



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La acción socioeducativa que llevan a cabo los educadores de trato directo en los centros cerrados de la zona central de Chile

Denisse Claudia Poblete González

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

La Acción Socioeducativa que llevan a cabo los Educadores de Trato Directo en los Centros Cerrados de la Zona Central de Chile

Realizada por:
Denisse Claudia Poblete González

Tesis para optar al grado de Doctora

Dirigida por:
**Dra. Crescencia Pastor Vicente
Dr. Jaume Del Campo Sorribas**

2015

“Vivir es nacer a cada instante”

Erick Fromm

“No pretendas que las cosas cambien
si siempre haces lo mismo”

Albert Einstein

A Bastian Andreas.

Gracias hijo por el amor, la comprensión y
por la energía que me entregas cada día. Te Amo.

Agradecimientos

Llegar a este capítulo de la tesis me ha permitido reflexionar sobre todos los aprendizajes acumulados en este proceso y más... en especial el comprender que la magia de la vida es que ésta se encuentra en continuo movimiento y solo depende de nosotros creer que todo es posible a pesar de los obstáculos que se pongan en nuestro camino, siempre habrá algo gratificante esperando a ser descubierto. Esto me ha llevado a recordar todo el esfuerzo para seguir mis propios proyectos, y al sentir que muchos se han logrado, me da una gran alegría y satisfacción.

Al mismo tiempo he podido sentir que una tesis doctoral no es un trabajo en solitario, un estudio de esta amplitud e importancia es posible si existe el apoyo y la compañía de lindas personas que aparecieron en este recorrido y que se convirtieron en cómplices de este sueño que ahora es realidad.

Por ello es que con mi corazón abierto y repleto de emoción quisiera agradecer a mis hermosas amigas Zoraida López, Laura Villalta, Diana Peña y Claudia Manzano por las conversaciones, las risas, los llantos, los abrazos y los cafés, y también, por cuidar a mi hijo. Agradecer de forma especial a Williams Contreras, por su apoyo y ayuda en esta tesis y porque nunca olvidaré su paciencia y complicidad. Agradecer con mucho cariño a mis amigos y amigas de vida: Christian Toledo, Ingrid Frelíj, Jean Rauld, Leyla Mujica, Silvia Souyris y Solange Méndez. Agradecida de la vida que me puso en el camino a tantas otras personas que desinteresadamente se hicieron partícipes anónimos de esta tesis.

Gracias a mi familia por su apoyo pese a la distancia, en especial a mi madre y mi hermana por toda su preocupación y a Jorge Prieto por su

apoyo desde el comienzo. Gracias también a la Escola Els Pins de Mundet por la cariñosa acogida y cuidados que tuvieron para con mi hijo Bastian, mi gran amor.

Gracias a mis directores de tesis, la Dra. Crescencia Pastor por el apoyo y la confianza que me ha brindado desde que llegué a esta bella ciudad y por las conversaciones y dedicación que le ha puesto a esta tesis a lo largo de todo el proceso, y al Dr. Jaume del Campo por entregarme todo su conocimiento en largas conversaciones y sugerencias.

Gracias al Grupo de Pedagogía Social, en especial a la Dra. Pilar Heras y la Dra. Nuria Fabra, por la confianza que depositaron en mí para que colaborara en interesantes y motivadores proyectos de investigación.

Gracias al Sr. Jorge Álvarez, jefe de la unidad de estudios y al Sr. Hernán Medina, coordinador de tesis, ambos del Servicio Nacional de Menores de Chile, por haberme dado la oportunidad para acceder a los centros de régimen cerrado de la zona central de Chile. Gracias a cada uno de los directores de centro por su acogida y en especial agradezco a los educadores y educadoras de trato directo por compartir sus experiencias con tanta franqueza y por sus desinteresadas aportaciones.

Esta investigación fue financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) con el sistema Becas Chile en el extranjero, para la formación de Capital Humano Avanzado.

Aclaración Importante

Para hacer referencia al grupo que ha participado en esta investigación como informante que son los educadores y las educadoras de trato directo, en adelante utilizaremos la forma correspondiente al género masculino con valor genérico (agrupando aquí a los hombres y a las mujeres) sin el ánimo de hacer discriminaciones sexistas. Y sólo en caso necesario se hará una distinción para referimos a un hombre o mujer, diremos exactamente si es “educador” o “educadora”.

Por otra parte, en cuanto a la necesidad de responder a criterios éticos, como es el resguardo de la privacidad de los informantes, en adelante se citarán los Centros de Régimen Cerrado por nomenclatura (CRC 1, CRC 2, CRC 3, CRC 4 y CRC 5), ordenados aleatoriamente, sin correspondencia a zona geográfica.

ÍNDICE

Agradecimientos	v
Aclaración Importante	vii
INTRODUCCIÓN	19
Estructura de la Investigación	24
CAPÍTULO I TEORÍA Y TRATAMIENTO DEL DELITO EN ADOLESCENTES	25
Presentación del capítulo.....	27
1.1 Aproximación terminológica y conceptual del delito	28
1.2 Teorías relativas a la conducta delictiva en adolescentes	32
1.2.1 Teorías Psicobiológicas	33
1.2.1.1 La tesis de Lombroso.....	33
1.2.1.2 La tesis de la personalidad delictiva de Eysenck.....	35
1.2.2.3 Tipología de la estructura corporal	36
1.2.2 Teorías Sociológicas.....	38
1.2.1.1 La teoría de la estructura social y la anomia	38
1.2.2.2 La escuela de Chicago	41
1.2.2.3 La teoría del etiquetamiento (labelling aproach).....	43
1.2.2.4 La teoría del aprendizaje social	44
1.3 Intervención jurídica y educativa a la conducta delictiva en adolescentes.....	45
1.3.1 Modelo de protección o tutelar.....	46
1.3.2 Modelo educativo.....	48

1.3.3 Modelo de responsabilidad o de justicia	49
A modo de resumen.....	53
CAPÍTULO II DETERMINANTES SOCIALES EN LA ADOLESCENCIA ...	55
Presentación del capítulo.....	57
2.1 La adolescencia actual.....	58
2.2 Las causas que influyen o limitan la comisión de delito en los adolescentes	61
2.2.1 Factores de riesgo	62
2.2.1.1 Los factores contextuales	64
2.2.1.2 Los factores sociales	65
2.2.1.3 Los factores personales.....	67
2.2.2 Factores de protección.....	70
2.3 La conducta antisocial o delictiva en la adolescencia.....	72
A modo de resumen.....	77
CAPITULO III LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LOS CENTROS CERRADOS PARA ADOLESCENTES.....	81
Presentación del capítulo.....	83
3.1 La educación social.....	84
3.1.1 La situación de la Educación Social en Europa.....	89
3.1.2 La figura del educador social	91
3.2 Las competencias para la acción socioeducativa	95
3.3 La acción socioeducativa	101

Investigaciones internacionales sobre la efectividad de las intervenciones con jóvenes infractores:.....	111
3.3.1 Los Centros Cerrados para la privación de libertad.....	120
A modo de resumen.....	125
CAPÍTULO IV ANTECEDENTES CONTEXTUALES DE LA REALIDAD CHILENA.....	127
Presentación del capítulo.....	129
4.1 Justicia juvenil: antecedentes del marco legislativo en América Latina y el Caribe.....	130
4.2 Antecedentes del marco legal en Chile	132
4.2.1 El Servicio Nacional de Menores	134
4.2.2 La situación actual de la responsabilidad penal adolescente	136
4.2.2.1 Las Orientaciones Técnicas.....	141
4.2.2.2 Guía para el manejo de casos	147
4.3 El educador de trato directo: requisitos.....	149
4.4 Los centros de régimen cerrado	155
4.5 Los adolescentes privados de libertad.....	158
A modo de resumen.....	160
CAPÍTULO V DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	163
Presentación del capítulo.....	165
5.1 Punto de partida de la investigación	166
5.2 Preguntas y objetivos que guían el proceso de investigación	168
5.3 Diseño metodológico	170

5.4 Fases de la investigación	172
5.5 Determinación de los participantes	176
5.5.1 Características de los informantes	180
5.6 Técnicas de recogida de la información.....	182
5.6.1 Grupo de discusión	183
5.6.1.1 Análisis de la información	187
5.6.1.2 Beneficios e inconvenientes del programa Atlas.ti.....	193
5.6.2 Información documental.....	195
5.7 Criterios de rigor científico	195
5.8 Ética	197
A modo de resumen.....	198
CAPÍTULO VI ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	201
Presentación del capítulo	203
6.1 Los educadores de trato directo.....	204
6.1.1 Los roles y funciones	212
6.1.1.1 El vínculo afectivo entre educadores e internos	212
6.1.1.2 La prevención y manejo de conflictos	215
6.1.1.3 El proceso de acompañamiento y socialización de los internos	218
6.1.1.4 La labor administrativa y la participación en reuniones	220
6.1.2 La formación académica	224
6.1.2.1 La formación de los educadores	224
6.1.2.2 Experiencia laboral v/s experiencia de vida	227

6.1.2.3 Capacitación institucional que ofrece el SENAME	229
6.1.3 Las competencias del educador	233
6.1.3.1 El saber.....	233
6.1.3.2 El saber hacer.....	235
6.1.3.3 El saber ser.....	237
6.1.4 Las técnicas para la acción socioeducativa	243
6.1.4.1 El buen trato hacia los internos.....	245
6.1.4.2 La comunicación efectiva.....	247
6.1.4.3 La observación del comportamiento de los jóvenes	250
6.1.5 La identidad de los educadores de trato directo	251
6.1.5.1 La validez de los educadores como profesionales	251
6.1.5.2 La sensación de seguridad de los educadores en su lugar de trabajo.....	255
6.1.5.3 Otros aspectos del trabajo de los educadores.....	257
6.2 Los sujetos de atención en los centros de régimen cerrado	262
6.2.1 Características de los internos según los educadores	263
6.2.1.1 Aspectos positivos de la conducta del joven desde la visión de los educadores	264
6.2.1.2 Aspectos negativos de la conducta del joven desde la visión de los educadores	265
6.2.1.3 La relación de los jóvenes con los educadores desde la visión de los educadores	268
6.3 Los centros de régimen cerrado	271
6.3.1 Organización del centro según los educadores	272

6.3.1.1 La población penal y la infraestructura del centro:.....	273
6.3.1.2 La interacción entre el personal del centro	276
6.3.1.3 La gestión de los recursos humanos	279
6.3.1.4 La gestión de los recursos materiales.....	282
6.5 Discusión de los resultados	285
CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	291
7.1 Conclusiones.....	293
7.2 Sugerencias	298
7.3 Limitaciones de la investigación.....	300
7.4 Prospectiva de la investigación	302
BIBLIOGRAFÍA	303
ANEXOS	321

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Principales teorías relativas a la conducta delictiva	32
Tabla 2: Aceptación y rechazo a la adaptación social.....	40
Tabla 3: Edad mínima y máxima de responsabilidad penal adolescente de algunos países de América Latina.....	51
Tabla 4: Edad mínima y máxima de responsabilidad penal adolescente de algunos países de Europa	52
Tabla 5: Factores de riesgo.....	69
Tabla 6: Cuadro resumen de algunos factores de riesgo más influyentes en la comisión de delito	79
Tabla 7: Perspectivas teóricas y su tratamiento.....	106
Tabla 8: Efectividad de los programas de tratamiento para adolescentes infractores de ley	112
Tabla 9: Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, N°20.084 (art.23)..	139
Tabla 10: Resumen de procesos técnicos y sus responsables.....	144
Tabla 11: Programa, actividades y sus responsables.....	146
Tabla 12: Acciones a seguir por casa	149
Tabla 13: Requisitos exclusivos por turno.....	150
Tabla 14: Competencias para el Educador de Trato Directo de SENAME	152
Tabla 15: Prevalencia de delitos cometidos por los adolescentes que cumplen condena privativa de libertad (información del tercer trimestre de cada año).....	159

Tabla 16: Edad de los adolescentes que cumplen condena privados de libertad en Chile (información del tercer trimestre de cada año).	159
Tabla 17: Pregunta principal y objetivos generales de investigación	168
Tabla 18: Preguntas y objetivos específicos a partir del primer planteamiento general	169
Tabla 19: temporización de la investigación 2012-2015	176
Tabla 20: Etapas para la realización del grupo de discusión	186
Tabla 21: Definición de categorías	189
Tabla 22: Tabla de especificaciones con guión de preguntas.....	191
Tabla 23: Nivel educacional de los educadores	206
Tabla 24: La visión de las competencias necesarias según los educadores/as:	242
Tabla 25: Total de educadores/as con licencia médica y total en activo % con licencia médica	259
Tabla 26: Cantidad de casas femeninas y masculinas y su proporcionalidad con el número de internos, por sexo	273

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Elementos fundamentales para establecer un hecho como delito. Elaboración propia.	29
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribución poblacional de los internos en los Centros de Régimen Cerrado, por zonas. Datos proporcionados por el Boletín Estadístico del SENAME del tercer trimestre (2014).....	179
Gráfico 2: Distribución poblacional de los internos en los Centros de Régimen Cerrado, por zonas. Datos proporcionados por el Boletín Estadístico del SENAME del tercer trimestre (2014).....	180
Gráfico 3: Cantidad de educadores participantes.....	182
Gráfico 4: Educadores/as de Trato Directo participantes, por sexo	205
Gráfico 5: Rango de edad de los Educadores de Trato Directo participantes en los Grupos de Discusión	206
Gráfico 6: Nivel educacional de los educadores.....	208
Gráfico 7: Experiencia laboral de los/as educadores/as en años de antigüedad.....	209
Gráfico 8: Características de los jóvenes según los educadores	263

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: CRC Graneros, IV región, Chile.	156
Ilustración 2: CRC San Bernardo, Región Metropolitana, Chile	156
Ilustración 3: Fases de la investigación5.4.1 Temporización de la investigación	175
Ilustración 4: Mapa de Chile por regiones.....	178

Ilustración 5: Construcción de la realidad desde la visión del ETD sobre
la Acción Socioeducativa 188

INTRODUCCIÓN

El aumento de la delincuencia juvenil ha abierto campo en las investigaciones desde diferentes disciplinas. Conforman un problema social a nivel mundial lo que ha generado estudios empíricos que permiten explicar tanto las causas como su tratamiento impulsando sobre todo, actuaciones sociales y educativas destinadas a mejorar el proceso de reinserción de una población que se encuentra en pleno proceso de desarrollo madurativo a nivel físico, emocional y social.

Por ello es que cuando los adolescentes cometen delito y pasan a cumplir condena privados de libertad, es que son llevados a los centros cerrados existentes uno en cada región de Chile. Estos centros son administrados directamente por el Servicio Nacional de Menores (SENAME) que es dependiente del Ministerio de Justicia. El SENAME es quien regula el cumplimiento de todas las actuaciones que se indican en la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente nº20.084 y sus orientaciones técnicas.

Dentro de los principales objetivos es propender a la reinserción de los adolescentes y jóvenes internos bajo el principio del interés superior del niño que impulsa la Convención de los Derechos del Niño en su declaración. Para ello es que se han establecido una serie de actuaciones desde diferentes disciplinas considerando principalmente intervenciones psicológicas, sociales, escolares y educativas.

Así es que esta investigación pretende aportar conocimiento sobre la acción socioeducativa que llevan a cabo los educadores de trato directo en los mencionados centros con el fin de ofrecer sugerencias que favorezcan las actuaciones educativas hacia la población penal.

Al respecto y según indican las Orientaciones Técnicas de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente Nº20.084 para que exista una adecuada

intervención, en primer lugar debe haber una evaluación del interno donde se estima desde la valoración de indicadores de riesgo-necesidad-responsabilidad (Andrews y Bonta, 2007) que realizan los equipos de profesionales encargados de caso y/o de intervención clínica para posteriormente y en función de esta valoración, elaborar los planes de intervención individual que serán ejecutados en su gran mayoría por los educadores de trato directo, específicamente cuando se trate de las áreas de ocio y tiempo libre, manualidad o talleres pre-laborales y deportiva, así como también de dar cumplimiento a la rutina diaria establecida para los jóvenes. Por este motivo, es que es importante conocer de qué manera llevan a cabo su labor educativa.

Al respecto, si bien existen numerosas investigaciones que han contribuido a conocer a los adolescentes desde sus etapas, sus situaciones de vulneración hasta el tratamiento que reciben cuando han cometido delito, estos se han efectuado en buena parte de Europa y Norte América, sin embargo, en Chile la acción socioeducativa en los centros cerrados para adolescentes privados de libertad no se había estudiado, por lo tanto, esta investigación pasa a ser nueva en todos sus aspectos. Y es en esta línea donde se ha enfocado esta investigación.

Desde este contexto surgen diferentes interrogantes que motivaron la presente investigación: ¿Cómo se lleva a cabo la acción socioeducativa en los CRC desde la visión de los educadores de trato directo?, ¿Cómo es el entorno en el que se realiza la acción socioeducativa?, ¿Quiénes son los educadores que realizan la acción socioeducativa?, ¿Qué tareas se realizan para llevar a cabo la acción socioeducativa?, ¿Cuál es la visión que los educadores tienen de los jóvenes que atienden?, ¿Qué necesitan los educadores para llevar a cabo las acciones socioeducativas en un centro de régimen cerrado?.

A partir de estas premisas se plantean los siguientes dos objetivos generales:

1. Conocer y comprender la acción socioeducativa según la visión de los educadores de trato directo en los centros de régimen cerrado.
2. Aportar sugerencias que favorezcan la acción socioeducativa que se lleva a cabo en los centros de régimen cerrado.

Con cuatro objetivos específicos para el primer planteamiento:

1. Describir el perfil de quienes llevan a cabo la acción socioeducativa según la visión de los propios educadores.
2. Conocer qué y cómo se realiza la acción socioeducativa según la visión de los educadores.
3. Conocer a quienes va dirigida la acción socioeducativa según los educadores.
4. Describir el entorno donde se lleva a cabo la acción socioeducativa desde la visión de los educadores.

Y un objetivo específico para el segundo planteamiento general:

1. Establecer unas sugerencias generales para cada una de las dimensiones estudiadas.

Esta investigación se estructura en tres partes: teórica, empírica y conclusiones. El primer capítulo de la primera parte, aproxima al lector respecto al significado de delito, las teorías existentes y los modelos de intervención desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Siguiendo con el segundo capítulo que contextualiza el estado actual de la adolescencia apuntando principalmente a sus problemáticas de riesgo cuando se presenta la conducta delictiva o antisocial. A continuación, el tercer capítulo se enmarca con profundidad en la acción socioeducativa desde sus inicios, con la carrera de educación social, las competencias de la figura de los que

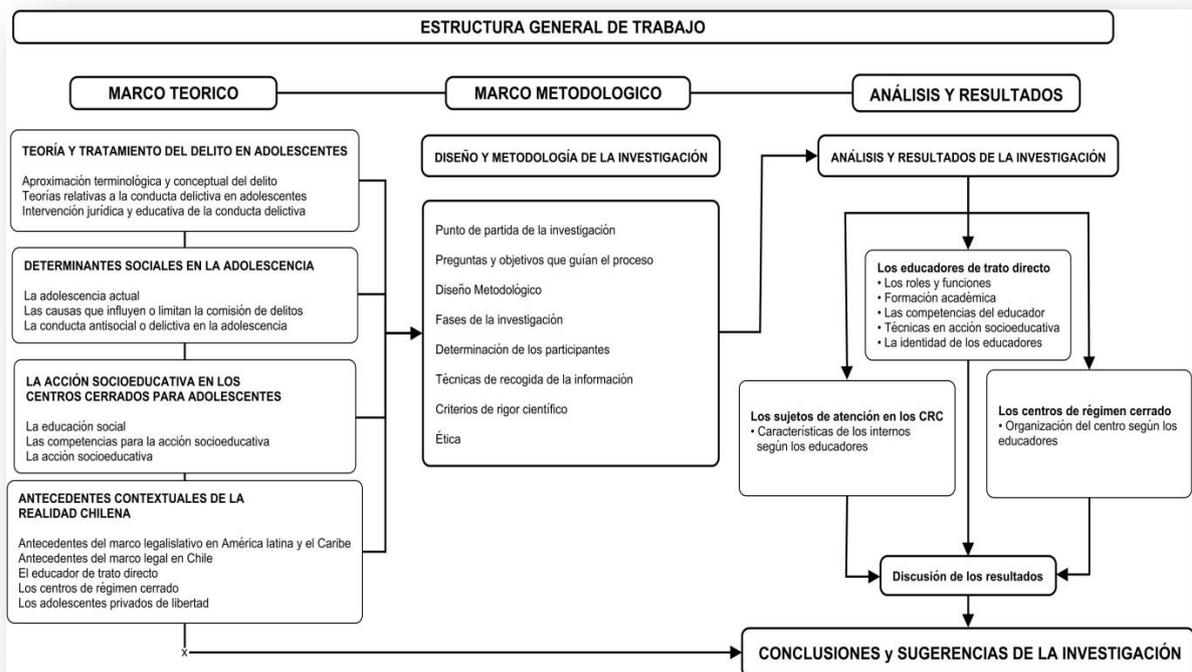
la llevan a cabo, los educadores, y la presentación de algunas investigaciones que giran alrededor de esta temática. Finalmente, y para concluir con esta primera parte, el capítulo siguiente da a conocer la realidad chilena desde su marco legal hasta los antecedentes estadísticos existentes de los adolescentes que cumplen condena privados de libertad.

La segunda parte de esta investigación comienza con la explicación de las ideas que motivaron a la doctoranda para realizar esta tesis, desde la experiencia laboral hasta una investigación de máster, entrecruzándose una gran preocupación personal por sacar la creencia de que la educación se encuentra solo en la escuela. Se presentan además los objetivos, el diseño metodológico, la determinación de los informantes y la técnica utilizada para recoger los datos. Este apartado continúa con la descripción de los informantes que participaron en esta investigación y sigue con la exposición del análisis y resultados de tipo cualitativo, presentando aquí la narrativa de los informantes. Para terminar con la discusión donde se contrastan los resultados a partir de las fuentes de información teórica.

Para finalizar esta tesis, en la tercera parte se incorporan las conclusiones desde los resultados obtenidos y las perspectivas para posibles futuras investigaciones.

Estructura de la Investigación

A continuación se presenta la estructura general de la presente investigación:



CAPÍTULO I
TEORÍA Y TRATAMIENTO DEL DELITO EN
ADOLESCENTES

Presentación del capítulo

En este capítulo se pretende definir el contexto teórico procurando clarificar un concepto amplio y complejo en su abordaje, el delito. Para ello, primero se realizó un exhaustivo estudio a partir del derecho penal de manera de poder explicar un tema propiamente jurídico, debido a que se considera importante aclarar cuándo un hecho es un delito y cuándo no. De esta manera se podrá comprender con mayor facilidad el motivo por el que se condenó a un adolescente a una pena privativa de libertad, población que atienden directamente los educadores de los centros cerrados.

Posteriormente nos aproximaremos a estudios teórico/empíricos que han intentado dar respuesta a las causas de la conducta delictiva especialmente en lo que respecta a los adolescentes desde enfoques psicobiológicos y sociológicos en la búsqueda de explicaciones que pudieran permitir un acercamiento a la delincuencia juvenil desde paradigmas muy diversos que aportan puntos de vista de interés y posiblemente complementarios entre sí.

A partir de ello, se han visto también diferentes formas de tratamiento a estas conductas delictivas que presentan niños y adolescentes en diferentes épocas de la historia. Por este motivo es que se ha hecho una revisión bibliográfica acerca de la intervención tanto jurídica como educativa desde principios del siglo XX hasta nuestros días, con el fin de reconocer un proceso que ha sido paulatino y continuo, de esta manera se presentan tres grandes modelos que han presidido la justicia de menores y que sin ellos no se podría explicar el sistema de justicia juvenil que predomina en la actualidad.

1.1 Aproximación terminológica y conceptual del delito

Para esta investigación la primera tarea que se realizará es la de conceptualizar un conjunto de aspectos básicos provenientes del derecho penal que se establece para el delito, la delincuencia y la pena (Marggiore, 1954 en Castellanos, 1959) donde los Estados son los que tienen la facultad de fijar las acciones que son consideradas como delito para imponerles una sanción, con tal de promover el respeto a los bienes jurídicos.

El concepto de delito se puede enfocar desde diferentes perspectivas dependiendo de la disciplina que lo aborde, así es como el delito desde el punto de vista más dogmático es una acción antijurídica que es penalizada; en cambio, desde la sociología se explicaría como una conducta desviada de las normas sociales y desde la criminología, el delito se define como un problema social donde influyen muchos factores que hay que prevenir y atajar (Alcácer, 2003). Si bien todas aquellas conductas que infringen las normas legales pueden ser sancionadas, no todas son consideradas delito, ya que va a depender de la clasificación y la gravedad de los hechos.

Para fijar el concepto de delito es preciso poner atención al carácter lesivo o dañoso. De ello se infiere que la existencia de violación de la ley es el requisito para la imputación de sus actores, teniendo presente que la palabra violación posee doble acepción, por una parte, que se obra en contra de la ley, y por otra, que dicha acción puede ser sancionada (Franz, 2010), por este motivo, el delito está asociado a la expresión infracción de la ley penal. En este sentido una infracción, si bien es una violación a la ley, es la más leve de las acciones y no es considerada técnicamente como delito, es decir, una persona que comete una infracción a la ley de tránsito, dependiendo de las circunstancias, no es considerada un delincuente y no

será encarcelada. En este caso, lo más probable es que reciba una amonestación o una sanción de multa.

En tanto que los delitos menores son aquellas conductas, que si bien son consideradas delitos son menos graves. Un delito menor puede ser un acto de vandalismo como quebrar los vidrios de las vitrinas en una protesta universitaria o conducir en estado de ebriedad, en estos casos, el castigo pasará a ser una multa más alta que la infracción o un encarcelamiento local. Estas medidas dependerán de las normas y legislaturas de cada Estado.

En términos simples, la estructura actual del concepto de delito integra, por amplio acuerdo entre diferentes países, cuatro elementos fundamentales con un orden lógico a la hora de proceder judicialmente y exigir la responsabilidad de un hecho, estos son: acción u omisión, antijuridicidad, punibilidad y culpabilidad:

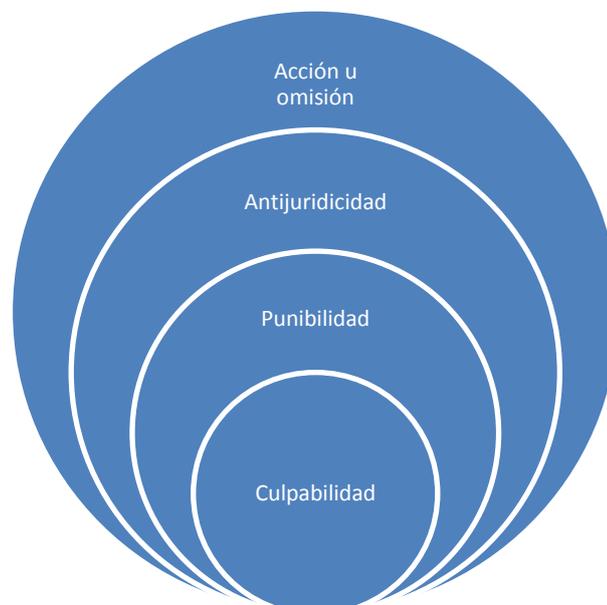


Figura 1: Elementos fundamentales para establecer un hecho como delito. Elaboración propia.

Este hecho delictivo puede ser directo/doloso o indirecto/culposo, es por ello que los legisladores en la actualidad fijan las penas que el Estado quiere considerar como delito, dependiendo de las acciones u omisiones de un sujeto, por ejemplo, cuando una persona no presta socorro en un accidente de tránsito y sigue conduciendo, ésta puede ser condenada por considerarse que cometió un delito por omisión, es decir, por no detenerse a auxiliar a una persona accidentada.

De esta manera, es posible establecer las conductas delictivas más o menos graves y aplicables a sanciones diferenciando los tipos penales unos de otros ya que todos presentan particularidades diferentes y, por tanto, diferente gravedad.

Por lo tanto, para que el comportamiento humano se constituya como un delito deben haber existido hechos concretos penados por la ley y además deben ser considerados antijurídicos, es decir, acciones en contra de las normas sociales que se ajusten a las normas legales.

La antijuridicidad se fundamenta de dos maneras opuestas entre sí, material y formal. Por una parte, la antijuridicidad material se refiere a las acciones que van en contra de las normas impuestas, se encuentra establecida en qué es lo que se debería castigar y qué es lo que se debería dejar impune (Esteves, 2011); se trata de una conducta socialmente dañosa y la transgresión al ordenamiento jurídico, lesionando o poniendo en peligro el bien jurídico protegido. Y por otra parte, la antijuridicidad formal se remite a la relación de contrariedad entre la conducta realizada y el ordenamiento jurídico positivo, la norma, es decir, la conducta que viola lo señalado por la ley penal, por ejemplo, matar a una persona en legítima defensa: matar es antijurídico pero el ordenamiento jurídico permite matar si está en peligro la vida de la víctima.

Para explicar lo anteriormente dicho, se puede decir que el delito es la transgresión de unas normas de conducta y al mismo tiempo, cumple con lo establecido en la ley, es decir, lo que ya estaba presupuesto para el castigo.

Según Alcácer (2003) el término de antijuridicidad expresa la contradicción entre la conducta realizada y el ordenamiento jurídico, por lo tanto es una desaprobación de un acto cometido que se manifiesta materialmente. Una acción es antijurídica cuando transgrede las reglas de conducta socialmente establecidas y cuando se realiza lo que está descrito en la ley.

A partir de esta combinación, se busca la responsabilidad que un sujeto posee en relación con un hecho cometido, es por ello que es necesario considerar el resultado lesivo o dañoso que se le produjo a la víctima. Luego de esto, es posible hacer un juicio negativo del hecho cometido.

Sin embargo, para establecer la culpabilidad de la persona, es necesario conocer y analizar si el sujeto es imputable o no, ya que existen elementos que condicionan la punibilidad de las personas como es la minoría de edad, la alteración de las facultades psíquicas o el retraso mental. Exceptuando estas consideraciones, se puede confirmar un hecho como delictivo cuando es considerado punible y merecedor de pena (Rebollo, 1997), en este caso, la culpabilidad corresponde a quien no respeta la norma penal pudiendo y debiendo hacerlo, como por ejemplo, conducir bajo los efectos del alcohol.

Aunque es importante tomar en cuenta la fase interna del delito en un sujeto, que tiene relación con su mente, con la ideación, la premeditación y la voluntad criminal; la autoridad legal no tiene la facultad para otorgar una pena porque es parte de la intimidad del sujeto. Sin embargo, cuando esta intimidad se exterioriza, es decir, la voluntad de delinquir se materializa mediante las primeras manifestaciones de hecho y de actos preparatorios

hasta su consumación, entonces el comportamiento humano puede ser sancionado, llegando a ser considerado un hecho como delito si cumple con los elementos antes vistos y que son de carácter secuencial.

1.2 Teorías relativas a la conducta delictiva en adolescentes

Reconociendo, cuándo un hecho es considerado delito, es cuando se pueden abordar las diversas teorías que han estudiado el fenómeno de la delincuencia como acto y al delincuente como sujeto.

Aunque no se pretende hacer un examen exhaustivo sobre todas las teorías, el recorrido que se pretende hacer configura dos importantes corrientes: las teorías sociológicas y las psicobiológicas que han perfilado su orientación para explicar la delincuencia desde su propio punto de vista y mediante estudios empíricos, como se resume en la tabla siguiente:

Tabla 1: Principales teorías relativas a la conducta delictiva

Corrientes Científicas			
Psicobiológicas	Lombroso	Sociológicas	Durkheim
Atribuye la conducta delictiva a partir de la biotipología	Garofalo	Atribuye la conducta delictiva a partir de los fenómenos sociales	Merton
	Eysenck		Torner
	Kretschmer		Shaw
	Sheldon		McKay
			Becker
			Bandura

Fuente: Elaboración propia.

Por una parte, el enfoque psicobiológico observa la delincuencia como un comportamiento basado en la biotipología del individuo que influye en su comportamiento antisocial o disocial; mientras que la sociología contempla el delito como un fenómeno que se aprende mediante modelos directos del

ambiente que rodea al sujeto, es decir, han mirado al delito en relación con las tensiones sociales.

A continuación se dan a conocer las tesis más destacadas para una mejor comprensión del tema de estudio.

1.2.1 Teorías Psicobiológicas

Estas teorías son las que intentan explicar la conducta delictiva desde el funcionamiento y características fisiológicas y psicológicas de un sujeto. Por ello es que ambas disciplinas interactúan entre sí de manera de justificar las limitaciones que pudiera presentar una de la otra.

1.2.1.1 La tesis de Lombroso

Los factores biológicos que explican la criminalidad comienzan a aparecer con base científica ya en el siglo XVIII, con Fran Gall, que investigó las protuberancias de los cráneos de reclusos y su relación con las conductas delictivas.

En esta misma línea, Cesare Lombroso (1872), antropólogo y médico cirujano conocido como el padre de la criminología moderna, aparece con su tesis del comportamiento criminal a partir de la predisposición genética en función de anomalías orgánicas de las personas que habían cometido delitos (Vázquez, 2003) apoyándose en la teoría darwiniana sobre la reversión de un estado salvaje del hombre o atavismo degenerativo.

Las investigaciones de Lombroso ponían de manifiesto la idea del sujeto criminal nato y atávico desde que nace, como resultado de un proceso

evolutivo orgánico incompleto, caracterizado por múltiples rasgos morfológicamente inferiores como la frente baja, el gran desarrollo de los pómulos, las orejas en asa y gran pilosidad, además de lesiones orgánicas intracraneales (Aróstegui, 2009).

Según el mencionado autor, Lombroso se basó en el estudio empírico con la autopsia de un famoso delincuente que conoció en una de las cárceles donde realizaba sus investigaciones constatando anomalías craneales concluyendo que la conducta antisocial no se debía a situaciones sociales sino que se debía a una disposición natural. Estos descubrimientos se oponen a las ideas más clásicas lo que provocó un intenso debate científico entre la Escuela Clásica y la Escuela Positiva.

Uno de sus contemporáneos, Garofalo restó importancia a los planteamientos de Lombroso, postulando que los sujetos venían determinados biológicamente para delinquir, por lo que solo había que imponer penas según la peligrosidad del delincuente y no desde la culpabilidad, lo que dejaba sin utilidad el código penal que imponía las normas sociales. Para controlar la delincuencia, propuso que el Estado estableciera medidas preventivas y represivas ya que los sujetos que delinquían eran peligrosos y sufrían de deficiencia psíquica por lo que se establecieron internados para delincuentes reincidentes considerando la pena de muerte para los homicidas.

Posteriormente estos postulados fueron desestimados pero sirvieron para abrir el debate científico sobre modelos explicativos de la personalidad delictiva.

1.2.1.2 La tesis de la personalidad delictiva de Eysenck

El representante más sólido que desarrolló el modelo psicobiológico de la personalidad delictiva fue Eysenck en 1964. Su teoría se basó tanto desde la perspectiva psicológica como biológica ya que se destaca una clara fundamentación orgánica relevando el funcionamiento del sistema nervioso autónomo mediante estudios de destacada validez empírica.

