libre:

"Hay otro que tiene un interés, yo lo noto, porque los cabros preguntan, todos los días a cada rato, y exigen, '¿y no va a haber clases?' y que, que son chicos que efectivamente, están menos dañados, menos contaminados con la situación criminógena, delictiva y que todavía visualizan en el estudio una forma de desarrollo y, por lo tanto, ellos tienen una relación no utilitaria, sino más bien de beneficio; de beneficio personal para el futuro". (Coordinador, casa 1)

"Yo creo que hay varios que han logrado por lo menos salir con la tranquilidad que van a preparar sus exámenes, que pueden sacar su cuarto medio acá adentro, y saben también que eso es mucho más beneficioso hacerlo aquí que afuera, porque aquí tienen una serie de garantías que afuera no las van a tener". (Directora)

Otra visión que existe respecto a la relación que los jóvenes han establecido con el programa es que ésta se caracteriza por ser dual, por tener un doble carácter: los jóvenes van a clases porque les sirve pero también van porque les gusta. El fundamento es que, para ellos, todo parte desde lo utilitario, desde los beneficios que pueden obtener al realizar una determinada acción, no obstante, con el tiempo le van tomando el gusto a aprender y se van motivando con las clases. Además, ayuda también el perfil del docente en tanto contribuye a la realización de clases más atractivas:

"Ahora, yo creo que para los cabros, todo es utilitario, o sea, con el pasar de los días, del tiempo hay unas ganas de aprender. Al principio es un tema de: ' me sirve o no me sirve para mi libertad' o 'me sirve para mi condena, para mi proceso', más por una cuestión utilitaria. Pero con el tiempo han logrado tomarle el gusto a aprender. Yo creo que es la motivación que ha logrado la gente que viene a hacer clases". (Coordinador, casa 4)

"Yo creo que se junta también con el perfil del docente, con lo atractivo de la clase. Porque de lo contrario, aunque sea obligado, el cabro podría decir 'sabis que no, chao'". (Jefe Técnico)

Hay otros, principalmente los jóvenes que están en internación provisoria, que asisten a las clases más que nada para ocupar su tiempo libre en algo provechoso y distinto:

"En los de intervención provisoria, la verdad es que ir a clases tiene que ver con un tema de ocupación de tiempo libre, una oferta que tienen y la puede ocupar o no". (Jefe Técnico)

Por último, un coordinador de casa reconoce que la relación de los jóvenes con el programa es positiva ya que, con el tiempo, han ido desarrollando un sentido de identidad y/o pertenencia con la institución. Los jóvenes se sienten parte de las clases de ACHNU, de un grupo específico:

> *"La relación es positiva, porque esto de sentir identidad o pertenencia y decir 'yo soy de ACHNU' o 'estoy en ACHNU, a mi me corresponde ir a clases' y lo valoran, o sea, no es un tema de decir 'tengo que ir a tal cosa' o 'voy por obligación'. Ellos se sienten parte de ese grupo, de las clases, tienen sentido de pertenencia, yo lo valoro como algo positivo para los jóvenes". (Coordinador, casa 3)*

IV. Los profesores y las profesoras

Dentro de la percepción que los y las profesionales del centro tienen respecto al rol de los profesores y las profesoras y la relación que establecen con los jóvenes, destacan aspectos positivos y negativos.

Aspectos positivos

Los y las profesionales del centro observan en los profesores y las profesoras harta vocación, voluntad y disposición para trabajar con los jóvenes, a pesar de la complejidad que algunos grupos presentan. A su vez, identifican seriedad y responsabilidad por parte de ellos y ellas ya que siempre avisan si no pueden acudir a dictar las clases o si ocurre algún inconveniente:

> *"He visto harta vocación, voluntad, disposición para estar con los chiquillos. El grupo con que me toca trabajar es bien complejo, son todos mayores de edad, la mayoría están condenados a hartos años, con harta carga de agresividad, de falta de tolerancia. Y ellos han tenido que adaptarse a este tipo de jóvenes y los jóvenes les han respondido". (Coordinador, casa 3)*

En el caso específico de la casa 3, el coordinador destaca que los profesores y las profesoras están muy enfocados y enfocadas, y concentrados y concentradas en su trabajo, con un manejo y control de grupo que les permite generar respeto y que da cuenta que han sabido recoger y evaluar las diferentes experiencias que han tenido, fortaleciendo sus aprendizajes:

> *"Las profesoras que trabajan ahora en casa tres yo las he visto bien centradas en su pega, con capacidad de manejo de grupo, generan respeto y en ese sentido a lo mejor recogieron la experiencia de los otros y han aprendido".*

Por su parte, el coordinador de la casa 4 tiene una muy buena percepción de las profesoras en particular, ya que considera que tienen un buen manejo del grupo, son capaces de poner orden sin ser autoritarias y son rigurosas en su trabajo ya que siempre tienen preparadas sus clases. Todo lo anterior incentiva a los jóvenes a asistir a las clases, les motiva a participar y les hace valorar ese espacio:

"Yo me quedo lejos con las profesoras que ha habido. Ellas mantienen un control sobre el grupo. Ellas mantienen un control, son capaces de imponer, porque lo que pasa es que aquí no sirve que nosotros, los que somos estables vayamos a poner orden a la sala, porque si no, nosotros nos retiramos de la sala y se les desordena la cosa. Además, las profes son rigurosas en sus clases, preparan las clases, que el chico está preguntando si viene o no viene".

"Además se hace respetar sin ser autoritaria y eso no lo han tenido otros profes, yo creo que ella tiene muy buen manejo y eso hace que exista una muy buena relación, los cabros valoran el espacio y les gusta participar".

Destacan también como positivo la relación que los profesores y las profesoras han establecido con los jóvenes, la que identifican como buena. Como se señaló anteriormente, en el proceso de instalación hubo ciertos problemas con algunos profesores y algunas profesoras en específico, pero una vez que se logra establecer un vínculo con los jóvenes, se desarrolla una buena relación, marcada por el respeto mutuo y donde hay una buena percepción del equipo de ACHNU por parte de ellos:

"Ha cambiado el perfil de los profesores. Cuando uno pasa por la sala de clases, los cabros están ahí, hay respeto. En ese sentido yo creo que hay una percepción súper buena de la gente de ACHNU, por parte de los cabros. Y por lo menos no he visto dificultades en la relación. Al comienzo sí, al comienzo hubo dificultades, que un cabro agredió a éste, intentó tirarle una mesa al profe y ese tipo de cosas, pero luego, cuando ya empezó a cambiarse el perfil, empezó a entrar otras personas, salieron otras, eso le dio un cambio". (Jefe Técnico)

Aspectos negativos

No hay un discurso común respecto a los aspectos negativos que los y las profesionales identifican en los profesores y las profesoras, más bien hay apreciaciones aisladas y personales de cada profesional.

El coordinador de la casa 2 encuentra débil a los profesores y a las profesoras en el tema del empoderamiento. Percibe que les ha costado sentirse parte de un equipo, de un programa y esto lo observa en que siguen sintiéndose ajenos al centro, pidiendo permiso para ocupar dependencias o comenzar las clases. Además, se refiere a su impuntualidad ya que no llegan a la hora que deberían llegar, por tanto, el horario de clases generalmente no se ha cumplido. No obstante, respecto a este último tema se debe aclarar que en esa casa existe un problema de sobrepoblación de los jóvenes, lo que ha implicado que el tiempo que se toman para almorzar sea más extenso que lo normal, ocasionando la mayoría de las veces atrasos:

"Bastante bien, pero les ha costado, a mi juicio, el tema de empoderamiento. Sentir que ellos son parte de un equipo, son una parte importante de un programa, de una oferta programática, andan preguntando '¿oye y ya podremos entrar?'".

"La oferta que a nosotros nos hicieron era de dos y media a cinco y media de la tarde iba a haber clases, y eso no ha sido nunca."

"El nivel de sobrepoblación que nosotros tenemos, está por sobre el 110% de sobrepoblación. Lo que implica, para nosotros, gastar aproximadamente, diario como cinco horas en darle de comer a los cabros. Por ejemplo ayer terminamos de darles el almuerzo a las tres y media de la tarde. El supuesto con ACHNU es que ellos debieran trabajar entre las dos y media y las cinco. Dado esta situación particular en la casa dos, eso no ha sido posible. Esa situación es de todos los días!! Todos los días".

El coordinador de la casa 4 no tiene una muy buena impresión sobre los profesores hombres. Considera que les cuesta fijar normas y ejercer control sobre el grupo, principalmente porque muchas veces son manipulados por los jóvenes, quienes les piden que les compren diferentes cosas antes de entrar a la clase:

"Yo me quedo lejos con las profesoras que ha habido. Son mucho mejor que los profesores que ha habido".

"Es que hay un tema que los chicos los manipulan, que vaya a comprarme esto, que vaya a comprarme esto otro. Va, le compra sopaipillas y los cabros primero se comen la sopaipilla y después entran a la clase. Y eso no, no es así la cosa, así no funciona. Les falta a ellos fijar las normas. Si no hay problema que les compren algo a ellos en el quiosco de afuera, pero eso debiera ser después de la clase. Termina la clase o salimos a recreo y 'yo te las vengo a dejar antes que termine el recreo'. Pero comprarlo antes de empezar la clase, que es casi como un requisito, es malo, porque el día que el profe no le vaya a comprar no van! Y ahí el desorden en el interior, queda la escoba!".

El Jefe Técnico del centro cuestiona el perfil de los y las docentes, pues el programa es de reescolarización en enseñanza media y la mayoría no son especialistas en media, sino que son sicopedagogos:

"Ahora, una de las cosas que me llama la atención de ACHNU, tiene que ver con el tema del perfil de los docentes porque, por ejemplo, la escuela, ellos para poder implementar enseñanza media, ellos requieren profesores de media y ACHNU está haciendo media, es decir, preparando exámenes libres pero no con profesores especialistas en media. Entonces ahí hay un tema que hace como ruido. Hay un cuestionamiento que hace ruido respecto al perfil de los docentes".