Así pues, la teoría de Eysenck es sin duda la más utilizada dentro de los estudios que se relacionan con las variables personalidad y conducta delictiva (López y López, 2003) dándoles una denominación particular a cada una de ellas como son: Extraversión y Neuroticismo y posteriormente agregó una tercera dimensión: el Psicoticismo, esta última relacionada más directamente con la delincuencia:

1. La extraversión, estos sujetos se caracterizan por tener una gran necesidad de estimulación, especial tolerancia al castigo, disminuido estado de conciencia, tienen reacciones impulsivas y son muy activos. Esta dimensión está representada especialmente por jóvenes ya que están en continua excitabilidad y deseosos de correr riesgos.
2. Neuroticismo, son sujetos que reaccionan con gran facilidad, intensamente y durante largo tiempo a estímulos ambientales de estrés, así si un individuo ha adquirido hábitos antisociales, tenderá a ponerlos en práctica especialmente en aquellas condiciones donde experimente una alta excitación emocional.
3. Psicoticismo, conductualmente son sujetos que presentan acciones crueles por tener un alto desprecio hacia las personas, son inestables socialmente

debido a la falta de emociones auténticas, por lo que los hace ser aún más agresivos en cuanto presentan conductas delictivas.

Según Eysenck, estas tres dimensiones tienen una importante base biológica, ya que para intervenir en un proceso psico-educativo en sujetos que presentan conductas delictivas asociadas a patologías psíquicas, propone que lo ideal es que sea en espacios abiertos ya que necesitan un entrenamiento utilizando el medio libre, proceso que no se cumpliría si los sujetos permanecieran privados de libertad.

1.2.2.3 Tipología de la estructura corporal

Otras investigaciones que Eysenck apoya debido a que ofrecen aportes desde un enfoque psiquiátrico y que defienden la tipología basándose en la clasificación de la estructura corporal, son las de Kretschmer en 1921 y de Sheldon en 1949 (Schmidt, Firpo, Vion, De Costa, Casella, Cuenya, Blum, Pedrón, 2010) y que se detallan brevemente a continuación:

Por una parte, Kretschmer que pertenecía a un seleccionado grupo de psiquiatras positivistas alemanes, defendía el enfoque tipológico de la estructura corporal humana, basándose en Hipócrates con la primera clasificación de constituciones físicas con el habitus tísico o cuerpo delgado y largo; y el habitus apoplético o cuerpo grueso y corto (Schmidt, et.al, 2010), estableciendo una doble tipología de los individuos, correlacionándola con las características corporales: a) el *Leptosomático* o *astémico*, caracterizados por personas delgadas, con rostro alargado y perfil aguileño; b) el *Atlético*, que eran personas con fuerte desarrollo óseo y muscular; c) el *Pícnico*, que estaba representado por personas obesas; y d) el *Mixto*, que eran tipos que mezclaban dos de los rasgos anteriores.

Junto a esta tipología, Kretschmer agrega dos tipos de características somáticas: el *ciclotímico* que son débiles y delgados y el *esquizotípico*, aquellos fuertes y musculosos. Estas investigaciones concluyen relacionando el tipo y la criminalidad, así es como el tipo Pícnico arroja los índices más bajos de delincuencia, los del tipo Leptosomático son los de difícil tratamiento y proclives a la reincidencia y finalmente los Atlético son violentos y son quienes representan claramente a los tipos con mayores conductas delictivas.

En cuanto a las investigaciones de Sheldon, distinguió tres componentes somáticos y temperamentales con claras connotaciones embriológicas como son: a) el tipo endomórfico, que representa a una persona lenta, cómoda, sociable y extrovertida; b) el tipo mesomórfico, son personas agresivas y activas, y c) el tipo octomórfico, aquellos con carácter moderado e introvertido.

En su investigación empírica Sheldon compara a jóvenes delincuentes y no delincuentes, señalando que cada forma corporal corresponde a un tipo de actividad delictiva. Estas investigaciones concluyen caracterizando a los jóvenes por grupo: a) los endomórficos, se inclinaban por realizar estafas o fraudes ocasionales; b) los mesomórficos, propensos a realizar actividades delictivas en forma habitual, empleando desde la violencia hasta los homicidios; c) los octomórficos, se caracterizaban por cometer hurtos ocasionales. Además examina las características corporales de los padres de estos jóvenes, observando que la tendencia de la criminalidad era hereditaria.

1.2.2 Teorías Sociológicas

Las teorías sociológicas han analizado el delito en relación con las tensiones sociales y la relación con el sujeto, por lo que el comportamiento delictivo juvenil estaría en directa relación con el contexto que lo rodea.

1.2.1.1 La teoría de la estructura social y la anomia

Entre las distintas teorías desarrolladas respecto a la delincuencia, resulta indispensable partir de uno de los primeros pensadores en elucidar el tema del lazo social con el delito, Durkheim. A juicio de este autor, el Derecho cumple funciones distintas según el modelo de sociedad, por lo tanto, los delitos también dependen de ese modelo para su correcta valoración.

La tesis que postula Durkheim, entre los años 1895 y 1897 respecto a la normalidad del delito y la anomia, entendida como la ausencia de normas sociales, explica que es inevitable el delito en las sociedades porque las estructuras regladas son susceptibles de ser incumplidas de forma total o parcial (Clemente, Sancha y Miguel, 1987), en este caso el concepto de anomia tiene relación con la pérdida del lazo social que permite la cohesión de las funciones, es decir, del orden social controlado.

Esta pérdida desorganiza la estructura social y por lo tanto, es un acto castigable y la pena o sanción representaría la regulación o equilibrio social como restablecimiento de su orden, entonces se podría decir que las formas de conducta anómica están determinadas por una sociedad dominante y su desarrollo.

Esta tesis se contrapone con estudios antropológicos y psicobiológicos defendidos por la criminología tradicional, porque Durkheim asegura que el delito no es un síntoma sino que es un fenómeno social e inevitable, normalizando el sistema dominante de organización que califica como extremadamente represivo y que está creado para su violación.

Estos aportes resultaron decisivos para Merton en el año 1938 porque de esta manera era posible explicar que la estructura social estaba vinculada a las causas de las conductas desviadas en los individuos, explicando que éste se siente presionado y con un conflicto interno debido a que quiere obtener algo que no puede de manera legítima, lo que provocaría cierta tensión.

La teoría de la tensión de Merton, la organizó en tres grandes dimensiones: la situación social, el género y la edad, ésta basa su idea sobre un conflicto entre la estructura social y los valores culturales (Kessler, 2004), en otras palabras, entre los objetivos y los medios para alcanzarlos, que serían ilegítimos ante la sociedad. Así es como explicó la conducta desviada, producida como respuesta de las exigencias sociales y la presión que sienten los individuos por conseguir las metas socialmente impuestas.

A partir de los múltiples estudios, Merton y Turner (1964) concluyeron que un sujeto cree que vale la pena arriesgarse para conseguir los objetivos materiales propuestos, no importando la manera que se utilice para alcanzarlos ya que todo es admisible. Esta situación se observa con mayor frecuencia en los sujetos de nivel socioeconómico más desfavorecidos, debido a que no quieren ser sumisos frente al estatus, prestigio y logro de las demás personas.

A partir de estas investigaciones, los autores elaboraron una clasificación de respuesta por frecuencia llamada tipos de adaptación, estos son: *conformidad, innovación, ritualismo, retrainimiento y rebelión*. Estos tipos pueden pasar de un modo a otro dependiendo de las esferas sociales, situaciones y personalidad de los individuos, que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 2: Aceptación y rechazo a la adaptación social

Tipo de adaptación	Respuesta	Medios institucionales
Conformidad	Adaptación	Aceptación
Innovación	Aceptación	Rechazo
Ritualismo	Rechazo	Rechazo
Retrainimiento	Rechazo	Rechazo
Rebelión	Rechazo e intenta modificar	Rechazo e intenta modificar

Fuente: Adaptado de Del Campo (1998)

Es decir que la respuesta más común y que se considera la más adaptada es la *conformidad* con las metas, es cultural y depende de los medios institucionalizados porque garantiza la continuidad de la sociedad. Cuando la fuerza de los objetivos sobrepasa a los métodos se distingue la *innovación* a partir de ideas y nuevos procedimientos, se aceptan las normas sociales pero se pueden utilizar recursos ilegales para conseguir el éxito económico. Cuando se desvaloran los objetivos pero se mantienen las pautas y los medios de las normas sociales, aparece como respuesta el *ritualismo* donde no interesan los medios sino el enriquecimiento. Por su parte, el tipo de respuesta llamada *retrainimiento* se define como el rechazo tanto de metas como de medios institucionales; no logran integrarse socialmente, son misántropos o psicóticos. En tanto que la *rebelión* rechaza los medios y los fines e intenta modificar la estructura social porque las

metas y las normas son consideradas arbitrarias e inaceptables y aparece el deseo de sustituirlas (Merton y Torner, 1964)

Según los mencionados autores, este tipo de respuestas se deben a la presión que sienten los sujetos cuando están comprometidos con las demandas sociales, por lo que es mayor su predisposición a cometer actos ilícitos.

1.2.2.2 La escuela de Chicago

Caracterizada por el empirismo y su finalidad pragmática, la Escuela de Chicago se distingue por las investigaciones de campo que realizaron los profesores y estudiantes de la Universidad de Chicago que contemplaban a la delincuencia en general y a la delincuencia juvenil en particular, desde una perspectiva ecológica, relacionando dichas conductas con la estructura social en función del ambiente que se vivía entre la primera y segunda guerra mundial.

Por medio de estos estudios fue posible conocer y comprender la motivación de los sujetos para cometer actos ilícitos dentro de un entorno urbano. Se afirmaba que las personas cometen actos delictivos debido a que frecuentaban a sus pares en un ambiente criminógeno. Por otra parte, las investigaciones declararon que las personas que dejaban de delinquir, se debía a que se alejaban del barrio y de las personas que mantenían una alta actividad delictual. Esto permitió establecer que los sujetos que se separaban de estos grupos, dejaban de sentirse presionados por aparentar una situación o estatus económico que le ayudaría a integrarse en su comunidad, que es lo que justificaría de cierta manera la delincuencia.

Del grupo de investigadores de esta escuela destacan autores como Shaw y McKay, que en 1972 se centraron en investigar la delincuencia juvenil a partir de la desorganización social estudiada, es decir, cómo la influencia del medio determinaba la tendencia a adquirir conductas delictivas. Observaron diferencias culturales y valóricas en jóvenes que presentaban una situación problemática de inmigración e integración social que vivían en barrios deteriorados o en sectores industriales, concluyendo que los factores externos eran los causantes de la delincuencia.

Para hacer más comprensiva su investigación, dichos autores organizaron geográficamente la ciudad y cada zona la relacionaron con el alto o bajo nivel de delincuencia, advirtiendo que la primera zona era aquella donde se situaban las fábricas o polígonos industriales; la segunda zona era donde se encontraba el casco antiguo y los más pobres de la ciudad; la tercera zona era aquella donde se encontraban las viviendas de los trabajadores; la cuarta zona pertenecía a la clase media; la quinta zona era donde se situaba la clase alta de la ciudad y donde se notaba el cambio.

Debido a la multiplicidad de investigaciones, fue posible advertir que a medida que las personas iban progresando económicamente se trasladaban de barrio, dejando mayor distancia a las zonas más conflictivas. De esta manera se pudo comprender la distribución espacial entre la marginalidad y la desviación social, recurriendo al concepto de desorganización, esto explica entonces la gran diversidad de población en tramos próximos lo que provocaría un debilitamiento del control social.

1.2.2.3 La teoría del etiquetamiento (labelling aproach)

Esta teoría parte de la base del interaccionismo simbólico de Blumer en 1969, que explica desde un enfoque realista y empírico el estudio científico del comportamiento y la vida de grupos sociales, donde el tipo de interacciones que se establecen corresponden a la calificación de los actos.

El sociólogo norteamericano que participó en las investigaciones de la escuela de Chicago y el interaccionismo simbólico fue Howard Becker (1971) que postuló con la teoría del etiquetamiento (labelling theory) un cambio de paradigma en el campo de la sociología de la desviación, fundamentando que las conductas desviadas son creadas por la sociedad cuando se estigmatiza a las personas y sus grupos sociales.

La teoría del etiquetaje introdujo un cambio de paradigma en el estudio de la desviación que supuso un cambio fundamental, desde estudiar el control social como respuesta a la desviación, se pasó a analizar la desviación como respuesta al control social. De esta manera, el nuevo objeto de estudio ya no sería el desviado y las causas de su comportamiento, sino los dispositivos de control social y sus múltiples funciones de vigilancia de la anormalidad.

En este sentido la delincuencia juvenil es el resultado de un proceso de selección y estigmatización donde algunos grupos sociales, en especial los niños y jóvenes de clase económica más baja, son controlados con mayor rigurosidad con la imposición de reglas y normas sociales, por lo que cuando se califica de delincuente a un sujeto por haber infringido la ley, se le está conduciendo hacia la carrera delictiva.

Este planteamiento está lejos de ser una teoría general del delito o de la desviación, como el propio autor se encarga de aclarar, sin embargo, afirma que no es la desviación la que provoca la comisión de delito sino que sería la calificación negativa que le da la sociedad al comportamiento de las personas que pertenecen a las minorías sociales cuando no cumplen las normas establecidas que sí cumple la mayoría de las personas.

En este caso, la persona desviada es aquella a la que se le ha etiquetado de manera exitosa, puesto que la identidad y el comportamiento influyen en tanto se le es reconocido como tal, afectando con mayor grado la calificación que se les hace a las personas menores de edad. Así, la reacción social define un determinado acto como desviado, siendo la desviación una construcción social y el desviado aquel a quien se le ha atribuido un estatus de anormalidad. Lo desviado no es el acto en sí mismo, sino el significado que se le confiere, esto es, su interpretación. Para que un comportamiento sea percibido como tal, resulta necesario observar la reacción social frente al mismo; la simple desviación objetiva respecto a un modelo o una norma no es suficiente, debe de generar reacciones que perturben la percepción habitual.

1.2.2.4 La teoría del aprendizaje social

El principal exponente de esta teoría es Bandura (1982) que explica la conducta humana centrándose en la observación de los sujetos que aprenden conductas antisociales o violentas porque conviven e interactúan con modelos similares en sectores de marginación y discriminación.

Esta teoría está directamente relacionada con los procesos cognitivos/conductuales del aprendizaje en un individuo en fase de

socialización. Explica que no es preciso que exista el ensayo para que se produzca el aprendizaje, el mantenimiento y la modificación de la conducta desviada o delictiva, ya que también inciden los factores individuales, culturales y sociales que controlan o fomentan estas conductas.

Bandura se centró en el estudio de la conducta infantil debido a su continuo proceso de socialización y cambios conductuales para explicar el comportamiento delictual, por lo que hace referencia a la adquisición de pautas y modelos que imitan de los adultos más significativos en la vida de un niño por medio de la observación e imitación; estos adultos pasan a ser un referente importante en la vida de los niños y niñas, afirmando que el hombre no nace delincuente, sino que aprende a serlo.

Los principios de aprendizaje no se limitan a justificar las conductas novedosas, sino que explican las actuaciones, la adquisición de conductas, el mantenimiento de ellas y las modificaciones que posee la conducta humana en respuesta de las personas que cometen delito, tanto como las que se rigen por las normas socialmente establecidas (Akers y Jensen, 2006). La teoría del aprendizaje ha ejercido gran influencia en la sociología, entre ellos se puede destacar, la teoría de la asociación diferencial de Sutherland en 1947 y los principios conductivos del condicionamiento y refuerzo de Burgess y Akers en 1966, entre otros conductistas sociales.

1.3 Intervención jurídica y educativa a la conducta delictiva en adolescentes

Las propuestas sobre la manera de articular el sistema de justicia juvenil, son designadas como *Modelos de Intervención* que están dirigidas a dar

respuesta a las necesidades de los menores con el fin de tratar y eliminar conductas antisociales y delictivas.

Así cronológicamente es que podemos identificar tres modelos que marcaron un cambio en el paradigma de la historia, del rol e intervención en y con la infancia y adolescencia, con estos se ha establecido un punto de referencia que marca los diferentes lineamientos jurídicos según su época, estos son: el modelo de protección o tutelar, el modelo educativo y el modelo de responsabilización o de justicia:

1.3.1 Modelo de protección o tutelar

Nace de movimientos filantrópicos como las organizaciones caritativas o religiosas norteamericanas y europeas entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, considerando al niño delincuente como un individuo débil, desvalido, necesitado de ayuda y de tratamiento, en especial aquellos que por razones de mendicidad o vagabundeo, comienzan a delinquir.

En este sentido y bajo la mirada de la escuela criminológica positiva, la delincuencia juvenil es vista como una consecuencia del daño que les producía su entorno social, la vida urbana y las crisis familiares, por lo que para salvaguardar a las clases sociales más acomodadas de la época, había que sacar a los niños de la calle y reeducarlos. Para prevenir que la influencia nociva y corruptora continuara, estos niños eran separados de su medio social y familiar e internados en un reformatorio para su completo desarrollo psicofísico, hasta comprobar que estaban sanos.

Esta medida que privaba la libertad de los menores, era asumida por un juez que debía velar por la reeducación del menor no importando los medios

que se utilicen, sino el resultado al que se quiere llegar (Giménez-Salinas, 1992). En este caso, los menores que cometían un acto ilícito se consideraban anormales o con alguna patología y de la misma forma eran tratados los niños que se encontraban en situación de riesgo, con el fin de evitar que llegaran a cometer un delito.

De este modo, se concibe al niño como un sujeto pasivo de intervención jurídica, porque era un sujeto de tutela y no de derecho. Según Beloff (1999) los niños son considerados por sus carencias, por ser inferior a los adultos, por ello es que se le comienza a designar “menores” debido a que eran considerados menos persona que los adultos, probablemente por eso los niños llegaban a la justicia de menores.

Desde esta misma lógica, el juez de menores debía ocuparse de cuestiones típicamente judiciales, además de suplir las deficiencias de la falta de políticas sociales que se encargaran de las situaciones de riesgo por las que pasaban algunos niños. Así, todo lo relacionado con los niños y adolescentes que cometían delito, se judicializaba.

En América Latina, además de poseer las mismas prácticas que en Europa, la ley que regulaba la situación de la infancia y la juventud se hizo llamar: ‘doctrina de la situación irregular’. Beloff (1999) indica que esta ley se caracterizaba principalmente porque la denominación de la situación de los niños y adolescentes era ambigua, es decir, que eran definidos como ‘niños en situación de riesgo’ o ‘niños en circunstancias específicamente difíciles’ o “niños peligrosos” u otros similares, sin una definición específica para cada situación.

Este sistema de justicia que intentaba abordar y solucionar las problemáticas sociales y asistenciales, judicializando todos los casos de

niños abandonados tanto como de niños que cometían delito, comenzó a debilitarse. La falta de coherencia, la situación irregular, la imprecisión de las situaciones de cada niño, la decisión de privarlos de libertad o de adoptar cualquier otra medida cuando no dependía del hecho cometido sino de su condición, hacen que este modelo entre en crisis y se comience a plantear el modelo educativo de Europa como una alternativa a tener en cuenta para los próximos años.

1.3.2 Modelo educativo

Se instala en Europa del norte a finales de 1945, países como Holanda y Bélgica, desarrollaron este modelo alternativo como consecuencia del nacimiento del Estado de Bienestar, un momento histórico de auge, fruto de la expansión económica. Este modelo se basa en la concepción de que el Estado es el guardián de la seguridad y es el responsable de eliminar la pobreza, mejorar las condiciones de trabajo, salud y educación, en especial a los menos privilegiados dentro de las clases sociales.

En el campo de la justicia para niños y adolescentes, este modelo evoluciona alrededor de 1960, pretendiendo dar un paso más en su protección, evitando que entren en el sistema de justicia penal, por lo que la característica principal de este modelo es la desjudicialización de las intervenciones (González, 2010). Para lograr este tipo de atención, la infancia es atendida con mayor tolerancia frente a los hechos cometidos, se evitaron métodos represivos, el tratamiento educativo se acentuó y se logró minimizar el etiquetamiento del niño como delincuente evitando el internamiento en los recintos correccionales.

La intervención en medio abierto o de libertad vigilada ofrece una respuesta social a la delincuencia juvenil donde los servicios sociales se logran involucrar de manera más activa, de esta forma se diseñan estrategias de prevención, se incluye a la familia y comienza a prevalecer la acción educativa (Giménez-Salinas y González, 1988); así el niño ya no es considerado como un ser individual sino que es parte del medio social y con ello se trataba de lograr los cambios conductuales. Con este nuevo paradigma comenzaron a aparecer las residencias, las familias acogedoras, las familias sustitutas donde el internamiento queda como una medida de último recurso.

Sin embargo, la excesiva libertad, el sistema permisivo para con los niños con conductas antisociales, la no diferenciación entre los que quebrantaban la ley y los niños necesitados de protección y las duras exigencias de una sociedad que cuestionaba el trabajo de las instituciones reeducativas, más el aumento de la tasa de delincuencia y/o la gravedad de los actos delictivos, y por tanto, el crecimiento de la inseguridad ciudadana, es que comienza a aparecer con fuerza una nueva orientación en el tratamiento del menor que delinque, el llamado modelo de justicia o de responsabilización.

1.3.3 Modelo de responsabilidad o de justicia

Los panoramas generales de modelos judiciales para menores antes descritos, se mantienen invariables durante gran parte del siglo XX. Recién en las últimas décadas comienzan a criticarse los modelos anteriores desde la perspectiva de los Derechos Humanos en vista de los deficitarios resultados y al aumento estadístico de la tasa de delincuencia juvenil.

Este modelo se desarrolla a finales de la década de 1980 con la aprobación unánime de la Asamblea de las Naciones Unidas respecto a la Convención de los Derechos del Niño y de otras normativas específicas internacionales que comienzan a firmar los Estados que representan el acuerdo de la comunidad internacional, que desean vincularse con el diseño de políticas sociales y que manifiestan explícitamente la preocupación por la infancia y adolescencia.

En esta línea, son los artículos 12, 37 y 40 los que sirven de base para la construcción de una nueva justicia juvenil y para el establecimiento de responsabilidad de los sujetos menores de edad, que son los que presentan mayor predisposición al riesgo y, por lo tanto, quienes requieren de mayor protección, pero ya no como objetos sino como sujetos de derecho con responsabilidades.

Según Beloff (2000:163) hablar de responsabilidad penal juvenil se revela como el “camino adecuado para dar contenido real a la noción de sujeto pleno de derecho y a la idea de interés superior del niño”, por lo que este modelo de justicia responde ante la delincuencia juvenil con un desarrollo en el tratamiento que, si bien incorpora lo educativo, se acentúa en la responsabilidad individual del menor mediante la aplicación de medidas responsabilizadoras (González, 2010). Así se asume que el niño que comete delito, aunque es una persona desprotegida, necesita de pena y corrección y esta debe ser proporcional a la gravedad del ilícito y menos rigurosa que las sanciones de los adultos.

Con el fin de dar mayor orden y orientación a los Estados Parte en las mejoras legales, al contrario de lo que había sucedido con el modelo anterior, se comienza a delimitar la edad de responsabilidad penal de los niños que tienen conflictos con la justicia.

Los informes presentados al Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas emitido en Ginebra como *Observación General N°10* del año 2007, manifestaron la existencia de un amplio margen de edades mínimas y máximas a efectos de responsabilidad penal y argumentan que estos crean ciertas confusiones en las políticas sociales y procedimientos arbitrarios en cuestiones judiciales.

A continuación se presentan dos tablas con las edades mínimas y máximas (Carranza, 2007) que se establecen en algunos países de América Latina y de Europa que rigen en la actualidad:

Tabla 3: Edad mínima y máxima de responsabilidad penal adolescente de algunos países de América Latina

AMÉRICA LATINA		
País	Edad mínima	Edad Máxima
Chile	14 años	18 años
Brasil	12 años	18 años
El Salvador	12 años	18 años ¹
Nicaragua	13 años	18 años
Paraguay	14 años	17 años ²
Uruguay	13 años	18 años
Venezuela	12 años	18 años

Fuente: Adaptado de Carranza (2008)

Como podemos observar, en Chile al igual que en Paraguay, la edad mínima es de 14 años a diferencia de los otros países de América Latina

¹ En el Salvador, la ley antimaras vigente denominada “ley para el combate de las actividades delincuenciales de grupos o asociaciones ilícitas delincuenciales” del 1° de abril del 2004, modifica la ley del Menor Infractor en lo referente a la edad ya que incorpora el criterio de discernimiento al que llama “habilitación de edad” lo que significa que el menor de 18 años que posea “discernimiento de adulto” es juzgado como tal.

² En Paraguay, el Código de la Niñez establece una edad mínima para la responsabilidad penal “a partir de la adolescencia”. Esto remite a la Ley 2179 año 2003 que determina que adolescente es toda persona humana desde los 14 hasta los 17 años.

que tienen una edad mínima más baja. En este caso, Chile se asemeja a lo que países como Alemania y España tienen establecido para edad mínima.

Tabla 4: Edad mínima y máxima de responsabilidad penal adolescente de algunos países de Europa

EUROPA		
País	Edad mínima	Edad máxima
Alemania	14 años	18 a 21 años
Inglaterra y Gales	10 a 15 años ³	18 a 21 años
España	14 años	18 a 21 años
Francia	13 años	18 años
Irlanda	7 a 15 años ⁴	18 años
Noruega	15 años	18 años

Fuente: Carranza (2008)

En respuesta a estos informes el Comité ha expresado su preocupación por los amplios márgenes de edades y recomienda que se fije una edad que se respete sin excepciones. Respecto a la edad mínima, no es aceptable responsabilizar a un niño menor de 12 años debido a sus propias circunstancias emocionales, mentales e intelectuales. En cuanto al límite superior, el Comité adopta el criterio de la Convención y propone que se fije el mínimo de 18 años para que los menores de esa edad permanezcan en la justicia penal juvenil y no sean ingresados a tan temprana edad a la justicia de adultos.

Al respecto, Junger-Tas (2006) explica que es necesario considerar la diferencia en el nivel de desarrollo de los niños en cuanto a su edad y

³ En Inglaterra y Gales, el Comité de los Derechos del Niño considera que menos de 12 años la edad mínima de responsabilidad penal no es aceptable, además que tener dos edades mínimas produce confusiones.

⁴ En Irlanda, el Comité de los Derechos del Niño advierte que menos de 12 años como edad mínima no es aceptable.

madurez emocional, debido a que no siempre están a igual escala, por lo que si un chico de dieciséis años comete un delito, puede ser incapaz de comprender a cabalidad el significado o la magnitud de sus actos, por lo que el castigo debiera ser diferente en cada caso. Esto coincide con el artículo 12 de la CDN cuando indica que el niño tiene el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose en cuenta sus opiniones en función de la edad y madurez.

Sin embargo, algunas naciones han adoptado este modelo de manera arbitraria con el fin de justificar las sanciones bajo procedimientos formales, argumentando la responsabilidad penal de los jóvenes, olvidando los elementos principales que forman este modelo.

A modo de resumen

Como se ha podido observar, la conducta antisocial o delictiva no responde a la estructura de un solo enfoque desde sus propias lógicas explicativas ya que no existe un único motivo que pueda aclarar las causas del comportamiento delictivo en adolescentes. Así también cómo definir las causas del delito también existen distintos enfoques de intervención jurídica y educativa para los adolescentes infractores.

Por ello es que el tratamiento para esta población se ha intentado con diversas modalidades desde el área médica y tratarlos como desvalidos hasta, lo que es en la actualidad, hacerlos responsables de sus actos, dependiendo de los diferentes contextos y situaciones históricas. Este tratamiento a cargo de instituciones sociales y religiosas en un comienzo fue un aliciente paulatino para que los Estados se involucrasen en la toma de

decisiones en materia tanto jurídica como educativa en beneficio de los niños y adolescentes.

Así es como ha quedado demostrado, mediante los modelos presentados, que la excesiva libertad así como el autoritarismo aumentan las probabilidades de desarrollar y mantener conductas delictivas o antisociales en los adolescentes debiendo considerar en primera instancia la madurez emocional de los implicados.

CAPÍTULO II
DETERMINANTES SOCIALES EN LA
ADOLESCENCIA

Presentación del capítulo

En el presente capítulo se darán a conocer las características más significativas de los adolescentes y los cambios que se producen en esta etapa de la vida, con el fin de comprender la etapa de desarrollo vital que presenta la población penal que atienden los educadores en los centros cerrados.

Posteriormente se describirán y analizarán las causas que influyen en la comisión de delito, definiendo los factores de riesgo que aumentan las probabilidades de adquirir conductas delictivas. Para ello se observaron las categorías más importantes como son: el ambiente en el que se desenvuelve el adolescente, sus redes sociales y sus recursos personales. Al mismo tiempo, se observaron los factores protectores que promueven el bienestar de los adolescentes destacando que el recurso personal resiliente es el que contribuye a evitar la carrera delictiva.

Para finalizar, se ha hecho una recopilación de algunos destacados estudios empíricos respecto a las características de los adolescentes que cometen delito que son más comunes y que tienen relación con aspectos socioculturales y psicobiológicos. En tanto que otros estudios indican que son comportamientos propios de esta etapa de desarrollo y que desaparecen en la medida que van madurando lo que hace posible contribuir a un conocimiento más comprensivo de la conducta de los adolescentes para el tratamiento y la superación de la misma.

2.1 La adolescencia actual

A partir de la segunda mitad del siglo XX se comienza a llamar adolescencia a la etapa que se encuentra entre la infancia y la adultez, una etapa del desarrollo humano que representa por sí sola un periodo complejo de la vida, donde se experimentan cambios biológicos, psicológicos y sociales.

Este concepto nace a partir de las necesidades sociales, ya que permite establecer unos puntos de referencia que marcan el término de una etapa y el inicio de otra. Para comprender mejor este período es preciso saber el rango de edad en el que se encuentra esta etapa de transición.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) delimita el período de la adolescencia entre los 10 y 19 años superponiendo la juventud entre los 15 y 24 años, considerando que la salud y el desarrollo bio-psico-social están estrechamente interrelacionados debido a que en esta etapa se experimentan múltiples cambios. Con el inicio de la pubertad comienzan a generarse transformaciones biológicas y fisiológicas en los individuos, sin embargo, estos cambios son una pequeña parte de lo que irán experimentando, ya que también existen modificaciones a nivel psicológico y social.

Por su parte la UNICEF (2015) delimita esta transición entre la infancia y la edad adulta en tres segmentos: la adolescencia temprana que comienza a los 10 años hasta los 13; la adolescencia media, que está entre los 14 y 16 años; y la adolescencia tardía que se encuentra entre los 17 y 19 años. Otras organizaciones también reconocen la importancia de esta etapa porque las experiencias, los conocimientos y aptitudes que se adquieran influirán en la edad adulta.

De acuerdo con estos planteamientos, Feldman (2007) agrega que los adolescentes al encontrarse en una etapa intermedia, no son niños pero tampoco adultos, esto hace que sea un período especial en la vida del ser humano ya que es un proceso que comienza con el término de la inmadurez de la infancia. Es aquí donde se inicia el desprendimiento familiar y los grandes desafíos (Serapio, 2006), lo que genera en los adolescentes ciertas ambigüedades en torno a su identidad y a su rol en la sociedad.

Las principales características de los adolescentes de ambos sexos, es que presentan una extraordinaria maduración física debido a los intensos cambios hormonales. Estos cambios, por lo general, se producen primero en las chicas y luego se manifiestan en los varones. Al mismo tiempo en esta etapa se produce un crecimiento cognoscitivo donde influyen el origen étnico y el nivel socioeconómico (Feldman, 2007); este crecimiento se manifiesta principalmente con la elaboración de un pensamiento más crítico donde también tienden a la ensoñación. En cuanto a su desarrollo social, en esta etapa se producen importantes cambios en la forma de relación con los demás.

Son significativos los cambios que un adolescente experimenta porque se diferencian claramente de un niño, por lo mismo es razonable que se expliciten este período de cambios físicos, psicológicos, cognitivos y sociales (Krauskopf, 2002) que sufre un adolescente:

a) Cambios físicos

Estos aparecen drásticamente en la primera etapa de la adolescencia, en la pubertad, que es cuando el cuerpo comienza con el aumento de la secreción de la hormona del crecimiento (Pasqualini y Llorens, 2010) y finaliza con la adquisición de la capacidad de reproducirse, incluyendo el

tamaño del cuerpo y el desarrollo de los órganos sexuales. Si bien estos cambios son continuos y se producen a lo largo de toda la adolescencia, en el período de la pubertad es cuando se manifiestan más intensamente.

b) Cambios psicológicos

El conjunto de la actividad mental de los adolescentes sufre una reestructuración importante, se desarrollan nuevas formas de pensamiento-razonamiento y con ello el sistema de valores (Ramos, 2008). Los adolescentes quieren saber quiénes son, cómo son y quieren definirse por lo que están en continua exploración de su identidad y de su propia imagen.

c) Cambios sociales

Los adolescentes introducen nuevas relaciones en su mundo social y comienzan a marcar distancia con sus padres, aunque la familia sigue constituyendo una importante influencia en el desarrollo y el ajuste del adolescente (Oliva, 2006; Pasqualini y Llorens, 2010). En esta etapa, se destaca la búsqueda de nuevas sensaciones y la pertenencia con el grupo de pares, reunidos por intereses comunes donde las relaciones son más horizontales y naturales que las que se establecen con los adultos.

Algunas conductas que se desencadenan y que se han normalizado durante este período son: el consumo de alcohol y drogas, el inicio de las relaciones sexuales, los constantes desafíos a la autoridad y las dificultades en las relaciones familiares. Sin embargo la posibilidad de sufrir algún daño o tener consecuencias graves, es mayor cuando no existe un adulto significativo como referente que controle y a la vez sea un contenedor afectivo para el/la adolescente.

Esta compleja influencia social, estimulada con la modernidad y la globalización, incrementa la necesidad de los adolescentes de encontrar elementos que se adecuen a sus propios cambios y que les dé sentido en su relación con el entorno; posiblemente ésta sea una de las causas principales de algunos comportamientos de riesgo que presentan los adolescentes y que antiguamente eran considerados propios de la edad adulta.

En este caso, el consumo de sustancias tóxicas, la exposición permanente a sufrir accidentes, el porte de armas blancas, las prácticas sexuales sin protección, la depresión, el absentismo escolar y asociarse con pares que presentan conductas disruptivas o antisociales, entre otros, trae consigo un creciente estado de riesgo, incrementando así el grado de vulnerabilidad biopsicosocial en los adolescentes.

2.2 Las causas que influyen o limitan la comisión de delito en los adolescentes

El modelo de desarrollo social elaborado por Catalano y Hawkins en 1996, se basa en la integración de dos modelos, la teoría del control social y la teoría del aprendizaje social (Vásquez, 2003) y propone que el comportamiento de los jóvenes está influenciado por los vínculos que se generan con los grupos sociales más significativos para su vida y que podrían ser determinantes en su futuro comportamiento.

A partir de esto, el modelo de desarrollo social presenta una revisión de la interacción entre los factores de riesgo y los factores de protección que permite realizar estimaciones probabilísticas que pueden favorecer o inhibir la delincuencia juvenil u otros comportamientos problemáticos.

Las investigaciones revisadas de los autores Hawkins, Herrenkohl, Farrington, Brewer, Catalano, Harachi, Cothorn, (2000); Vásquez (2003); Rodríguez y Mirón (2008); Palermo (2009); y Sanabria y Uribe (2010), entre otros, han coincidido en identificar variables tanto a nivel social como individual que inciden en el desarrollo de conductas pro-sociales o conductas antisociales a las que está expuesto un adolescente.

Entre estas variables se pueden encontrar aspectos sociodemográficos, culturales, ambientales, la familia, la escuela, el grupo de pares y los recursos personales como la cognición o las habilidades, entre otros. Así y para una mejor comprensión de estas variables se ha demarcado cada variable en tres grandes factores: a) *los factores contextuales*; b) *los factores sociales*; c) *los factores personales*, que pueden influir negativa o positivamente en la comisión de delito. De esta manera se podrán encontrar factores de riesgo y protectores desde todas las variables nombradas.

2.2.1 Factores de riesgo

Los factores de riesgo están asociados a causales o indicadores que pueden favorecer la aparición de una conducta que conduce a un resultado negativo; cuando este comportamiento es reiterativo y persistente durante un período de tiempo, puede ser considerado alto predictor de manifestar conductas delictuales a largo plazo hasta llegar a la adultez, en especial cuando estos comportamiento comienzan a manifestarse en edades puberales.

Investigaciones recientes como las de Botija (2011), Pasqualini y Llorens (2010) y Sanabria y Uribe (2010), han tratado los factores de riesgo, desde la relación entre la persona y el medio, en diferentes campos disciplinares

coincidiendo en indicar que son aquellos que pueden favorecer la aparición y desarrollo de una conducta problemática o antisocial, que es observable e identificable y que es probabilística y no determinista.

De acuerdo con lo anterior, las conductas de riesgo pueden ser entendidas como lo contrario a mantener la integridad física o emocional, siendo un estado que atenta contra el desarrollo y bienestar de un sujeto donde la influencia del medio social que rodea al adolescente puede condicionar algunos comportamientos antisociales; entre algunas de estas situaciones se puede mencionar: la familia disfuncional, el maltrato infantil, la situación delictual de los padres, bajo rendimiento escolar, el absentismo escolar, las amistades riesgosas o la exposición a la violencia.

Estudios como los de Andrew y Bonta (2006), Botija (2011) y Palermo (2009) han coincidido en plantear que los factores de riesgo pueden ser estáticos y dinámicos. Los primeros, factores de riesgo estáticos, son las historias de vida que un sujeto ha experimentado; estos factores no pueden ser modificados, así como tampoco son elementos de cambio positivo, por el contrario, estos pueden aumentar el riesgo al permanecer en la psique de las personas, entre los que se pueden encontrar el fracaso escolar o las experiencias de maltrato en la infancia. En cambio, los factores de riesgo dinámicos son aquellos susceptibles a variaciones significativas, donde los sujetos pueden lograr una transformación en sus vidas a través de una intervención, ejemplo de estos factores son el consumo de sustancias tóxicas o las habilidades para solucionar conflictos.

Existen una serie de factores a los que está expuesto permanentemente el adolescente. Serrano y Fernández (2009) estiman que existen factores que influyen unos más que otros en la comisión de delito pero tienen diferentes valores entre cada sujeto, por lo que no puede asegurarse de forma

categoría cuáles son los determinantes de esta conducta, sin embargo, mediante la identificación de estos factores de riesgo en un adolescente, es posible determinar en qué situación de vulnerabilidad se encuentra.

2.2.1.1 Los factores contextuales

El contexto lo constituye el espacio medioambiental donde cohabita el adolescente. Entre la principal subdivisión de este factor se encuentra la comunidad o el barrio y la situación social desfavorecida.

Hay diferentes zonas en las que es más probable encontrar altos niveles de delincuencia. Los vecindarios son lugares donde los jóvenes tienen la oportunidad de socializar diariamente y cuando estos barrios están asociados a la violencia existe mayor probabilidad de encontrar conductas antisociales con mayor agresividad.

Los barrios socialmente problemáticos, por lo general, presentan condiciones de pobreza en los hogares (Browning y Loeber, 1999; Sampson, Raudenbush y Earls, 2009; en Vásquez, 2003) caracterizados con casas poco mantenidas y sin las condiciones adecuadas de habitabilidad, son espacios muy abiertos, con poca privacidad y en edificios abandonados. En este sentido, muchos estudios sociológicos indican que el nivel económico, la desorganización comunitaria y el distanciamiento con el centro de la ciudad, se relacionan significativamente con la delincuencia.

Al respecto, la pobreza y la delincuencia son dos factores que socialmente se identifican como interrelacionados. Este pensamiento se debe principalmente a la explicación que hace Becker (1971) en la teoría del etiquetamiento (labelling) donde las personas que carecen de poder

adquisitivo y viven en una situación social desfavorecida son calificadas de manera negativa, sean de marginales o delincuentes, lo que genera que la pobreza sea un elemento que predomina en el comportamiento delictivo.

Una de las explicaciones de la relación entre pobreza o la situación de marginalidad y la delincuencia, es que las familias más desfavorecidas habitualmente manifiestan una depresión familiar, hostilidad parental y desorganización en sus funciones y roles (Rutter, Giller y Hagell, 1998 en Sanabria y Uribe, 2009; Farrington, 2006) lo que provocaría un deterioro en su capacidad de apoyar y supervisar las actividades de sus hijos e hijas.

2.2.1.2 Los factores sociales

El desarrollo social de las personas no es aislado, las relaciones sociales son complejas y están interconectadas cada vez con mayor fuerza. Entre las principales redes es posible encontrar la familia, la escuela y los grupos de pares que influyen directa o indirectamente en el proceso de socialización y estos pueden convertirse tanto en factores de riesgo como de protección.

La familia juega un papel relevante en el proceso de socialización de los niños y niñas influyendo en su futuro comportamiento. Estudios efectuados por Montañés, Bartolomé, Montañés y Parra (2008) y Farrington (2006), entre otros, señalan que entre las variables familiares consideradas factores de riesgo están: la conducta delictiva de los padres, la violencia intrafamiliar, el consumo de alcohol y drogas, la negligencia parental, el maltrato y abandono infantil, la disciplina severa y errática, la escasez de vínculos afectivos, la pobre interacción emocional entre padres e hijos. Estos

antecedentes son relevantes a la hora de hablar del desarrollo de conductas delictivas entre los miembros más jóvenes de una familia.

No se puede hacer una abstracción de las filiaciones existentes, por lo que los aprendizajes y las experiencias que se adquieren dentro de la familia son de extrema importancia (Leblanc y Frechette, 1989), por este motivo, el círculo familiar está continuamente cuestionado para explicar el comportamiento delictual y el consumo de drogas de los niños y niñas.

Junto a la familia, la escuela aparece como un factor determinante en el proceso de socialización y educación, debido a que el ingreso a estos establecimientos se realiza a muy temprana edad y dura toda la etapa de la niñez y adolescencia de los individuos.

En este sentido, Maurás (2009) critica el sistema escolar y las condiciones en las que atienden a los niños, niñas y adolescentes, ya que muchas escuelas no adecuan sus prácticas a las características socioculturales de sus alumnos, lo que contribuiría al fracaso escolar, la deserción o absentismo y, por tanto, al involucramiento en actividades delictivas por parte de los adolescentes.

El ambiente escolar es uno de los contextos más significativos del proceso de socialización y convivencia, donde el grupo de amigos posee gran influencia para el desarrollo psicosocial ya que ofrece un sentido de pertenencia, un soporte emocional y ciertas normas de comportamiento interno dentro del grupo (Vásquez, 2003). Aquí un adolescente se puede ver rodeado de amigos positivos que le apoyan o de amigos que lo involucren en actividades delictivas.

Tal es la influencia de esta interacción, que incluso, puede llegar a desorganizar las pautas establecidas en la familia, lo que determinaría las orientaciones de desvío en el momento en que el adolescente se adhiere a las pandillas u otras agrupaciones de pares que servirán como modelo negativo que reforzarán la conducta antisocial.

Diversos estudios empíricos indican que los grupos de amigos pueden ser coadyuvantes de la conducta antisocial en la adolescencia (Rodríguez y Mirón, 2008; Moreira, Sánchez y Mirón, 2010), éstos facilitan y refuerzan un comportamiento antisocial, relacionando el afecto y la aceptación con la desviación.

Los hallazgos de estas investigaciones indican que el haber incurrido en actos delictivos en la adolescencia eleva la posibilidad de buscar y seleccionar pares con los mismos intereses, esta elección estará determinada según la interacción que el adolescente tenga con la familia y la escuela principalmente, considerando además, sus características y necesidades individuales.

2.2.1.3 Los factores personales

Estos aluden a factores relacionados con algunos rasgos psicológicos-cognitivos de los adolescentes que podrían responder a las conductas agresivas y al consumo/abuso de sustancias tóxicas asociadas directamente al comportamiento delictivo.

Varios son los factores de riesgo individuales que podrían explicar las creencias y actitudes en las que se basa un adolescente para actuar en actividades delictivas. La evidencia empírica de múltiples estudios a nivel

psicológico manifiestan una clara relación entre la personalidad y la delincuencia (López, 2006), siendo la deshonestidad, la agresividad, la respuesta hostil ante la autoridad y la violencia, patrones de respuesta esperables en individuos con tendencia a desarrollar conductas delictivas (Sanabria y Uribe, 2010).

Entre las variables personales que favorecen la probabilidad de delinquir encontramos: la escasez de control de comportamiento interno, un bajo coeficiente intelectual, la hiperactividad y el aprendizaje que adquiere de sus familiares más cercano (Farrington, 1992A), estos problemas o trastornos pueden afectar en el adecuado desarrollo de la personalidad del adolescente dependiendo, además, de la edad en que aparecen.

Otros estudios como los de Farrington (1992B); Farrington, Coid, Harnett, Jolliffe, Soteriou, Turner y West (2006) y Hawkins et al. (2000); indican que cuanto más temprana edad se comiencen a desarrollar conductas delictivas, aumenta la frecuencia y, por tanto, mayor es la probabilidad de que continúe en la etapa adulta.

Los investigadores Andrew y Bonta (2010) han enfatizado especial relevancia en las cogniciones antisociales de los individuos incluyendo actitudes, valores racionalizaciones y estados emocionales favorables al comportamiento ilícito y antisocial; los rasgos y la personalidad antisociales como la agresividad egocentrismo, impulsividad y déficit en el autocontrol y la incapacidad de resolución de problemas, también se añaden a las características de las personas con mayor probabilidad de cometer actos delictuales.

En la siguiente tabla se presenta una revisión de los factores de riesgo personal, social y contextual que Martínez-Catena y Redondo (2013) han

elaborado y que tienen directa relación con la mayor probabilidad de desencadenar la conducta delictiva en los adolescentes:

Tabla 5: Factores de riesgo

Factores de riesgo personales	
Genética	<ul style="list-style-type: none"> - Ser varón - Alto nivel de testosterona
Personalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Propensión al aburrimiento - Insensibilidad o indiferencia ante el sufrimiento de otros - Hostilidad o irritabilidad - Impulsividad - Mentir y engañar - Búsqueda de nuevas experiencias y sensaciones (incluida la precocidad sexual) - Baja tolerancia a la frustración - Egocentrismo
Conducta	<ul style="list-style-type: none"> - Maltrato en la infancia - Consumo de alcohol y drogas
Cognición-emoción	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit de empatía / altruismo. - Creencias y actitudes favorables al comportamiento antisocial. - Baja autoestima.
Inteligencia y habilidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit de inteligencia. - Dificultades de aprendizaje. - Déficit de habilidad lectora. - Bajo rendimiento académico.
Factores de riesgo sociales y contextuales	
Barrio	<ul style="list-style-type: none"> - Subculturas delictivas, desorganización social, bajo nivel económico. - Fácil acceso a drogas. - Alta concentración de desempleo.
Familia	<ul style="list-style-type: none"> - Bajos ingresos familiares. - Crianza inapropiada (punitiva, abandono, rechazo, incompetencia parental). - Alcoholismo, drogadicción o enfermedades mentales. - Maltrato intrafamiliar e infantil. - Padres delincuentes.
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Absentismo o abandono escolar. - Falta de disciplina.
Amigos	<ul style="list-style-type: none"> - Amigos con conductas delictivas. - Pertenencia a bandas juveniles. - Exposición a la violencia.

Fuente: Modificado de Martínez-Catena y Redondo (2013)

Como se puede observar, entre los factores de riesgo contextuales se recogen aquellos elementos ambientales que favorecen la aparición de oportunidades para la comisión de delitos; en los factores de riesgo sociales se encuentran las carencias de los adolescentes y jóvenes en las que transcurre su vida donde están la familia, escuela y amigos principalmente. Finalmente entre los factores de riesgo personales se encuentran aspectos de la personalidad y la conducta.

2.2.2 Factores de protección

Los factores protectores actúan de manera inversa de los factores de riesgo, es decir, como promotores de influencia y apoyo positivo. Se puede entender por factor de protección, aquellas condiciones ambientales o recursos personales que un sujeto desarrolla para evitar adherirse a las conductas antisociales o delictivas.

Investigaciones como las de Blasco (2014) y Laespada, Iraurgi, Aróstegi (2004) explican que es de gran interés conocer los factores de protección en las situaciones amenazadoras o negativas (riesgo), ya que se comprenden mejor los acontecimientos, lo que facilitaría el rechazo de conductas antisociales, promoviendo el bienestar integral en la interacción entre un sujeto y su ambiente.

Estos y otros estudios realizados hasta la fecha, han demostrado que existen elementos externos e internos que son capaces de suprimir o mitigar los efectos que traen consigo las situaciones adversas o factores de riesgo, es así como la familia, la escuela y las propias capacidades del individuo, son los principales factores de protección con los que cuenta un adolescente.

Como ya se sabe, el factor familia, que es el primer espacio de socialización donde un individuo adquiere gran parte de sus aprendizajes posee gran influencia en el comportamiento prosocial - o antisocial (Vásquez, 2003). La entrega de afectos y valores, la satisfacción de las necesidades básicas, el establecimiento de una autoridad concreta que al mismo tiempo demuestre mecanismos de contención, respeto y confianza y la buena comunicación, son elementos que reducen las probabilidades de delincuencia juvenil.

En tanto que la escuela, que es un espacio donde los niños, niñas y adolescentes pasan un extenso tramo de tiempo de sus vidas, tiene asignadas algunas funciones como es la entrega de conocimientos teóricos y prácticos que ayudará a los alumnos a tomar sus propias decisiones. Por otra parte, la escuela también tiene la responsabilidad de desarrollar en sus alumnos algunas competencias prosociales (Webster-Stratton y Taylor, 2001) como es la entrega de normas y costumbres que propiciarán el respeto, la convivencia y la aceptación hacia sí mismos y hacia los demás.

Algunos de los factores personales protectores que se encuentran directamente vinculados con el desarrollo de la resiliencia son tener una adecuada autoestima basada en logros, cumplimiento y reconocimiento de responsabilidades, capacidad de desarrollar destrezas sociales, cognitivas y emocionales para enfrentarse a la adversidad (Krauskopf, 1995), además de la capacidad de empatía, la resolución de problemas, las habilidades para el manejo de emociones y el autocontrol (Palermo, 2009), hacen posible enfrentar y superar situaciones adversas.

La capacidad resiliente de algunas personas, es decir, de crecer y desarrollarse en ambientes adversos, y de adquirir y mantener niveles adecuados de comportamiento socialmente sano y aceptable, rechazando

las conductas problemáticas o antisociales, la alcanzan principalmente individuos que fueron sometidos a situaciones severamente negativas.

Numerosos estudios al respecto han identificado esta capacidad como crucial a la hora de afrontar un ambiente hostil y en permanente riesgo; lo cierto es que los niños, niñas y adolescentes poseen una capacidad innata de resiliencia, de manera que para ellos es más fácil sobreponerse a situaciones adversas.

La resiliencia se centra en la presencia del riesgo; en este contexto, cuando existe el riesgo aparecen las fortalezas más que las debilidades, por lo que se puede entender como un mecanismo adaptativo básico que muchos seres humanos tienen ante situaciones estresantes o dolorosas (Blasco, 2014), por lo tanto, resistirse a un comportamiento socialmente inadecuado es parte de las capacidades resilientes.

Sin embargo, muchas otras personas que no han desarrollado esta capacidad resiliente, que viven situaciones adversas y donde no están las condiciones ambientales protectoras, aumentan su grado de vulnerabilidad y consiguientemente es posible que incrementen las conductas antisociales, de evasión a la frustración mediante actos riesgosos y, por ende, existan mayores probabilidades de presentar conductas delictivas permanentes.

2.3 La conducta antisocial o delictiva en la adolescencia

Para muchos investigadores existe una alta continuidad en la conducta antisocial o delictiva en los adolescentes. Estas conductas comienzan a aparecer durante el transcurso de la infancia intermedia, a partir de los 5 o 6 años mediante manifestaciones de agresión física hacia sus pares,

desobediencia y provocación a los adultos, sin embargo, pueden ser parte de la propia edad y pueden descender a tiempo si son tratadas mediante la entrega de herramientas para que adquieran aprendizajes para la resolución de conflictos, autorregulación y competencias relacionales en general (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998).

Cuando llega la adolescencia por lo general la agresión física predomina en los chicos y la agresión verbal en las chicas, como parte de su propio desarrollo y los cambios significativos de esta etapa, sin embargo, también es parte de conductas aprendidas que han sido observadas y vividas dentro de su entorno. A esta edad se van dando cuenta de las agresiones de los otros y del ambiente, por lo que tienden a responder de la misma manera. Según Hartup (1974) es propio del proceso madurativo del adolescente responder de esa forma ya que al adquirir más edad captan la intencionalidad agresiva de la conducta de los otros y quieren defenderse o igualarse. En este caso, los estudios de Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) señalan que mientras existe una gran mayoría de adolescentes implicados con las normas sociales de convivencia, tendiendo a bajar los grados de agresividad a medida que van madurando, una minoría de adolescentes continúa participando de modo aún más frecuente en actividades antisociales y delictivas.

Estudios como los de Howell (2009) indican que existe una prevalencia delictiva juvenil elevada, pero circunscrita a infracciones leves como el hurto en tiendas o el uso inadecuado de internet. En concreto, Rechea (2008) encontró en una muestra de 4.152 escolares que las conductas antisociales más frecuentes realizadas fueron hechos leves como bajar música por internet, consumir bebidas alcohólicas y/o cannabis, embriaguez y participar en peleas.

Según las investigaciones de Leblanc y otros (2003) una minoría de adolescentes va a tener mayor nivel de violencia y agresividad en los delitos, mientras menos edad tenga (10 a 13), en cambio, va a disminuir su nivel de violencia mientras va creciendo (14 a 17 años).

Al respecto presenta una descripción de la conducta de los adolescentes:

1. Si comienzan a delinquir en la adolescencia temprana, en muchos países disfrutan de impunidad y de la imposibilidad de ser arrestados y ellos lo saben. Por otra parte, a nivel personal, mientras más joven es el adolescente que delinque, más indiferente es ante las víctimas durante la ejecución del delito.

2. Crean micro-grupos de diversas edades, de esta manera hay quienes tienen mayor conocimiento criminal que otros.

3. La motivación de los adolescentes para cometer delito se centra, por una parte, en apropiarse por algo lucrativo y así reducen las tensiones, y por otra, buscan la excitación de sus emociones, el placer y se sienten orgullosos de lo apropiado. Esta motivación cambia de un período a otro de la vida, así es como se puede observar que el placer predomina en edades más tempranas, mientras que el utilitarismo va tomando mayor importancia mientras avanza en edad.

4. Cuanto más temprana es la edad cuando se comete delito, el adolescente por lo general, manifiesta menos tensión antes y durante el delito, como si su comisión tuviese poco impacto; parece indiferente ante sus propios actos incluso los más violentos o graves.

5. Aún en los sujetos más jóvenes de la etapa de la adolescencia, se observa una preparación para la comisión del delito, donde existe una

verdadera voluntad o intención de recurrir a la actividad delincencial, esto va aumentando con la edad.

6. No cometen delitos de la misma forma al principio y al final de la adolescencia. Dos cambios son particularmente importantes: aumenta el deseo de obtener objetos de valor producto del consumismo cultural, por lo que se reducen las razones hedonistas y aumenta la agresividad y violencia.

Desde aquí es posible observar claramente dos elementos específicos importantes, por una parte, los adolescentes cuando comienzan a cometer actos delictivos en la primera adolescencia su motivación es principalmente hedonista, es decir, una forma de satisfacer las necesidades por medio del placer sin importar los intereses de los demás, como una forma de suprimir el dolor y la angustia. Obviamente, entonces, se está hablando de personas que presentan carencias afectivas, con evidentes referentes negativos y con experiencias poco gratificantes.

Por otra parte, a medida que los adolescentes siguen la carrera delictiva, sus motivaciones son más utilitarias, esto es que desean algo que otros tienen para su uso personal, es decir, que lo que les da satisfacción es la obtención de objetos que les sirvan para demostrar un estatus. A su vez, estos adolescentes mientras van creciendo se tornan más violentos y más organizados porque han adquirido mayor experiencia.

Estudios de autoinforme, tanto españoles como de otras naciones, indican que la edad en que la mayoría de los jóvenes manifiestan haber cometido su primera infracción es a los 13 años, mientras que la edad de máxima frecuencia infractora se encuentra entre los 16 y 17 años (Martínez-Catena y Redondo, 2013). Otra conclusión a la que llegaron estos y otros investigadores como Rechea (2008) y Redondo y Garrido (2013) es que las

chicas infractoras tienen menos comportamientos ilícitos que los chicos, con la excepción del consumo de alcohol, cannabis y el robo en tiendas.

Otros estudios han realizado estimaciones respecto a unas características más sociales en los adolescentes. Según Graña y Rodríguez (2010:9) los adolescentes presentan "... un alto grado de absentismo y fracaso escolar, muestran capacidades intelectuales por debajo de la media (...) han experimentado en diversos grados el consumo de diferentes drogas", estos adolescente permanecen desocupados la mayor parte del día y no hay un adulto significativo que ponga límites en sus actos o establezca normas de convivencia.

Estos autores explican que los adolescentes muestran baja tolerancia a la frustración, es decir, que al igual que el estudio anterior, el hedonismo es una conducta que se repite en los hallazgos conductuales de estos jóvenes. Por este motivo probablemente también posean una deficiente capacidad para la resolución de problemas y se muestren indiferentes ante ciertas conductas, por lo que al hablar de personas que se encuentran en etapa de desarrollo emocional, es claramente alarmante.

Otra interesante investigación es la que presenta Palermo (2009) que también indica otros hallazgos respecto a las características de los adolescentes que cometen delito, explicando que son chicos que presentan un comportamiento agresivo y cambiante, son inquietos físicamente, tienen problemas de concentración, lo que provoca que pronto presenten absentismo escolar o deserción escolar debido a que por lo general, las escuelas no están capacitadas para apoyar y tratar la conducta de estos jóvenes. En cuanto a su vida familiar, con frecuencia pertenecen a familias disfuncionales donde existe maltrato infantil, violencia de género, padre o madre vinculados al ambiente criminal, con consumo de sustancias tóxicas

y conviviendo en una comunidad con pares con conductas antisociales o actividades ilegales.

Por otra parte, existen estudios que indican diferencias significativas en la comisión de delitos por género, según autores como Mampaso, Pérez, Corbí, González y Bernabé (2014) y Sanabria y Uribe (2009) explican que existe mayor prevalencia de conductas antisociales en los varones adolescentes que en las mujeres. Esto refleja directa relación con los hallazgos científicos de Forcada, Bruna, Ferrer, Alemán, Moliner y López (2009) que determinan la existencia de componentes biológicos que hay que tener en cuenta; sus estudios sugieren relacionar el comportamiento delictivo violento de las personas con los altos niveles en testosterona en la sangre, hormona que desempeña un papel importante en la respuesta violenta en los varones principalmente; y los bajos niveles en serotonina en la sangre en las mujeres, neurotransmisor que inhibe la ira y la agresión.

Diversas investigaciones sobre la adolescencia que comete delito, ha detectado características que son comunes, sin embargo no todos llegan a convertirse en delincuentes. Existen estudios alentadores que indican que el proceso de delincuencia juvenil es un fenómeno ubicuo y típico (Scherr, 2011), es decir, que casi todos los jóvenes en esta etapa de la vida cometen actos delictivos ocasionales y no solo los que están en desventaja social y de vulnerabilidad.

A modo de resumen

Hay que tener en cuenta que existen múltiples causas que determinan la conducta antisocial o delictual de un adolescente antes de hacer un pronóstico y también para considerar los posibles programas de tratamiento

a seguir en los centros de internamiento para el cumplimiento de una condena.

La motivación antisocial de un sujeto está influenciada por los factores de riesgo personales (conductas agresivas, trastornos de personalidad) y sociales (familias con conducta delictiva y violencia, el consumo de alcohol y drogas, maltrato y abandono infantil), aun teniendo en cuenta el contexto (pobreza, marginalidad). Así, cuanto más fuerte es la interacción con los factores de riesgo, mayor es la probabilidad de presentar una elevada motivación antisocial. En este sentido se insiste en la ampliación de conocimientos respecto a los factores de riesgo de los adolescentes con conductas antisociales, sin embargo, es evidente que resaltar los factores protectores resultaría más beneficioso para atenuar aquellas conductas ya que favorecerían los aspectos positivos de manera de aumentar la autoestima y seguridad.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los tres factores de riesgo más reconocidos: contextuales, sociales e individuales que tienen directa relación con la mayor probabilidad de desencadenar la conducta delictiva en los adolescentes:

Tabla 6: Cuadro resumen de algunos factores de riesgo más influyentes en la comisión de delito

Factor	Situación de riesgo
Contextual	Pobreza Entorno marginal Área geográfica del barrio
Social	Violencia intrafamiliar Maltrato y abandono hacia el niño/a Drogodependencia de algún familiar Delincuencia en la familia Disciplina severa o muy estructurada en la familia o escuela Escasa vinculación afectiva-emocional dentro de la familia Agrupación con pandillas u otras bandas juveniles que participan en actividades ilícitas
Personal	Inicio de actividades delictivas durante la niñez Bajo control de impulsos Bajo coeficiente intelectual Fracaso escolar

Fuente: Elaboración propia.

La presencia de uno o varios factores de riesgo y la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra un adolescente, influirá en mayor o menor medida la probabilidad de que se presente una determinada conducta. Sin embargo, esto no se considera taxativo ya que en constante interrelación coexisten los factores de protección en los tres niveles (contextuales, sociales y personales) que pueden fortalecer y potenciar las habilidades sociales y personales de un individuo, de esta manera es posible reducir e impedir el desarrollo del comportamiento delictivo en la adolescencia.

A partir de esto, se puede apreciar variadas situaciones que motivan a un sujeto a iniciar y/o continuar con la carrera delictiva, por una parte, la

oportunidad de delinquir como es permanecer en la calle y presenciar a una víctima vulnerable con un objeto deseado y desprotegido de su dueño; o que se presenten ocasiones evidentes sin una motivación antisocial clara, pero que puede encontrarse en claro riesgo, esto sucede ante la presencia de drogas

CAPITULO III
LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LOS CENTROS
CERRADOS PARA ADOLESCENTES

Presentación del capítulo

El presente capítulo se contextualiza a partir del conocimiento de los objetivos y la práctica de la educación social desde tiempos pretéritos. Se hace una revisión de su nacimiento con autores que se interesaban en cuestiones educativas a partir de las diversas situaciones sociales atribuyéndole a la educación social los aspectos prácticos de lo puramente teórico que traía la pedagogía social.

De esta manera se inicia un progresivo reconocimiento de la figura del educador social como profesión social y educativa en contextos no formales de la educación y con gran compromiso por la sociedad, que además participa directamente en el tratamiento de los adolescentes desde las instituciones correccionales hasta los centros de régimen cerrados.

Debido a la importancia generalizada de esta figura es que se comienza a profesionalizar la práctica socioeducativa observando a unos educadores sociales con conocimientos más acabados en temas de infancia y adolescencia. A partir de ello, es que se ha intentado aclarar la acción socioeducativa como práctica generadora de cambios en la vida de las personas, proporcionándoles herramientas intencionadas para lograr mejorar su calidad de vida pasando por los elementos necesarios para ello hasta su campo de acción.

Al respecto, se ofrecerá una visión general histórica de la evolución de las instituciones totalizadoras con la creación de los correccionales hasta los centros cerrados como espacios donde los internos realizan todas sus actividades bajo una organización racional y ordenada para que sientan que cumplen un castigo y para volverlos dóciles y obedientes. Sin embargo, el educador social que se desempeñe en este tipo de instituciones debe saber

cómo re-educar para que el aprendizaje que adquieran los internos sea progresivo y permanente, por ello es que también aquí se abordan las competencias que debiera tener un educador social para llevar a cabo la acción socioeducativa.

3.1 La educación social

La educación social nace como objetivo de la pedagogía social, que es la ciencia encargada de proporcionar modelos, metodologías y diversas técnicas para que el trabajo educativo, dentro de un ámbito social no formal, se ponga en práctica y no solo se quede en modelos teóricos.

Haciendo una revisión de la historia acerca del nacimiento y la influencia de la pedagogía social y la educación social, se ha podido observar que la preocupación social desde lo educativo se captó desde Platón a Pestalozzi, pasando por Aristóteles, Juan Luis Vives y Montesquieu, entre otros, quienes se interesaron por cuestiones educativas para solucionar problemas sociales.

En esta línea, la pedagogía social con carácter científico - teórico comienza a partir del siglo XIX con destacados representantes preocupados de los problemas educativos de las sociedades. En Alemania aparecen los primeros autores que comienzan a utilizar el concepto de Pedagogía Social y posteriormente Educación Social, atribuyéndole a Adolf Diesterweg (1790 – 1866) la paternidad de ambos conceptos. No obstante, conviene destacar que estos conceptos aún no se encontraban bien claros, aunque sí su fin: pretendía unir lo social y lo educativo como realidad humana problemática (Pérez, 2002).

En sus escritos, Diesterweg alcanzó gran éxito en la cuarta edición de su libro sobre la formación del maestro aludiendo no tanto al maestro de escuela sino más bien a los problemas sociales con una finalidad educativa, educación post-escolar o de jóvenes sin escuela, instituciones de educación para personas pobres y huérfanas, escuelas para los más pequeños y para las clases trabajadoras, etc.

La pedagogía social se relaciona directamente con la sociología de la educación y hasta pueden confundirse ambas ciencias. La diferencia está en su origen, como ya se advirtió, la pedagogía social nace en Alemania, en cambio, la sociología de la educación nace en Francia con E. Durkheim representante de la pedagogía sociológica con su obra “pedagogía y sociología” en 1902, y en América, con el sociólogo estadounidense J. Dewey quien también influye con sus obras “escuela y sociedad” en 1899 y “democracia y educación” en 1916 donde postula que la democracia era posible alcanzarla a través de la educación de los ciudadanos (Lebrero y Quicios, 2005). Otra de las diferencias a considerar entre la pedagogía social y la sociología de la educación es que la primera tiene como objetivo la educación social del hombre, en cambio, la segunda no tiene funciones educativas sino que más bien intenta conocer y mejorar la conducta del hombre como ser social.

La educación social, como una dimensión esencial de la educación, debe entenderse como un enfoque que hay que dar a la educación en general. Según Kenschensteiner (1934 en Pérez, 2002), toda la educación ha de tener un carácter y una finalidad social. Dicho autor considera el trabajo como medio, fin, objetivo y recurso, y como las personas son seres sociales, su educación será válida sólo si se hace en, por y para la comunidad. En este caso, su aportación a la educación cívica es significativa ya que se

concibe en educar a los ciudadanos para que sus actividades se pongan al servicio del Estado al que pertenecen.

Así, la educación social es considerada una profesión pedagógica que promueve la formación integral de las personas utilizando sus recursos personales para una adecuada socialización, de manera que puedan ampliar sus perspectivas desde sí mismos hacia los otros en cuanto al trabajo, ocio y participación social en general.

Desde esta perspectiva, se puede explicar la educación social como una disciplina que comprende los fenómenos sociales y sus problemáticas a partir de una mirada educativa. Petrus (1997) explica que la educación social debe ser abierta y dinámica y debe explicarse en función de los diferentes contextos sociales.

Por lo tanto, es necesario comprender que la pedagogía social y la educación social han caminado juntas a lo largo de la historia, no obstante existen ciertas diferencias que podrían crear confusiones en su definición. Hay que tener presente que la pedagogía social da cuenta de materias académicas, sistematizando y transmitiendo sus conocimientos desde la enseñanza pedagógica-social en los planes de estudio en instituciones formales de la educación, mientras que la educación social se refiere a la práctica educativa y social que se ha sostenido sobre unos pilares que basan sus principios de desarrollo en los individuos tanto a nivel social como formativo y cultural.

Para centrar el tema y conocer dicha práctica educativa, en primer lugar se debe atender el significado de educación y posteriormente el adjetivo que le acompaña, lo social. Siguiendo a Pérez (2002) el significado etimológico de educación tiene dos acepciones procedentes del latín educare que significa

criar, nutrir y ex-ducere equivalente a sacar, llevar, por lo que la primera alude a la educación como un proceso que se adquiere desde el exterior y, por otra parte, la segunda se trata de una conducción o encausamiento de una condición que el sujeto ya tiene.

En cuanto al adjetivo que se le agrega a la educación, que viene siendo “lo social”, podrían ser todas aquellas situaciones y comportamiento que las personas y grupos de ellas poseen para interactuar en la sociedad, tanto en educación formal (institucional) como no formal o no académica (Úcar, 2004) debido a que lo social es un término análogo, y por tanto, susceptible de muchos significados

Para conjugar ambas prácticas: educativa y social, se ha hecho un breve acopio de las definiciones que más han realizado tanto instituciones como destacados investigadores:

- Para Petrus (1997) la educación social debe resultar abierta, dinámica y dialéctica, debe explicarse en función de los diferentes contextos sociales, desde las culturas predominantes hasta la realidad educativa que se viva en ese momento, porque la realidad social es cambiante, por lo tanto, la educación social también lo será en la medida que haya una coherencia entre la acción y la intervención.
- Por su parte, Moyano (2007) considera que la educación social es el conjunto de prácticas educativas que se enmarcan en diferentes instituciones, donde su objetivo principal es posibilitar el acceso a los vínculos sociales y culturales propios de una sociedad determinada.
- Según la Asociación Estatal de Educación Social de España (ASEDES, 2007:12) la educación social es entendida como:

“Derecho de la ciudadanía que se concreta con el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- *La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.*
- *La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.”*

Según estas definiciones, la educación social se compromete a conocer y comprender los valores de la sociedad para intervenir adecuadamente y lograr una transformación en las personas que produzca mejoras, que se encarguen de abordar sus necesidades que están presente dentro de la sociedad.

Desde esta perspectiva y siguiendo a López (2005) para efectos de esta investigación, la educación social se entenderá como una disciplina que comprende los fenómenos sociales a nivel educativo, que se ocupa en atender las problemáticas sociales de personas que se encuentran en situaciones difíciles o en conflicto social, de manera de hacerles frente para facilitar la reinserción social, en el caso de esta investigación, a los jóvenes internos en los centros de régimen cerrado como parte de su proceso de aprendizaje socializador.

En la actualidad, en España los que llevan a cabo esta acción educativa y el trato directo en los centros cerrados, son los profesionales de la educación social y estos pasan a ser el referente más cercano para comprender la

figura del educador de trato directo chileno, que son los sujetos de estudio de esta investigación.

3.1.1 La situación de la Educación Social en Europa

Como señala Calderón (2013) el estudio de las profesiones en el ámbito social a nivel europeo es complejo, ya que responden a una situación social, político, histórico o cultural en cada uno de los Estados.