La Directora del centro manifiesta un par de prejuicios acerca de los profesores y las profesoras. El primero tiene que ver con que observa que la mayoría de ellos y ellas viene con una lógica de trabajo comunitario -debido a sus trabajos anteriores- lo que dificulta el establecimiento de una distancia entre profesor o profesora y joven ya que tienden a generar una relación de "par", por el lenguaje que se utiliza, los códigos que se establecen y la ropa, entre otras cosas. Esta situación, según su apreciación, tiene que ver además con la edad y la inexperiencia de los profesores y las profesoras:

"La gente que está trabajando con ustedes ha tenido mucho trabajo a nivel comunitario, por lo tanto, se ha notado de manera significativa la réplica de ciertas conductas de trabajo de calle al interior del centro. Y eso ha hecho que no se pueda hacer un distanciamiento en términos del chico y uno. Yo creo que con ustedes, el proceso ha sido más dificultoso, porque efectivamente, y también tiene que ver con la inexperiencia, porque en general es un grupo, en términos generales bastante joven, se ha generado esta cosa como del par".

"Primero, tutear a la gente; que a mí no me parece; segundo, esta cosa de los simbolismos callejeros, o sea, si yo ando con un tatuaje tiene que ver con un estilo, con una moda, uno lo maneja en ese contexto, porque además uno tiene un contexto distinto de vinculación. Para los cabros un tatuaje, es otra la lectura que hacen".

El segundo, bastante relacionado con el anterior, se refiere a que los profesores y las profesoras no marcan la diferencia con el otro, es decir, con los jóvenes. A su juicio, ellos y ellas deberían diferenciarse, no parecer un igual porque no pueden ni deben serlo puesto que están allí para ser agentes educativos y es un requerimiento del centro. Además sólo de esa manera pueden pedir y otorgar respeto, sin confundir a los jóvenes.

En este sentido, señala que es fundamental que los profesores y las profesoras adecuen su presencia personal al contexto en el cual están insertos, el que corresponde a un centro carcelario, donde hay normas y reglamentos claros y estructurados. Sostiene que se puede ser muy afable, cariñoso y cercano, pero siempre marcando la diferencia:

"Yo necesito que la gente marque una diferencia con los chiquillos. Tú no puedes ser un par, porque en este centro, y en el nuevo contexto de la ley, cada uno de los que trabajamos directamente con los chiquillos somos un agente educativo y, por lo tanto, nosotros tenemos que marcar la diferencia con ellos".

"Esta cosa de las trenzas eternas, así unos tremendos aros, en el verano de hawaianas... perdón, somos un agente educativo! Y esto no es un colegio alternativo ah!? Esto no es una comunidad ecológica, donde todos vivimos en paz y amor. Mentira, esto es un centro carcelario de adolescentes. Y a mí en esos términos, tú tienes que marcar. Tiene que ver cómo tú marcas las diferencias con el otro, el lenguaje con el que tú te manejas con el chiquillo, con los códigos que estableces con los chiquillos y hasta con la ropa que tú vienes a trabajar. Porque si yo quiero exigir respeto, para eso yo tengo que tener una serie de condicionantes que me respalden".

"Puede haber súper buena onda, te saludo de beso, te puedo convidar un cigarro, pero ojo, usted es un interno, yo soy la directora del centro. Y me gustaría que esa diferencia se generara con los programas complementarios".

V. Desarrollo del Programa

En términos generales, a los y las profesionales del centro les parece bien y adecuado el programa que se está desarrollando actualmente. Afirman que, a pesar de los problemas de infraestructura y sobre población que aún siguen vigentes, su funcionamiento ha mejorado, el equipo está al tanto -y hace uso- de los procedimientos existentes y ya es posible visualizar el programa como algo estructurado y con una marcha clara. En consecuencia, sostienen que ahora sí tienen elementos como para incentivar a los jóvenes a participar en él:

> *"Yo creo que va bien, yo creo que hoy día se nota, al menos, que hay algo estructurado, que están absolutamente estructuradas las clases, qué les toca cada día, cuando tienen este asunto de arte que lo da una... una profesora nueva que llegó. Yo creo que ahora sí hay una estructura de funcionamiento clara, que se nota. O sea, se nota que hay algo. Después habrá que ver los resultados". (Coordinador, casa 4)*

> *"Han funcionado bien en el centro, al menos los coordinadores lo reportan de esa forma, de que son como ordenaditos para trabajar, ellos llegan, toman su sala, toman su grupo de gente, cuando se generan dificultades saben cual es el procedimiento a seguir, reportan cualquier situación extraña, yo creo que en general bien". (Directora)*

Ahora bien, el Jefe Técnico del centro señala que el programa en general funciona bien, sin embargo, aún persisten ciertos problemas tales como la disputa por el espacio y los jóvenes y los cuestionamientos hacia la lógica del programa, sobre todo respecto a la modalidad de exámenes libres. En este sentido, sostiene que el programa aún estaría en una fase de instalación y que una vez que se lleve a cabo una evaluación del proceso se podría saber con mayor detalle cómo ha funcionado realmente:

> *"Yo creo que está funcionando. Porque claro, si tú me dices, vienen acá a nivelar, a preparar a los chiquillos para que puedan dar exámenes libres, uno entiende que a fines de año los menores de edad tienen que dar exámenes libres pero los mayores de edad pueden darlo en cualquier momento, entonces cuál es la lógica ¿se está preparando para cualquier momento o se está preparando igual que a los menores de edad a fin de año? ¿Hay chiquillos que están preparados ahora o no? ¿Se está haciendo todo muy estructuradamente o el programa tiene esa flexibilidad de decir 'ya, este mes tantos chiquillos están preparados?' Esa es como mi duda".*

En el mismo sentido, el coordinador de la casa 3 afirma que no podría determinar si el programa funciona bien o mal ya que hasta el momento no se ha hecho una evaluación. Por lo anterior, no tiene claro si sigue porque es bueno o porque aún no se ha evaluado. Lo que sí señala es que al programa le falta institucionalizarse, no obstante, aclara que aquello no es responsabilidad ni de los profesores y las profesoras, ni de los jóvenes ni del programa en sí, sino que más bien de todo un sistema que no estaba preparado para la implementación de la ley:

> *"Yo creo que al programa le falta institucionalizarse. Es complejo emitir opiniones cuando al final uno podría terminar adjudicando responsabilidades por el éxito o fracaso de lo que se hace cuando la responsabilidad no es ni de los profes ni de los jóvenes, sino que hay un sistema que no se preparó para esto".*

"Cuando se instala la ley de responsabilidad hubo un período largo para preparar el programa y por la historia que conozco del grupo que vino a trabajar acá, la semana anterior o unos días antes les avisaron que se venía para acá a trabajar. Entonces, en ese momento, decía yo, o sea, qué bueno que esto todavía sigue, porque podrían no estar ninguno y haberse ido. Haber fracasado el programa . Ahora, a veces los programas fracasan pero se siguen haciendo y hay que ir evaluando".

Aspectos positivos

Los y las profesionales del centro destacan como positivo el hecho que los jóvenes manifiesten interés - aunque en algunos casos sea ficticio o de carácter instrumental- y se mantengan ocupados participando en el espacio de reescolarización, ya que aquello les permite redescubrir sus potencialidades de aprendizaje además de obtener mayores posibilidades para su reinserción social o para continuar con sus estudios, si así lo desean al salir a medio libre:

"Ahora, lo entretenido es que hay interés por parte de los chicos que han permanecido en el Programa de Reescolarización". (Coordinador, casa 2)

Asimismo, señalan que a pesar de la inexperiencia del equipo en este tipo de recinto, se nota que están comprometidos con su trabajo y que han tratado de entender el funcionamiento del centro y la cultura organizacional que está instalada:

"Independientemente de la inexperiencia, es un equipo de trabajo súper comprometido con lo que están haciendo al interior de las casas. Desde ahí creo que ha habido un esfuerzo significativo por tratar de entender esta cultura organizacional de Tiempo Joven". (Directora)

A su vez, reconocen que se han adecuado y adaptado a la lógica de funcionamiento, realizando una serie de modificaciones. Una de ellas se relaciona con la metodología, la que ha ya no es tan horizontal como se planteaba en un comienzo, sino que ahora incorpora mayores límites y normas. Otra, tiene que ver con la adherencia a la normativa del centro. Visualizan que el equipo es respetuoso de los canales de comunicación formal y ha logrado establecer una buena relación con los coordinadores de casa, destacando el hecho que los profesores y las profesoras ya no tienen actitudes soberbias, sino que han reconocido sus errores:

"Yo pienso que ha habido modificaciones desde que llegó, hace un año y medio atrás a lo que es ahora. Ha habido adecuaciones importantes. Lo que yo he visto en la casa 1, ha habido una modificación en término de la metodología de enseñanza. Está más vertical, las personas tienen mayor conocimiento del tipo de chico que está tratando, entonces, ahora se ha ido adecuando a lo que ha pasado en el tiempo y en cuanto a las experiencias que van adquiriendo algunos profesores. Todos los profesores de acá han ido creciendo, en término de adecuar la metodología".

"En general me llama la atención que se han adecuado bastante bien a la rutina de funcionamiento, porque cuando ha habido procedimientos de seguridad, lamentablemente no se ha podido desarrollar la actividad. Y ha habido una actitud bastante comprensiva por parte de ellos, cosa que no se ve en toda la gente que pasa por aquí, porque han pasado muchas personas por aquí". (Coordinador, casa 3)

Producto de lo anterior, señalan que se han ganado el espacio de trabajo dentro del centro y los problemas que tuvieron el año pasado han sido superados, por lo tanto, ahora ya cuentan con las herramientas necesarias para desenvolverse al interior de las casas:

"Se han logrado insertar bien al interior de las casas, seguir los conductos, en un año, saben súper bien como desenvolverse al interior del centro. Y creo que ellos se han ganado el espacio. O sea, después de todos los problemas que tuvieron el año pasado, es un logro grande poder decir que hoy día establecen coordinaciones directas con ellos". (Directora)

Realizan también un reconocimiento al equipo, al cual visualizan como un grupo cohesionado que trata de realizar un buen trabajo. Notan el esfuerzo que hacen por buscar materiales y diseñar formas de enseñar más atractivas para motivar y mantener el interés de los jóvenes:

"Me parece interesante es que han ido incorporando otros elementos, audiovisuales, que también propician un mayor nivel de interés desde los chiquillos por participar". (Coordinador, casa 2)

En particular, la Directora del centro rescata la metodología de trabajo ya que considera que se ajusta de mejor manera a las características de los jóvenes:

"Yo creo que la metodología de trabajo, yo creo que eso es lo que a mi más me ha llamado la atención porque se ajustan mucho más a lo que uno cree que debiera trabajarse con los chicos que con el otro programa de educación. En ese sentido ACHNU ha desarrollado más la mirada en términos de todos los factores de riesgo que tienen los chiquillos asociados".

Aspectos negativos

Los elementos negativos que los y las profesionales del centro identifican en el programa dicen relación con dos aspectos. El primero -que corresponde a un cuestionamiento realizado desde la instalación del programa- se relaciona con las aprehensiones que tienen debido al hecho que ACHNU no sea quien entregue la certificación sino que lo haga otra institución, ya que lo interpretan como un gran obstaculizador de las posibilidades futuras de reinserción de los jóvenes e incluso como una fuente de frustración si los resultados no son favorables:

"Los reparos tienen que ver básicamente con que ACHNU no es un organismo que acredita escolaridad, sino que prepara para que otros, se supone, que acrediten".

"Yo creo que hay un tema administrativo que tiene que revisar la propia institución, para poder en aquellos casos en que sí vayan a dar los exámenes a fin de año; pueda haber algún buen nivel de resultado y que la cosa no sea pura frustración. Y que en el fondo, sea útil para los cabros y no sólo para un organismo para justificar la llegada de plata pública digamos. O sea, no perder la claridad de que aquí lo más importante son los chicos". (Coordinador, casa 2)

El segundo, remite al tema del seguimiento e impacto del programa. No tienen claro cómo se llevará a cabo dicho proceso ni menos qué sucederá con la inserción en un sistema formal de educación de los jóvenes que salen en libertad:

"De todos los que han pasado y que ya se fueron en libertad, no tengo claro yo si hay un proceso de seguimiento... si hay efectivamente un proceso de reinserción al sistema escolar formal. Entiendo que están pasando las asignaturas más básicas, pero me cuesta poder medir el tema del impacto, producto de que hay harta rotación. Porque finalmente, resulta ser una oportunidad para dar cuenta qué se está en algo útil aquí adentro y eso, demostrarlo ante los tribunales. Pero eso como resultado de preparación académica propiamente tal, para los chiquillos, no tengo elementos yo para medirlo. Yo diría que el tema de la acreditación, es la falencia más grande". (Coordinador, casa 2)

Relación con ACHNU

En términos generales, los y las profesionales del centro señalan que existe una buena relación con ACHNU. Para la Directora, la relación ha mejorado en el último tiempo debido a que el equipo ha sido ordenado y consistente en su trabajo y se ha ajustado a los procedimientos existentes en el centro. Tienen claro que constituyen un programa complementario y, por tanto, deben seguir determinados conductos y aceptar ciertos requerimientos, aunque siempre y cuando no afecte su labor con los jóvenes. En este sentido, han sabido manejar temas problemáticos sin pasar a llevar la normativa del centro. Esta visión es compartida por el Jefe Técnico, quien destaca la disposición del equipo a colaborar, a resolver los posibles inconvenientes y a responder a las distintas exigencias del centro, demostrando una actitud mediadora y colaborativa:

"La relación del equipo ACHNU con el centro ha mejorado notablemente. Tiene que ver con que han sido súper consistentes, en términos que no han cedido los espacios y que han dado la guerra con algunos temas y que han tenido dificultades y las han puesto donde corresponde, en ese sentido yo creo que ACHNU ha sido súper ordenadita para trabajar. Ellos saben que hay un procedimiento y el procedimiento siempre lo han seguido".

"Han sido políticamente correctas para poder abordar los problemas al interior del centro y además tienen súper claro que son un programa complementario, que no son funcionarios del servicio y en esos términos aceptan ciertas cosas que se ejecutan adentro. Ahora, por otro lado, tampoco están dispuestos a ceder con algunas cosas que pueda perjudicar directamente la labor que ellos desempeñan". (Directora)

"La disposición a colaborar, la disposición a resolver cosas, la disposición a responder a solicitudes o requerimientos, eso es súper bueno, nunca hay una confrontación o entrar en conflicto, sino que más bien ha sido siempre bastante más mediadora la actitud de ACHNU". (Jefe Técnico)

A su vez, la mayoría se manifiesta conforme con la coordinación de ACHNU ya que constantemente están informando, tanto en términos formales como informales. No obstante, el Jefe Técnico señala que la vinculación ha estado principalmente acotada a temas operativos tales como las actividades que se realizarán en cada casa o solicitudes específicas, entre otras. Por ende, es desde lo técnico donde han estado distanciados, principalmente por falta de tiempo del mismo, quien debía asumir todas las funciones de coordinación del centro y además, porque en el mismo centro y SENAME hace falta una discusión más profunda sobre el tema educacional:

"Si bien, la coordinadora que hay de la ACHNU es una persona bastante asequible, ha estado bastante distanciado de la jefatura técnica, en este caso. En el sentido de lo técnico, de la conversación, de la discusión, del análisis técnico. Ahora, no sólo le atribuyo responsabilidad a ella sino que también el tema del tiempo mío, que estaba a cargo de todo el centro, y porque yo creo que hace falta una discusión más profunda respecto a lo que se quiere del tema educacional. Entre nosotros como servicio y como centro, para poder hacer una contraparte". (Jefe Técnico)

Existen un par de coordinadores que no están muy conformes de la relación con ACHNU. Por un lado, el coordinador de la casa 1 señala que no tiene una buena relación con la coordinadora del programa, básicamente por temas de afinidad personal. Por otro, el coordinador de la casa 2 indica que en determinadas oportunidades ha hecho falta mayor coordinación, sobre todo respecto a los listados de los jóvenes que participan en el programa y a temas donde aún no existe claridad, como por ejemplo, la inscripción de los jóvenes en los exámenes libres o el seguimiento a quienes salen al medio libre:

"Con ella muy poco, o sea, en el fondo, me relaciono con cosas que de repente salen a la luz.
No me llevo con ella, más con los profesores internos". (Coordinador, casa 1)

"El punto es, que hay situaciones, que están fuera de nuestro alcance, y que tiene que ver con un problema de coordinación. Yo invité, por ejemplo, ayer a la gente de ACHNU y no llegó nadie. Y yo les avisé con anticipación. Nosotros estamos necesitando por parte de los profesores de ACHNU, los listados de los chicos que, deberían estar adentro de la sala. Falta coordinación, falta hacerse, hacerse más parte". (Coordinador, casa 2)

Por último, el coordinador de la casa 3 considera que la coordinación no es un tema que esté contemplado de manera explícita como un lineamiento del programa, sino que su buen o mal funcionamiento tiene que ver más bien con las afinidades personales de los y las profesionales, ya que no hay un plan estructurado de reuniones periódicas para evaluar y saber cómo está desarrollándose el programa:

"El caso de lo que yo he observado en la casa tres, tiene que ver con las personas, no con que el programa se haya planteado un estilo de coordinación con nosotros. O sea, es como un tema personal, yo creo que si ha funcionado es no sé, porque nos llevamos bien, nos caemos simpáticos, sabemos que lo que está haciendo el otro tiene valor. Pero no es una cuestión entre instituciones que se hubiera visto a priori, o sea, yo no tengo reuniones con ACHNU semanalmente, ni quincenalmente en términos de decir ya: esto es lo que está ocurriendo, esto es lo que se está haciendo mal y ahora tenemos que modificarlo".

VI. Críticas y sugerencias hacia el programa

Las críticas que los y las profesionales del centro tienen sobre el Programa de Reescolarización apuntan principalmente a dos temas específicos, como por ejemplo la forma de vinculación que los profesores y las profesoras establecen con los jóvenes, que como ya se dijo, debería apuntar a marcar la diferencia y no a tratar de asemejarse a ellos.

"Este tema de la relación con los chicos... que la vinculación sea distinta, que no sea con códigos callejeros y con formas callejeras, porque esto no es un centro abierto". (Directora)

Las sugerencias que se hacen al programa son varias y apuntan a diferentes temas según el o la profesional que las plantee. El coordinador de la casa 1 señala que no basta sólo con el hecho de ser profesor o profesora para que los jóvenes te vean como autoridad. La validación y respeto depende de un conjunto de elementos que van marcando la diferencia con los jóvenes, tales como la forma de hablar, de vestirse y de hacer clases, entre otras, y el equipo debería tender a ello, a constituirse en una autoridad:

"Hay que tratar de mantenerte tú como la profesora, como el profesor, como una autoridad dentro, una autoridad por sí no se salva solamente, porque vengan bien vestidos, hay que estar acorde a elementos que conforman la autoridad. No por el hecho de que yo soy un profesor, voy a ser para ellos autoridad, es en la forma de hablar, en la forma de vestirte, en la forma de hacer clases, en la forma de pararte ahí, eso te va a validar".

El coordinador de la casa 2 hace dos sugerencias al programa. Por un lado, señala que si se está pensando en la continuidad, deberían hacer los trámites para transformarse en un programa educativo formal, que pueda acreditar de manera autónoma y que además contemple a especialistas en educación media. Por otro lado, sostiene que el equipo debe empoderarse, apropiarse más del espacio de trabajo al interior del centro y terminar con la lógica de "invitado", pidiendo permiso para todo, ya que eso facilitaría el trabajo, tanto para ellos y ellas como para los coordinadores:

"De darle continuidad a esto, tendrán que como institución jugársela por transformarse en un programa de carácter educativo formal, que sea reconocido por el ministerio, que puedan efectivamente acreditar, que no haya esta suerte de profesor polivalente que casi es como la lógica del profe de básica. Aquí debería estar viniendo un profe de inglés a hacerles clase a los cabros, de química, uno de matemáticas, uno de lenguaje."

"Falta hacerse, hacerse más parte, son como siempre los invitados. Como qué 'permiso' como que siempre 'venimos de afuera', no si ya están! Y eso se relaciona con el empoderamiento, por cierto. La apropiación del espacio. De hecho, yo le dije delante de la niña encargada del ACHNU para Tiempo Joven, le dije: 'compañero' le dije 'yo no quiero que usted esté agarrando más un escobillón para barrer. Usted viene a hacer clases aquí. Son los cabros los que tienen que hacer el aseo, no usted. Y yo me voy a encargar que la sala esté ordenada para que usted llegue a hacer la clase', porque eso es lo que vienen a hacer ellos. No es posible que se muevan con nosotros como el pariente pobre, no po!!, como con susto".