En relación con la educación social, numerosos autores hacen referencia a las causas en conflicto del proceso de profesionalización, Viche (2003) indica alguna de ellas:

- La polisemia en cuanto a la definición de la figura profesional, sus funciones y prácticas.
- La falta de definición de los estudios de pedagogía.
- La falta de reconocimiento de la profesión.

Algunos autores como Ewijk (2004) argumentan que las profesiones en el ámbito social se están fragmentando y esto se debe a los procesos de desregulación, a la privatización, a la desinstitucionalización y a la descentralización, situaciones que están siendo propias de los países europeos.

En la misma línea Nolmans (2008) indica el peligro en el que se encuentra esta profesión destacando los principales motivos:

- El hecho de que una "cultura informática" prevalece más de una cultura profesional y los educadores sociales están más identificados con una estructura institucional más general y humana.

- La hiper-especialización de la educación social que impide una estructura multidisciplinar.

El mundo de habla francesa también señala un contexto de crisis en el que los educadores sociales parecen desorientados debido a la división en micro-especialidades cada vez más específica (Halleux, 2007).

Este no es un fenómeno que se dé únicamente en el contexto de la Educación Social sino en general en relación con las profesiones de lo social y también respecto al trabajo social. En Dinamarca, son de reciente creación nuevas titulaciones como “social management” (gestión de lo social) profesión que cuestiona la definición de trabajo social (Vicenti, 2011 en Calderón, 2013).

En cuanto a la denominación de la profesión en Europa (ver anexo 1), encontramos diferentes términos para referirnos a la misma profesión. En los países como España, Portugal, Francia, Italia, Luxemburgo el término utilizado es el de Educadores Sociales. En los países centroeuropeos y nórdicos como Alemania, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Hungría, Eslovenia, Lituania y Países Bajos, encontramos el término de Pedagogos.

En cuanto al adjetivo “social” o “especializado” podemos decir que en la mayoría de los países europeos se hace referencia al término “Social”, en cambio en los países francófonos se emplea el término “especializado”. Los Educadores Sociales noruegos se denominan *Vernepleier* (para los que se encargan del trabajo con discapacitados) y *Barnevernpedagoger* (para el trabajo con niños y adolescentes). En Islandia *Proskapjálfi* (Calderón, 2013).

En otros países la profesión se encuentra incluida dentro del trabajo social entendiendo el término en su sentido más amplio.

3.1.2 La figura del educador social

La educación social como profesión social y educativa lleva consigo una importante carga ética y un necesario compromiso con la sociedad. Ha requerido de educadores sociales para lograr los objetivos propuestos por las instituciones que albergan a adolescentes y jóvenes que han cometido delito y se encuentran cumpliendo condena privados de libertad. Por lo tanto, esta educación, desde el punto de vista del aprendizaje de acciones prosociales, es una necesidad de primer orden para estas personas.

En este caso, el objetivo principal de la educación debiera ser la reinserción social, que implica tanto el acceso a las redes sociales, la rehabilitación de drogas, como también la nivelación académica y las capacitaciones. Para que esto ocurra, es decir, para que la educación incida en los factores individuales y culturales de un sujeto, el personal educativo, es uno de los principales actores que participan como ejecutores del tratamiento directo con los internos.

A partir de la revisión histórica que hace Montero (1997) los centros correccionales en España de principios de siglo XX eran atendidos directamente por congregaciones religiosas católicas que se asemejaban al perfil de un educador social. La congregación que se dedicaba a atender en estos centros eran los Terciarios Capuchinos que estaban relacionados con la psicología y la pedagogía correccional, y que tenían como objetivo la educación correccional, la moralización y la enseñanza de algún oficio, no obstante, tenían un trato duro y riguroso hacia los internos.

Otra investigación, como la de Coy y Torrente (1997), explica que este tipo de trato hacia los niños y adolescentes internos hacía que los centros correccionales se convirtieran en verdaderos centros de delincuencia debido

a que se encontraban todos juntos y aprendían de sus pares, esto afectaba enormemente la intervención. Así lo confirmaba Abraham Polanco (1914, en Montero, 1997) ex-alumno de la Escuela de Reforma de Santa Rita en Madrid que pronunció varias conferencias denunciando las irregularidades y abusos de los centros en los que estuvo interno.

Uno de los países pioneros en crear la figura del educador social en Europa es Alemania, a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Estos educadores eran aquellos que ayudaban y se encargaban de la tutela de los jóvenes (Pérez, 2003), sin embargo, no es hasta el año 1922 que se legitima el trabajo socioeducativo y la necesidad de especialización del personal que enfrentaba la reeducación de los jóvenes que habían cometido delito. En esa época, el profesor alemán de la Universidad de Gotinga, Hermann Nohl impulsa la profesionalización de la pedagogía social dentro del trabajo social, por lo que es considerado un pionero de la educación social comunitaria.

La influencia de los conceptos de educación y las teorías del trabajo social que Estados Unidos tenía, gozaban de gran prestigio en las *fachhochschule* de Alemania (*actualmente* University of Applied Sciences) que reconocieron en 1971 el diplomado de trabajo social. Según comenta Puhl (2011) la reforma académica alemana fusionó las disciplinas de educación y trabajo social, quedando ambas bajo la titulación de grado de Trabajo Social. Con el proceso de Bolonia en la mayoría de las universidades no se hace distinción y forman un título conjunto en *Soziale Arbeit* (trabajo social). Hay que puntualizar que gran parte de la formación de los *sozialarbeit* es en Pedagogía Social, mientras que los *sozialpedagogen* estarían más enfocados a asuntos de gestión por lo que la equivalencia profesional con otros países (como España) resulta confusa.

Las problemáticas sociales, en especial de los niños y jóvenes inadaptados y la rehabilitación desde el ámbito educativo, comienzan a tomar fuerza en Europa, celebrando encuentros internacionales desde 1945. Así es como nace en Francia la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEJI) que después pasó a llamarse “Asociación Internacional de Educadores Sociales”.

A pesar de que la educación social en Francia cuenta con una gran tradición, no es una profesión regulada. La formación se realiza en las Écoles de Travail Social equivalente al ámbito universitario. Esta formación, dicen los estudios de Calderón (2013), sería común para travail social (trabajo social), y luego pasarían a especializarse en las distintas ramas: éducateurs spécialisés (educadores especializados), assistants sociaux (asistentes sociales), éducateur jeunes enfants (educador para niños) y conseiller en économie sociale et familiale (consejero en economía y familia).

En tanto que en España, la formación del educador social que interviene en ámbitos sociales, específicamente en la atención preventiva y el tratamiento e inserción de jóvenes en situación de marginalidad, se crea en el año 1981 con la figura de educador especializado, el educador de adultos y el animador sociocultural, tres ejes importantes por los que se sostenía la educación social, una década más tarde se aprueba de manera legal la diplomatura de educación social con claros principios socioeducativos en los que se complementan elementos tanto mediadores como formativos.

Esta titulación académica es reconocida y regulada mediante la Diplomatura en Educación Social en el año 1991 (BOE, 10 de octubre 1991), avanzando progresivamente hasta llegar el grado universitario mediante el título de grado, que ya está adaptado al proceso de Bolonia. La mayoría de los

profesionales son miembros de los Colegios Profesionales de las Comunidades Autónomas. Tienen definidas sus funciones y competencias y también cuentan con un código deontológico.

La ASEDES (2007) considera que la educación es un derecho de la ciudadanía, avalándose para ello en dos marcos jurídicos: el marco jurídico internacional, que reconoce la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde en su artículo 26, expresa que todas las personas tienen derecho a la educación y que su objetivo principal será el desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto y sus libertades; y el marco jurídico nacional español, que reconoce en el artículo 27 de la Constitución de 1978 que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad respetando los principios democráticos de la convivencia, derechos y libertades.

De esta manera, el educador social, con más de veinte años en el campo profesional en España y aún más en Francia y Alemania, viene a demostrar un *camino a imitar* ya que es una buena apuesta para contribuir con el desarrollo de las sociedades emergentes que sufren de una masificación de problemáticas sociales asociadas a la pobreza, exclusión social, marginalidad y violencia de género, entre otras.

En este contexto, las características del educador social, antiguamente llamado “especializado”, posee algunas coincidencias con el educador de trato directo chileno. Como señalaba la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados (FEAPEE), el educador social especializado es un profesional de la educación, de atención directa, que trabaja con la vida cotidiana con los sujetos de atención, donde su principal función es la de potenciar el desarrollo de los recursos personales que faciliten la inserción social activa (López, 2005) sin embargo, el educador

chileno aunque se cree que posee los mismos objetivos, no es un profesional con formación académica especializada.

Por este motivo, es que se considera de gran importancia abordar aquí las competencias de los educadores sociales que son quienes llevan a cabo la acción socioeducativa en España.

3.2 Las competencias para la acción socioeducativa

Para abordar las problemáticas que presentan las personas, los educadores sociales deben cumplir con ciertos requisitos fundamentales, como son: poseer una fuerte conciencia social, y valorar el respeto hacia las diferencias culturales. Lo que trae consigo destacado conocimiento de aspectos jurídicos relacionados con las problemáticas sociales.

En tal caso este educador ha de basar su labor en la convivencia y establecer una relación fluida con los adolescentes y jóvenes que han infringido la ley. En esta línea, según Petrus (1997) el educador debería estar capacitado para tener buenas relaciones comunicativas, saber orientar y facilitar el aprendizaje de contenidos y habilidades sociales, tener conocimiento de aspectos psicosociales para comprender la situación de las personas con las que desarrollará su labor, atender las variables contextuales y tener la habilidad y aptitud de trabajar en espacios abiertos como cerrados.

Autores como Torres, Fuentes, Mingorance y Romero (2001) resaltan como rasgos propios del educador social, su capacidad para motivar, estimular y crear cambios en los sujetos de atención, siendo buenos comunicadores, es

decir, abiertos al diálogo y también destacan su capacidad de coordinación de grupos, guiando y dirigiendo a diversos individuos.

El educador social tiene que apoyar a las personas para alcanzar y satisfacer sus deseos y objetivos ayudándolas a potenciar sus habilidades para decidir por sí mismos, adaptarse y desarrollarse (AIEJI, 2006).

Según estos presupuestos, se hace necesario defender el proceso profesionalizador del educador social, que responda a la necesidad de desarrollar estrategias y técnicas socioeducativas para que atiendan a la diversidad, apoyen a los sujetos de atención y entreguen herramientas educativas para que estas personas accedan a mejorar su propia vida y aprendan a vivir en comunidad, sin embargo, para que esto suceda es necesaria la especialización y el compromiso del educador.

Por este motivo y reconociendo las exigencias que la propia sociedad, la globalización, la expansión tecnológica y las nuevas formas de comunicación que abren un abanico de posibilidades pero también de dificultades relacionales, es que la acción educativa en contextos sociales problemáticos necesita a especialistas con recursos personales cada vez más específicos.

Estos recursos se pueden clasificar mediante diversas competencias. Para comprender esto, se ha considerado tomar algunas definiciones respecto al concepto de competencia. Le Boterf (2000:54) dice:

“Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimiento, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes

(banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)”

Por otra parte, Perrenoud (2004), en el ámbito educativo, explica que el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar los recursos cognitivos frente a diversas situaciones no esperadas, considerando que los conocimientos, las habilidades y las actitudes deben ser movilizadas e integradas partiendo de los recursos personales, es decir, la competencia implica cierta flexibilidad debido a que todas las situaciones son únicas y como tal es necesario reaccionar de manera rápida, eficiente y adaptada a un hecho específico o puntual, y esto se consigue principalmente mediante la práctica cotidiana.

Para Rodríguez-Moreno (2006) tener competencias significa poseer ciertas características personales (conocimientos, habilidades, desempeño, etc.) que se dirigen a un resultado, adaptándose a una situación concreta en un ambiente determinado. En este caso, las competencias incluyen también la eficacia a la hora de afrontar situaciones problemáticas.

Estos conocimientos, habilidades y actitudes han sido explicados por autores como Rodríguez-Moreno (2011) y Villa y Poblete (2004) coincidiendo en definirlos como:

- a) Los conocimientos (saber): son las teorías y los conceptos, es decir, un conjunto de saberes que se encuentran relacionados con el trabajo que se realiza, aunque no son producto de la educación formal ni la experiencia, son necesarios para desempeñar un determinado cargo.
- b) Las habilidades/destrezas (saber hacer): es la forma particular para utilizar las técnicas que se aplican y que se pueden transferir a

diversas situaciones, es decir, son aquellas cualidades individuales que se han aprendido y que demuestran un determinado desempeño. Por este motivo es que las habilidades pasan a tener un carácter complejo porque las situaciones que se desean resolver son complejas.

- c) Las actitudes (saber ser): son los valores e intereses de las personas, su propia identidad, es decir, que refleja lo que la persona piensa, aprecia, hace o le interesa hacer.

Entendiendo que para lograr el mejor desempeño laboral posible, estos tres elementos tienen que interactuar entre sí ya que el ser competente para llevar a cabo unas determinadas funciones no sólo implica la formación académica, sino que también se requiere haber desarrollado otros recursos personales desde la experiencia para actuar sobre una situación concreta, reconociendo el contexto en el que se desempeña.

Para la AIEJI (2006:15) las competencias para la acción socioeducativa debe entenderse como: “el potencial de acción del educador social con respecto a una cierta tarea, situación o contexto del trabajo socioeducativo, que abarca el conocimiento y las aptitudes intelectuales, manuales y sociales, así como las actitudes y la motivación”.

Al respecto esta misma asociación divide las competencias en dos tipos:

1. competencias fundamentales, indican diferentes niveles sobre cómo deberían poder actuar, intervenir y reflexionar en diversos contextos de la práctica profesional:

- Competencias para intervenir
- Competencias para evaluar
- Competencias para reflexionar

2. Competencias centrales, son aquellas que proporcionan las herramientas metodológicas para el trabajo:

- Competencias relacionales y personales
- Competencias sociales y comunicativas
- Competencias organizativas
- Competencias del sistema
- Competencias de aprendizaje y desarrollo

Por su parte, la ASEDES (2007) promueve un conjunto de competencias básicas para cualquier profesión que se dedique a realizar el trabajo socioeducativo con el fin de comprender y darle un sentido especial a la labor que llevan a cabo estos y otros profesionales, agrupándolas como sigue:

1. Competencias relativas a capacidades comunicativas: se refiere a la capacidad para expresarse de forma satisfactoria en diferentes contextos socioculturales, además de comprenderlos. Por otra parte, la habilidad de hacer uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, incrementan las posibilidades de codificar y ampliar su propio conocimiento y el de otros profesionales.
2. Competencias relativas a capacidades relacionales: se refiere a la capacidad para relacionarse con otras personas o grupos a través de una escucha activa y formas de expresión clara, utilizando los diversos medios de comunicación de los que dispone una realidad social específica o de su lugar de trabajo. Por otra parte, la habilidad de poner en movimiento a grupos genera la promoción de la cultura y la participación ciudadana.
3. Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis: se refiere a la capacidad para comprender y diferenciar situaciones

sociales y educativas de los sujetos atendidos, diferenciando los hechos que las componen, de manera de poder establecer una visión general de los diferentes elementos que se encuentran presentes. Por otra parte, esta competencia dice relación con el análisis de las propias prácticas y las destrezas del profesional para analizar los efectos que se producen.

4. Competencias relativas a capacidades crítico- reflexivas: se refiere a la capacidad para estudiar y comprender los contextos sociales, políticos, económicos, educativos, darle significados e interpretaciones y actuar frente a ellos. Aquí también se considera la capacidad para contrastar las causas y los efectos de los diversos razonamientos dentro de los contextos con el fin de tomar las mejores decisiones basadas siempre en la práctica socioeducativa. También son importantes las habilidades para apoyar otras prácticas socioeducativas construidas de forma colectiva. Por último, tener la sensibilidad suficiente y la destreza adecuada para reflexionar sobre el conocimiento práctico, las estrategias y decisiones más acordes que se realizan.
5. Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información: se refiere a la capacidad para seleccionar la información que resulte más relevante y decisiva para la institución u organismo en los que desempeñan su labor. Por otra parte, la habilidad para valorar la información que se recibe de otros profesionales de la educación u otras disciplinas, con la finalidad de objetivar el trabajo educativo a realizar y considerar la derivación a otros profesionales.

Como es posible observar, estas competencias se presentan como un enfoque para la educación y no como un modelo pedagógico (Tobón, 2006) porque lo que pretenden es focalizarse en aspectos específicos para un

completo y mejorado desarrollo laboral. Aunque no son fáciles de lograr porque son parte de un proceso de formación y experiencia continua, están diseñadas para cualquier profesión que se dedique al trabajo socioeducativo, sin embargo, señalan saberes, formas de hacer y actitudes que permitirán un mejor desempeño en las funciones de los educadores sociales. Por este motivo, es que son un punto de anclaje de la profesión, lo que podrían servir de guía o aliciente hacia la profesionalización del educador de trato directo chileno.

Por lo tanto, según la ASEDES (2007) los rasgos que deben caracterizar toda práctica social y educativa son: el conocimiento especializado; la formación para adquirir ese conocimiento, que se traduce en competencias y las habilidades; a partir de un código ético como elemento de autorregulación que justifique la acción responsable y sus relaciones con otros profesionales. Por último la actividad política que justifique su presencia en el mercado laboral, respondiendo a las distintas necesidades y demandas socioeducativas de las personas.

3.3 La acción socioeducativa

Como ya se ha visto, la educación social se constituye con la finalidad de proporcionar servicios y recursos socioeducativos para las personas que se encuentran en situación de riesgo y vulnerabilidad, principalmente. Así es como los profesionales de la educación social han debido pasar por un proceso de profesionalización que ha llevado a la construcción de un código deontológico que ha establecido unos principios y normas éticas comunes a la profesión y que orientan la práctica socioeducativa.

Como en anteriores apartados se ha expresado, el trabajo socioeducativo ha atendido principalmente a los niños y jóvenes, sin embargo esta labor también se encuentra dirigida hacia las personas mayores, personas que tengan alguna discapacidad y/o personas que se encuentren en situación de riesgo social, contribuyendo a la inserción en la comunidad de estas personas o grupos de ellas. Por ello es que los profesionales que realizan este trabajo, deben estar al tanto y capacitados para situaciones tanto de necesidades sociales, culturales y educativas.

Para comprender mejor qué se entiende por trabajo socioeducativo, se ha recurrido a la AIEJI (2008:5) que lo define de la siguiente manera:

“Un proceso de acciones sociales en relación con los individuos y con varios grupos de ellos. Los métodos son multidimensionales e incluyen: atención, educación, intervención, tratamiento, desarrollo de espacios sociales no excluyentes, etc. Su finalidad es la socialización y la ciudadanía plena para todo el mundo”

En tanto que la ASEDES (2007) explica que la acción socioeducativa es un conjunto de acciones de acompañamiento, de sostenimiento de procesos a nivel social y de formación hacia las personas, con la finalidad de que mejoren su calidad de vida adquiriendo unas competencias sociales entendidas como herramientas conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato dentro de una determinada sociedad. En tal caso, la acción socioeducativa implementa actividades o tareas que producen efectos educativos de cambio, crecimiento, desarrollo e integración de todas las personas que son sujetos de atención en este campo.

En este caso, las investigaciones del alemán Aichhorn (1956, en Moyano, 2012) y de Balbuena, Sánchez-Barranco, de Dios y Sánchez-Barranco

(2003) ponen en primer plano las cuestiones educativas en relación a la delincuencia propugnando que el proceso de socialización guía el trabajo educativo donde la finalidad es guiar y acompañar al adolescente de un estado antisocial al prosocial, y el responsable de este proceso es el educador.

Se ha de destacar que Aichhorn ofrece una mirada nueva al tratamiento hacia los jóvenes que incurrían en infracciones a la ley, partiendo desde una propuesta reeducativa sin violencia en un establecimiento no militarizado. Según este autor, el abandono y la carencia de los jóvenes que cometen delito, se integra en una categoría psicopatológica específica: el *Verwahrlostung* (en castellano, abandono) que le sirve de sostén conceptual para pensar la delincuencia juvenil “latente” y “manifiesta”, según su propia terminología, alejándose de las teorías etiológicas influyentes en este campo de estudio (Mollo, 2014).

Debido a las vivencias personales del mencionado autor, su praxis no constituía un método sistemático, sino una práctica suficientemente flexible para orientarse desde la situación de cada joven. Su intervención destacaba por la improvisación del momento: la premisa era situarse en un sentido inverso a lo esperado por el joven condicionado por la respuesta de su medio familiar y social. Para lograr este objetivo, era necesario operar sin restricciones, aceptando los valores del joven y viviendo su universo. Así, Aichhorn demostró en que una maniobra transferencial era posible para la pacificación de conductas trasgresoras.

Según estos presupuestos, se hace perentorio decir que la acción socioeducativa debe responder a un compromiso ético con las personas atendidas que poseen necesidades de aprendizaje para enfrentar situaciones tensas y en conflicto mediante un proceso de socialización, es

decir, de adaptación a la vida social y a sus normas (López, 2005) de manera que pueda alcanzar niveles satisfactorios de convivencia y participación ciudadana.

En este sentido, la acción educativa no solo es realizada por los educadores sociales o educadores de trato directo, sino que también por los trabajadores sociales que poseen tanto un carácter técnico en sus actuaciones, como en las funciones educativas (Fasciolo y Zeballos, 2013) incidiendo sobre los valores de las personas. Ya en 1981 la investigadora Tizio de Barba, expresa que el asistente social que trabaja con adolescentes que han cometido delito, en primer lugar, es un educador, y por lo tanto, debe actuar como tal, donde el objeto del tratamiento reeducativo vendría a ser actuar sobre la personalidad del joven, su medio familiar y su integración en la sociedad.

En este caso, la reeducación no tiene por qué ser espacio de los maestros o profesores debido a que no se está hablando de nivel académico o escuela, por lo que no es extraño ver que los trabajadores sociales sean los profesionales que realizan la labor socioeducativa en países donde no se encuentra la figura del educador social.

Este tratamiento de reeducación en contextos de encierro, es decir, dentro de recintos donde cumplen condena adolescentes y jóvenes, es uno de los escenarios más complejos, ya que se trata de dotar a sujetos de nuevas habilidades y competencias de comunicación e interacción social, ofreciéndoles nuevas experiencias de integración tanto familiar como educativa y laboral, así como también promover en estos jóvenes la inhibición de conductas infractoras.

Aunque el concepto de tratamiento se encuentra seriamente cuestionado, aún las instituciones lo acogen argumentando que los jóvenes necesitan ser “tratados” proporcionando recursos integradores que faciliten una vida social adaptada (del Campo, 1998).

Según Israel y Hong (2006) los tratamientos con jóvenes infractores se enfocan a proporcionarles nuevas habilidades y competencias de comunicación e interacción con los otros dentro de la comunidad, ofrecerles herramientas de integración social sean ellas familiares, educativas y laborales que inhiban las conductas infractoras.

Según los factores de riesgo aducidos más arriba, el tratamiento para los factores de tipo personal va a necesitar de intervenciones educativas directas con el individuo. En cambio los factores de riesgo social, requerirán desarrollar programas y mejoras a nivel social de amplio espectro, no obstante, explican Martínez-Catana y Redondo (2013:176) “los efectos preventivos de este tipo de intervenciones sobre la reducción de la delincuencia juvenil se obtendrán a mediano y largo plazo, y afectarán a generaciones futuras de jóvenes”, pese a ello estos programas son de gran utilidad para reducir la delincuencia juvenil a largo plazo. Según los citados autores las medidas de tratamiento ambiental o contextual podrían ser: mejorar la iluminación de las calles o potenciar la visibilidad de los espacios, sin embargo, estos no se harán efectivos de inmediato ya que estos forman parte de la mirada y recursos de cada sociedad.

Como se ha visto en el capítulo anterior, el tratamiento implica modificar los factores de riesgo dinámicos como el objetivo más concreto de la intervención. De esta forma el diseño y la planificación para el tratamiento se deben iniciar con una evaluación de las necesidades y carencias que están directamente relacionadas con las conductas delictivas. Para esto, es

necesario basarse en un modelo teórico del comportamiento delictivo y su tratamiento (Martínez y Redondo, 2013) para seleccionar la intervención que se encuentra más acorde a las necesidades que se han detectado o adaptarla desde lo ya existente, de manera de conseguir la máxima eficacia, para finalizar con la evaluación del tratamiento aplicado.

Es por ello que se ha considerado dar a conocer las diversas teorías que debieran sustentar el tratamiento con adolescentes que han cometido delito, seleccionando las más significativas para esta investigación:

Tabla 7: Perspectivas teóricas y su tratamiento

Perspectiva teórica	Objetivos del tratamiento
Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982)	Enseñar a los jóvenes, mediante técnicas de aprendizaje, específicamente la técnica de observación de modelos, adquiriendo nuevas habilidades para la vida y definiciones prosociales que les ayuden a conseguir una mejor reintegración social.
Modelo cognitivo-conductual (Elis, Grieger, 1990)	La finalidad es resolver los déficits, entrenando para ello a los sujetos en todas las competencias que son necesarias para la vida social. Empleo preferente de dos herramientas básicas: el análisis topográfico y el análisis funcional. Utilización de un amplio espectro de técnicas psicológicas que han demostrado eficacia: entrenamiento en habilidades sociales, reestructuración cognitiva, relajación, control de impulsos.
El modelo de riesgo-necesidad-responsividad (Andrew y Bonta, 2007)	Los tratamientos deben seguir los tres principios siguientes: • Principio de riesgo: previamente a la aplicación del tratamiento, hay que evaluar el riesgo de los individuos, para ajustar la intensidad de las intervenciones a dicho riesgo. • Principio de necesidad: los objetivos del tratamiento deben ser las necesidades o factores de riesgo dinámicos de los individuos. • Principio de responsividad: el tratamiento debe tener

	en cuenta aquellos factores que puedan dificultar su eficacia o aplicación (características individuales de los sujetos o factores externos)
Terapia multisistémica (Edwards, Schoenwald, Henggeler y Strother, 2001)	La intervención propuesta por la terapia multisistémica se desarrolla, especialmente, en la propia familia, o en las interacciones de ésta con los otros sistemas relacionados. Buscan solventar las dificultades de relación entre los sistemas.
Carencias educativas	Las intervenciones consisten en el desarrollo de planes de 'educación compensatoria' que resuelvan tales carencias de educación mediante un estilo educativo afectuoso y de control de límites.
Etiquetamiento o labelling approach (Becker, 1971)	Como intervención rehabilitadora, se emplean los 'programas de derivación a la comunidad', en los que se usan las técnicas necesarias, alternativas a la intervención judicial y, especialmente, a la institucionalización.

Fuente: Adaptado de Martínez-Catana y Redondo (2013)

En la actualidad, se aplican programas de tratamiento y de rehabilitación muy diverso en lo que se refiere a la base teórica sobre la que se fundamentan. Sin embargo, las perspectivas más empleadas y conocidas se corresponden a las mencionadas teoría del aprendizaje social y modelo de riesgo-necesidades-responsividad (Martínez-Catana y Redondo, 2013).

Las intervenciones educativas más desarrolladas por los servicios de justicia juvenil en las diferentes comunidades autónomas españolas, pretenden ayudar a los jóvenes y dotarles de las herramientas necesarias para que se produzca una mejora en sus déficits en habilidades, actitudes y pensamientos antisociales, o en control de emociones que les ayudan a una mejor reintegración social, entre las que se encuentran:

1. Actividades educativas y escolares, tales como cursos de alfabetización y educación reglada (primaria, secundaria), fomento de la lectura y escritura, o talleres de nuevas tecnologías. Mediante estas actividades, se pretende

hacer frente al bajo rendimiento académico, el alto nivel de absentismo o el fracaso escolar de estos menores.

2. Actividades pre-laborales y laborales, dirigidas a aumentar las capacidades de los jóvenes para obtener y mantener un empleo, y así alcanzar un medio de subsistencia honrado. Algunas de estas actividades son talleres y cursos de formación ocupacional, prácticas profesionales, entrenamiento en habilidades específicas y programas de inserción laboral.

3. Actividades de educación psicosocial, las cuales pretenden aminorar la fuerza de múltiples factores de riesgo mediante la enseñanza a los jóvenes de conocimientos y habilidades generales relevantes para la interacción social. Son ejemplo de este tipo de actuaciones los talleres para el desarrollo de las tareas de la casa o las habilidades de comunicación, la educación afectiva y sexual, la seguridad vial, la educación maternal o la autogeneración de un proyecto de vida.

4. Intervenciones psicoterapéuticas y tratamientos. Estas actuaciones presentan un cariz más intenso y estructurado que las anteriores, aunque su objetivo también es disminuir el efecto de los múltiples factores de riesgo sobre el menor. Se trataría de programas y tratamientos específicos, para la prevención del maltrato familiar o la agresión sexual, el control de los impulsos, el entrenamiento en resolución de conflictos, o programas de gestión del riesgo de reincidencia.

5. Intervenciones en salud y trastornos mentales, tales como numerosas actuaciones médicas y psiquiátricas, la gestión de las tarjetas sanitarias, la asistencia a especialistas, la atención a trastornos mentales y drogodependencias, además, de la prevención.

6. Actividades de ocio y tiempo libre, encaminadas a enseñar a los jóvenes a planificar su tiempo libre de manera apropiada y prosocial. Con esta intención, se realizan distintos programas de entretenimiento, actividades culturales y deportivas, visitas a instalaciones comunitarias, juegos o lecturas.

7. Intervenciones con los menores y sus familias, aplicadas para ayudar a mejorar la relación entre los menores y sus entornos familiares, así como para enseñarles patrones educativos equilibrados y consistentes. Son ejemplo de este tipo de actuaciones los programas de promoción de la implicación familiar en la educación de los jóvenes, de mediación y resolución de conflictos en la familia, o la enseñanza de prácticas educativas efectivas.

Los aspectos que se consideran más frecuentes y por lo que se han sustentado los diversos tratamientos para los adolescentes que han cometido delito se basan en los estudios de los autores: Gacono, Nieberding, Owen, Rubel y Bodholdt (2001); Milan (2001); Morris y Braukmann (1987); Redondo (2006); Redondo, Sánchez-Meca y Garrido (2002a, 2002b), que dicen:

1. La consideración que existe en los infractores posibles “disfunciones psicológico-emocionales” (por ejemplo, trastornos de personalidad) y que deben aplicarse ‘terapias psicológicas` orientadas a resolver tales disfunciones. Aquí se considera que el comportamiento antisocial es un síntoma de otras problemáticas más profundas.

2. La consideración de que la actividad delictiva se debe a las graves “carencias educativas” que muestran los sujetos, lo que tiene como

prescripción fundamental el desarrollo de planes de “educación compensatoria” que resuelvan tales carencias.

3. La consideración de que en esencia “la conducta delictiva es aprendida”, y por ello se requiere el “entrenamiento de nuevas conductas” prosociales.

4. La consideración de que la base de las conductas infractoras y delictivas que presentan los jóvenes estriba en sus déficits en “competencia psicosocial” (en sus cogniciones, actitudes, habilidades sociales) y, en consecuencia, la aplicación de “tratamiento cognitivo-conductual” dirigido a resolver tales déficits.

5. La consideración de que la disuasión a través del castigo puede reducir la reincidencia de los infractores; por lo tanto, el endurecimiento de las medidas punitivas y de los regímenes de cumplimiento de dichas medidas, con la finalidad de aumentar el esperado efecto disuasorio.

6. La consideración, que es contraria a la anterior, de que en ambientes institucionales no punitivos, o en las comunidades terapéuticas, pueden reequilibrarse mejor las carencias emocionales de los internados y reducir de ese modo, la probabilidad de que reincidan.

7. La consideración según la cual se dicen que es mejor evitar el etiquetado de los infractores evitando la persecución y estigmatización por parte de los mecanismos de control y justicia; para ello se propone el uso de programas de derivación a la comunidad, alternativos a la intervención judicial y, especialmente, a la institucionalización.

Como también se ha dicho a lo largo de esta investigación, el comportamiento antisocial de los adolescentes y jóvenes tienen un origen

multifactorial donde las relaciones familiares juegan un papel primordial (Redondo, Martínez-Catena, Andrés, 2011).

Investigaciones internacionales sobre la efectividad de las intervenciones con jóvenes infractores:

En el contexto europeo existen diversos programas que pueden resultar o no efectivos para la rehabilitación de esta población atendida, a continuación se pasará a revisar algunos de ellos:

Tabla 8: Efectividad de los programas de tratamiento para adolescentes infractores de ley

Investigador/es	Descripción
Anne Garrett (1985)	<p>Se analizaron 111 programas entre los años 1960 y 1983 que incluyó a más de trece mil sujetos, con una edad promedio de 15 años.</p> <p>Las técnicas de intervención más utilizadas en este conjunto de programas fueron las del aprendizaje por contingencias, las técnicas grupales y las técnicas cognitivo-conductuales.</p> <p>En términos globales, los tratamientos agrupados dentro de la “categoría conductual” alcanzaron los mejores resultados de eficacia, seguidos por los incluidos en la categoría “entrenamiento en habilidades para la vida”.</p>
Gottschalk, Davidson II, Mayer y Gensheimer (1987)	<p>Se estudió la eficacia a largo plazo de 30 intervenciones conductuales con delincuentes jóvenes entre los años 1967 y 1983. La mayoría de los programas se habían desarrollado en régimen cerrado con jóvenes infractores cuya edad promedio era 15 años.</p> <p>Las intervenciones más comunes fueron la economía de fichas, el contrato conductual y el modelado.</p> <p>Los mejores resultados que se alcanzaron son las relativas a la “actitud durante el programa, seguidas de las de “rendimiento académico y de actitud” y por último el “comportamiento social”.</p>

<p>Andrews, Zinger, Hoge, Bonta, Gendreau, Cullen (1990)</p>	<p>Se evaluaron empíricamente los principios de riesgo, de necesidad y de responsividad. Se analizaron 154 programas aplicados entre 1950 y 1989, distinguiendo entre aquéllos que se habían realizado en la comunidad o en instituciones.</p> <p>Entre los tratamientos se diferenció: a) los consistentes en una condena penal; b) los tratamientos técnicamente inapropiados; c) los tratamientos apropiados; d) los tratamientos no especificados.</p> <p>La eficacia global de los tratamientos apropiados considerados como tales en función de que habían atendido a los principios de riesgo, necesidad y responsividad, resultó significativamente mayor que el logrado por los tratamientos no especificados y los tratamientos inapropiados.</p>
<p>Latimer (2001)</p>	<p>Se integraron 35 programas familiares con delincuentes juveniles, realizados entre 1973 y 1999.</p> <p>Los resultados obtenidos al comparar los grupos tratados con los controles pusieron de relieve que en promedio los sujetos tratados mediante programas familiares tuvieron menores tasas de reincidencia.</p>
<p>Sánchez-Meca y Redondo (2002; Redondo y Sánchez-Meca, 2003)</p>	<p>Se tomaron 17 programas europeos, desarrollados entre 1980 y 2001, con un total de 2.775 jóvenes que habían cometido delito.</p> <p>Los diferentes modelos teóricos de intervención reflejaron diferencias significativas entre sus efectos. Los mejores resultados fueron obtenidos por los tres programas educativos, seguidos de los cinco programas de derivación y los cuatro programas cognitivo-conductuales.</p>

<p>Garrido, Anyela y Sánchez-Meca (2006)</p>	<p>Son programas de tratamiento aplicados a jóvenes de 12 a 21 años de centros cerrados o prisiones juveniles. Se revisaron 30 estudios experimentales y cuasi-experimentales, que habían incluido o bien grupo de control o bien evaluación pre y post tratamiento. La muestra total de sujetos quedó conformada por 2.831 jóvenes en los grupos de tratamiento y 3.002 en los grupos de comparación.</p> <p>Las intervenciones analizadas incluyeron intervenciones psicológicas (no-conductual, conductual y cognitiva), sociales y educativas, así como también intervenciones en comunidades terapéuticas.</p> <p>Se encontró que todas las modalidades de intervención produjeron resultados favorables, con excepción de las intervenciones que habían sido categorizadas como de tipo educativo.</p>
<p>Piquero, Jennings, y Farrington, 2009</p>	<p>Dirigido en atención a evaluar la efectividad de 34 intervenciones cuyo propósito era mejorar el auto-control en niños y adolescentes (con edades superiores a 10 años).</p> <p>Utilizaban cinco modalidades de intervención: desarrollo de habilidades sociales, entrenamiento en estrategias cognitivas de afrontamiento, entrenamiento a partir de escenas e interacciones, Intervenciones mediante reforzamiento inmediato/demorado, entrenamiento en relajación.</p> <p>En conjunto, estas intervenciones lograron reducciones promedio de las conductas problemáticas y antisociales; ello se traduce en disminuciones de los comportamientos problemáticos.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Redondo, Martínez-Catena, Andrés (2011)

Como se ha podido apreciar a lo largo de las últimas décadas han existido múltiples estudios longitudinales empíricos con población de jóvenes infractores buscando la eficacia de las intervenciones para la rehabilitación y tratamiento de los mismos.