El coordinador de la casa 3 también realiza dos sugerencias al programa. La primera tiene que ver con la necesidad de marcar hitos con los jóvenes. Señala que ellos son concretos, por lo tanto, necesitan ver reflejados sus logros en algo palpable o específico. En este sentido, recomienda la realización de ritos o ceremonias que, aunque sea de manera simbólica, marcan inicios y términos, es decir, logros, para que de esta manera los jóvenes sientan que han logrado algo dentro de su proceso educativo, porque en general no han tenido muchos logros a lo largo de su vida:

"Los jóvenes son concretos, entonces, si tu ves un diploma, un certificado que dice que el joven pasó, no sé del primer al segundo nivel, él tiene algo que mostrarle a los demás. Entonces, estos hitos, como son la aprobación de fin de año y la certificación, yo creo que de alguna forma, ACHNU tiene que incorporarlos. Simbólicamente, o consiguiéndose certificación o teniendo ceremonias de inicio y de clausura del año, eso son gráficas y tienen que ser utilizadas porque marcan inicio y comienzo de etapas, de cierre, de que ellos fueron capaces de concretar logros; porque los chiquillos con que trabajamos, son jóvenes que tienen pocos logros".

La segunda, se relaciona con la necesidad de fortalecer la comunicación y la coordinación tanto al interior del centro como con las redes externas, principalmente las relacionadas con el ámbito social y educativo, para tener conocimiento de lo que sucede con los jóvenes una vez que salen en libertad y aumentar las posibilidades de éxito de su futura reinserción:

"Yo creo que las coordinaciones y el trabajo en red es vital para que esto funcione. Porque por la forma de trabajo y por lo que pudiera ocurrir con los jóvenes nosotros necesitamos, por ejemplo, fortalecer el trabajo en redes y qué mejor que la gente que trabaja en educación pueda orientarnos mejor respecto al qué hacer cuando un joven egrese de acá para su futuro educativo, laboral, etcétera. Porque, por ejemplo, un joven egresa de este centro y se va a una medida distinta que es libertad asistida y después qué pasó, o sea, la pregunta mía es: estuvo un año preparándose un joven acá para dar exámenes libres. Se fue en libertad. ¿Alguien se preocupó de que ese joven fuera a matricularse para dar los exámenes libres?"

Por su parte, el coordinador de la casa 4 señala que de haber continuidad del programa, debería permanecer el mismo equipo de profesionales porque ya conocen la realidad el centro, la forma de trabajo y se han ganado el espacio y el respeto de los jóvenes. En cambio, si llega gente nueva, sería como empezar de cero y se perdería todo el trabajo y esfuerzo realizado:

"De continuar, que continúe, en la medida de lo posible, la misma gente, porque son los que se van ganando el respeto de los cabros. A ellos ya los conocen y a los nuevos les cuesta un poquito empezar, porque si el programa se acaba o cambian a todos los funcionarios el próximo año, sería empezar de cero y perder todo el camino avanzado, que no ha sido poco".

La sugerencia del Jefe Técnico del centro apunta a la necesidad de mantener la permanencia dentro del trabajo con los jóvenes, para que, por un lado no se distancie el vínculo con ellos -quienes habitualmente han estado ligados al tema del abandono- y por otro, para mantener el cumplimiento de los horarios y rutinas establecidas, muy necesarias también para desarrollo de los jóvenes ya que generalmente han tenido una vida muy desestructurada en términos de normas. En este sentido, sugiere que se respeten los horarios determinados y que se adecuen para no dejar solos a los jóvenes en vacaciones de verano e invierno:

"Ahora, importante en el tema de la relación con los cabros, es la permanencia, es el estar. Porque cuando de repente, cuando se desaparecen, que no están, que no vino, ocurre este tema como que se distancia el vínculo. Es lo que te decía yo con el tema de las vacaciones, cuando desaparecen en las vacaciones y después volver a retomar el tema, es complejo, porque los cabros son súper inmediatistas y tenís que ver que la historia de vida de los cabros siempre ha estado muy ligada al tema de los abandonos, donde aparecen y desaparecen figuras, entonces, es importante el tema de la estabilidad de los funcionarios, es importante la permanencia de los funcionarios en el lugar de trabajo".

"Es importante el cumplimiento de los horarios, por ejemplo, porque estos cabros también han estado toda su vida muy desestructurados en tema de normas, entonces, si tú le decís a las dos, es a la dos, y no de las dos y media a un cuarto para las tres hasta las cinco. No es un tema de control, sino que un tema de coherencia con lo que se está transversalmente entregando a los chiquillos. Si les pedimos a los cabros que asistan y lleguen a la hora, nosotros también tenemos que hacerlo. Entonces, ese tipo de cosas hacen que sean mejor percibidos".

VII. Conclusiones

En términos generales los y las profesionales del centro tienen una buena percepción del Programa de Reescolarización. Si bien, fueron bastante críticos con su proceso de instalación, reconocen que actualmente se desarrolla adecuadamente. Dentro de los aspectos positivos que destacan se encuentra el hecho que los jóvenes manifiesten interés por participar y redescubran sus potencialidad de aprendizaje; la visión de un equipo comprometido con su trabajo y con buena disposición para adaptarse a los requerimientos y al funcionamiento del centro. Sin embargo, manifiestan aprehensiones por el hecho que no sea ACHNU quien entregue la certificación.

A su vez, consideran que existe una buena relación con ACHNU en tanto el equipo ha manifestado buena disposición a colaborar, a resolver las situaciones problemáticas sin pasar a llevar la normativa del centro y a mantener informados a coordinadores del centro. No obstante, señalan que es necesaria una mayor coordinación desde el aspecto técnico -ya que hasta el momento ésta ha estado casi exclusivamente referida al ámbito operativo- y el establecimiento de reuniones periódicas.

En relación con sus percepciones sobre la propuesta pedagógica en específico, no existe una visión unificada. Algunos no tienen juicio al respecto; otros la visualizan como una metodología diferente, no convencional, que se contextualiza a las características de los jóvenes y los mantiene motivados. En este sentido, consideran que la respuesta de los jóvenes hacia el programa ha sido buena.

Respecto a los profesores y las profesoras destacan como positivo la vocación y buena disposición para trabajar con los jóvenes; la responsabilidad y seriedad con la que se han tomado el trabajo; el manejo y control de grupo que han adquirido; y la buena relación que han establecido con los jóvenes. Como aspectos negativos señalan la falta de apropiación del lugar por parte de los profesores y las profesoras; su tendencia a generar una relación "de par" con los jóvenes, sin establecer la distancia, que a su parecer, tienen que haber entre profesor-alumno.

Por último, las críticas realizadas apuntan a la necesidad que los profesores y las profesoras marquen la diferencia con los jóvenes (en vez de tratar asemejarse a ellos) y a la continuidad programática (a propósito de las vacaciones de invierno y verano que incluye el programa). Por su parte, las sugerencias responden a diversos ámbitos siendo las más relevantes aquellas que se relacionan con la continuidad del programa, con la necesidad de marcar hitos con los jóvenes, de fortalecer la coordinación y mantener la permanencia de trabajo con los jóvenes.

derechos
derechos
compromiso
y compromiso

MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual que sustenta la propuesta pedagógica de ACHNU se construye a partir de un *enfoque sociocultural de la educación* que abarca ideas pedagógicas de Vygotski, Freire, Coll, Ausbel y Maturana entre otros.

No existe una definición única sobre el aprendizaje. Distintas teorías sicológicas y pedagógicas difieren sobre cómo ocurre el proceso de aprendizaje y cómo se debe enseñar. Tradicionalmente se ha entendido los conocimientos como objetos que entran (o se depositan) en la persona donde son almacenados y posibles de aplicar en situaciones distintas. Esta forma de concebir el aprendizaje se ha reflejado en cómo se organiza la enseñanza y hasta cómo está dispuesta la sala de clase (en bancos en dirección al profesor) donde el profesor transfiere información a los estudiantes que la reciben. De esta forma se establece el rol activo del profesor que habla y el rol pasivo del estudiante que escucha. Esta visión cuantitativa del aprendizaje ha dominado la educación formal desde su comienzo como también durante muchos años la investigación en esta área.

Esta concepción del aprendizaje fue cuestionado, entre otros, por Paulo Freire a finales de los sesenta cuando se opone a lo que él llama la "concepción bancaria" de la educación por tratar a los conocimientos como depósitos que el profesor va depositando en el estudiante. Freire postula que no existe el saber en esta educación bancaria, porque el saber es el resultado de la invención y la reinvención, de la búsqueda que realizan las personas en y con el mundo, y con los otros. En esta concepción no existe el saber como algo estático, transferible de persona a persona, sino como algo cambiante en la medida en que está condicionado por elementos históricos y sociológicos y es obtenido a través de la "búsqueda inquieta".

"...se efectúa a través de una constante problematización del hombre-mundo. Su quehacer es problematizador; jamás disertador o depositador."[21]

En la concepción humanista, el estudiante desarrolla una postura reflexiva y crítica frente a situaciones problemáticas. Freire llama a esto "reflexión-acción " y "acción- reflexión" sobre el mundo mediatizador, donde tanto el educador como el estudiante "se hacen auténticamente seres de la praxis".[22]

Ideas parecidas sobre el proceso de aprendizaje se desarrollan en el enfoque socio-cultural que postula que la producción de conocimiento muchas veces es el resultado de una lucha.

"Vamos a entender el conocimiento como ligado a la argumentación y la acción en contextos sociales, y como resultados de intentos activos de mirar, entender y manejar el mundo de una manera especifica."[23]

Según el enfoque sociocultural (expresado por Vygostsky, entre otros), el ser humano nace y se desarrolla en el marco de las acciones comunes con otras personas que ayudan al hombre a entender el mundo. El mundo es interpretado o mediado por los otros. En este enfoque la comunicación y la utilización del lenguaje son fundamentales y es lo que articula el niño con su entorno.

21 Op. cit. Pag. 25

22 Op.cit. Pag.28

23 El aprendizaje en la práctica, R. Sävsjö, pag. 26, Prisma, Suecia, 2000

"...el niño piensa con y a través de las herramientas intelectuales en forma de expresiones de lenguaje que ha conocido y adquirido en la convivencia con los otros. O, dicho de otra forma, las personas viven de conocimientos y experiencias que han tomado prestado de otros. La comunicación precede el pensar y el aprender. El lenguaje significa aprender a pensar en el marco de una cultura y sociedad específica."[24]

Paulo Freire habla de la capacidad de la persona de dar diferentes respuestas a diferentes situaciones, actuando y experimentando porque según este pedagogo, el mundo y el ser humano están en constante interacción, no se puede entender el uno sin el otro. Apartir de esto Freiire postula que **cada teoría pedagógica tiene un concepto del ser humano o del mundo** y sus ideas sobre la educación se basan en la idea de que el ser humano no es un objeto pasivo sino un *"sujeto que opera y transforma el mundo"*.[25] El punto de partida está *"en el hombre, en sus relaciones con el mundo y los otros"*.[26] Cuanto más conozca de su realidad, mejor podrá llevara cabo su búsqueda y si logra reflexionar sobre este mundo, y no sólo adaptarse a él, va a poder transformarlo con su acción-reflexión.