Estos estudios de eficacia han dado paso para determinar los elementos necesarios al llevar a cabo la acción socioeducativa a partir de unas bases que la sustentan desde los modelos existentes de los últimos tiempos:

De los elementos necesarios para la acción socioeducativa

Debido a que la educación social, que es la encargada de llevar a cabo la acción socioeducativa, se ha nutrido y tiene como referencia elementos de diferentes disciplinas como la pedagogía social, la psicología, la sociología, la antropología y la filosofía, es que el Código Deontológico del Educador Social (2007) rescata diferentes elementos teóricos, metodológicos y técnicos para el trabajo socioeducativo y los resume de la siguiente manera:

- a) Actuaciones de contexto, definidas como acciones y tareas que se dirigen a crear espacios educativos, mejorarlos y dotarlos de recursos;
- b) Actuaciones de mediación, donde el educador produce y construye diversas prácticas con el fin de que el sujeto de la educación logre reencontrarse con su espacio social, cultural y relacional en general;
- c) Actuaciones de formación e instrucción para aquellas personas atendidas, promoviendo la reinserción en sus espacios de participación sociocultural.

Como se comenta anteriormente, los pilares en los que se sustenta la acción socioeducativa son:

- a) Bases psicológicas que procuran una orientación especializada donde su objetivo principal es conseguir que se desarrollen con efectividad los potenciales de los educandos.
- b) Bases pedagógicas que se sostiene en dos bloques, los que prefieren la acción educativa basada en la relación positiva, y los que prefieren la acción educativa más tradicional desde un enfoque sistémico donde se incorporan la formulación de objetivos, las fases, recursos y estrategias.
- c) Bases socio-legales donde el proyecto educativo de un sujeto se ha de encuadrar en el proyecto marco determinado por la administración encargada de ejecutar la intervención concreta.

Por lo tanto, las acciones que se llevan a cabo para acción socioeducativa deben estar sustentadas bajo unas bases del conocimiento especializado para producir los efectos y la eficacia necesaria en el tratamiento con los jóvenes.

De los modelos de tratamiento socioeducativo

Como ya se ha planteado dentro de los elementos que se deben dar que en la acción educativa se encuentra el sujeto de la educación, o dicho de otro modo, el sujeto de atención, la intervención o tratamiento debe contar con la colaboración de este usuario y de unos profesionales encargados y conocedores de las temáticas a tratar, además de una infraestructura adecuada, proyectos por centro coherentes con la realidad de cada sector y sujetos; con recursos materiales adaptados a las situación de contexto, entre otros, estimula tanto a los usuarios como al personal de intervención en la implicación del proceso de desarrollar las prácticas educativas con el fin de integrar competencias que ayuden al adolescente a integrarse de la mejor manera a la sociedad.

Dentro de la historia de este tipo de intervención, se han podido observar diferentes etapas según predominio y orientación institucional que se darán a conocer para tener ciertas referencias de las instituciones que se abordarán.

Al respecto, autores como Garrido (1987) y Panchón (1998) coinciden en contextualizar los modelos específicos de intervención en régimen cerrado atendiendo a problemáticas y momentos socio-históricos:

- a) Modelo represivo o clásico: defiende el castigo, es una organización jerarquizada, poco flexible, por ejemplo: el régimen de un internado.
- b) Modelo asistencial: destaca la buena voluntad de las personas y reivindica la ayuda a los demás, por ejemplo: entidades humanitarias.
- c) Modelo médico y rehabilitador: defiende desde una perspectiva médica algunas terapias y tratamientos de carácter psicológico, los programas que inspira son las terapias.
- d) Modelo terapéutico o psicopedagógico: reconoce que la persona posee ciertas potencialidades y capacidades, donde, junto con el profesional se realizan las intervenciones; los programas que inspira son parte de una línea tutorial, de seguimiento individualizado y programas de intervención social.
- e) Modelo crítico o comunitario: la persona está en constante interrelación con su entorno y es partícipe de permanentes cambios personales y sociales; los programas que inspira son aquellos que vinculan a la familia con la comunidad.

Como podemos ver, los modelos que se exponen se sustentan a partir del contexto social de cada país. Actualmente el modelo de intervención para jóvenes que cumplen condena en régimen cerrado en Chile responde al

represivo que se encuentra regulado por la Ley 20.084 de responsabilidad penal adolescente.

De manera general es que se han planteado algunos ejes básicos para la planificación de los programas de intervención que responderían a los modelos antes vistos:

De la planificación para la intervención socioeducativa

Según Parcerisa (2010) para elaborar un plan de intervención existen ejes básicos con el que el equipo multidisciplinario podrá plantear de manera más óptima una intervención y que tienen relación con la coherencia sobre las cuales se va a proceder:

- a) Coherencia con el contexto.
- b) Coherencia con el proyecto institucional.
- c) Coherencia con el análisis de las necesidades.
- d) Coherencia con los recursos disponibles o con los que se podrá contar.

Por lo que, para organizar mejor una intervención, Parcerisa (2010) propone un Modelo de Intervención con algunas directrices:

- a) Definir claramente qué se pretende con la intervención.
- b) Organizar la intervención dependiendo de la institución responsable, los participantes, los recursos materiales, espacios con los que se cuenta, etc.
- c) Tener en cuenta o definir las diversas modalidades en que se llevará a cabo la acción, estas pueden ser en espacios de la vida cotidiana,

acompañamientos, entrevistas, cursos o talleres, etc., por lo general, la modalidad es variada.

d) Concretar las estrategias básicas de evaluación.

En tanto que los principios que sustentan la metodología de las intervenciones debieran:

- Respetar la autonomía e independencia de las personas que aprenden.
- La experiencia como facilitadora del aprendizaje.
- Conocimiento de la realidad de cada persona.
- Conocimiento de los objetivos como aliciente para la personas.
- Las actividades han de plantearse en un clima de comunicación, participación e intercambio.
- Los objetivos de los planes metodológicos deben estar dirigidos al progreso de las personas.

El momento en el cual se procede a actuar sobre la problemática del adolescente es un momento no exento de dificultad. Las situaciones por las que atraviesa un joven son particulares en cada caso, por lo que el personal que lleva a cabo la acción socioeducativa, es quien debe elaborar y llevar a cabo el plan ya que es quien conoce más al sujeto receptor, además de es quien debe tener cierta concordancia con sus conocimientos y experiencia.

Por eso, es que las decisiones que se tomen deben ser coherentes, negociables y, en su justa medida; deben tomar la opinión de los implicados, es decir, los internos del centro cerrado. En todo caso, el tratamiento que se decida tendrá que centrarse en el bien del menor como lo establece la Convención de los Derechos del Niño y las Reglas de Beijing, entre otras.

El campo de trabajo para llevar a cabo la acción socioeducativa

Durante mucho tiempo la educación se consideró que solo formaba parte del ámbito escolar, en cambio, hoy en día se comprende desde ámbitos más amplios e integrales que atiende las necesidades generales de los individuos o grupo de ellos.

Abordar una diferenciación de ámbitos de la educación social es delimitar su actuación, por lo tanto, hay que tener en cuenta su diversidad intrínseca, según Parcerisa (2010) esto conlleva a no delimitar las atenciones que entregan los profesionales de la educación social porque las dificultades sociales y educativas adquieren características propias en cada sociedad y centro. Por ello es que solo acotaremos los acontecimientos a los centros donde cumplen condena los adolescentes y jóvenes, los centros de régimen cerrado.

3.3.1 Los Centros Cerrados para la privación de libertad

Encierro, marginación, represión, segregación, control, todos estos significantes para referirnos a los llamados centros cerrados, cárceles o prisiones donde cumplen condena privativa de libertad las personas que han cometido uno o más delitos.

Desde mediados del siglo XIX el encierro impuesto, o dicho de otra forma, el impedimento al derecho de vivir en libertad, ha sido el castigo más próximo y drástico que un sujeto debe sufrir para “asumir” el daño causado a terceros. Entendiendo que la prisión es la forma civilizada para hacer cumplir las penas (Foucault, 1975) no es el principio de privación de libertad lo que la fundamenta sino el de corrección, esto significa, el cambio en la

conducta y pensamiento, por lo que cuando esta medida la debe cumplir un sujeto menor de edad que se encuentra en plena etapa de desarrollo psíquico, físico y biológico, posee mayor significancia y preocupación.

A principios del siglo XX se pone en marcha los movimientos humanitarios que ven a los niños marginados, pobres, mendigos y delincuentes que se encontraban en las calles o en el sistema penal, como sujetos necesitados de protección especial, por lo que debían ser separados de los adultos para ser reeducados.

Es aquí donde comienza el período de protección o tutelar a nivel institucional en materia de justicia para menores, debido a las crisis familiares y a la pérdida de los valores morales de la sociedad europea como consecuencia del nacimiento de la sociedad industrial y, por ende, la desigualdad social.

Según señala en su investigación Mingo (2004), los movimiento humanitarios comienzan en América y rápidamente se trasladan a Europa. De esta forma es como se comienzan a crear los asilos o reformatorios para niños/as y adolescentes que habían cometido delito y que los tribunales declaraban necesitados de tutela; y otros jóvenes, que requerían de corrección conductual, que eran internados por sus padres que debían tener una edad que oscilaba entre los 9 y 15 años, con antecedentes de ser personas díscolas, que se encontraban en situación de vagabundeo o delictual.

En general, los principios fundamentales de los reformatorios que en su investigación destaca Cruz y Cruz (2010), entre otros, es que los niños y adolescentes debían ser separados de los adultos y de su medio, por lo tanto, eran internados para custodiar su conducta por su propio bien y

protección, en estos casos y respetando las normativas, no era necesario el proceso legal y la estancia en los centros era indeterminada. Se consideraba, además, que los reformatorios no eran cárceles donde se les castigaba - a no ser que fuera conveniente después de haberse agotado otros métodos - sino que eran lugares de reforma conductual, por lo tanto, se alentaba a los jóvenes a cooperar en su propio cambio sin reparar en el tiempo que durara este proceso.

Según la autora, estas instituciones para niños y adolescentes en conflicto social, eran construidas en zonas campestres y de acuerdo a un sistema de cabañas, con el propósito de concentrar su reforma mediante el aislamiento, no permitiendo, de esta manera, la interacción con el mundo externo, que obstaculizaba el encauzamiento que se les quería entregar a los jóvenes.

De este modo, los centros comienzan a ser instituciones totalizadoras para la vida de los internos, esto quiere decir que producto del encierro y la lejanía con el resto de la sociedad, su forma de actuar comienza a cambiar. El trabajo encargado, la religión y otras enseñanzas eran controlados de forma estricta y los jóvenes eran vigilados constantemente, de esta manera se aseguraban su futuro cambio conductual. Fundamento principal de la lógica de los centros, el control social (Fasciolo y Zeballos, 2013).

En este sentido y siguiendo a Goffman (1992), se habla de institución total debido a que dentro de ellas los individuos trabajan, estudian, duermen, comen, etc., es decir, hacen su hábitat y residencia separados de la sociedad y donde sus actividades están formalmente administradas por un tiempo determinado. Estas instituciones tienden a ser absorbentes y obstaculizadoras de la interacción social, atentan en contra de la propia identidad y homogeneizan a los individuos debido a que se comienzan a relacionar entre los que están dentro de esta segregación.

La característica principal en cuanto a la infraestructura de las instituciones totales es que son de puertas cerradas, altos muros, algunos con alambre de púa y apartadas del centro urbano (Goffman, 1992), por lo que no permiten una entrada y salida libre sino que encierra de alguna manera a los miembros que la conforman y habitan, aislándolos del resto de la sociedad.

Según el referido autor, estas instituciones pueden ser construidas por cinco grandes motivos donde cada uno de ellos tiene un fin justificable: 1) las instituciones erigidas para cuidar a personas incapaces o inofensivas, que funcionan como hogares u orfanatos; 2) las instituciones que sirven para cuidar a aquellas personas que además de ser incapaces de cuidarse, también son un peligro para la sociedad, aunque involuntariamente, como son los hospitales psiquiátricos; 3) la institución que protege a la comunidad de personas que sí constituyen un peligro intencional, de este tipo son las cárceles o centros penitenciarios; 4) las instituciones que tienen carácter laboral, aquellas que albergan a sus trabajadores con fines netamente instrumentales, por ejemplo los cuarteles; 5) las instituciones construidas para el refugio y formación, como son los conventos o monasterios.

De manera formal, las instituciones totales son entendidas como “depósitos de internos” (Goffman, 1992:82) que poseen un ordenamiento social básico u organización racional. Según Foucault (1975) estas instituciones tienen como objetivo obtener el máximo del tiempo, del interés y de las fuerzas del grupo que las conforman, creando un mundo propio, con personas que poseen rasgos comunes, donde se desarrollan las mismas actividades en un mismo lugar, con restricción de horarios y vigilados constantemente para codificar su comportamiento y de esta manera, volverlos dóciles y útiles, fines admitidos y aprobados por las organizaciones. Sin embargo, la cárcel o el centro privativo de libertad se constituye como un lugar donde se

administra el castigo, soporta la vergüenza, el descrédito y la humillación, y donde los sujetos internos poco tienen que perder, según relata Daroqui (2002), ya que son capaces de construir verdaderas carreras delictuales.

Una investigación como la de Axat (2008:322) define los centros cerrados de la ciudad de Buenos Aires, Argentina como lugares donde los jóvenes se encuentran “hacinados y maltratados en condiciones infrahumanas; cumpliendo tiempo ocioso a la espera de su fuga o libertad (...) lugares para el castigo y confinamiento”, en tanto que Bouilly y Andersen (2012:246) explican que el objetivo de la intervención es “estar al servicio de la contención, y el control que garanticen la aceptación del “encierro” y reducir cualquier manifestación de resistencia al mismo”.

Según Daroqui (2002) estas instituciones son construidas para producir dolor y sufrimiento, donde el control social y el castigo penal, son los denominados ‘espacios socioeducativos’, ante el fracaso resocializador, reeducador y rehabilitador. Por este motivo, es que Coy y Torrente (1997) y Martín (2009) creen que la educación que se entrega en los centros cerrados debe ser cuestionada, puesto que no atienden a la demanda de una educación como derecho fundamental, debido al contexto en el que se quiere intencionar el bienestar de unos sujetos que presentan situaciones de vida compleja, encontrándose en zonas periféricas que no motivan la reinserción social producto de las dificultades obvias de acceso a las redes sociales y al aislamiento propio de estos centros.

Con esto es posible apreciar que la acción educativa dentro de los centros cerrados, como un contexto social complejo, se lleva a cabo con mayor dificultad producto de las condiciones de espacio físico y la población atendida, aun así, la respuesta para transmitir adecuadamente los

aprendizajes se encuentra en el trabajo socioeducativo que los educadores lleven a cabo.

Sustentando lo anteriormente dicho, los profesionales de estas instituciones totales, como parte del personal supervisor (Goffman, 1992) que llevan a cabo el control de la privación de libertad acorde con la utilidad terapéutica que le pueda ofrecer la prisión (Daroqui y López, 2012), de esta manera los equipos técnicos también ejercen cierto poder con la finalidad de transformar a aquellos individuos que se encuentran detenidos.

Por lo tanto, el discurso jurídico hacia estas instituciones en las que se desempeñan los educadores, van perdiendo credibilidad debido al fracaso de la 'pena útil' (Daroqui, 2002) mientras que no se reconozca esto, los profesionales de los centros cerrados, seguirán movilizand modalidades de intervención en el marco de esta penalidad pedagógica.

A modo de resumen

A lo largo del capítulo se ha presentado la importancia de la figura profesional del educador social que se desempeña principalmente en los centros cerrados para adolescentes y jóvenes que cumplen condena privados de libertad.

Al respecto, se ha observado que la educación en contextos sociales complejos, cuenta con dos elementos que hay que tener en cuenta para transmitir adecuadamente los aprendizajes, por una parte, el espacio físico, donde cumplen la condena que castiga la conducta de estos adolescentes, en este caso el centro cerrado, y por otra parte, los jóvenes, que se caracterizan, en su mayoría, porque no han gozado de los beneficios

educativos en su niñez, desconocen las reglas sociales y los valores positivos no fueron los que encuadraron sus vidas.

Por lo tanto, al hablar de tratamiento desde el ámbito educativo que pretende mejorar la vida de las personas y donde los profesionales que ejercen esta difícil labor se encuentran comprometidos con las problemáticas sociales, es que éstos adquieren gran importancia y por tal requieren de unas competencias específicas para llevar a cabo la acción socioeducativa.

A través de la historia el personal educativo que trabaja en instituciones o centros donde se atiende directamente a niños, niñas y adolescentes en las diversas situaciones de riesgo ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia, debido principalmente al interés existente en los países desarrollados por integrar la educación a los diferentes contextos sociales, ya que no solo se trata de transmitir los aprendizajes hacia los jóvenes, sino también además ser reconocido como educador desde un enfoque socioeducativo.

Así es como se ha visto que los países europeos han avanzado en materia de profesionalización de una actividad que comenzó hace más de dos décadas debido a las necesidades que la propia sociedad y las instituciones de formación académica iban observando y palpando. Ahora solo queda tomar la decisión de especializar y profesionalizar a los educadores de trato directo chilenos con el fin de propender a la responsabilización y reinserción social de los adolescentes y jóvenes que cumplen condena y en general al trabajo socioeducativo en la infancia y adolescencia.

CAPÍTULO IV
ANTECEDENTES CONTEXTUALES DE LA
REALIDAD CHILENA

Presentación del capítulo

En el año 1990 la Convención Sobre los Derechos del Niño es ratificada por 57 países, es gracias a este tratado donde se describen e impulsan una serie de derechos que tienen todos los niños y niñas, estableciendo normas básicas para su bienestar en diferentes etapas de su desarrollo.

La incorporación de esta Convención produjo legislaciones significativas tanto en lo relativo a la protección de derechos de los niños como a la respuesta que los Estados deben entregar en situaciones de comisión de delito en las personas menores de edad.

En esta última década Chile ha presentado un proceso de cambio importante con respecto a las políticas públicas destinadas a la modernización del sistema de justicia juvenil. Desde esta perspectiva, el Estado ha debido incorporar nuevos ordenamientos jurídicos acorde con los estándares internacionales.

Así es como nace la ley 20.084 que establece la responsabilidad penal de los adolescentes y que indica las penas y sanciones para los actos calificados como delito. En tanto que cuando los adolescentes son sancionados con la pena máxima, es decir con la privación de libertad, el Servicio Nacional de Menores (SENAME) es el organismo encargado de administrar los centros de régimen cerrados para el cumplimiento de condena de los adolescentes.

Con ello se relaciona además los documentos que apoyan la ley 20.084 como son las orientaciones técnicas y la guía para el manejo de casos, así como también se realiza una descripción del perfil de los educadores de

trato directo según los requisitos no excluyentes que determina el SENAME para desempeñarse en este cargo.

Para finalizar, se entregan antecedentes de los delitos más comunes y sus edades según análisis estadístico que entrega anualmente el SENAME.

4.1 Justicia juvenil: antecedentes del marco legislativo en América Latina y el Caribe

La justicia juvenil latinoamericana nace a partir de la aprobación y ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en los países que componen la región de América centro y sur. Gracias a esto, los sistemas jurídicos de todas las naciones se han ido modificando tanto en ámbitos de protección de los derechos de los niños como en lo que se refiere a la respuesta que los Estados entregan en las situaciones delictuales provocadas por personas menores de edad.

En el ámbito de la justicia juvenil, ésta ha tomado gran fuerza en el ámbito internacional debido a las diferentes normativas que han promovido las Naciones Unidas:

Las Reglas de Beijing: elaboradas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1985. En términos generales entrega orientaciones que pueden ser aplicables a diferentes sistemas jurídicos y tiene por objeto promover el bienestar del menor que ha cometido delito.

La Convención de los Derechos del Niño: vigente desde el año 1989, establece que niñas, niños y adolescentes deben ser reconocidos como sujetos de derecho y los Estados firmantes tienen la obligación de

garantizar el cumplimiento de los 54 artículos que contiene. En la actualidad han ratificado la Convención todos los países del planeta con excepción de Estados Unidos y Somalia.

Las Directrices de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de su Libertad: aprobada en 1990 por la asamblea general de la ONU. En términos generales estas medidas se enfocan a las fases preventivas y protectoras de los jóvenes, antes de que entren en conflicto con la ley. Se proponen medidas multidisciplinarias y promueve la intervención en los tres principales ámbitos de la acción social: familia, escuela y comunidad.

Este cambio ha sido sistemático y, en algunos países, lento, no obstante estos instrumentos legislativos han servido para que las leyes que cada nación va aprobando den respuesta y cumplimiento a lo estipulado a nivel internacional contemplando los mismos aspectos en materia de derechos, delitos y sanciones se refiere.

Los países de América Latina y el Caribe fueron los pioneros en el proceso de ratificaciones de la Convención (García, 1999) además de ser los que la han transformado en ley nacional mediante un trámite de aprobación parlamentaria. Éste ha sido un progresivo reconocimiento de los deberes y derechos de los menores, tanto a nivel social, económico como cultural y ha generado que las políticas sociales de los países de América reconozcan las particularidades de atención en el ámbito jurídico de aquella adolescencia que presenta conductas antisociales y en conflicto con la ley.

De este modo, en mayor o menor grado los países de América latina y el Caribe, comparten principios en el ámbito de justicia juvenil, modificando las condiciones en las que se encuentra una persona menor de edad que

comete delito, reconociendo su responsabilidad y al mismo tiempo sus derechos, homologando un sistema de justicia juvenil ligado a la represión y retribución ante el comportamiento delictivo de los adolescentes.

4.2 Antecedentes del marco legal en Chile

Los primeros antecedentes que marcaron la legislación actual de la justicia juvenil se remontan a la Ley de protección a la infancia desvalida de 1912, que fue la primera que se promulgó para resolver temas como el abandono paterno, el abuso de menores y algunas formas de explotación (Biblioteca Nacional de Chile, 2014).

Entre los períodos de 1928 y 1967, las leyes pretendían ser más efectivas en materia de protección, por lo que el Estado comenzó a calificar qué niños eran los que cometían delito y cuáles se encontraban en riesgo. En un primer momento, cuestionó el haber confiado demasiado en la iniciativa particular y en la caridad, por lo que se debía estimar un cambio radical en cuanto a la protección y educación de los menores asumiendo la responsabilidad, por este motivo es que comenzó a dirigir más directamente la educación, la familia y la salud de los menores.

Con la creación del Consejo Nacional de Menores en marzo de 1967, el Estado comenzó a demostrar un gran compromiso y preocupación por la salud, educación y cuidados de los niños y niñas, considerando que si estas necesidades básicas no eran atendidas de manera adecuada, le afectarían directamente el desarrollo tanto físico como psicológico

En tanto, comenzaron a crearse otros organismos para que colaboraran con el Estado como son la Dirección General de Protección de Menores,

además de los Tribunales de Menores, siguiendo el modelo norteamericano y europeo, y la Policía de Menores. Por lo que todos los cambios normativos de la época junto a la creación de instituciones, fueron considerados como instrumentos sensibles a las necesidades de los niños (Consejo Nacional de Menores, 1968) que restringían el carácter punitivo y otorgaban opciones reales de re-educación a los niños pobres, abandonados, en riesgo social e infractores de ley que tuvieran posibilidades de readaptación social.

Posteriormente, y con el anuncio de la Convención de los Derechos del Niño, se comenzó a cuestionar el modelo establecido por el Estado debido a que le otorgaba demasiadas atribuciones para intervenir en la vida de los menores.

De la legislación interna en materia de menores encontramos:

- Ley 16.618 (1967) que otorga el marco para la protección de menores refiriéndose a las causales de protección que conciernen a la conducta de los padres y adultos responsables en lo referido a las instancias de protección.
- Ley 2.465 (1994) que crea el Servicio Nacional de Menores como un organismo dependiente del Ministerio de Justicia, encargado de contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal.
- Ley 19.325 (1994) que establece normas sobre procedimientos y sanciones relativos a los actos de violencia intrafamiliar entendiéndolo como todo maltrato que afecte la salud física o psíquica de quien, aun siendo mayor de edad, tenga respecto del ofensor la calidad de ascendiente, cónyuge o conviviente o siendo menor de edad.

- Ley 19.620 (1999) dicta normas sobre adopción de menores, entendiéndose que la adopción tiene por objeto velar por el interés superior del niño o niña adoptado y amparar su derecho a vivir y desarrollarse en una familia que le brinde afecto y procure sus cuidados tendientes a satisfacer sus necesidades.
- Ley 19.711 (2001) que regula el derecho a visita cuando los hijos son responsabilidad de uno de los padres cuando vivan separados y no lleguen a acuerdo de forma de visitarlo, debido a que uno de los dos progenitores que no viva con el/los hijos mantendrá con él una relación directa y regular.
- Ley 20.084 (2005) que regula la responsabilidad penal adolescente por los delitos que cometan, el procedimiento para la averiguación y establecimiento de dicha responsabilidad la determinación de las sanciones procedentes y la forma de ejecución de éstas.

4.2.1 El Servicio Nacional de Menores

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) es el organismo gubernamental que reemplaza al Consejo Nacional de Menores, que está bajo la dependencia del Ministerio de Justicia. Desarrolla sus actividades de acuerdo a las instrucciones que le indican los diversos tribunales a lo largo del país para asistir o proteger a los menores; además supervisa, coordina y orienta técnicamente la labor de las entidades que colaboran con sus funciones. Sólo las Oficinas de Protección de Derechos (OPD), no están ligadas a la justicia.

Durante los últimos años, el SENAME ha venido implementando cambios sustantivos en sus políticas. La protección integral es doctrina que

representa al servicio que enfatiza el desarrollo pleno de las potencialidades y recursos de los niños, de sus familias y comunidades (Mettifogo y Sepúlveda, 2004). En este marco, el sistema actual separa las políticas sociales dirigidas a la infancia de las políticas vinculadas al ámbito penal que se ha denominado “reforma integral de los sistemas de protección de los derechos de la infancia y adolescencia en Chile”.

Para cumplir con sus obligaciones, el SENAME cuenta con centros de atención directa como:

- Residencias para niños, lactantes y discapacitados
- Área de justicia juvenil

Y con una red de colaboradores acreditados, que son en su mayoría organizaciones no gubernamentales (ONG) que postulan con proyectos a licitaciones públicas que el servicio subvenciona, entre algunos de los programas se encuentran:

- Área de Diagnóstico
- Programas de adopción
- Programas de familia de acogida
- Programas de prevención, entre otros.

De este modo, los diversos programas se integran, con una nueva visión, en el sistema de protección de derechos y en el sistema de atención para adolescentes infractores de ley penal, donde la misión del Servicio Nacional de Menores, en referencia a los infractores de ley juveniles está referida a:

“Contribuir al desarrollo del sistema de protección social de la infancia y adolescencia a través del ejercicio de derechos y la reinserción social y/o familiar de niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos e

infractores de ley, mediante una red de programas ejecutados directamente o por organismos colaboradores del Servicio”.

4.2.2 La situación actual de la responsabilidad penal adolescente

La decisión de implementar un nuevo modelo de justicia penal para adolescentes se contextualiza en el marco de la reforma integral al sistema de protección y justicia de la infancia, con el fin de adecuar el estatuto jurídico, la institucionalidad y las políticas públicas (Berrios, 2005) hacia los derechos que la Convención de los Derechos del Niño propugna.

El sistema legal anterior condicionaba a las personas de 16 a 18 años al examen de discernimiento. Mientras ello no ocurriera, se presumía que los adolescentes eran inimputables penalmente, quedando excluidos de la aplicación penal. Por el contrario, si eran declarados con discernimiento, se les aplicaba el sistema penal de adultos, con la salvedad de que si eran condenados, la duración de la pena era rebajada por ser menor de edad.

A partir del año 2007, la Ley de responsabilidad penal adolescente N°20.084 marcó cambios significativos en la relación con los adolescentes infractores de ley. Estas modificaciones van desde el fin del examen de discernimiento para los adolescentes mayores de 16 años y menores de 18 años iniciando la responsabilidad penal a partir de los 14 años, con la propuesta de intervención orientada a la reinserción social, como factor central de la ley, teniendo como modelo el proceso socioeducativo hasta el año 2010 donde sus componentes principales eran la responsabilización, la reparación, la habilitación y la integración social.

Como ideas generales, se puede señalar que con esta ley comienza a reconocerse al adolescente como sujeto de derecho, determina las edades límite, regula su responsabilidad y el procedimiento de la averiguación y determina sanciones; además posee reglas especiales para los delitos sexuales y orientaciones técnicas para la intervención de los diferentes tipos de condena y guías para el manejo de caso, según tipo de sanción.

En cuanto a las sanciones que la ley aplica, se visualizan según la siguiente escala general (art. 6):

- a) Internación en régimen cerrado con programa de reinserción social: consiste en la privación de libertad en un centro especializado (Centro de régimen cerrado o CRC) que contemple la continuidad de los estudios y la participación en actividades socioeducativas, de formación y preparación para la vida laboral y desarrollo personal, así como el tratamiento y rehabilitación del consumo de drogas.
- b) Internación en régimen semi-cerrado con programa de reinserción social: consiste en la residencia obligatoria del adolescente en un centro de privación de libertad, con un horario de 22 a 07 horas. Estará sujeto a un programa de reinserción social a ser desarrollado tanto al interior del recinto como en el medio libre.
- c) Las penas de internación en régimen cerrado y semicerrado que se impongan a los adolescentes no podrán exceder de cinco años si el infractor tiene menos de dieciséis años, o de diez años si tuviera más de esa edad.
- d) Libertad asistida especial: consiste en un programa intensivo de actividades socioeducativas y de reinserción social (educación formal, capacitación laboral, tratamiento de drogas y fortalecimiento de vínculos familiares o adulto responsable). La asistencia es obligatoria

y el plan estará aprobado por el tribunal. La duración de esta sanción no podrá superar los tres años.

- e) Libertad asistida: consiste en la súper-vigilancia de un delegado, que orientará, controlará y motivará al menor según un plan de desarrollo personal basado en programas y servicios de carácter educativo, socioeducativo, terapéutico, de promoción y protección de sus derechos, en cuanto favorezcan su integración social. La asistencia es obligatoria y el plan estará aprobado por el tribunal. La duración de esta sanción no podrá superar los tres años.
- f) Servicios en beneficio de la comunidad: consiste en la realización de actividades no remuneradas en favor de un colectivo o personas en situación de precariedad, esta prestación debe ser compatible con las actividades académicas y laborales del menor. Esta sanción tendrá una extensión mínima de 30 horas y máxima de 120 horas.
- g) Reparación del daño causado: consiste en la indemnización económica, reposición de un objeto o un servicio no remunerado hacia la víctima, siempre que ésta lo acepte.
- h) Multa: será en beneficio fiscal y dependerá de la condición económica del menor y sus padres/tutores y podrá ser conmutada por la sanción de beneficio a la comunidad si lo solicita el menor.
- i) Amonestación: consiste en que el juez reprende al menor en forma oral, clara y directa, y por única vez, con el fin de hacerle comprender la gravedad de los hechos cometidos.

De las penas accesorias

- Prohibición de conducción de vehículos motorizados, que puede extenderse hasta los 20 años.
- Comiso de los objetos, documentos e instrumentos de los delitos.

- Obligación de tratamientos de rehabilitación por adicción a las drogas o al alcohol.

La siguiente tabla ordena las sanciones y las penas que la ley 20.084 establece para los adolescentes y jóvenes:

Tabla 9: Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, N°20.084 (art.23)

Tabla Demostrativa	
Extensión de la sanción	Penas aplicables
Desde 5 años y 1 día:	Internación en régimen cerrado con programa de reinserción social. Internación en régimen semi-cerrado con programa de reinserción social.
Desde 3 años y un día a 5 años:	Internación en régimen cerrado con programa de reinserción social. Internación en régimen semi-cerrado con programa de reinserción social. Libertad asistida especial.
Desde 541 días a 3 años:	Internación en régimen semi-cerrado con programa de reinserción social. Libertad asistida en cualquiera de sus formas. Prestación de servicios en beneficio de la comunidad.
Desde 61 a 540 días:	Internación en régimen semi-cerrado con programa de reinserción social. Libertad asistida en cualquiera de sus formas. Prestación de servicios en beneficio de la comunidad. Reparación del daño causado.
Desde 1 a 60 días:	Prestación de servicios en beneficio de la comunidad. Reparación del daño causado. Multa. Amonestación.

Fuente: Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (2007)

Según la Ley, para determinar una sanción dentro de los márgenes antes establecidos, el tribunal tendrá que atender a los siguientes criterios:

- 1) La gravedad del ilícito;
- 2) La calidad en que el adolescente participó en el hecho y el grado de ejecución de la infracción;
- 3) La concurrencia de circunstancias atenuantes o agravantes de la responsabilidad criminal;
- 4) La edad del adolescente infractor;
- 5) La extensión del mal causado con la ejecución del delito, y
- 6) La idoneidad de la sanción para fortalecer el respeto del adolescente por los derechos y libertades de las personas y sus necesidades de desarrollo e integración social.

En virtud de los antecedentes legales entregados, se puede decir que la ley contempla la continuidad de los estudios básicos, medios y especializados, y la participación de actividades socioeducativas, de formación y preparación para la vida laboral y desarrollo personal (art. 17), además de la existencia de las orientaciones técnicas que motivan y guían el proceso de reinserción social para los adolescentes y jóvenes que cumplen condena en régimen cerrado.

A partir de la firma de la Convención de los Derechos del Niño en Chile donde se hicieron una gran cantidad de modificaciones a las leyes imperantes en ese momento como fueron la Ley de tribunales de Familia (2004) y la Ley de menores, que comenzó a prohibir el ingreso de niños menores de 18 años a establecimientos penitenciarios de adultos, entre otras leyes, el compromiso que adquiere Chile bajo el principio del interés superior del niño, ha repercutido en examinar las conductas infractoras, es decir, que refleja un modelo responsabilizador reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derecho donde el que es mayor de 14 años también es responsable de sus actos por lo que debe asumir las consecuencias de

su comportamiento de acuerdo a su nivel de desarrollo y según las reglas impuestas.