Desde la perspectiva sociocultural el problema de cómo se aprende se trata de cómo se adquieren los recursos para pensar y realizar programas prácticos que forman parte de la cultura y el contexto. Los conocimientos y habilidades tienen su origen en los saberes incorporados y los modelos de acción que se han construido históricamente en una sociedad y que se integran a través de la interacción con otras personas.
Según esta perspectiva los conocimientos y las habilidades siempre están contextualizados y el aprendizaje se entiende como poseer información, tener habilidades y comprensión pero, al mismo tiempo, poder saber qué información y cuáles habilidades son relevantes en un contexto específico dado.

La visión de la persona como un sujeto activo es transferida por Freire a la educación en su esencia de dialogicidad. La educación es, para él, diálogo y comunicación. Para comenzar hay que superar la contradicción entre educador y estudiante, consecuencia de la educación bancaria. *"De este modo el educador no es sólo el que educa, sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo con el estudiante, quien al ser educado también educa. Lo que significa:*
que nadie educa a nadie;
que nadie se educa solo;
que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo."[27]

Lo que enfatiza Freire es la horizontalidad que debe existir en un diálogo entre sujetos. Esta relación horizontal se da cuando el diálogo está basado en el amor, la humildad y la fe en la persona, y como consecuencia de todo esto se instala la confianza.

Otra corriente pedagógica que surgió como alternativa a la concepción tradicional sobre el proceso de aprendizaje es la *"teoría del aprendizaje significativo o la teoría constructivista"*, que se desarrolló en contraposición al aprendizaje basado en la repetición donde el estudiante no logra relacionar los conceptos y que tiene como consecuencia el olvido rápido de lo aprendido.

24 Op.cit. pag. 67

25 Paulo Freire, Sobre la educación cultural, pag. 20, ICIRA, Chile, 1972

26 Op. cit. Pag. 22

27 Op.cit. Pag.26

Según la teoría del aprendizaje significativo, el aprendizaje es la construcción de conocimiento donde unas piezas encajan con las otras en un todo coherente. Por eso también se conoce como la "teoría constructivista". Según esta teoría (utilizada en distintas corrientes pedagógicas) es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del estudiante donde los conceptos nuevos se van acoplando en la estructura cognitiva de la persona, formando de esta manera una red de conocimientos. Debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

"La esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria (no al pie de la letra) con lo que el alumnado ya sabe"[28]

La característica más importante del aprendizaje significativo es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación). Es de este modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria.

Según la teoría constructivista el proceso principal es facilitar la integración de los conocimientos, crear acontecimientos en secuencia para utilizar lo que se sabe y construir sobre ello.

Se aprende cuando se tiene la capacidad *" de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que se pretende aprender, lo que implica aprender desde la experiencia, de los intereses y de los conocimientos previos, a través de lo cual se construye un significado propio y personal."*[29]

El aprendizaje significativo y la motivación están interrelacionados y según Ausubel y Novak la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje. Lo que impulsa y gatilla el aprendizaje significativo es la motivación y a la vez el aprendizaje significativo mantiene la motivación. En este sentido es importante tener claro el objetivo de una actividad, saber desde el comienzo hacia dónde se quiere llegar, por qué y para qué y explicitarlo al estudiante y de esta forma aumentar el interés y la motivación.

Aunque el punto de partida son los intereses y motivaciones existentes del estudiante, no se debe limitar por ellos, sino guiar al estudiante a nuevas áreas de conocimientos. Hay que desafiar la curiosidad intelectual del estudiante con preguntas abiertas como por ejemplo: ¿Cómo? ¿Por qué? y ¿Para qué?

Las tareas tienen que ser apropiadas al nivel de capacidad de cada estudiante, para así evitar el fracaso, que fácilmente lleva al estudiante a la frustración y la desmotivación.

Según los mismos Ausubel y Novak, la aprobación del profesor de los logros de aprendizaje del estudiante (tanto de procesos como de resultados) es sumamente importante ya que anima a la persona a seguir trabajando. Para niños, niñas y adolescentes el reforzamiento positivo es fundamental para repetir una conducta deseable.

28 Ausubel, Novak y Hanesian, Educational Psychology: A cognitive View, New Cork: Holt, Rinehart and Winston, 1978

29 Solé, I y Coll, C : Los profesora y la concepción constructivista , 1993

El material es una fuente de motivación importante. Usar materiales atractivos y de distintos tipos estimula el aprendizaje.

Según la teoría constructivista el contexto es una variable clave para conseguir el aprendizaje significativo. Los estudiantes se involucran mejor en las actividades pedagógicas si los nuevos conceptos y tareas se pueden relacionar con contextos conocidos por ellos. Se hace referencia a un conjunto de factores naturales, sociales, culturales y económicos que rodean la persona y que están en relación con ella. Contextualizar los nuevos contenidos significa dar coherencia a los conceptos sobre los cuales se trabaja. Se buscan situaciones, noticias y experiencias que les permitan a los estudiantes hacer las conexiones y relacionar distintos contenidos y conceptos.

El aprendizaje significativo implica estudiantes:

- participativos que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje,
- que construyan nuevos conocimientos y los acomoden a los previos, al mismo tiempo que reflexionen acerca de su aprendizaje,
- que sitúen su aprendizaje en situaciones reales (contextualización) y
- que interactúen para discutir problemas, aclarar dudas y compartir ideas.

Un aporte significativo a las teorías cognoscitivas que aportan en la misma dirección que la teoría constructuvista, ha sido elaborada por Humberto Maturana. Dentro de la Biología del Conocimiento, él desarrolla la tesis de que no existe la posibilidad de transmisión de información de un organismo a otro, en el sentido de pasarle al otro "algo" que éste otro incorpora, o de que el ser humano pueda "captar" estímulos del medio tal como ellos serían en sí. De esta visión sobre el conocimiento y el aprendizaje, la profesora Nolfa Ibañez desarrolló la Metodología Interaccional Integrativa (MII)[30] y destaca tres aspectos que a su juicio son especialmente importantes para educación, aspectos que son parte de la cotidianeidad pero sobre los que no se suele reflexionar, y que la explicación de Humberto Maturana permite ver en toda su importancia:

El primero de ellos se relaciona con las emociones que están a la base de todo hacer: *"lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos, Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción".* (Maturana, 1990:14), de este modo las acciones están siempre fundadas en una emoción, *"no existe una acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto"* (Maturana, op.cit:20), por lo que dependiendo de la emoción en que la persona se encuentre, podrá realizar un tipo de acciones y no otro. Lo anterior tiene implicancias en el quehacer pedagógico que van más allá de las consideraciones puramente afectivas; en la MII estos planteamientos se operacionalizan durante todo el proceso, así como en las estrategias que utiliza el profesor para superar los conflictos entre pares, teniendo siempre presente que si cambia la emoción, cambian las acciones.

El segundo aspecto se relaciona con el amor que para Maturana es la emoción que funda lo social, la emoción que posibilita el abrir al otro un espacio junto a uno, que posibilita su aceptación: *"Lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que constituyen al otro como legítimo otro en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo tanto como en la aceptación y respeto por el otro"* (Maturana, 1990:29). Lo anterior tiene implicancias en el quehacer

30 La Metodología Interaccional Integrativa creada por Nolfa Ibáñez (1986), decana de la Facultad Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), es una propuesta pedagógica que se basa principalmente en el enfoque sistémico y en la teoría del conocimiento de Humberto Maturana (1982, 1983). También se consideró para la elaboración de esta propuesta el proceso descrito por Luria (1982) para las fases del acto intelectual y los planteamientos de Vygotski (1988) respecto a la evaluación de la acción conjunta.

pedagógico ya que la aceptación y el respeto por el ser de los estudiantes tienen su punto de partida en la aceptación y el respeto por sí mismo del profesor o profesora. La aceptación de la diversidad como legítima, no como mejor o peor, constituye en esta perspectiva un acto de amor.

Otro aspecto fundamental que muestra la biología del conocimiento en cuanto a su proyección educativa, es el hecho de que no se pueda distinguir entre ilusión y percepción en la experiencia. Ningún ser vivo lo puede hacer, por lo que la experiencia propia siempre es vivida como válida en el momento de vivirla. Es decir, no nos equivocamos en el momento en que tenemos la experiencia, en que hacemos algo, la equivocación es siempre posterior, *en la reflexión sobre lo ya realizado* (Maturana, H.; 1990). Esto también es parte de nuestra cotidianeidad: nadie se equivoca en el momento de equivocarse, pero usualmente no se tiene presente esta consideración en la práctica pedagógica. Hacerse cargo de que cada persona hace lo que puede hacer en cada instante de su vida y que sólo en la reflexión sobre el propio hacer puede surgir el error como tal y ser corregido, sin duda cambia la interacción habitual profesor/profesora-estudiante en la sala de clases.

La **Metodología Interaccional integrativa (MII)**[31]se desarrolló como una alternativa a la práctica pedagógica tradicional caracterizado por instrucciones precisas sobre qué y cómo hacer, preguntas cerradas que aceptan una sola respuesta, que por lo demás ya está prefijada al hacer la pregunta, evaluaciones sólo de producto y con énfasis en la memorización de contenidos. Los principios de la MII se refieren básicamente a la consideración del estudiante como un todo, a que los procesos cognitivos no pueden considerarse por separado según se trate de una u otra asignatura, a que se debe dar énfasis al establecimiento de relaciones, a la acción conjunta y a la reflexión, al respeto por el contexto sociocultural en el que está inmerso el proceso de aprendizaje y a la consideración de materiales didácticos simples como medio para facilitar el descubrimiento de los contenidos.

En la MII, igual que en el constructuvismo, el profesor o la profesora estructura situaciones de aprendizaje a partir de un contexto significativo para los estudiantes, que tiene como objetivos que ellos resignifiquen la situación de aprendizaje según sus experiencias previas, mediante la caracterización de esa situación y descubran el contenido a tratar.

El profesor o la profesora guía activamente la interacción en el ámbito acotado por el o los objetivos que el profesor o la profesora se ha propuesto, pero sin tomar partido por mejores o peores respuestas, tareas, opiniones, actitudes, etc.; dicho de otro modo, sin discriminación de ningún tipo. El contenido es presentado como un problema, es decir, como una situación para la cual el estudiante no tiene una respuesta ya hecha y cuya complejidad es adecuada a su nivel.

Los y las estudiantes crean las estrategias para el desarrollo de la temática sin recibir instrucciones sobre cómo lo deben hacer, ejecutan lo que deciden, relatan lo realizado y lo fundamentan; reciben la opinión de sus compañeros y son guiados por el profesor o la profesora que utiliza preguntas abiertas.

La planificación de actividades se realiza sobre la base de objetivos de aprendizaje que no establecen condiciones prefijadas para lograrlos, es decir, al contrario de los llamados objetivos operacionales que prefijan una conducta particular y condiciones en la que se debe dar, aquí no se estipula el modo específico de ejecución del estudiante.

31 El siguiente texto sobre la MII se basa en: La metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio. Nolfa Ibáñez S., Ponencia REDUC, 2001 y La metodología interaccional integrativa: una antigua innovación pedagógica en Revista Extramuros no3).

Se consigna el diseño correspondiente a la acción del profesor o la profesora y a los recursos pedagógicos que empleará para trabajar y evaluar cada situación de aprendizaje. Se evalúa siempre el proceso y el producto, mediante escalas de apreciación y hojas de trabajo propias de la propuesta, las que no tienen instrucciones y permiten siempre más de un nivel de ejecución. Para facilitar la estructuración de materiales y situaciones de aprendizaje, la MII cuenta con una pauta de niveles de complejidad creciente en resolución de problemas y con pruebas informales de lectura, escritura y cálculo.

La MII pretende establecer al interior de la sala de clases un modo de convivencia basado en la aceptación mutua, de modo de posibilitar acciones que surjan desde esa emoción de aceptación y dejar fuera las acciones fundadas en la competencia, la negación o la exigencia. Dado que se asume que no existe error en la experiencia, no tiene sentido corregir un error como si quien lo comete hubiese tenido la posibilidad de hacer otra cosa, por lo que en la propuesta no se contempla sanción -verbal, actitudinal o de cualquier tipo- ante las respuestas o ejecuciones del estudiante, correspondientes a los contenidos trabajados, que son incorrectas para el profesor o la profesora. El profesor o profesora no da instrucciones sobre qué o cómo hacer, sino que sistematiza modos de acción que facilitan el quehacer del estudiante, la reflexión que él puede hacer sobre lo realizado y el intercambio de opinión con sus compañeros y compañeras, permitiendo siempre la autocorrección con el objeto de propiciar aprendizajes significativos.

Los objetivos principales de la MII son *favorecer la disposición hacia los aprendizajes escolares y aumentar la autoestima y la seguridad en sí mismo*, lo que conlleva una mayor autonomía en las actividades de aprendizaje. El logro de estos objetivos es un proceso que parte del interés del estudiante por las actividades que realiza. El cumplimiento de los objetivos de la MII se evidencia en el comportamiento de los estudiantes, en la secuencia histórica de los siguientes aspectos que el profesor o profesora puede distinguir fácilmente.

- Interés por participar.
- Aumento de la atención y concentración.
- Interacción adecuada con sus pares.
- Mejor nivel de lenguaje.
- Resolución de problemas más complejos (coordinación de variables).
- Aprendizaje de contenidos programáticos.

La Metodología Interaccional Integrativa (MII) se ha desarrollado en distintos niveles del sistema educacional y forma parte del currículo de la carrera de Problemas de Aprendizaje de la UMCE desde hace más de 20 años. En estos años se han realizado más de 40 trabajos de investigación realizados por estudiantes de pre y posgrado en función de sus Seminarios y Tesis, focalizados en educación especial, preescolar, básica, media, educación de adultos, trabajo con padres, centros de atención a niños, niñas e adolescentes en situación de vulnerabilidad social e instancias de educación no formal. En todas estas investigaciones, con independencia de niveles y edades de los grupos, los resultados muestran que en la gran mayoría de los casos se logran para los y las estudiantes los objetivos principales de la MII: mejorar la disposición frente a los aprendizajes y aumentar la autoestima y la seguridad en sí mismo; como consecuencia, aumenta el logro de los objetivos programáticos relativos a contenidos o materias particulares.

derechos
derechos
compromiso
y compromiso

PROPUESTA PEDAGÓGICA
PARA JÓVENES PRIVADOS DE LIBERTAD

Se parte de la base de que cada teoría pedagógica tiene un concepto del ser humano y del mundo. No se construyen en un vacío sino en el marco de un contexto socioeconómico, político y cultural.

Desde la perspectiva trabajada se visualiza el ser humano como un sujeto activo, capaz de lograr cambios tanto a nivel individual como a nivel de comunidad y sociedad. En este mismo sentido se valora lo intrínsecamente bueno del ser humano; su capacidad de crear y construir, de ser solidario, empático, responsable por si mismo y su entorno y su deseo de aprender y desarrollarse.

El ser humano es en su esencia un ser que busca, actúa, reflexiona, hace y deshace y crea conocimiento. Estas búsquedas individuales se potencian cuando se realizan en comunidad, en la interacción con otros porque el ser humano también en su esencia es un ser social, que necesita de los otros.

El ser humano también es sujeto de derechos que traducido al ámbito pedagógico significa que niños, niñas y adolescentes pueden aportar a su proceso educativo, y donde el profesor y la profesora deben tomar en consideración sus ideas y opiniones. Este enfoque promueve una relación entre jóvenes y entre adultos y jóvenes de respeto, reciprocidad, derechos y responsabilidades.

Estas concepciones del ser humano se traducen al ámbito pedagógico como:

una educación que:

- se basa en el afecto
- fomenta la reflexión, el diálogo y la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje
- toma en cuenta el contexto social y cultural del joven privado de libertad
- adapta los contenidos y la metodología a las características y necesidades del joven y toma en cuenta ritmos y estilos de aprendizajes
- potencia las habilidades sociales y características personales positivas del joven.

Educar desde las emociones

Se entiende que las acciones siempre están fundadas en una emoción y por lo mismo el trabajo pedagógico no puede estar separado de lo emocional. Cada forma de hablar, pararse, moverse y actuar siempre está fundada en las emociones, como también cada actitud y motivación. Por eso, los educadores y las educadoras deben siempre considerar los estados emocionales propios y el de los estudiantes, hacerles ver sus potencialidades, para determinar cómo este favorece o desfavorece el proceso de aprendizaje.

Para crear un vínculo afectivo con el o la joven se le debe aceptar y respetar en toda su complejidad. De la misma manera se tiene que confiar en la capacidad de aprender del o la joven reforzando lo positivo permanentemente.

La relación estudiante-profesor/profesora se desarrolla en un marco de mutuo respeto que ayuda a ambos a conocerse y entenderse. El respeto hacia ellos y ellas se traduce en respeto entre ellos y ellas, lo que fomenta su autorregulación.

Un espacio educativo tolerante y cálido

Se debe procurar crear un ambiente de trabajo tolerante y cálido, donde prime el buen trato y normas de comportamiento consensuadas entre todos, lo que tendrá como resultado un sentido de pertenencia para el joven. Esto último tiene mucha importancia para su asistencia regular y permanencia en el programa.

Reflexión y diálogo

La reflexión y el diálogo son elementos importantes en el proceso educativo. Este diálogo no sólo se desarrolla para lograr aprendizajes significativos sino para reflexionar sobre temas existenciales y valóricos. Es común que los jóvenes privados de libertad se pregunten ¿Por qué tengo que estudiar? ¿Para qué me sirven estos conocimientos? ¿Qué voy a hacer con mi vida? El y la docente debe recoger estas inquietudes y dialogar con ellos, sobre todo pensando que los jóvenes con quienes se trabaja han tenido una relación conflictiva con la educación formal y mantienen muchas veces una actitud instrumental en relación a la oferta educacional, en el sentido de que participar en clases, les sirve para su informe judicial. Dada estas circunstancia, es fundamental acompañar al joven en este proceso de reflexión, donde él se define y desarrolla sus habilidades comunicacionales, se conecta con sus emociones, aprende de otros y se conoce mejor a sí mismo.

Contextualización de contenidos y aprendizajes significativos

El conocimiento se entiende como un saber en constante construcción, como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio (físico, social y cultural) lo que en la práctica pedagógica se debe traducir en lograr contextualizar los contenidos a trabajar y al mismo tiempo ligarlos a los conocimientos que ya poseen los estudiantes para así lograr un aprendizaje significativo. Los estudiantes se involucran mejor en las actividades pedagógicas si los nuevos conceptos y tareas se pueden relacionar con situaciones reales y/o experiencias conocidos por ellos.

El respeto por el contexto sociocultural de los jóvenes debe ser un permanente desafío para el actuar del profesor en la búsqueda de contextos significativos y metodologías adecuadas.

Los estudiantes construyen y reconstruyen el conocimiento en procesos individuales y colectivos donde el profesor o profesora es un y animador o animadora de estos creando contextos motivadores y promoviendo la autonomía del estudiante.

> El aprendizaje lo se entiende como poseer información, tener habilidades y comprensión pero también saber qué información y cuáles habilidades son relevantes en un contexto dado.

Aplicación de la Metodología Interaccional Integrativa (MII)

La adaptación de ACHNU de la MII a la realidad del Centro significa:

- Clases bien estructuradas que contemplan objetivos, actividades iniciales, de desarrollo y de cierre y evaluación, sin desmedro de la flexibilidad necesaria según las necesidades y estado anímico de los estudiantes.
- Situaciones de aprendizaje estructuradas a partir de un contexto significativo para los estudiantes.
- Trabajo desde lo concreto a lo abstracto.
- Hojas de trabajo con más de un nivel de ejecución (de menos a más complejidad).
- Uso frecuente de materiales concretos (maquetas, material figurativo, material gráfico, fotografías y material audiovisual (videos, películas, powerpoint, proyecciones).
- Distintas modalidades de trabajo; individual, dupla y grupal.
- Evaluación tanto del proceso de aprendizaje como de producto.
- Escalas de apreciación de uso del profesor y guías de evaluación grupal y/o individual que incluyen la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje.

Desarrollo de Habilidades Sociales

El desarrollo de las habilidades sociales en los jóvenes es importante no sólo para mejorar sus condiciones de aprendizajes sino sobre todo para su desarrollo personal.
Se quiere resaltar las virtudes de los estudiantes y no sus carencias y deficiencias que serían fáciles de enumerar. Se sabe que son muchos los factores que se conjugan para que la persona logre reinsertarse socialmente en la sociedad pero si se quiere apostar a que esto pase, es fundamental que el joven desarrolle una visión positiva de sí mismo y supere las estigmatizaciones. El apoyo del profesor o la profesora y de todas las personas que interactuén con él en el Centro, es vital en el proceso de mejorar su autoestima.