El objetivo principal de esta ley fue adecuar la legislación en materia de derecho internacional especializado y regular la utilización de la privación de libertad como medida de última ratio, lo que se ha visto en bastante dificultad la conjugación de dos ideas aparentemente opuestas: sanción y educación, asignándole a un juez la responsabilidad de su equilibrio.

Es por ello que esta Ley viene acompañada de unos documentos de apoyo para una mejor gestión de todos los recursos que intervienen en el tratamiento y reinserción de los adolescentes y jóvenes.

4.2.2.1 Las Orientaciones Técnicas

En el año 2011 se actualiza un documento especializado para los centros cerrados del país llamado “orientaciones técnicas” para la intervención que guían la acción de los profesionales y técnicos en los centros privativos de libertad de manera de entregar un tratamiento para los adolescentes en conflicto con la ley de acuerdo con los distintos instrumentos internacionales que norman la administración de la justicia penal adolescente.

Las orientaciones técnicas tienen por finalidad orientar y organizar el trabajo de los equipos técnicos con herramientas que les permitan realizar intervenciones diferenciadas que respondan a los distintos niveles de complejidad de los internos. De esta manera se crea un plan de intervención basado en el enfoque “Riesgo, necesidad y capacidad de respuesta” del adolescente y su entorno con el cual autores como Andrew y Bonta (2006)

demuestran la facilidad del proceso de reinserción social mediante un plan de intervención y evaluación acertadas.

A su vez, y como complemento se ha implementado la intervención desde una mirada ecosistémica, de manera que se puedan abordar los diferentes niveles que interactúan entre sí y que se deben considerar en el proceso de intervención de los adolescentes, su familia y el contexto.

Teniendo en consideración la mirada que tienen estas orientaciones es que los centros de régimen cerrado en la actualidad se rigen exclusivamente por ellas, bajo su modelo de intervención/evaluación a partir del riesgo, las necesidades y la capacidad de respuesta de los adolescentes internos como de las redes sociales e institucionales, con una propuesta de oferta programática respecto a los diferentes ámbitos de intervención como son la educación, el tiempo libre, recreación, familia e integración social, formación laboral, conducta delictual, salud mental y rehabilitación en el consumo de drogas. A partir de este enfoque, las orientaciones técnicas proponen realizar aportes en evaluación, medición e intervención para los adolescentes infractores de ley.

Por su parte, el enfoque sistémico se construye sobre la base de una comprensión de la realidad y que implica una intervención contextualizada que integra la mayor cantidad de los factores implicados. Así es que se considera que este enfoque permite ordenar los factores de riesgo, necesidad y la capacidad de respuesta en los diferentes niveles de intervención desde el ámbito individual, familiar, escolar, de grupo y comunidad.

Por lo tanto, y según lo plantean las orientaciones técnicas, será más fácil lograr un plan de intervención integral, multimodal y diferenciado por cada

adolescente relacionando todos los ámbitos de intervención con el fin de actuar de manera coherente y coordinada con el objetivo común de lograr la responsabilización y reinserción social de los adolescentes que se encuentran cumpliendo condena.

De la organización para la intervención

Según las Orientaciones Técnicas, durante el proceso de intervención se deben considerar varias etapas y se deben tener como objetivos transversales el logro de la individualización, proyección futura, autonomía progresiva, fortalecimiento de habilidades sociales y percepción de autoeficacia.

La intervención, en este caso, se organiza en torno a la ejecución de planes diferenciados desde que el adolescente ingresa a cumplir condena hasta la elaboración del plan de egreso. Este trabajo lo coordina cada responsable de caso y lo supervisa el jefe técnico.

A continuación se presenta una tabla resumen con las actividades más destacadas y sus responsables:

Tabla 10: Resumen de procesos técnicos y sus responsables.

Etapas	Actividades	Responsables
1 ^a	Se le presenta al adolescente al profesional que acompañará su proceso, es decir, al encargado de caso.	- Jefe técnico
	Acciones de acogida al adolescente	- Interventor clínico - Responsable de caso
	Recepción del adolescente	- Responsable de caso
	Entrevista de ingreso	- Encargado estadístico
	Evaluación física	- Enfermero o paramédico
	Información jurídica	- Abogado
2 ^a	Evaluación diagnóstica (PII)	- Responsable de caso - Interventor clínico - Psicopedagogo
	Evaluación profunda (PII)	- Responsable de caso - Interventor clínico - Profesor de escuela
	Evaluación mensual (avance de los objetivos del PII)	- Responsable de caso - Interventor clínico
	Evaluación final (diagnóstico de egreso)	- Psicopedagogo - Terapeuta ocupacional - Profesional del CONACE - Educador - Profesor de taller

Fuente: Orientaciones Técnicas SENAME (2011).

Como es posible observar cuando un adolescente ingresa a cumplir condena existe una serie de acciones técnicas a realizar donde el profesional responsable de caso es el que tiene una mayor labor que cumplir, seguido por el interventor clínico. De esta manera se orienta al joven a entregar las condiciones básicas para integrar el programa de intervención.

De la oferta programática

La oferta programática se refiere a un conjunto de actividades programadas para llevar a cabo el proceso de los adolescentes internos en los centros de régimen cerrado. Según las Orientaciones Técnicas, estas deben ser, por una parte de carácter multimodal, para abarcar los factores vinculados al delito, además de las actitudes y comportamientos prosociales, y por otra parte ecosistémica, porque las estrategias de intervención deben comprender al adolescente como parte de un entorno familiar y comunitario.

Dentro de esta oferta programática posee programas de educación, uso del tiempo libre y recreación y, según el análisis de los resultados de las evaluaciones iniciales y de avance de cada caso, establecer las necesidades que presenten los adolescentes para poder actuar sobre ellas.

Estas propuestas, deben ser flexibles y mejorables, de acuerdo a cada contexto, experiencia de trabajo y recursos disponibles. Entre estos programas y sus responsables se encuentran:

Tabla 11: Programa, actividades y sus responsables

Programa	Actividades	Responsables
Educación	Nivelación escolar	Psicopedagogo
	Tutoría académica	- Profesor de escuela - Psicopedagogo - Educador - Encargado de caso - Encargado clínico
	Trayectoria educativa regular	- Escuela
Recreación	Talleres recreativos	- Educador
	Tiempo libre (leer, escuchar música, etc.)	- Coordinador de casa - Educador
Familia e integración social	Intervención con familias	- Interventor clínico - Responsable de caso - Educador
	Inserción comunitaria	- Encargado de caso - Educador
Formación laboral	Talleres de empleabilidad	- PEC - Escuela
	Capacitación laboral	- Jefe técnico - Entidad capacitadora
	Desempeño laboral	- Director de centro - Entidad capacitadora
Focalización en la conducta delictual	Intervenciones cognitivo conductuales	- Interventor clínico
	Intervenciones cognitivo-conductuales para mujeres	- Responsable de caso - Interventor clínico

Fuente: Orientaciones Técnicas SENAME (2011)

Otro programa que se inscribe en las orientaciones técnicas que se ofrece a los internos de los centros cerrados es el programa de intervención en salud mental y drogas que puede ser de tipo ambulatorio intensivo o en la unidad de hospitalización de corta estadía con la colaboración del Ministerio Nacional de Salud, el Fondo Nacional de Salud y el Ministerio del Interior.

En conjunto, todos estos programas consideran estrategias de intervención que apoyan el proceso de reinserción de los jóvenes, por ello es que previamente se deben realizar las evaluaciones de diagnóstico, una vez obtenidos éstos se realiza el análisis de caso y se elabora el Plan de Intervención Individual, identificando de esta manera a los jóvenes que requieren de programas más intensivos que deban ser llevados en la rutina diaria.

De la rutina

En cuanto a la organización de las actividades diarias de cada centro, ésta se elabora teniendo como eje el nivel educativo-escolar de los adolescentes internos y debe contemplar aproximadamente 14 horas diarias. Entre estas actividades se encuentran: ducha y aseo, comidas, escuela, visitas, resolución de conflictos, recreación y tiempo libre, talleres psicoeducativos, talleres deportivos y descanso, entre los que también se cuentan los programas de familia, conducta delictual, capacitación laboral y salud mental, a excepción de los fines de semana donde no se incluyen los programas especializados.

4.2.2.2 Guía para el manejo de casos

Esta es una guía metodológica que da coherencia y continuidad al proceso de intervención con los adolescentes sobre la base del trabajo del equipo de casa partiendo de la distinción de las principales necesidades de atención de los adolescentes. El objetivo principal del manejo de casos es articular el trabajo del equipo técnico constituido por el encargado de caso, el interventor clínico y los educadores de trato directo.

El manejo de caso se entiende como un proceso que estructura y organiza estratégicamente las intervenciones que se desarrollan con el adolescente e incluye a los equipos técnicos, contemplando además, contextos tanto internos como externos al centro.

Para llevar a cabo este proceso, el equipo de casa se constituye como una micro-unidad básica; el responsable de coordinar este proceso será el encargado de caso ya que es quien tiene el puente entre el ámbito interno y externo del centro como es el sistema de justicia y los espacios de integración social.

Dentro de las tareas del equipo de casa están:

- Planificar la atención en cada caso.
- Compartir el seguimiento y evaluación de los planes de actividades.
- Conformar un diagnóstico de grupo de adolescentes por casa.
- Definir una rutina de casa.
- Identificar indicios de riesgo de crisis.
- Aportar a la evaluación información respecto al reconocimiento de necesidades del grupo de adolescentes por casa.

Para llevar a cabo estas tareas, desde el punto de vista de las acciones, se debieran realizar las siguientes acciones:

Tabla 12: Acciones a seguir por casa

Acciones	Responsable
Conformar equipos de casa	- Profesional encargado de caso - Profesional de intervención clínica - Educadores de trato directo diurnos y nocturnos.
Definir un facilitador del proceso de equipo	Jefe técnico u otro profesional que estime pertinente el equipo directivo.
Generar un sistema de reuniones planificadas	- Profesional encargado de caso - Profesional de intervención clínica - Educadores de trato directo diurnos y nocturnos.
Utilizar sistemas de registro de la observación	- Profesional encargado de caso - Profesional de intervención clínica - Educadores de trato directo diurnos y nocturnos.
Generar un sistema de organización interna	Definir un representante por casa para las instancias de reuniones

Fuente: Guía para manejo de casos SENAME (2011).

De esta manera, entonces, es posible realizar un adecuado proceso de evaluación y priorización de necesidades de atención orientados a disminuir la reincidencia y potenciar los recursos y motivaciones del adolescente, que finalmente constituyen su capacidad de respuesta.

4.3 El educador de trato directo: requisitos

Basado en un documento del año 2012 llamado “perfil basado en competencias” para los educadores de trato directo donde los requisitos exigibles para los educadores que hacen turno de día es tener una profesión universitaria, ojalá con un título de profesor pero no es excluyente y los educadores que hacen turno de noche, solo se les exige la enseñanza media completa (secundaria):

Tabla 13: Requisitos exclusivos por turno

Turno Diurno:

Educación: De preferencia título profesional de universidad o institución reconocida por el Estado.

Formación: De preferencia Psicólogo/a, Asistente Social, Profesor/a de alguna institución educativa reconocida por el Estado.

Deseable formación y/o capacitación en el área infante - juvenil.

Experiencia: 2 años en cargos similares.

Turno nocturno:

Educación: Enseñanza Media Completa (secundaria).

Formación: Deseable capacitación en materias infante – juvenil.

Experiencia: 2 años en cargos similares.

Fuente: Perfil de Cargos Basados en Competencias, SENAME, 2012.

Estos requisitos provocan un debilitamiento en las funciones que deben desempeñar los educadores ya que ante la exigencia de las funciones específicas del cargo dentro de un centro cerrado que atiende a una población penal adolescente, carecen de herramientas metodológicas para cumplir de manera certera con los objetivos de intervención.

Entre las funciones que el educador debe cumplir y que se establece en el Servicio Nacional de Menores en el documento del Perfil de Cargo Basado en Competencias 2012, con el que se basan los centros de régimen cerrado a nivel país, se encuentran:

1. Acoger al/la niño/a o adolescente en su ingreso al centro.
2. Efectuar contención emocional y física primaria en los distintos procesos llevados a cabo en el centro durante su permanencia.
3. Participar en la elaboración del diagnóstico.

4. Participar en la elaboración del Plan de Intervención Individual (PII), Plan de Intervención Educativa (PIE) y Plan de actividades (PA).
5. Participar en la elaboración y ejecución de la rutina diaria, a través del desarrollo de actividades grupales e individuales de carácter formativo y/o recreativo.
6. Promover y motivar la participación de las los/as niños/as y jóvenes en las actividades del programa del centro.
7. Desarrollar hábitos a través de la realización de actividades cotidianas: levantada, acostada, higiene, aspectos relacionales y de convivencia, comunicación, etc.
8. Contribuir a través de su acción cotidiana al desarrollo de actos, rutinas, conductas, uso adecuado del lenguaje.
9. Implementar talleres grupales de carácter recreativo y formativo.
10. Observar y registrar las conductas de las/os niños/as y jóvenes con el propósito de retroalimentar el desarrollo del PII y/o Plan de Actividades.
11. Participar en procesos disciplinarios relacionados con los/as niños/as y adolescentes. Atender a los/as niños/as y adolescentes y derivarlos acorde a sus requerimientos hacia profesionales que puedan brindar atenciones más específicas.

Hasta el momento, algunas de estas funciones se mantienen vigentes y son consecuentes con los requisitos, por lo que, al parecer, no se requeriría tener una formación especializada para cumplir con este cargo, sin embargo, para cumplir con otras funciones como la contención emocional, la elaboración de diagnóstico, planes o programas y la derivación a otros profesionales, sí se requieren competencias específicas del área socioeducativa.

Así es como el SENAME establece competencias transversales y específicas para el cargo de educador de trato directo, además de un listado de habilidades y actitudes que se detallan a continuación:

Tabla 14: Competencias para el Educador de Trato Directo de SENAME

Componentes o elementos	Transversales	Específicas	Definición
Orientación al cliente	X		Identificar y satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes internos/externos.
Compromiso con la organización	X		Respetar y asumir a cabalidad, la visión, misión, valores y objetivos de la Institución.
Trabajo en equipo	X		Colaborar con otros, compartiendo conocimientos, esfuerzos y recursos, en pos de objetivos comunes.
Manejo de conflictos	X		Mediar y llegar a acuerdos cuando se producen situaciones de tensión o de choques de intereses entre personas, áreas o grupos de trabajo.
Adaptación al cambio	X		Aceptar los cambios del entorno organizacional, modificando la propia perspectiva y comportamiento.
Perspectiva de género	X		Identificar, conocer y visibilizar prejuicios y estereotipos asociados al sexo, en un contexto y cultura determinada.
Vínculo		X	Establecer una relación caracterizada por un vínculo afectivo sano y normalizador.
Planificación de la intervención		X	Participar en la planificación y elaboración de instrumentos y herramientas de apoyo al proceso de intervención del/la niño/a y/o joven.
Ejecución de actividades formativas		X	Vehiculizar el logro de objetivos de intervención a través del diseño y ejecución de diversas actividades formativas.
Observación		X	Observar comportamientos de los/as sujetos de atención, de acuerdo a criterios técnicos.
Promoción de los comportamientos pro-social		X	Desarrollar estrategias motivacionales para modelar conductas hacia lo prosocial.

Fuente: Adaptado del documento Perfil de cargo basado en Competencias. SENAME 2012.

De las habilidades y actitudes que el SENAME indica como necesarias para desempeñarse en esta área, se encuentran:

- Las habilidades sociales
- Proactividad
- Comunicación efectiva
- Flexibilidad
- Empatía
- Tolerancia
- Control de impulsos

Como es posible apreciar en la tabla de competencias que establece el SENAME como requisito para desempeñarse dentro de esta institución, seis son competencias transversales y orientativas para todos los trabajadores, y cinco específicas para los educadores de trato directo, además de una lista de habilidades y actitudes generales, que son tratadas como si fuesen elementos externos a ellas, lo que se contradice con las propuestas de estudios especializados en competencias.

A partir de lo anterior, un concepto que ha llamado la atención es que en las competencias transversales utilizan el concepto de “cliente” para referirse a los sujetos de atención. En este caso, es necesario aclarar que posiblemente el SENAME utilice este término identificando al benefactor que es protegido y representado por el Estado.

Si bien el educador de trato directo chileno aún no se ha profesionalizado, pues son considerados técnicos, sí se desempeña en similares contextos laborales que los educadores sociales españoles y además tienen algunas funciones que se les asemeja, como son el acompañamiento, el apoyo

socializador hacia internos y el permanente contacto directo, por lo que el objetivo general del cargo está definido como:

“apoyar operacionalmente la intervención, a través de la planificación, organización y ejecución de actividades, tanto de la rutina diaria como en las señaladas en el Plan de Intervención Individual (PII) y/o Plan de Actividades en coordinación con el equipo de trabajo del centro, garantizando la generación de un entorno protector de sus derechos” (SENAME, 2012)

Según el Perfil de Cargo Basado en Competencias (2012), los educadores de trato directo poseen unas funciones tanto administrativas como de ejecución junto a los otros profesionales que participan en el proceso de intervención.

En cuanto a su función administrativa, tienen que aportar información respecto a lo que han observado en los jóvenes cumplimentándolo con los documentos necesarios que el mismo Servicio Nacional de Menores ha establecido para dicho efecto, también deben participar en reuniones, co-participar en la elaboración de diagnósticos y en los planes de intervención individual.

Lo anteriormente descrito, evidencia que el/la educador/a tiene un importante papel dentro de un CRC y en la vida cotidiana de los jóvenes que cumplen condena privados de libertad, sin embargo, las exigencias académicas para ser un ETD son mínimas.

4.4 Los centros de régimen cerrado

En el contexto chileno, a estas instituciones para adolescentes y jóvenes que han cometido delito se les llama Centros de Régimen Cerrado y están definidas legalmente como recintos o establecimientos públicos o privados de detención o encarcelamiento donde pueden desarrollar actividades de la vida diaria (Biblioteca del Congreso Nacional Chile, 2008) que son útiles para el cumplimiento de condena con privación de libertad, es decir, sin permiso de salida al medio libre.

Estos centros para adolescentes mayores de 14 años y menores de 18, nacen en el año 2007 a partir de la entrada en vigencia de la ley N°20.084 y existen de tres tipos: a) centro de internación provisoria (CIP), b) centro de internación en régimen semicerrado (CSC); c) centro de internación en régimen cerrado (CRC).

Producto de la prohibición por parte de Gendarmería sobre sacar fotografías a los centros de régimen cerrado, las imágenes que se muestran a continuación, muestra cómo estos han sido construidos en sectores claramente periféricos dentro de las ciudades y sin acceso a transporte público:



Ilustración 1: CRC Graneros, IV región, Chile.



Ilustración 2: CRC San Bernardo, Región Metropolitana, Chile

Las imágenes muestran claramente las zonas periféricas a la que deben acudir los familiares y trabajadores para visitar y atender a los adolescentes y desde aquí intentar llevar a cabo el proceso de reinserción social.

Para garantizar la seguridad y la estancia de los internos en los CRC queda establecida de forma permanente una guardia armada perimetral perteneciente a Gendarmería de Chile. Su entrada al interior del recinto está restringida, a no ser que exista un caso de motín u otra situación grave que ponga en peligro tanto a los jóvenes como al personal que trabaje en su interior y sólo si existe la autorización de la dirección competente.

A nivel nacional, existen 17 centros a lo largo de todo el país. De acuerdo a las exigencias legales, se debe mantener separados a los adolescentes y jóvenes según edad, sexo y condición procesal a través de casas o cabañas al interior de los mismos centros; la administración corresponde única y exclusivamente al SENAME que cuenta con el apoyo de instituciones colaboradoras para la atención en educación, salud y otras como la atención por consumo de drogas de los internos.

Según la ley estos centros especializados para adolescentes cumplen una doble función, por una parte hacer cumplir con la ley de responsabilidad penal adolescente y por otra, el proceso de reinserción social hacia sus internos.

Cabe señalar que todos los ingresos a estos centros de adolescentes mayores de 14 hasta los 18 años de edad, se producen por decisión de un tribunal de justicia competente, sin embargo, hay jóvenes mayores de 18 años internos en los centros debido a que han cometido delito como menores de edad que están acogidos a la ley de responsabilidad penal adolescente, por ese motivo es que permanecen cumpliendo condena en estos recintos.

4.5 Los adolescentes privados de libertad

Entre las cifras oficiales de delincuencia juvenil en Chile, los adolescentes se relacionan más con los delitos de robo así como también con el homicidio. Aquí el delito de robo tiene varias configuraciones, entre ellos se encuentra el robo con homicidio, el robo con intimidación, el robo con violencia, el robo en lugar habitado y el robo por sorpresa.

Según el informe estadístico del Servicio Nacional de Menores de Chile, en el año 2009, los adolescentes que cumplían condena privados de libertad eran 531 de los cuales, 184 estaban allí por robo con intimidación, 130 por robo con violencia, 109 por robo en lugar habitado y 30 por homicidio.

En el Código Penal chileno, el robo se considera como un delito en contra de la propiedad donde la persona que actúa con el ánimo de lucrarse de una cosa u objeto ajena usando la violencia o la intimidación (amenaza) en las personas o de fuerza en las cosas, es la que comete delito (artículo 432). La diferencia con el robo con violencia es cuando se emplean malos tratos a la víctima con el fin de lograr la entrega de las cosas de las que se quiere apropiar. Cuando falta la violencia, la intimidación y la fuerza, el delito se califica como hurto.

Informes estadísticos más recientes elaborados por el SENAME en los años 2012, 2013 y 2014 los delitos más frecuentes en los que se han visto involucrado los adolescentes que cumplen condena con la medida privativa de libertad en todo el país son los robos en cualquiera de sus formas y el homicidio:

Tabla 15: Prevalencia de delitos cometidos por los adolescentes que cumplen condena privativa de libertad (información del tercer trimestre de cada año)

Delito \ Año	2012	2013	2014
Robo con intimidación	188	168	146
Robo con violencia	150	123	101
Robo en lugar habitado	134	131	100
Homicidio	68	75	53

Fuente: Boletín Estadístico de Niños/as y Adolescentes. Departamento de planificación y control de gestión. SENAME (2014)

Como es posible apreciar, el robo con intimidación es tradicionalmente el delito que predomina entre los adolescentes. Por otra parte, también se advierte la disminución de la cantidad de adolescentes que cumplen condena privados de libertad en los últimos años en todo el país.

En todo caso si se analiza por tramos de edad de los adolescentes y jóvenes que cumplen condena en régimen cerrado entre los años 2012, 2013 y 2014 se observa que:

Tabla 16: Edad de los adolescentes que cumplen condena privados de libertad en Chile (información del tercer trimestre de cada año).

Edad \ Año	2012	2013	2014
14 – 15	13	17	6
16 – 17	202	170	125
18 y más	431	406	336
Total	646	593	467

Fuente: Boletín Estadístico de Niños/as y Adolescentes. Departamento de planificación y control de gestión. SENAME (2014)

Como es posible apreciar, la cantidad de adolescentes y jóvenes privados de libertad ha bajado considerablemente desde el año 2012 al 2014, con un número no menos importante que de 179, sin embargo, los jóvenes

mayores de 18 años son los que lideran las estadísticas de casos en los centros cerrados.

Esta situación se debe a que lo que se busca es que no inclusión de los jóvenes en cárceles de adultos para evitar los efectos negativos que puedan provocar relacionarse con mayores de edad privados de libertad que permanecen en las llamadas secciones juveniles, donde son trasladados algunos mayores de 18 años con conducta refractaria en los centros régimen cerrado.

En este caso, estas secciones juveniles son administradas y custodiadas por Gendarmería de Chile por lo que el trato que reciben los mayores de 18 años que fueron condenados como menores no hace mucha diferencia del trato que reciben los adultos ya que aquí son custodiados por gendarmes. Aquí el ambiente es desocializador y hostil, debido a que las intervenciones no van de la mano de un educador de trato directo.

A modo de resumen

Hemos visto que los países de América Latina y el Caribe comparten principios en el ámbito de justicia juvenil, modificando tanto las condiciones de protección de los derechos de los niños como la atención por parte de los Estados a las necesidades de menores delincuentes, reconociendo los derechos y responsabilidades, pero normalizado bajo un sistema de justicia juvenil ligado a la represión y retribución ante el comportamiento delictivo de los adolescentes. Así mismo, los países latinoamericanos han sido pioneros en ratificar las convenciones promovidas por la ONU como la reglas de Beijing, la Convención de Derechos del Niño y específicamente de las directrices para la Protección de los Menores Privados de Libertad.

Bajo este marco el SENAME es el organismo encargado supervisar, coordinar y orientar técnicamente la labor de las entidades que colaboran con sus funciones de asistencia y protección de los adolescentes que han cometido delito de acuerdo con los principios constitucionales y las recomendaciones internacionales. La Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (mayores de 14 años y menores de 18 años) además, cuenta con unos documentos que la complementan y son un soporte importante para tomar decisiones en el abordaje de las intervenciones para los jóvenes internos.

Sin embargo, se ha podido constatar que la ley se mantiene apegada a unas normas generales y a pesar de que en el artículo 6 aparece “participación en actividades socioeducativas” en las orientaciones técnicas se pueden observar continuas evaluaciones de las necesidades de los adolescentes desde el ámbito penal (represión y retribución ante el comportamiento) más que aproximaciones reales al ámbito educativo que propicie una mejor vida para los adolescentes con la finalidad de que su reinserción sea permanente y exitosa.

Los CRC (Centros de Régimen Cerrado) son las instituciones en Chile encargadas de la reclusión, atención y preparación para la reinserción de los jóvenes delincuentes privados de libertad. Se caracterizan por ubicarse en zonas marginales, de difícil acceso geográfico y de alto control con protección perimetral de Gendarmería. Allí los adolescentes cumplen su condena desvinculados de la realidad social.

El educador de trato directo es la figura que tiene la función específica de acompañamiento directo con la población penal adolescente en los centros cerrados en Chile y quienes están en contacto permanente con los internos, sin embargo es una figura no profesionalizada, con escasa formación

especializada, encargados de ejecutar las actividades diarias y de la contención emocional de los jóvenes, entre otras.

Dado que la figura profesional del educador no existe en Chile, se ha visto una similitud con los educadores sociales españoles, especializados en el trabajo con jóvenes en centros cerrados, donde podemos observar que parte importante de las funciones descritas para el educador social español, en Chile es desarrollada por separado por los otros equipos, por lo que se ha prestado atención al hecho que la atención hacia los jóvenes en los CRC, se encuentra parcelada entre el rol del educador de trato directo y el equipo psicosocial.

CAPÍTULO V
DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Presentación del capítulo

En el presente capítulo se presenta de forma estructurada el diseño de la investigación y las estrategias que se utilizarán para la recogida de información, en cuanto a la visión que tienen los educadores de trato directo en su quehacer socioeducativo de los centros de régimen cerrados de la zona central de Chile, para el posterior análisis de los datos obtenidos.

En el diseño metodológico la naturaleza de los datos es de tipo cualitativo y apuntan a comprender cómo se lleva a cabo la acción socioeducativa en los CRC desde la visión de los educadores de trato directo, con el fin ulterior de aportar orientaciones para la mejora desde este mismo ámbito educativo y social.

Esta, por tanto, es una investigación que se basa en el análisis subjetivo a partir de las voces de los participantes, lo que la hace en esencia una investigación interpretativa referida a un hecho particular, y a su vez es descriptiva, aunque se vale de ciertos elementos cuantitativos y cualitativos, como son datos poblacionales, informes y normativas.

El diseño metodológico se explica a partir de las preguntas de investigación y objetivos, cómo se han determinado los informantes y cuáles son sus características, cómo se organiza la investigación por fases, cómo hemos precisado y posteriormente estructurado las técnicas de recogida de información, particularmente del grupo de discusión, y finalmente se delimitan los criterios de rigor y ética científica.

5.1 Punto de partida de la investigación

A lo largo de los capítulos precedentes se han desarrollado los motivos que se predisponen como causales de la comisión de delito en la población adolescente, las teorías que han tratado de explicar este fenómeno en una etapa difícil del desarrollo vital, la adolescencia; también se conoció la labor del educador social principalmente la acción socioeducativa y finalmente se dio cuenta de los antecedentes de la realidad chilena atinentes al tema de investigación.

En la búsqueda de investigaciones empíricas respecto a los educadores de trato directo que atienden a adolescentes y jóvenes y las acciones socioeducativas adoptadas para el tratamiento y reinserción social, se aprecia una escasa información dentro del contexto chileno, sin embargo, esto ya se había constatado en mi tesis para optar al grado de magíster en intervención psicosocial mención mediación de conflictos finalizada en el año 2010 donde se exploró la percepción que tenían los jóvenes que cumplían condena en la sección juvenil del Centro Penitenciario de Valparaíso, respecto a su proceso de reinserción social.

A partir de los resultados de dicha investigación, queda en evidencia que los jóvenes perciben las actividades que se realizan dentro de la cárcel, como meramente recreativas y no como acciones que aporten a su reinserción debido a múltiples factores. Por ello es que decidimos indagar un poco más y, desde el conocimiento previo de la investigadora respecto a quiénes eran los trabajadores que cumplían con la labor socioeducativa, es que se postuló a este nuevo proyecto de investigación.

Si bien este estudio partió con un tema determinado, había que darle forma y precisión. Queríamos investigar sobre la acción socioeducativa, ese era el

tema que teníamos claro. Además, queríamos que la investigación respondiese a un cometido que hemos mantenido presente desde el inicio, contribuir de alguna forma a las mejoras de una realidad poco explorada.

En Chile, estos últimos años se ha avanzado en el tema relacionado con la atención hacia los jóvenes infractores gracias a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N°20.084 que entró en vigencia el año 2007 donde la acción socioeducativa está considerada dentro de sus artículos y las actividades que ofrecen los centros para adolescentes y jóvenes que cumplen condena, sean estas en medio abierto o cerrado.

Sin embargo, la especialización en esta área de la educación está supeditada al postgrado en Intervenciones Socioeducativas de importantes universidades chilenas, dirigido preferentemente a profesionales de las áreas de la psicología y trabajo social. Por lo que la especialización para los educadores de trato directo, quienes en la práctica son los que realizan las actividades socioeducativas, aún falta por alcanzar.

En esta investigación nos hemos centrado en conocer la acción socioeducativa desde la propia voz de los educadores de trato directo: qué es lo que hacen, cómo realizan su trabajo, cómo ven a los internos que atienden y, en general, al contexto en el que trabajan.

Desde esta inquietud es que se nos generaron algunos interrogantes que nos llevaron a plantear unos objetivos para dar forma a esta investigación.

5.2 Preguntas y objetivos que guían el proceso de investigación

Así pues, con el ánimo de obtener un análisis comprensivo de la realidad desde la visión de los propios educadores de trato directo que se desempeñan en los centros cerrados donde cumplen condena privativa de libertad adolescentes mayores de 14 años según la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente chilena N°20.084, es que nuestro planteamiento parte de una pregunta general que agrupa una serie de preguntas específicas que fundamentan los objetivos planteados.

Tabla 17: Pregunta principal y objetivos generales de investigación

Pregunta Principal de investigación	Objetivo General
¿Cómo se lleva a cabo la acción socioeducativa en los CRC desde la visión de los educadores de trato directo?	Conocer y comprender la acción socioeducativa según la visión de los educadores de trato directo en los centros de régimen cerrado.
¿Qué necesitan los educadores para llevar a cabo la acción socioeducativa en un centro de régimen cerrado?	Aportar sugerencias que favorezcan la acción socioeducativa que se lleva a cabo en los centros de régimen cerrado.

Como se muestra en la tabla 18, a partir del primer planteamiento general, surgieron unas preguntas y objetivos específicos que las fundamentan que son:

Tabla 18: Preguntas y objetivos específicos a partir del primer planteamiento general

1. Conocer y comprender la acción socioeducativa según la visión de los educadores de trato directo en los centros de régimen cerrado		
Finalidad	Preguntas de investigación	Objetivos específicos
Describir	¿Quiénes son los educadores que realizan la acción socioeducativa?	Describir el perfil de quienes llevan a cabo la acción socioeducativa según la visión de los propios educadores.
Explorar	¿Qué tareas se realizan para llevar a cabo la acción socioeducativa?	Conocer qué y cómo se realiza la acción socioeducativa según la visión de los educadores.
Conocer	¿Cuál es la visión que los educadores tienen de los jóvenes que atienden?	Conocer a quienes va dirigida la acción socioeducativa según los educadores.
Describir	¿Cómo es el entorno en el que se realiza la acción socioeducativa?	Describir el entorno donde se lleva a cabo la acción socioeducativa desde la visión de los educadores.

Así pues, apreciamos que la primera pregunta nos pone en contacto con el centro de régimen cerrado, ya sea por medio de la infraestructura, la interrelación con el personal de intervención directa y directivos y, en general, la influencia que ejerce el centro en el trabajo socioeducativo según la visión de los educadores.

La segunda pregunta pretende definir quiénes son los educadores de trato directo y qué hacen desde su propia visión, para ello conoceremos los roles y funciones que deben cumplir para llevar a cabo la acción socioeducativa, las competencias que ellos mismos expresan deben poseer para la acción

socioeducativa y la formación académica que poseen. Para determinar la figura del educador de trato directo, también tomaremos en cuenta los aspectos de la tercera pregunta para obtener mayor conocimiento.

La tercera pregunta persigue explorar y conocer de qué manera se lleva cabo la acción socioeducativa por parte de los educadores desde su propia visión, es decir, qué recursos personales y profesionales utilizan para lograr los objetivos propuestos con los jóvenes.

Por último, la cuarta pregunta pretende establecer algunas características de los internos desde la mirada de los educadores con el fin de conocer la población atendida en la acción socioeducativa, así como también la relación que mantienen con los adolescentes y jóvenes del centro.

En cuanto al segundo planteamiento general, se definió un objetivo específico pero que servirá para cada una de las dimensiones tratadas y que dice:

- Establecer unas sugerencias generales para cada una de las dimensiones estudiadas.

Con el fin de desarrollar estos objetivos y para dar respuesta a todas las preguntas formuladas al finalizar este estudio es que se elaboró el siguiente diseño metodológico.

5.3 Diseño metodológico

En función de las características de un estudio donde se pretende proporcionar una visión integral de carácter holístico como son las preguntas de investigación, la estructura mental de quien investiga, las

técnicas y procedimientos, la relación con la realidad social que se concibe a través de los informantes y el análisis e interpretación de los datos, es que se ha escogido como rasgo definitorio para esta investigación la metodología cualitativa.

Bajo esta concepción es que el estudio que presentamos se constituye como un proceso que es activo, sistemático y riguroso (Pérez-Serrano, 1994) donde se pueden tomar decisiones mientras se está en la recogida de datos y realizar descripciones detalladas de las situaciones, las personas y sus acciones, incorporando la propia voz de los participantes, que es la principal pretensión de la investigadora. Esto, con la finalidad de definir la acción socioeducativa que llevan a cabo los educadores de trato directo para identificar su propia realidad.

En esta investigación se darán a conocer un conjunto de aspectos del trabajo que realizan los educadores chilenos en un centro de régimen cerrado, lo que posibilitará el análisis de una realidad que los propios actores se encargarán de dilucidar. Para dicho efecto, se utilizarán técnicas y procedimientos centrados en la comprensión profunda de los significados de la realidad específica, conscientes de que este conocimiento es relativo y subjetivo debido a que está en constante cambio.

De acuerdo con Sandín (2003) quien explica que para construir los significados de una realidad es preciso realizar un análisis interpretativo, lo que nos dará la posibilidad de comprender una realidad que posee un sentido inteligible para las personas que la viven e interesante y sugerente para la investigadora, que pretende aproximarse a conocer la labor que realizan los educadores de trato directo desde su propia mirada, en los centros que son de alta complejidad en cuanto a las intervenciones y donde se vive y trabaja con la violencia carcelaria.

Como es de esperar, no iba a ser fácil aventurarse a entrar en este mundo que permanece silencioso y distante de la interacción social; un mundo donde esta problemática es inexistente para muchos, por lo tanto sabíamos de antemano que el aporte que esta investigación puede ofrecer, es necesario y sugerente.

Por este motivo, quisimos dar a conocer una situación que se mantiene latente, tomando la voz de los principales actores, los educadores. Aquellos que día a día se enfrentan a la dura tarea de trabajar en un centro cerrado y convivir muchas horas de sus vidas con el delito y las carencias de los jóvenes.

5.4 Fases de la investigación

En esta investigación hemos distinguido tres fases: la fase de antecedentes bibliográficos para la acotación de la problemática; la fase del estudio empírico e inmersión en el campo que se divide en dos etapas; y la fase de análisis y resultados de la información. A continuación se describirán cada una de las fases y las actividades que se realizaron junto con una tabla resumen que se elaboró para ayudar al lector a conocer el proceso de esta investigación y cómo se llegó al resultado de la misma:

Primera fase: Antecedentes bibliográficos para la acotación de la problemática

Se realizó un exhaustivo reconocimiento de la literatura teórica y empírica publicada respecto al tema de estudio, así como también hubo una concienzuda lectura respecto a los posibles métodos para visualizar el trabajo de campo de esta investigación. Se constató que hay escasas investigaciones chilenas de las que podíamos hacer referencia respecto a

nuestro tema de estudio, sin embargo, encontramos bastante material teórico y empírico de otros países. Este hallazgo se produjo a partir de las diferentes bases de datos de ERIC, base de datos del CSIC.ISOC, base de datos de UNICEF, el centro de recursos del CRAI de la Universidad de Barcelona, así como también se utilizaron recursos on-line como son: las páginas web del Servicio Nacional de Menores de Chile (SENAME), la biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BNC), la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), la Asociación de educadores Sociales de España (ASEDES) y el Observatorio Internacional de Justicia Juvenil (OIJJ) donde encontramos revistas electrónicas, impresos de tesis doctorales y en general, artículos de investigación científica relacionados con el tema de esta investigación. También recurrimos a bibliotecas de las Facultades de Derecho y de Educación de la Universidad de Barcelona y a la biblioteca del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE).

Segunda fase: Estudio empírico e inmersión en el campo

Esta fase consta de dos etapas, por una parte la etapa exploratoria-descriptiva y luego, la etapa comprensiva.

a) Etapa descriptiva-exploratoria: El paso inicial de esta fase tiene relación con el contacto telefónico que se realizó con el Servicio Nacional de Menores de Chile (SENAME) y sus diferentes departamentos encargados hasta llegar a la Unidad de Estudios. Esta comunicación se realizó con el fin de dar a conocer el tipo de investigación y los requerimientos si el acceso al trabajo de campo era positivo. Por medio de una carta de apoyo que fue enviada vía electrónica por el jefe de la Unidad de Estudios del SENAME (anexo N°2), se pudo dar por iniciado el proceso de inmersión en el campo, lo que significó negociar el acceso a los Centros de Régimen Cerrado de la

zona central de Chile. Se da fe de que al término de esta investigación, el SENAME dispondrá de los resultados de este estudio.

b) Etapa comprensiva: Una vez obtenidas las autorizaciones correspondientes y el acceso al posterior trabajo de campo, se comenzó a planificar la entrada al escenario. Para esto se elaboró una tabla de especificaciones con los objetivos, se determinó el tipo de instrumento que se utilizaría y se establecieron algunas preguntas que servirían de base para llevar a cabo este proceso. Una vez llegada a Chile, se estableció contacto vía telefónica con el profesional asignado de la Unidad de Estudios del SENAME que colaboraría con la gestión, permisos de entrada a los Centros de Régimen Cerrado de Limache (V región), Graneros (VI región), Talca (VII región), San Bernardo (XIII región metropolitana) y Santiago (XIII región metropolitana).

Una vez hecho esto, se inició el contacto vía telefónica con cada director/a de CRC para acordar una reunión con el fin de explicar los objetivos generales de esta investigación y las técnicas e instrumentos que se utilizarían para el grupo de discusión, por lo que se requería la participación de los educadores de trato directo. En dicho encuentro acordamos la autorización que el director le otorgaría a los educadores para colaborar con el estudio y la fecha para llevar a cabo el grupo de discusión. Posteriormente se les envía una invitación de convocatoria voluntaria y motivación (anexo N°3) dirigida a los educadores de trato directo para realizar los grupos de discusión en cada uno de los centros. Aunque los encuentros no estuvieron exentos de inconvenientes, debido a las contingencias políticas de los empleados públicos, teniendo que suspender en algunas ocasiones las sesiones, los grupos de discusión se llevaron a cabo sin contratiempos y en el plazo que la doctoranda tenía planeado.

Tercera fase: Análisis de la información, revisión y depósito

A partir de los datos proporcionados por los informantes, se realizó la transcripción y posterior codificación de los documentos primarios por medio de la utilización del programa Atlas.ti, organizando por categorías previas los temas, además de las categorías que iban emergiendo. Posteriormente se elaboraron las redes semánticas que arrojaban datos de la concurrencia de las categorías por cada centro. A partir de aquí, se inició el proceso de redacción de los resultados utilizando las teorías y la información recogida en el trabajo de campo, acabando con la elaboración de sugerencias para la acción socioeducativa que llevan a cabo los educadores de trato directo, para finalizar con la entrega del informe final.

1º FASE Antecedentes bibliográficos para la acotación de la problemática	2º FASE Trabajo empírico e inmersión en el campo	3º FASE Análisis de la información, revisión y depósito de la tesis
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lectura del tema de estudio y de los posibles métodos para el trabajo de campo. <input type="checkbox"/> Bases de datos <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ERIC, CSIC, ISOC, UNICEF, CRAI UB <input type="checkbox"/> Recurso on-line <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> SENAME, BNC, AIEJI, ASEDES, OIJJ <input type="checkbox"/> Tesis doctorales <input type="checkbox"/> Revistas especializadas <input type="checkbox"/> Bibliotecas <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Facultades de Derecho y Educación <input type="checkbox"/> Centro de estudios jurídicos y formación especializada. 	<p>a. Etapa descriptiva/exploratoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Contacto con Unidad de estudios SENAME <input type="checkbox"/> Presentación tipo de investigación y requerimientos <input type="checkbox"/> Carta de apoyo a la investigación <input type="checkbox"/> Gestión de permisos de acceso a los CRC. <p>b. Etapa comprensiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Planificación escenario <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tabla de especificaciones <input type="checkbox"/> Determinar el instrumento <input type="checkbox"/> Visita previa a los 5 Centros: reuniones con directores/as <input type="checkbox"/> Convocatoria a los educadores <input type="checkbox"/> Realización de los GD 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Transcripción GD <input type="checkbox"/> Codificación (Atlas.ti) <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Categorización <input type="checkbox"/> Redes semánticas y tabla de concurrencia <input type="checkbox"/> Redacción de los resultados y discusión <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conclusiones y sugerencias <input type="checkbox"/> Entrega del Informe Final <p style="text-align: right;"><small>(GD) Grupos de Discusión</small></p>

Ilustración 3: Fases de la investigación 5.4.1 Temporización de la investigación

Para aportar una visión general del proceso de esta tesis a lo largo de todo el período de la investigación, se ha considerado oportuno presentar la temporización (ver tabla 19) de las diferentes fases y tareas que han dado

lugar al desarrollo y consecución de los objetivos de la investigación durante los años 2012 a 2015.

Tabla 19: temporización de la investigación 2012-2015

Temporización de la investigación		2012		2013		2014		2015	
		1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Paso 1	Contacto con SENAME								
	1. Contactos telefónicos	X							
	2. Envío de propuesta y apoyo institucional a la tesis	X							
Paso 2	Acceso a los centros								
	Selección de los CRC		X						
Paso 3	Planificación de entrada al escenario								
	Elaboración de instrumentos			X					
Paso 4	Inmersión en el campo								
	1. Presentación e información a los CRC				X				
	2. Recogida de datos				X				
Paso 5	Análisis y resultados								
	1. Transcripción/ categorización de la información					X	X		
	2. Redacción de resultados						X	X	
Paso 6	Revisión de tesis y depósito							X	X

5.5 Determinación de los participantes

Como señalan Latorre, Rincón y Arnal (1996) existen muestras de tipo probabilística y no probabilística para llevar a cabo el trabajo de campo, por lo que, para comenzar hemos decidido cambiar el término muestra porque se considera más apropiado para una investigación de esta naturaleza utilizar los términos *participantes* o *informantes*, por otra parte, los informantes de

esta investigación han sido seleccionados dentro de la tipología no probabilística ya que son parte de un proceso de selección intencional a partir de los siguientes criterios:

- Que los informantes fueran educadores y educadoras de trato directo.
- Que trabajen en un Centro de Régimen Cerrado (CRC) en la zona central de Chile.
- Que los directores de los centros estén dispuestos a colaborar con el estudio.

Aunque los educadores que iban a proporcionar información para el desarrollo de esta investigación trabajan en el mismo centro, la posibilidad de acceder a ellos se hacía difícil debido a la escasez de personal que cubriera los turnos, por lo que los educadores que sí lo hicieron, fue porque se quedaron después de su turno de noche o de día, y que además fueron autorizados por el director de cada centro.

En cuanto a los centros, estos fueron seleccionados de acuerdo a la proximidad geográfica de la estancia de la investigadora. En Chile existen diecisiete CRC, divididos uno por región con excepción de la región metropolitana que cuenta con tres. La zona central cuenta con cuatro regiones y seis centros de régimen cerrado:

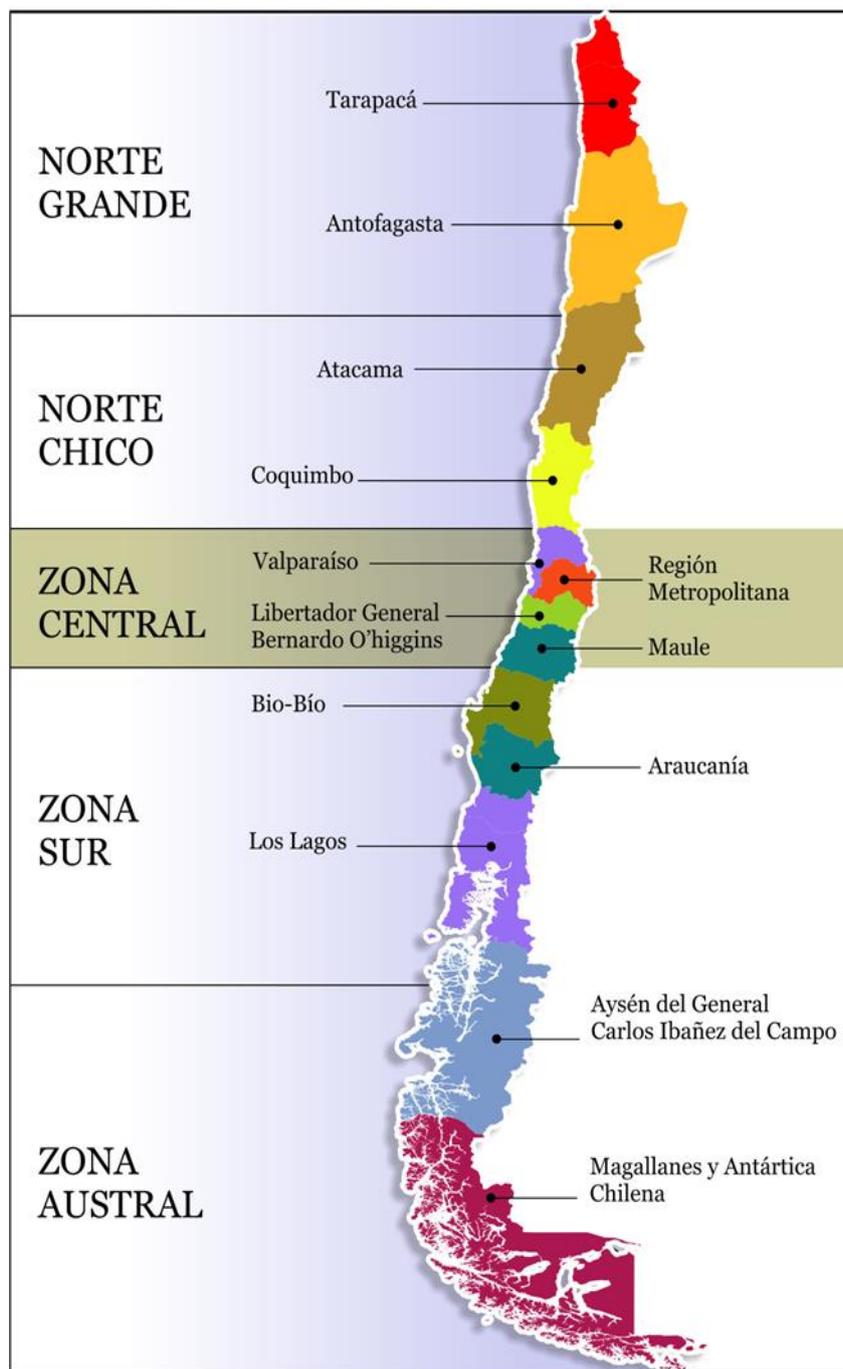


Ilustración 4: Mapa de Chile por regiones

Sin embargo, y debido a situaciones de contingencia ocurridas en el período de recogida de datos, el CRC Til Til de la región metropolitana se excluyó de participar en esta investigación.

Coincidentemente, podemos agregar que la zona central de Chile es la zona con más población en número de habitantes en general y también con la mayor cantidad de población penal juvenil que cumple condena en régimen cerrado, como lo demuestra el gráfico siguiente:

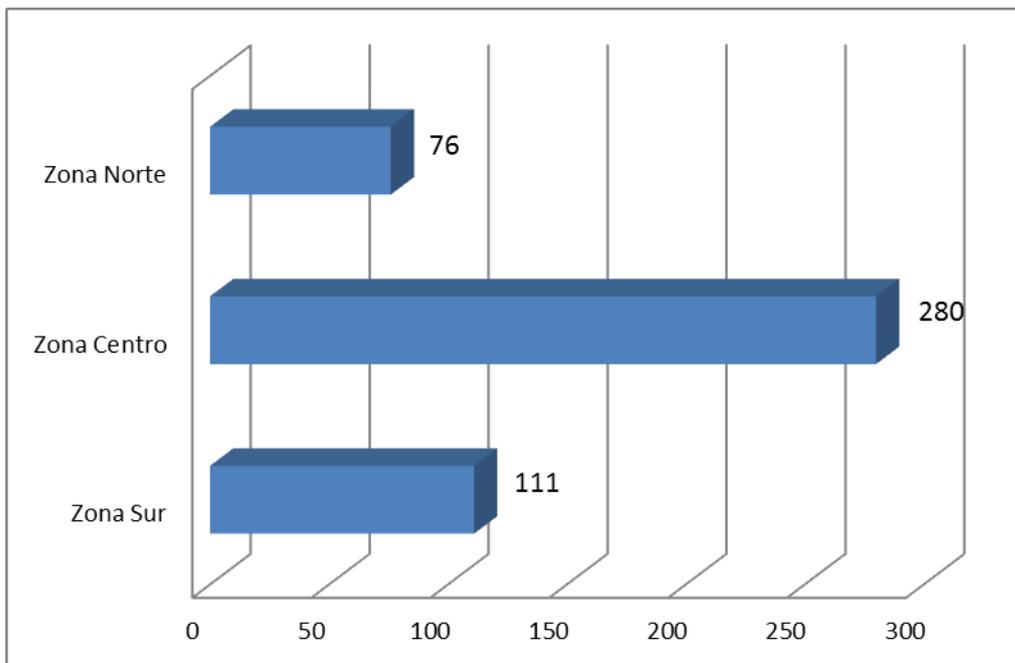


Gráfico 1: Distribución poblacional de los internos en los Centros de Régimen Cerrado, por zonas. Datos proporcionados por el Boletín Estadístico del SENAME del tercer trimestre (2014)

Si bien la selección de informantes es intencional, podemos decir que la población que atienden pasa a ser representativa debido a que corresponde al 60% de los jóvenes internos en los centros de régimen cerrados de Chile:

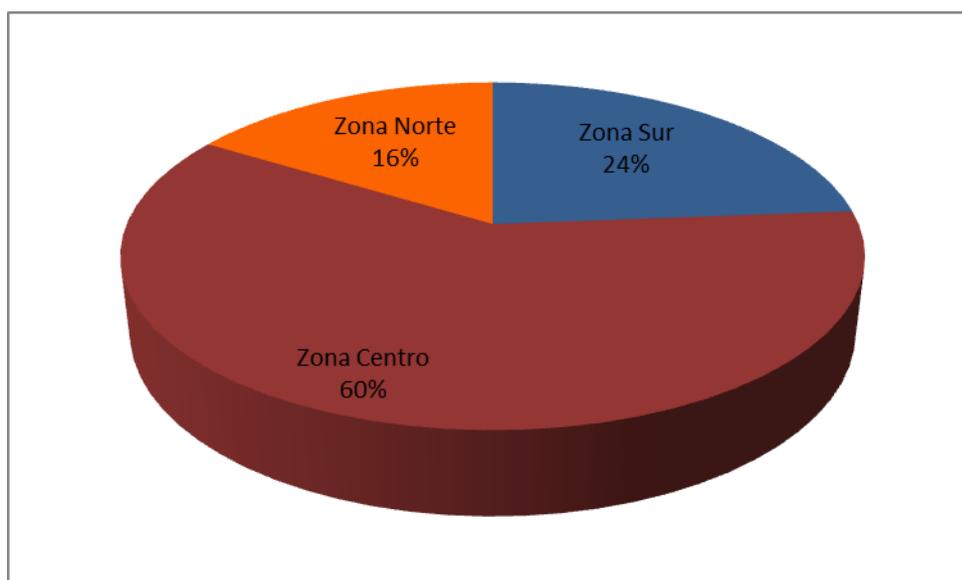


Gráfico 2: Distribución poblacional de los internos en los Centros de Régimen Cerrado, por zonas. Datos proporcionados por el Boletín Estadístico del SENAME del tercer trimestre (2014)

Según los datos proporcionados por el SENAME en el boletín estadístico trimestral del año 2014, podemos decir que esta investigación es de gran importancia tanto por el tema tratado como por la zona de estudio ya que se impone frente a las otras, es decir, que los educadores informantes atienden a más de la mitad de la población de internos del país por lo que aumenta la probabilidad de que los resultados de esta investigación sirvan como referente a nivel nacional.

5.5.1 Características de los informantes

Los educadores de trato directo son los que se vinculan directamente con los adolescentes internos en los centros cerrados, por lo que son el personal que se encuentra más implicado en el proceso de reinserción social debido a su cercanía con la población interna.

Por este motivo, es que se intenta describir y comprender la mirada que tiene el educador de trato directo respecto a su acción socioeducativa, a los sujetos de atención y al centro de régimen cerrado, con el fin de conocer el *qué, dónde, cómo, quienes y para qué* se lleva a cabo su quehacer. .

Para ello fueron motivados a participar en los grupos de discusión en cada uno de los centros mediante una invitación abierta dirigida exclusivamente a los educadores, siendo el único requisito que se desempeñaran en el sistema de régimen cerrado.

La intención era saber cómo ellos ven su quehacer socioeducativo en el centro, en cuanto a su rol y funciones, sus competencias, su formación, las técnicas que llevan a cabo para desempeñarse, cómo ven a los sujetos que atienden diariamente y cuál es la mirada que tienen sobre la organización del centro.

En esta investigación accedieron a participar voluntariamente 25 educadores y educadoras de trato directo de los cinco centros a los que pudimos acceder, por lo que se realizan cinco grupos de discusión, uno por cada centro, no mezclando a los educadores debido a que las ciudades quedan apartadas entre sí y era imposible el traslado de los educadores. Del total de los informantes, estos se distribuyeron de la siguiente manera:

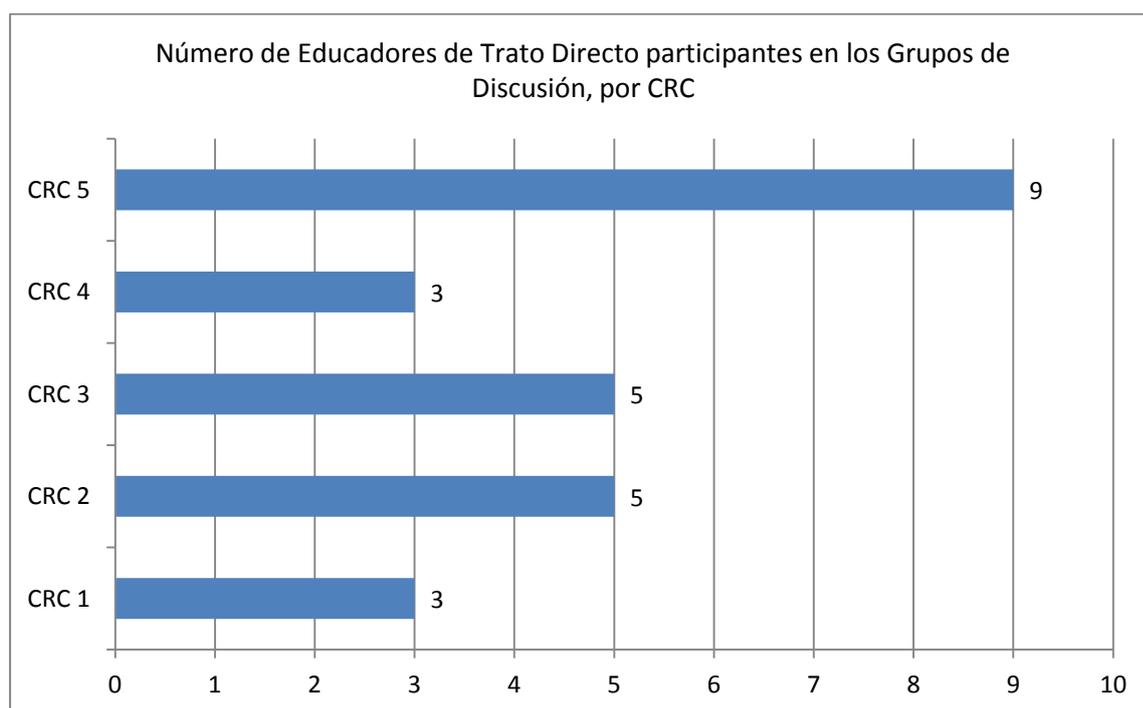


Gráfico 3: Cantidad de educadores participantes

Como podemos ver, en dos de los cinco centros sólo accedieron a participar tres educadores de trato directo, probablemente debido a la situación política y de contingencia que se vivía en el momento del trabajo de campo, por lo que tampoco daba paso a que se pudiera suspender el grupo de discusión o acceder a otro día.

5.6 Técnicas de recogida de la información

Como en toda investigación cualitativa, existen diferentes técnicas para recoger datos con el propósito principal de obtener información de los participantes desde su propia mirada, creencias o significados.

Partiendo del interés de la investigadora y de la revisión bibliográfica, la técnica más adecuada para alcanzar los objetivos de esta investigación fueron los grupos de discusión y la información documental.

5.6.1 Grupo de discusión

Esta técnica es considerada como la principal cuando se quieren recoger datos desde un enfoque cualitativo (Gil, 1992 y Suárez, 2005), ya que se contextualiza dentro de la interacción de un grupo de personas que describen ideas e interpretaciones gracias a los temas que se les presenta; esto inevitablemente produce una especial riqueza en la información obtenida y la posterior generación del conocimiento.

Por su parte, Krueger (1991:24) define el grupo de discusión como:

“una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión”.

Es decir, que es una conversación que se genera de manera intencionada, planeada y diseñada para obtener datos precisos, en un área definida, por medio de los informantes, en un ambiente permisivo y colaborativo que permita la recogida de datos según los objetivos planeados.

Adicionalmente, Lara y Ballesteros (2007) explican que el grupo de discusión permite recoger información mediante la confrontación de ideas de los participantes.

El objetivo principal del grupo de discusión sería entonces, profundizar cualitativamente en las percepciones, sensaciones, actitudes e ideas de los participantes en torno al tema seleccionado (Gil, 1992).

Coincidiendo con estos planteamientos se cree que es adecuado utilizar esta técnica de recogida de datos para esta investigación por cuanto los participantes podrán adoptar diferencias en sus opiniones y/o reforzar algunas ideas. De esta manera se podría profundizar y construir resultados interesantes respecto de un mismo tema.

De esta manera la dinámica de grupo y el intercambio de ideas es una de las grandes ventajas de esta técnica ya que además es facilitadora, flexible y se obtienen datos de manera rápida y específica.

Por tanto, una de las características más importantes que deben destacarse en el desarrollo de esta técnica es la *atmósfera permisiva* que debe caracterizar la dinámica del grupo. Otras buenas razones para escoger esta técnica son:

- *Composición*: el número de personas que deben constituir el grupo es recomendable que oscile entre 6 y 10/12 personas. Estas deben presentar características generales parecidas.
- *Clima*: la conversación debe ser relajada y satisfactoria para los participantes. Un entorno confortable y determinadas atenciones (café, pastas, etc.) pueden contribuir a ello.
- *Interacción*: existencia de mutua influencia entre los participantes. Uno de los aspectos básicos de este proceso es poder determinar cuáles son las formas, mecanismos y argumentos que se utilizan para ejercer influencia.

- *Dirección:* el grupo debe ser dirigido por un moderador experto que, sin apartarse en exceso del tema que pretende tratar, debe fomentar el diálogo y la interacción entre los miembros del grupo.

Según plantean Stewart y Shamdasani (1990) los grupos de discusión pretenden la obtención de información amplia y profunda en torno a un tema de interés, lo que genera nuevas ideas y conceptos, por tanto, con esta técnica es posible desarrollar nuevos programas, servicios o productos. Al mismo tiempo, es posible lograr una comprensión tal de un fenómeno de interés entre las personas implicadas en el grupo, lo que puede facilitar el diseño de cuestionarios o de otros instrumentos de investigación.

El grupo de discusión puede utilizarse como técnica exclusiva en el desarrollo de un trabajo de investigación, así como también es perfectamente compatible con la utilización de otras técnicas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas.

Según Lara y Ballesteros (2007) la selección de los y las participantes que conforman el grupo de discusión debe ser intencional, ya que no se trata de confrontar las ideas. Se trata de incluir en el grupo a personas con características previamente definidas de manera que se produzcan discursos significativos.

En los grupos de discusión participaron educadores y educadoras de trato directo de cada uno de los cinco centros de régimen cerrado de la zona central de Chile. En un primer momento se gestionó la autorización que otorga la dirección del centro para que los educadores participaran voluntariamente en el grupo de discusión y fueran reemplazados en sus puestos de trabajo por un tiempo máximo de 90 minutos, además se generó

una invitación escrita para discutir sobre los temas planteados por la investigadora, en un ambiente que estimulaba la conversación cómoda con los informantes ya fuese en una sala de comedor o de reuniones.

Para organizar el proceso para los grupos de discusión podemos encontrar las siguientes etapas:

Tabla 20: Etapas para la realización del grupo de discusión

Etapas	Tareas	Consideraciones
1: Diseño del estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar objetivos y audiencias. - Preparación e implicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como en toda investigación, es necesario tener claras las pretensiones del estudio y la población a la que va dirigida.
2: Preparación Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de participantes. - Selección del contexto. - Elaboración del guión de preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> - La investigadora será quien realice la selección de los participantes según los criterios acordados. - Se considerará el número de participantes por centro, la invitación, el lugar donde se realice el grupo de discusión y la disponibilidad de tiempo. - Las preguntas serán semi-estructuradas y orientarán los temas a discutir. - Quien moderará será la investigadora.
3: Desarrollo de la dinámica	<ul style="list-style-type: none"> - El primer contacto directo. - Relevancia de la acción moderadora. - Finalización de la discusión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se asegura un adecuado y confortable espacio físico. - Se les espera con desayuno completo o merienda, según el horario. - Se da la bienvenida y se les explica de manera general las pretensiones del encuentro. - Se presta atención a aspectos como: comunicación, visibilidad y que se sientan cómodos. - Ser flexibles en cuanto a las preguntas que deseen realizar los participantes.

		<ul style="list-style-type: none"> - Asegurarse que las preguntas sean entendidas, de lo contrario modificarlas y explicarlas hasta que sean comprendidas por todos/as. - La moderadora se muestra receptiva en todo momento. - Se agradece la participación de todos/as.
--	--	--

Como podemos observar, cada una de estas etapas ha supuesto un desarrollo de determinadas tareas que implican distintas habilidades que, como investigadores, tuvimos que considerar.

Para una mejor comprensión hemos decidido dejar como un apartado especial, el análisis de contenido ya que la información que se quería dar a conocer dejaba fuera de posibilidades la idea de adjuntarla a una tabla explicativa.

5.6.1.1 Análisis de la información

La estrategia utilizada para esta investigación fue el análisis de contenido considerado uno de los procedimientos clásicos para analizar material textual debido a la reducción de la información y la sistematización por medio del uso de códigos y de categorías; el análisis de contenido implica hacer uso de procedimientos técnicos que le permitan al investigador formular interpretaciones de lo que han dicho los informantes evitando tomar como referencia sus propios valores y representaciones (Quivy, 1992).

El método de análisis de contenido se ha ido desarrollando cada vez más en el área de las ciencias sociales porque trata de manera metódica,

rigurosa y profunda los datos que han entregado los informantes, dándole la posibilidad al investigador de tener mayor control en su trabajo de investigación.

El análisis se realizó a partir de la información proporcionada por los educadores de trato directo. Una vez concluido el trabajo de campo se procedió a la transcripción literal de las grabaciones con los datos que habían surgido de las sesiones, reuniendo así una gran cantidad de texto escrito. Una vez hecho esto, la investigadora realizó la lectura del texto al mismo tiempo que la escucha de grabación, de manera que se corroboraron los textos más de una vez. Posteriormente todo el material textual se traspasó como unidad hermenéutica primaria al programa informático cualitativo Atlas.ti, elegido para trabajar el análisis de contenido.

La estructura para el análisis de esta investigación se ha organizado como se muestra en la siguiente ilustración:

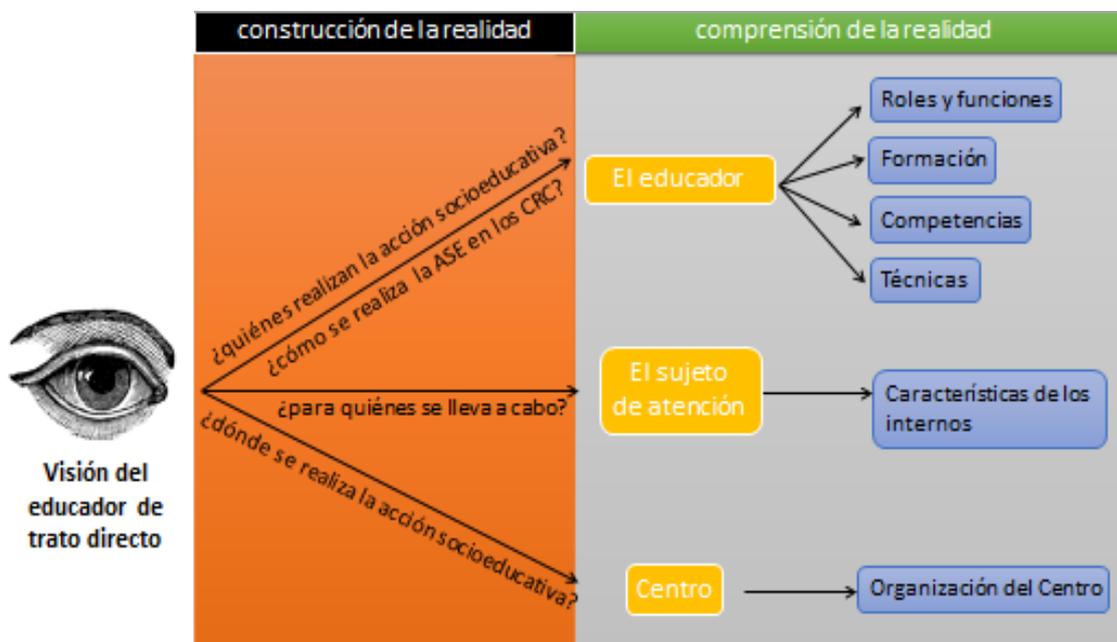


Ilustración 5: Construcción de la realidad desde la visión del ETD sobre la Acción Socioeducativa

Si bien pudiese parecer algo obvio presentar una definición de cada una de las categorías, debido a que son conceptos de uso común, es recomendable delimitar conceptualmente los aspectos a los que nos referiremos para favorecer la comprensión del lector respecto a los temas que se tratarán en el posterior análisis de la información (*tabla 21*):

Tabla 21: Definición de categorías

Dimensión	Categorías	Definición
Educadores	Roles y funciones	<p><u>Conceptual:</u> Se refiere a la descripción que entregan los informantes respecto a sus roles y las funciones que llevan a cabo en el centro de régimen cerrado.</p> <p><u>Operativa:</u> Observaremos esta categoría cuando los informantes se refieran a los roles que adoptan para cumplir con su labor y las funciones que realizan.</p>
	Formación Académica	<p><u>Conceptual:</u> Se refiere a la formación, experiencia laboral y de vida y a las capacitaciones que ofrece el SENAME a los educadores que trabajan en los centros de régimen cerrado.</p> <p><u>Operativa:</u> Observaremos esta categoría cuando los informantes se refieran a su propio nivel académico y de experiencia adquirida.</p>
	Competencias del ETD	<p><u>Conceptual:</u> Se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes, y si éstas se enfocan a su lugar de trabajo y a las diversas situaciones que suceden en él.</p> <p><u>Operativa:</u> Observaremos esta categoría cuando los informantes se refieran a las competencias que creen necesarias para trabajar en un centro cerrado.</p>
	Técnicas para la acción socioeducativa	<p><u>Conceptual:</u> Se refiere a los recursos personales que utilizan los educadores para cumplir con las actividades establecidas. Es un medio para lograr un fin.</p> <p><u>Operativa:</u> Observaremos esta categoría cuando los</p>

		informantes describan de qué manera logran llevar a cabo las actividades.
Sujetos de atención	Características de los internos	<p><u>Conceptual:</u> Se refiere a la imagen que los educadores tienen respecto a los jóvenes que atienden.</p> <p><u>Operativa:</u> Observaremos esta categoría cuando los informantes se refieran a diversos aspectos, tanto positivos como negativos, de los internos y la relación educador-interno.</p>
Centros de régimen cerrado	Organización del centro	<p><u>Conceptual:</u> Se refiere a la forma en que se estructura el centro en cuanto a su grupo social, espacios, tiempos y recursos materiales.</p> <p><u>Operativa:</u> Observaremos esta categoría cuando los informantes se refieran al espacio de trabajo, al personal de trato directo y a los recursos materiales con los que cuentan.</p>

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera podremos profundizar más claramente en el conocimiento y comprensión de la visión que tienen los educadores de trato directo respecto a la acción socioeducativa en los centros de régimen cerrado donde cumplen condena los adolescentes y jóvenes privados de libertad.