Se definen estas habilidades como aquellas *destrezas, conocimientos y actitudes que necesitan las personas para desarrollarse en forma plena, tanto en su vida personal como laboral.* Las siguientes habilidades sociales se trabajan en forma transversal con los jóvenes.

Auto-confianza	La competencia para creer en las propias habilidades y aceptar sus debilidades.
Comunicación y asertividad	La habilidad de expresarse en forma eficiente, comprender a otros y otras, y responder en forma apropiada a distintas personas en situaciones diferentes.
Manejo de conflictos	La capacidad para buscar una solución común, de una manera sensible, justa y eficiente, incluyendo distintas perspectivas de los involucrados.

Trabajo en equipo	La competencia para trabajar en forma colectiva, para desafiar una meta común y llegar a un acuerdo cuando es necesario.
Manejo de emociones	La capacidad de conocer y controlar sus propios sentimientos y expresarlos de manera respetuosa
Empatía	La asertividad para saber escuchar y comprender las necesidades, sentimientos y circunstancias de otros.
Respeto	La habilidad de reconocer, valorar y apreciar a otros y otras.
Responsabilidad	La capacidad para hacerse cargo de sus acciones y sus consecuencias.

Se da especial énfasis en el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Capacidad de atención y concentración.
- Capacidad para reflexionar críticamente sobre su actuar y su entorno.
- Capacidad para expresar ideas y/o opiniones atingentes frente aun grupo aportando positivamente a éste.
- Capacidad de mostrar respeto y tolerancia frente a la diversidad de opiniones.
- Capacidad de comunicación en distintos contextos.
- Reconocerse como sujeto de derecho.

Educación integral

Como el ser humano es un ser multidimensional, esto se debe traducir al ambiente pedagógico en un trabajo integral que considera estas cinco dimensiones; lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo artístico y lo práctico. Esto significa que se integran las artes y los aspectos prácticos del aprendizaje, dejando de lado un aprendizaje netamente teórico.

Actividades extraprogramáticas: talleres artísticos y de autoconocimiento

Es importante ofrecerles un espacio más lúdico a los jóvenes por lo cual la propuesta de ACHNU también contempla el desarrollo de talleres artísticos y de autoconocimiento (yoga).

Objetivos generales de los talleres

Brindarles actividades relacionadas con las artes y el autoconocimiento (yoga) que desarrollen habilidades artísticas y sociales en ellos y que les ayuden a mejorar la expresión y comunicación de sentimientos e ideas para promover cambios positivos en sus actitudes hacia la vida.
Muchos de los jóvenes presentan afinidad y habilidades artísticas, al mismo tiempo que demuestran necesidades afectivas, junto con grados de frustración e inseguridad. Los talleres pretenden desarrollar una actitud más paciente y segura en los jóvenes, fortaleciendo su autoestima.

Perfil del educador o la educadora

El educador o la educadora que se desarrolla en este ámbito de intervención, debe ser capaz de generar espacios educativos abiertos, tolerantes y respetuosos de las diferencias, tener la capacidad de manejar conflictos en un contexto altamente estresante, poseer conocimiento del contexto social y cultural de los jóvenes, y ser tolerante a la frustración.

En lo referido a lo disciplinario el educador o la educadora debe plantear desde un inicio normas de comportamiento consensuadas con los estudiantes y respetadas a diario, mostrar consecuencia y dominio de las situaciones de aprendizaje que se generan en el espacio educativo.

El educador o la educadora debe estar dispuesto o dispuesta a reflexionar sobre su quehacer pedagógico en forma individual y colectiva y ser capaz de recibir críticas constructivas con el objetivo de ser fortalecido por ello.

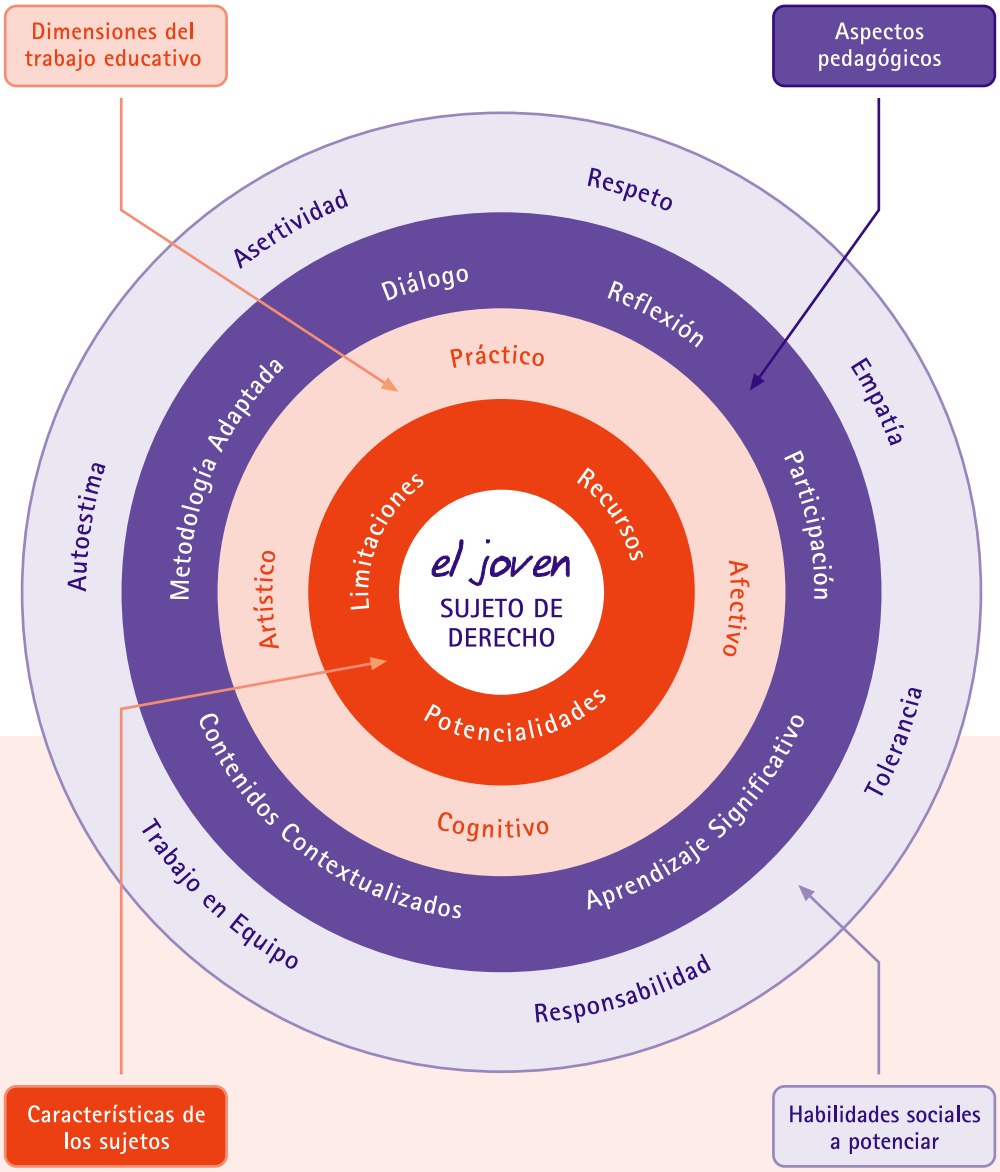
Importantes características del educador y la educadora son: ser flexible, empático o empática, creativo o creativa, proactivo o proactiva y con capacidad de trabajar en equipo.

El equipo de educadores y educadoras debe ser constituido por sicopedagogos o sicopedagogas, profesores o profesoras de educación diferencial y profesores o profesoras de sectores específicos del aprendizaje; sobre todo de matemática.

Reflexión y sistematización permanente del quehacer pedagógico

El trabajo pedagógico está sujeto a una crítica permanente basada en reflexiones individuales del educador y de la educadora y del equipo. Se debe valorar la sistematización como una herramienta necesaria para reflexionar sobre la práctica para de esta forma mejorar y perfeccionar el trabajo con los jóvenes y al mismo tiempo crear nuevos conocimientos.

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA JÓVENES PRIVADOS DE LIBERTAD



derechos
derechos
compromiso
y compromiso

CONCLUSIONES

Para concluir es pertinente, primero, resaltar que el programa ha logrado reencantar a una parte significativa de los jóvenes privados de libertad que participan en él, lo que es un gran logro considerando el perfil complejo que ellos tienen. La mayoría de ellos, participan activamente en las clases donde hoy muestran una mayor autoregulación y mejor disposición ante el trabajo colaborativo.

En relación a las habilidades sociales, han mejorado la capacidad de respetarse mutuamente, escucharse, reflexionar y expresar sus ideas y opiniones. Esto ha sido posible gracias al vínculo de confianza y respeto mutuo que han logrado crear los y las docentes con ellos, base para cualquier proceso pedagógico, donde el joven es considerado, principalmente, desde sus fortalezas y potencialidades más que desde sus carencias y dificultades.

Los mismos jóvenes señalan que la relación que han establecido con los y las docentes es buena pues está marcada por el respeto y el buen trato. Asimismo, destacan principalmente tres características positivas de ellos y ellas: son comprensivos (se ponen en su lugar); son pacientes (buena disposición para enseñar y adecuarse a los diferente ritmos); son accesibles y amables (relación de mayor cercanía y confianza).

Distinguen a los profesores y las profesoras de ACHNU de la mayoría de los y las docentes que han conocido en el medio libre porque no los estigmatizan.

Los jóvenes opinan que les gusta participar en este espacio porque: aprenden (sobre materias que les interesa, herramientas para comunicarse y/o interactuar con otros); se distraen (al mantenerse ocupados, el tiempo se les pasa más rápido y no piensan en el encierro); se establece una manera distinta de vincularse (marcada por el respeto, la cercanía y la consideración por el otro); y les permite continuar con sus estudios y, además hacer conducta.

En relación a la situación deseada, señalada en los objetivos de la sistematización: *Si con jóvenes privados de libertad -sin acceso a programas de educación formal-, se implementa una propuesta pedagógica que haga efectivo su derecho a la educación acorde a sus necesidades socioeducativas se logrará que aumenten su capacidad de aprendizaje y desarrollen sus habilidades sociales que contribuyan a su reinserción en la sociedad*, se puede señalar que la práctica ha mostrado que la propuesta pedagógica que se está implementando, en gran parte, ha sido pertinente y hasta el momento ha tenido buenos resultados, considerando el interés por participar de los jóvenes y el avance que han experimentado en el proceso de aprendizaje.[32] Esto no significa que no podría ser mejorada. La pedagogía, es por esencia, una práctica que a través de las experiencias, reflexiones y la reformulación colectiva, va creando nuevas metodologías, estrategias y modelos, lo que significa que la propuesta pedagógica de ACHNU debe ser perfeccionada en base a futuras evaluaciones y necesidades tanto del Centro como de los jóvenes.

De todas formas, la experiencia ha mostrado la importancia de poder desarrollar con los adolescentes privados de libertad una metodología pedagógica distinta a la tradicional que se implementa en la mayoría de los colegios formales, dado que estos estudiantes, en su mayoría, presentan un retraso en el aprendizaje de los contenidos curriculares, ya sea por dificultades del aprendizaje, trastornos específicos o generales, desvinculación con la escuela formal, deserción y trabajo infantil.

32 Al terminar el proceso de sistematización, en diciembre del 2008, 97 jóvenes rindieron sus exámenes libres de los cuales 86 (84 %) los aprobaron exitosamente.

Por eso, reencantar a los jóvenes privados de libertad es lo que en primer lugar se debe lograr dentro de un Programa de Reescolarización, es decir, hacerles vivir la experiencia positiva del aprendizaje, elevando su autoconfianza y fortaleciendo sus habilidades sociales para que ellos mismos opten por seguir estudiando una vez que salgan en libertad.

Según la experiencia del equipo, una propuesta pedagógica dirigida a jóvenes privados de libertad es pertinente sí:

- toma en cuenta y trabaja el aspecto emocional del joven,
- crea un espacio educativo tolerante y cálido,
- fomenta la reflexión, el diálogo y la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje,
- toma en cuenta el contexto social y cultural del joven privado de libertad,
- adapta los contenidos y la metodología a las características y necesidades del joven y toma en cuenta ritmos y estilos de aprendizajes,
- potencia las habilidades sociales y características personales positivas del joven y cuenta con profesores de asignaturas, sicopedagogos, educadores sociales y talleristas.

Para potenciar el trabajo de reescolarización con los jóvenes privados de libertad en el CIP-CRC San Bernardo se propone:

En el trabajo con los jóvenes:

Mayor uso de material concreto y audiovisual.

Como muchos de los jóvenes tienen problemas de aprendizaje el uso de material concreto, tangible o en formato audiovisual potencia significativamente el trabajo educativo.

Habilitar salas con computadores individuales para realizar actividades interactivas y en red.

El uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje es hoy considerado una herramienta importante para desarrollar metodologías más atractivas con los estudiantes para quienes la tecnología forma parte de su vida cotidiana.

Combinar las clases con talleres relacionados a los intereses de los jóvenes.

Esto es una petición de ellos mismos y el equipo estima que sería pertinente ya que los talleres artísticos del verano tuvieron muy buenos resultados como también el taller de arte que se ha desarrollado en algunas casas durante el año.

Crear un modelo pedagógico distinto para los jóvenes que se encuentran provisoriamente privados de libertad (CIP) que conste de nivelación de lenguaje y matemáticas, trabajo por proyecto y talleres según los intereses de los jóvenes.

En las dos casas CIP hay una alta rotación de jóvenes, en promedio están 80 días internados, lo que imposibilita un trabajo a largo plazo con ellos. Lo más importante es lograr motivarlos con el aprendizaje para que puedan integrarse de nuevo al sistema formal o informal de educación en el medio libre o a un programa de educación en caso de condena.

En relación con los funcionarios y otros programas externos del centro:

Más coordinación y trabajo colaborativo con los funcionarios del centro y los programas externos.

El equipo considera importante potenciar el trabajo en red con todos los actores del centro para realizar intervenciones socio educativas más integrales a favor de una reinserción exitosa de los jóvenes.

En relación con la familia:

Incluir a la familia o personas significativas del joven para potenciar el trabajo educativo y facilitar la reinserción.

Para que el joven siga estudiando una vez que deja el centro es importante fortalecer la red de apoyo que también incluya familiares o personas significativas. Para lograr esto, el equipo estima importante realizar reuniones periódicas con los apoderados y las apoderadas de los jóvenes donde se les de cuenta de sus logros y su necesidad de apoyo en el proceso educativo.

En relación con organismos externos:

Trabajo en red y seguimiento.

Lograr un mejor trabajo en red con los organismos que acogen a los jóvenes en el sistema de libertad asistida o en el medio libre para intercambiar información pudiendo hacer un seguimiento a los jóvenes que salen en libertad.

En relación a la infraestructura:

Mejorar la infraestructura.

Para que la educación que reciban los jóvenes en el CIP- CRC San Bernardo sea de mejor calidad es necesario solucionar algunos temas de infraestructura. En este caso; implementar salas de clases que sean amplias, acogedoras, con buenos muebles y buena iluminación.

Palabras finales

Según la nueva Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), los jóvenes privados de libertad tienen derecho a recibir educación. Es un cambio importante en relación con la ley anterior ya que la mayoría de los jóvenes en conflicto con la justicia tienen problemas para acceder y mantenerse en el sistema formal educativo, quedando, de esta forma, excluidos de los procesos de aprendizaje y socialización.

El equipo valora la posibilidad que tienen hoy los jóvenes privados de libertad de utilizar su tiempo en estudiar para después poder continuar sus estudios en el sistema formal o informal una vez terminada su sanción o internación provisoria. A través de los estudios se intenta justamente reforzar habilidades sociales y contenidos que les permitan desenvolverse mejor una vez que salgan en libertad. Sin embargo la insuficiente capacidad del sistema formal de educación para acoger a los jóvenes constituye una amenaza permanente para su reinserción educativa exitosa. Programas específicos que acogen a los adolescentes una vez que han cumplido su pena y/o recursos dirigidos a escuelas y liceos que los reciban es fundamental para que los jóvenes puedan insertarse de forma plena y no repetir un nuevo fracaso escolar.

ANEXO: ENFOQUE DE DERECHOS

El trabajo educativo que realiza ACHNU con los jóvenes privados de libertad se enmarca dentro del Enfoque de Derechos. Este constituye una propuesta de lectura de la realidad fundamentada en la relación existente entre la Convención sobre los Derechos del Niño y la Declaración Universal de Derechos Humanos. Es decir, los derechos del niño, niña y joven son derechos humanos.

Los derechos humanos constituyen garantías universales que protegen a los individuos y grupos frente a acciones u omisiones que puedan afectar sus libertades y dignidad humana. Están basados en el respeto a la dignidad y al valor de cada persona como individuo y miembro de una comunidad. Incluyen valores que pueden encontrarse en todas las culturas, religiones o etnias, entre ellos destaca la calidad de vida a la cual todo ser humano tiene derecho, independientemente de su género, raza, edad, religión, nacionalidad u otro factor. Cuatro son los principios que rigen los derechos humanos: el principio de universalidad, el principio de rendición de cuentas, el principio de indivisibilidad y el principio de participación.

La responsabilidad de garantizar el respeto, la protección y el cumplimiento de estos derechos reside inicialmente en los gobiernos nacionales, pero también compete a todos los actores de la sociedad, desde las instituciones internacionales hasta los miembros individuales de las familias y la comunidad.

Con respecto a los derechos específicos de las personas menores de 18 años, existe la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Esta abarca todos los aspectos de la vida del niño y niña y enfatiza el hecho de que ellos y ellas son sujetos de derechos. Los Estados que la han ratificado están obligados a tomar las medidas necesarias en el ámbito legal, administrativo o de otro tipo, para lograr su plena implementación.

El enfoque de derechos está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos mediante su aplicación en los programas de desarrollo dirigidos a niños, niñas y adolescentes. En este sentido, contiene ciertos elementos de conocimiento e interpretación de la realidad que permiten, por un lado, definir y reconocer en el espacio de intervención a los garantes de estos derechos, que corresponden a instituciones responsables y encargadas de asegurar las condiciones que permiten el ejercicio y respeto de estos derechos, y por otro, intencionar la promoción de la ciudadanía infantil y juvenil como expresión práctica de ser sujeto de derechos.

Este surge a fines de los 90 principalmente como respuesta -y como superación- al enfoque de necesidades. Ambos enfoques buscan colaborar con la supervivencia de las personas y el desarrollo pleno de su potencial, además de identificar un nivel de asistencia y acción necesarios para ello, sin embargo, se diferencian en sus fundamentos y en las implicancias de aquellos en la elaboración de una programación.

Desde el enfoque de derechos las necesidades dejan de ser entendidas como falencias o imposibilidades, constituyéndose en vulneración de derechos. Así, se deja de ver a las personas como objetos de caridad, y se las comienza a concebir como sujetos que deben exigir sus derechos legales. Además, a la responsabilidad ya existente, que no implica rendición de cuentas, se agregan las obligaciones morales y legales, mediante el establecimiento de la responsabilidad política, jurídica y ética del Estado para hacer cumplir y generar las condiciones de ejercicio pleno de derechos por parte de todos los ciudadanos, y exhortar a los titulares de estos derechos a exigirlos y reclamarlos por las vías legales y políticas que estén a su alcance.

Además del Estado, que es el principal responsable, existen otros garantes de derechos. Estos corresponden a la familia, la comunidad, instituciones asociadas y las políticas y programas nacionales, entre otros. El enfoque de derechos concibe al niño y niña desde una perspectiva integral y considera todas sus necesidades de desarrollo, lo cual implica una comprensión precisa y completa acerca de los contextos culturales en los cuales ellos y ellas se desenvuelven. Asume que tienen derechos y además, sus propias capacidades, intereses, preocupaciones y necesidades, y a su vez, son miembros activos de la sociedad.

"Programación de los Derechos del Niño. Cómo aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación". Save the Children.

Los principios que orienta al enfoque de derechos son: el principio de la indivisibilidad de los derechos; el principio de la universalidad de los derechos; los cuatro principios generales de la Convención sobre los Derechos del Niño (derecho a no ser discriminado, interés superior del niño, derecho a la supervivencia y el desarrollo, y el derecho a ser escuchado); el principio de que todos los niños y niñas son sujetos de derechos; y el principio de los que tienen la responsabilidad de su cumplimiento (los garantes).