A continuación se presenta el guión de preguntas que se encuentran directamente relacionadas con las dimensiones y categorías definitivas:

Tabla 22: Tabla de especificaciones con guión de preguntas

Dimensión	Categoría	Guión de Preguntas	Subcategoría
Educadores de trato directo	Roles y funciones	¿Cuáles son las funciones que ustedes llevan a cabo dentro del centro? ¿Cuáles son las competencias que tendría que tener un ETD para cumplir con esas funciones?	Roles y funciones: -El vínculo afectivo entre educadores e internos -Prevención y manejo de conflictos -Proceso de acompañamiento y socialización de los internos -La labor administrativa y la participación en reuniones
	Formación académica	¿Cómo trabajan la acción educativa en los centros cerrados?	Formación académica: -La formación educacional -La experiencia laboral v/s la experiencia de vida -Capacitación institucional que ofrece SENAME
	Las Competencias del educador de trato directo		Competencias de los ETD: -El saber -El saber hacer -El saber ser
	Las técnicas para la acción socioeducativa		Técnicas para la acción socioeducativa: -El buen trato hacia los internos -La comunicación efectiva -La observación del comportamiento de los jóvenes
			Identidad de los educadores de trato directo*:

			<ul style="list-style-type: none"> - Se sienten desacreditados - Se sienten inseguros - Consecuencias del trabajo del ETD
Sujetos de atención	Características de los internos según los educadores	¿Cómo son los jóvenes que atienden ustedes?	<p>Características de los internos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos positivos de la conducta del joven - Aspectos negativos de la conducta del joven - La relación de los jóvenes con los educadores desde la visión de los educadores
Centro de Régimen Cerrado	Organización interna del centro	<p>¿Qué aspectos facilitan o dificultan su labor en este centro de régimen cerrado?</p> <p>¿En qué actividades participan dentro del centro?</p>	<p>Organización interna del centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La población penal y la infraestructura - La interacción entre el personal del centro - La gestión de los recursos humanos - La gestión de los recursos materiales

*Categoría emergente.

Aquí es cuando hemos de declarar que a partir de las respuestas de los informantes, las categorías creadas con anticipación se dividieron, formando subcategorías, de esta manera se logra una mejor comprensión del análisis y los resultados. Por otra parte, también ha emergido una categoría que no estaba prevista pero que es importante a la hora de saber cómo se sienten los educadores realizando su labor, esta es la categoría que denominamos *identidad*.

5.6.1.2 Beneficios e inconvenientes del programa Atlas.ti

Este programa es un software para el análisis cualitativo de información que se utiliza cuando se quiere procesar una gran cantidad de datos, lo que facilita enormemente el análisis de grandes volúmenes textuales de documentos y entrevistas, agilizando el trabajo de segmentación, codificación, comentarios o anotaciones propias, etc.

Atlas.ti fue desarrollado por Muhr entre los años 1991 y 1994 en un proyecto de investigación de la Universidad Técnica de Berlín y ha ido evolucionando de tal manera que en la actualidad es una de las aplicaciones estándar, se encuentra traducido a varios idiomas y con múltiples funciones.

Este programa permite integrar la información ordenadamente, buscarla mientras se avanza en otros trabajos y recuperarla, además permite relacionar elementos y elaborar modelos gráficamente a nivel conceptual (Muñoz, 2005) pudiendo retroceder en la medida de las necesidades y como recordatorio.

Los beneficios de utilizar este software son:

- Es posible visualizar doble pantalla en el computador, por una parte el texto o unidad hermenéutica y en la otra, los códigos.
- Muestra todos los códigos en la segunda ventana y con diversos colores.
- A los códigos se les puede asignar un comentario, edición o memo de parte del investigador (esto da la posibilidad de enunciar algunos hallazgos preliminares).
- Es posible formar familias o categorías y redes vinculadas de manera que se pueda efectuar una lectura de análisis.
- Es posible imprimir cada proceso que se va realizando.
- Se puede separar un texto por segmentos y por códigos.
- Es posible sacar resultados de co-ocurrencia numérica.
- Es posible que investigadores diferentes trabajen en el mismo texto desde diferentes ordenadores.

En cuanto a los inconvenientes:

- La instalación actualizada de Atlas.ti no es compatible con todos los sistemas operativos.
- Aprender a utilizar el Atlas.ti requiere de bastante tiempo para los investigadores que se están iniciando.

De todas maneras, la ganancia real de tiempo y la calidad de la investigación, debido a que es posible demostrar gráficamente los resultados, merecen el esfuerzo de haber aprendido este programa.

5.6.2 Información documental

Esta técnica hace referencia al material escrito con que cuenta el Servicio Nacional de Menores y que es clave para el trabajo que realizan los educadores, ya que aporta información relevante al momento del análisis. Por otra parte, aquella documentación inexistente como los proyectos por centro también nos sugiere una reflexión ya que no se cuenta con estrategias u orientaciones de intervención específica para una población en particular de cada región, sino que existe una para todo el país.

5.7 Criterios de rigor científico

Para saber si una investigación se ha desarrollado bajo criterios científicos de máximo nivel, la Universitat de Barcelona establece un Código de Buenas Prácticas en Investigación (2010) de manera que se garantice la calidad y el progreso científico de todas las investigaciones realizadas tanto de forma individual como por grupos de investigadores teniendo en cuenta las diferencias interpretativas, la ética y el compromiso social de los mismos.

Autores como Lincoln y Guba (1985), Bartolomé (1997) y Sandín (2003) han revisado en profundidad estos criterios de rigor desde el paradigma naturalista señalando que es necesario valorar una serie de aspectos, dependiendo de la orientación cualitativa o cuantitativa, de manera de afirmar que hemos buscado eliminar las fuentes de error que pudieran derivarse y afectar los resultados de la investigación.

El estudio cualitativo suele ser el más cuestionado en cuanto a rigor científico o grado de certeza de los resultados, por lo que se procura seguir unos criterios regulativos y metodológicos citados por Bartolomé (1986):

Credibilidad o el valor de la verdad de la investigación: Ésta se logra cuando los hallazgos de la investigación son reconocidos como reales tanto por quien investiga como por las personas que han estado en contacto con lo investigado. Para ello se utilizan diferentes técnicas de recogida de la información, con diferentes informantes y complementariedad de métodos. Para asegurar esta credibilidad en este estudio se utiliza la contrastación de los datos, las fuentes y los instrumentos de manera de asegurar con certeza que los resultados son esos y no otros. Muy importante, además es el feedback con los tutores que dirigen la investigación ya que durante la recogida de datos se produce un reconocimiento en cuanto a los hallazgos y esto tiende a ser más creíble el proceso investigativo.

Transferibilidad o aplicabilidad: Desde la perspectiva cualitativa, lo que se busca es que los resultados puedan ser aplicables a otros contextos o sujetos de características similares. Esta transferibilidad se encuentra en los resultados obtenidos del estudio, por ello es que el conocimiento que proporcionamos puede servir de referencia para futuras investigaciones dentro de la misma línea o población.

Dependencia o consistencia: Se refiere a la posibilidad de obtener los mismos resultados en el caso que la investigación se replicase con los mismos o similares sujetos y contexto, sin embargo es algo difícil de asegurar en las investigaciones cualitativas. Por ello es que esta investigación ha descrito y definido de manera detallada la población con la que se trabajó y cada una de las fases de la investigación, así como también todo el proceso de análisis de la información obtenida.

Confirmabilidad o neutralidad: Lo que se busca es aportar certeza de que los resultados de la investigación no están sesgados por la investigadora, para ello el intercambio de criterios y el continuo feedback entre los tutores y la investigadora han controlado los posibles sesgos que podrían haber existido en el transcurso de la interpretación de los datos recogidos.

5.8 Ética

Las consideraciones de validez y credibilidad en las investigaciones llevan a abordar implicaciones éticas, en especial en los estudios cualitativos. Por ello es que el Código de las Buenas Prácticas de la Universidad de Barcelona (2010) establece elementos éticos de tal forma que garantice en todas las investigaciones su calidad y rigor.

Según Sandín (2003) una de las características esenciales de la investigación cualitativa con relación a la ética es la inexistencia de factores externos que influyen en el investigador. Esto es debido a que el investigador cualitativo al utilizar diversas estrategias de trabajo, debe relacionarse con los informantes, realizar largas estancias en el trabajo de campo y establecer vínculos con otros investigadores, por lo que el rol del investigador debe mantenerse suficientemente equilibrado en especial en la inmersión de campo.

En esta investigación, hemos considerado las obligaciones como investigadora y establecido adecuadas relaciones con las personas implicadas en el proceso de investigación y el compromiso con la entidad correspondiente.

Así mismo, se ha mantenido la confidencialidad de los datos recogidos, el anonimato de los informantes y su participación voluntaria expresando sus propias opiniones de los temas que se trataron. Para evitar vulnerar alguno de los derechos de los informantes, debemos considerar algunos importantes aspectos (Sandín, 2003):

- Solicitar el consentimiento informado.
- No saturar a los informantes con varios y diferentes instrumentos, ya que se pueden distorsionar los resultados obtenidos.
- Garantizar el anonimato de los informantes que han participado en el estudio.
- Evitar la sobre-exposición del investigador en el escenario, ya que puede llevar a confusión de roles y vínculos afectivos que terminarían en una pérdida del foco de interés por parte del investigador.

Por lo tanto, aunque el rigor científico alcance el máximo nivel, es necesario que la ética prime en el investigador, de esta manera no se cae en la incultura investigadora lo que afectaría enormemente en los resultados y la continuidad de la investigación.

A modo de resumen

En este capítulo emerge la riqueza de la investigación, donde se realiza una narrativa del propio proceso que da cuenta de la praxis del trabajo metodológico, otorgando así las condiciones de rigor científico (credibilidad, transferibilidad, consistencia y neutralidad), en cuanto también se explicita la escasez de investigaciones previas, las limitaciones de acceso y recogida de información.

La investigación pretende principalmente conocer y comprender la acción socioeducativa según la visión de los educadores de trato directo que se desempeñan en los centros de régimen cerrado. Se trata de una investigación de corte cualitativo, descriptivo y comprensivo de una realidad subjetiva desde quienes viven dicha realidad.

Se ha organizado la investigación en tres fases: la recopilación de los antecedentes bibliográficos para precisar el problema de investigación, el estudio empírico, y el análisis y resultados. Las condiciones de búsqueda de información entregarán un marco preciso a la investigación, que por cierto no fue fácil. Acusando por una parte escasez de investigaciones previas en el ámbito y espacio de trabajo como lo es un centro cerrado para adolescentes, y por otra, una oportunidad de ampliar las fronteras de investigación.

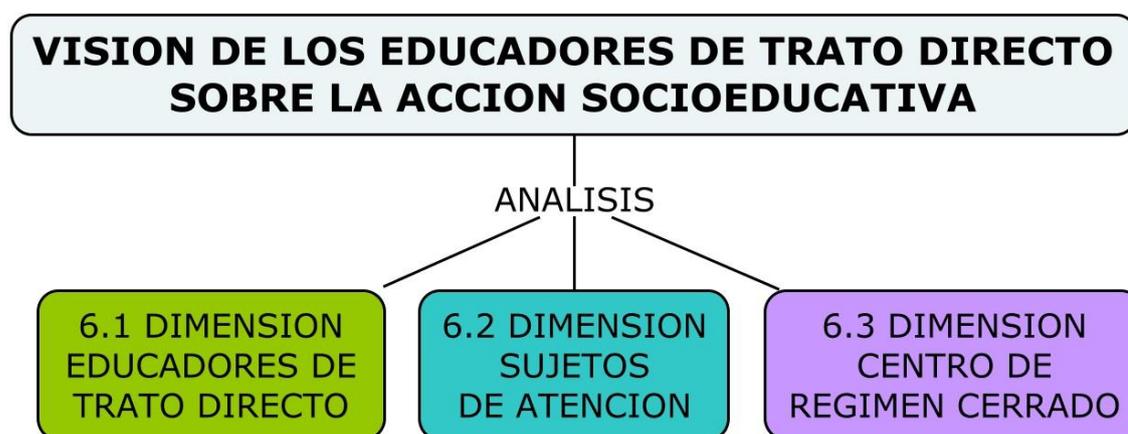
Dentro de la segunda fase hemos definido también dos etapas; una etapa exploratoria-descriptiva y una etapa comprensiva. Aquí se expone el proceso de gestión y autorizaciones formales para acceder y visitar previamente los centros, los contratiempos, las reformulaciones a las estrategias de acceso al campo, las motivaciones construidas para la contribución de los participantes, las respuestas obtenidas en la gestión de los distintas partes del proyecto y las dinámicas de los grupos (composición, clima, interacción, moderación). Hubo también un proceso de definición de las categorías previas de análisis, que permitió posteriormente la estructura de las entrevistas y el diseño de instrumentos de recogida de información (grupos de discusión, entrevistas, pautas de observación)

En la tercera fase de análisis y resultados de la información, hemos definido las técnicas de análisis, la transcripción y codificación del contenido. Así como también se definieron las características de los informantes para comprender desde qué perspectiva se enuncian sus vivencias.

CAPÍTULO VI
ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Presentación del capítulo

Durante el análisis de la información hemos evidenciando ciertas premisas que surgen entre el diálogo de los participantes y la reflexión de la investigadora. Con el fin de realizar este análisis de manera comprensiva nos hemos guiado por tres grandes dimensiones: los educadores de trato directo, los sujetos de atención y los centros de régimen cerrado, que posteriormente los dividimos en categorías y continuamos con unas subcategorías. A partir de ello se presentan los resultados:



Para concluir, se realizará la discusión de los datos obtenidos que darán respuesta a las preguntas de investigación que sirvieron de guía para contrastar con la información del marco teórico presentado. En el presente capítulo se presenta de forma estructurada el análisis de los datos obtenidos en cuanto a la visión que tienen los educadores de trato directo en su quehacer socioeducativo en los centros de régimen cerrado de la zona central de Chile. Con la finalidad de sintetizar cada dimensión analizada, se han elaborado unos mapas estructurales que permitirán visualizar de mejor manera el trabajo realizado.

Para concluir, se realizará la discusión de los datos obtenidos que darán respuesta a las preguntas de investigación que sirvieron de guía para contrastar con la información del marco teórico que se presentaron en las páginas anteriores.

6.1 Los educadores de trato directo

Los educadores de trato directo forman el colectivo de trabajadores más grande de un centro de régimen cerrado (CRC) en Chile. Los educadores orientan su quehacer a la relación directa y permanente con los adolescentes y jóvenes internos en los centros. De manera general podemos decir que el propósito principal para cumplir este cargo es apoyar operacionalmente la intervención a través de la planificación y ejecución de actividades, tanto de la rutina diaria como en las señaladas en el Plan de Intervención Individual.

Como ya hemos apuntado, el total de educadores que accedieron a participar en los grupos de discusión es de veinticinco (25) por cuanto se hace necesario entregar en un primer momento el perfil de los informantes que participaron en esta investigación. Al respecto podemos decir de las características de los informantes que:

Sexo: Como se puede apreciar, entre los informantes, la mayoría de los educadores de trato directo son hombres, correspondiendo al 64%, mientras que el 36% son mujeres:

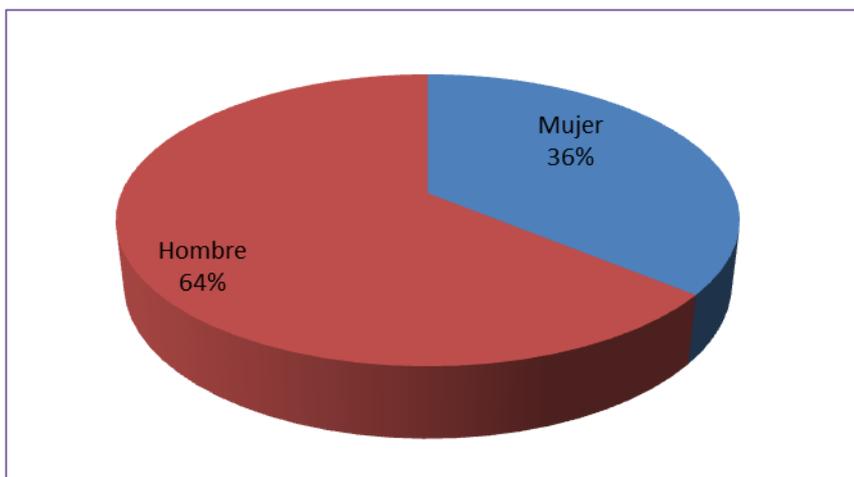


Gráfico 4: Educadores/as de Trato Directo participantes, por sexo

Ante los datos mostrados podemos decir que probablemente haya más educadores que educadoras debido a que la población de internos es mayoritariamente masculina aunque en estas secciones también trabajan educadoras. Un alcance importante es que si bien en el sector de chicos sí trabajan educadoras, en el sector de chicas que cumplen condena, no hay educadores.

Edad: En este caso, podemos observar que la mayoría de los educadores que trabajan en estos centros para adolescentes estarían dentro de la categoría del adulto joven. Si bien las edades de los participantes fluctúan entre los 26 y 60 años, el promedio de edad es de 38 años:

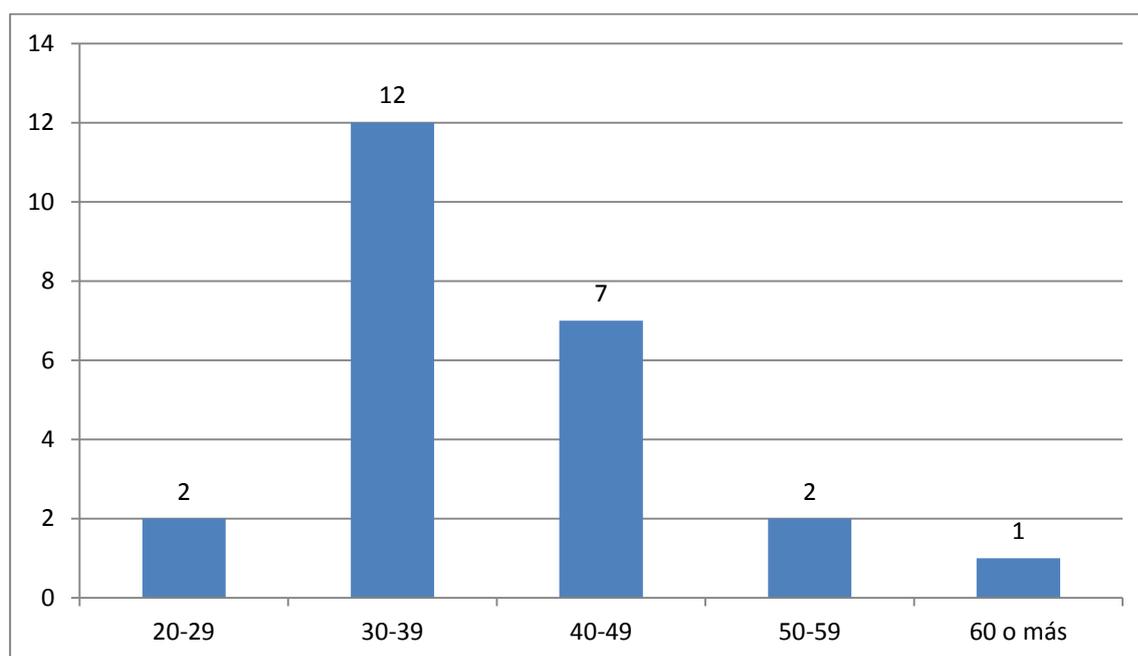


Gráfico 5: Rango de edad de los Educadores de Trato Directo participantes en los Grupos de Discusión

Por este motivo posiblemente es que los educadores que poseen una diversidad en el nivel de estudios, sean técnicos o universitarios, con una formación académica que, aunque cercana a de la labor que cumplen, no se visualiza como suficiente.

Formación académica: A partir de los datos proporcionados por los informantes hemos elaborado una tabla resumen para conocer el nivel académico con el que cuentan los educadores de trato directo que trabajan en los centros aludidos para esta investigación:

Tabla 23: Nivel educacional de los educadores

Nivel educacional	CRC 1	CRC 2	CRC 3	CRC 4	CRC 5
Media completa		2	1		1
Técnica	1	3		2	1
Universitaria incompleta	1		1	1	1
Universitaria completa	1		3		6

Con estos datos hemos elaborado el gráfico 5 con el nivel académico de los participantes lo que nos ha arrojado la siguiente información: el 16% de los educadores de los centros cerrados cuenta sólo con la enseñanza media, esto significa que es un nivel de educación exigible para cualquier trabajo básico en Chile. Probablemente estos trabajadores son aquellos que realizan los turnos de noche debido a que el SENAME exige, dentro de los requisitos del turno de noche, solo la enseñanza media completa.

Por su parte, el 44% de estos trabajadores, corresponden a los educadores con enseñanza universitaria incompleta o titulación técnica, es decir, que no poseen un título universitario. Al respecto, entre las carreras que los trabajadores dejaron inconclusa (universitaria incompleta) se encuentra preferentemente la pedagogía en educación general básica; en cuanto a los títulos técnicos, los educadores cuentan con variados conocimientos que llaman la atención debido a la poca relación que tienen con el cargo que desempeñan en la actualidad, entre estas titulaciones encontramos: técnico en turismo, técnico agropecuario, técnico en telecomunicaciones y técnico en educación parvularia.

Por su parte, el 40% de los educadores que sí cuentan con una titulación universitaria, en su mayoría son profesores de educación general básica y profesores de educación física, también es posible encontrar a dos trabajadores sociales y un ingeniero. En este caso los trabajadores sociales son los que más se acercarían a lo que es un educador social con conocimientos en el trabajo socioeducativo:

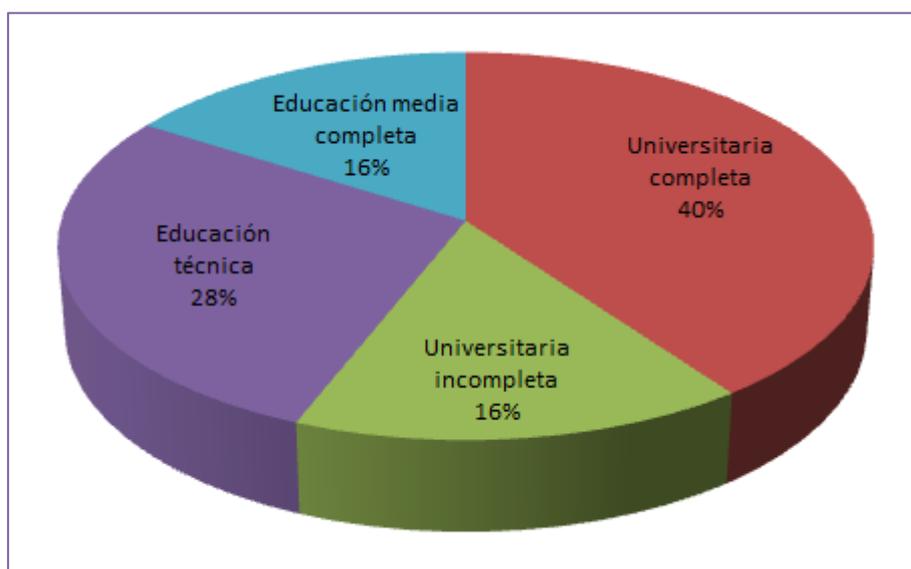


Gráfico 6: Nivel educacional de los educadores

Sin embargo, la formación académica no es considerada necesaria entre los educadores, en cambio la experiencia laboral es un requisito que sí valoran.

Experiencia laboral: Entre esta experiencia laboral podemos observar en el siguiente gráfico los años de antigüedad de los educadores dentro del Servicio Nacional de Menores que es la institución gubernamental que trabaja en el ámbito infancia y adolescencia.

Como podemos apreciar, de los 25 educadores de los cinco centros citados, el 16% posee experiencia menor a un año y la mitad de ellos llevan de 3 a 5 meses trabajando por primera vez como educador de trato directo.

De los educadores que cuentan con una experiencia laboral de 1 a 5 años de antigüedad, es decir, el 44%, más de la mitad poseen menos de 3 años de experiencia en la atención con jóvenes que presentan conductas delictivas, sin embargo, estos educadores sí presentan un desempeño constante en las otras áreas que trabaja el SENAME.

Por último, podemos observar que existe un alto porcentaje de educadores que se agrupa entre los 6 a 20 años de antigüedad laboral, correspondiendo al 40%, es decir, que existe una alta experiencia laboral en el trabajo con población juvenil de alto riesgo y vulnerabilidad.

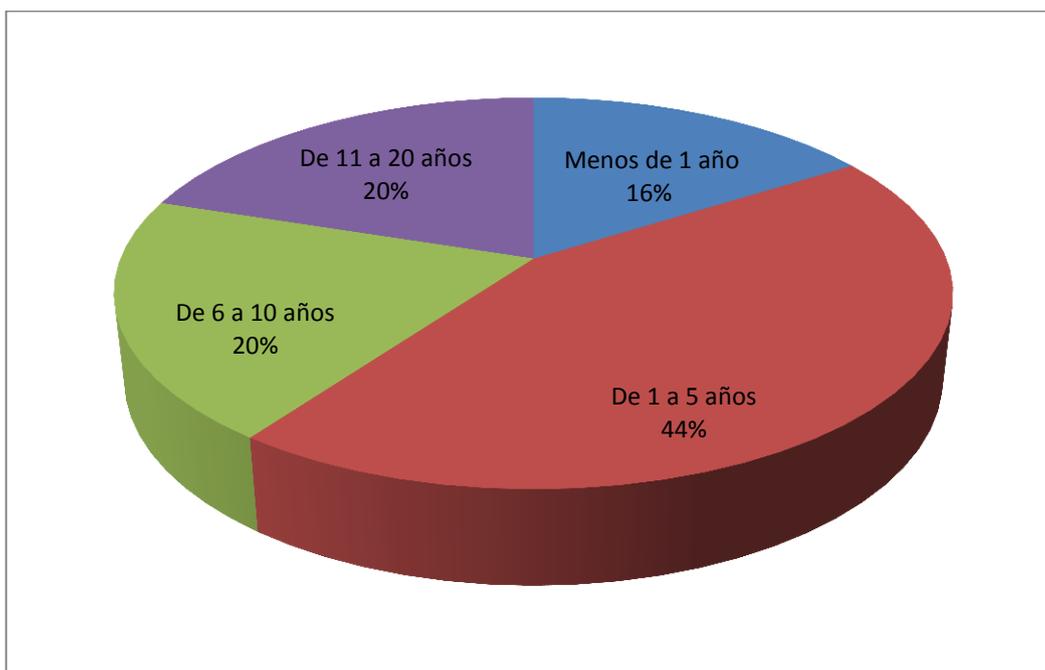
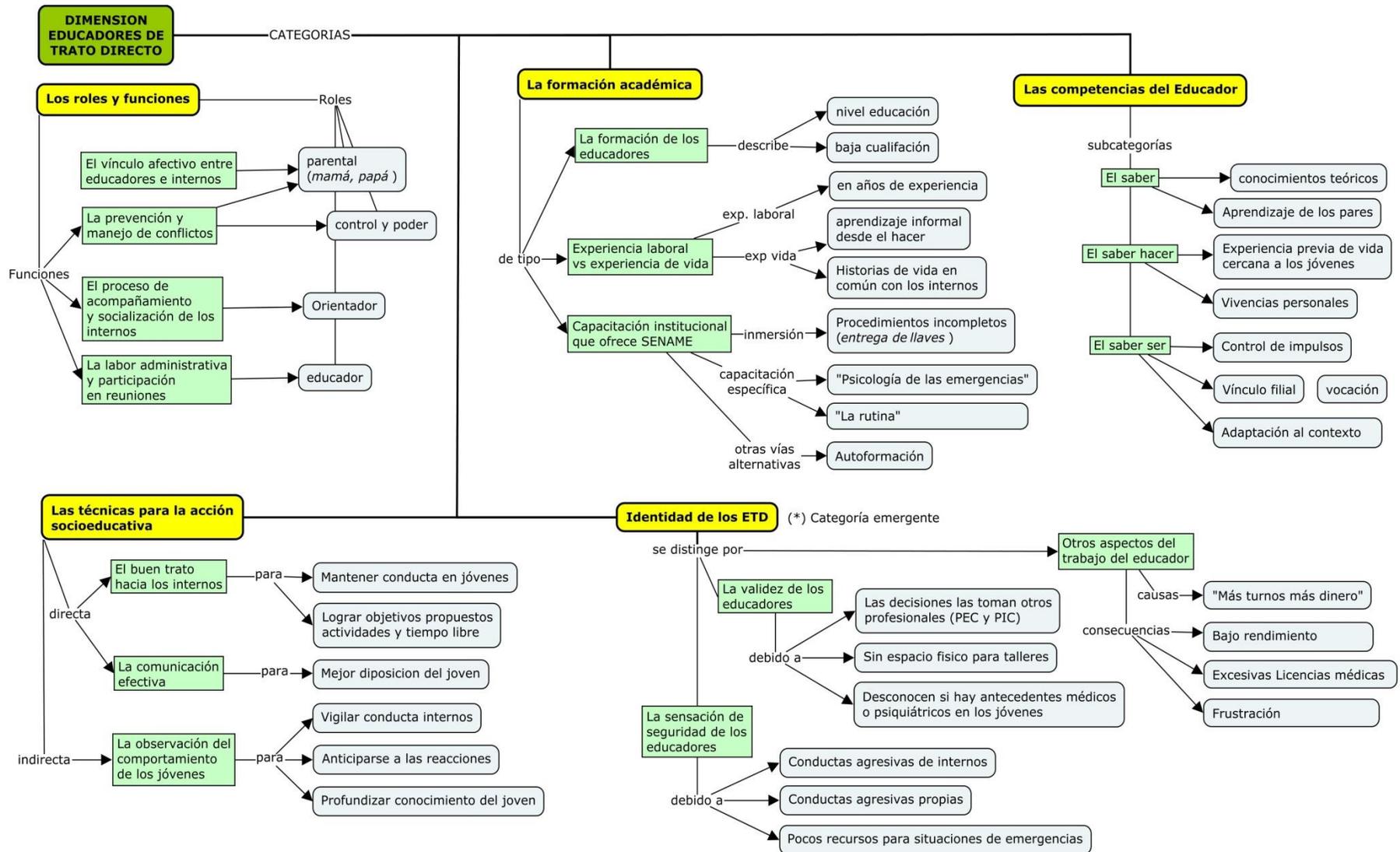


Gráfico 7: Experiencia laboral de los/as educadores/as en años de antigüedad

Por lo tanto, entre los educadores de trato directo participantes en este estudio, podemos decir que son personas que están dentro de una etapa de sus vidas donde el trabajo en el que se encuentran ahora puede ser visualizado como un desempeño a largo plazo ya que, además, poseen vasta experiencia dentro del Servicio.

Ya descrito el perfil general de los veinticinco educadores participantes de esta investigación, pasaremos a describir, interpretar y analizar la información proporcionada a partir de los temas abordados en los grupos de discusión.

En esta dimensión se citarán las respuestas más significativas que han proporcionado los educadores de trato directo de cada uno de los centros de régimen cerrado a los que accedimos con el fin de lograr una mayor comprensión de los resultados obtenidos. Para ello hemos categorizado esta dimensión "educadores de trato directo" en cinco grandes temas: los roles y funciones, la formación académica, las competencias del educador, las técnicas para la acción socioeducativa, y la identidad de los educadores, que se desglosarán posteriormente en subcategorías, como se muestra en el siguiente mapa:



6.1.1 Los roles y funciones

Para abordar esta categoría hemos tenido en cuenta el papel que cumplen los educadores y las principales acciones que desarrollan para mantener y regular una adecuada convivencia en el centro entre educadores e internos y entre los mismos internos. Con el fin de obtener una mejor y más detallada comprensión del mismo, hemos estructurado esta categoría en cuatro subcategorías a partir de las respuestas obtenidas que más destacaron entre los informantes respecto a sus roles y funciones: el vínculo afectivo entre educadores e internos; la prevención y manejo de conflictos; el proceso de acompañamiento y socialización; y la labor administrativa y la participación en reuniones, por parte del educador.

6.1.1.1 El vínculo afectivo entre educadores e internos

Esta subcategoría se refiere a la cercanía y el sentimiento cariñoso que tienen los educadores hacia los jóvenes. Esta manifestación emerge desde el propio discurso de los educadores y está enfocada desde una mirada más bien filial, donde se visualizan y se autodefinen como “hermanos mayores”, “mamá” o “papá” dejando de lado su figura como profesionales, adoptando un rol más protector hacia los jóvenes. Este tipo de vínculo es una condición común en todas las visiones de los informantes de todos los centros de régimen cerrado a los que accedimos:

“Va a sonar bien romaticón, pero [los educadores] somos todo. En este momento somos papás. De hecho, las niñas a nosotras nos dicen mamita. No nos dicen tías. Les cuesta. No nos dicen señora, no nos dicen profesora, nos dicen mamita” (CRC 4 Cit. 113)

“... somos como el hermano mayor, cachai [entiendes], eeeh somos el hermano mayor, pero un buen hermano mayor o sea, que te enseña buenas costumbres, que te enseña hábitos, que te mmm valores, puchas [es decir] o sea, luchamos todos los días para inculcarle eso a los jóvenes” (CRC 1 Cit. 396)

Según los educadores estos roles son fundamentales a la hora de trabajar con los internos ya que, en estricto rigor, intentan encauzar sus pensamientos, estilos de vida y formas de resolución de conflictos entre los jóvenes. Sin embargo, se observa una confusión en los roles, entre lo que deben hacer en términos profesionales y lo que hacen en términos laborales, ya que ven a los internos como si fuesen niños desvalidos con necesidades afectivas. En este caso pareciera que los educadores están dispuestos a cubrir esas necesidades y tienen la creencia que satisfacer esas necesidades en los jóvenes, es la mejor manera para lograr su reinserción social:

“... por cuanto esta figura de guía [padre/madre/hermano] que mencionaban se transforma en un sostén eeeh principal del proceso del joven acá” (CRC 1 Cit. 184)

“... de poder cambiarle la vida a una persona (...) poderle proteger y mostrarle un mundo distinto del que esa persona ha vivido toda su vida, su corta vida...” (CRC 4 Cit. 12, 13)

Para los educadores que trabajan todo el día y/o toda la noche dentro de las casas con los internos, el expresarles preocupación asemejando una familia se adecua al contexto y a las necesidades de los jóvenes, de esta manera tanto para los educadores que coinciden con el SENAME, el vínculo afectivo

es clave para desarrollar las actividades formativas y de ocio para alcanzar los objetivos propuestos.

Con ello, los informantes se sienten realizados profesionalmente, pues una de sus principales funciones es establecer estos vínculos, sin embargo, estos se confunden entre el rol como educadores y el rol filial que los mismos educadores dicen sentir hacia los jóvenes. Esto claramente podría ser una situación desventajosa para los educadores debido a que se pueden crear expectativas hacia los jóvenes fuera de lo que es netamente la labor profesional:

“... un grupo de educadores que para la pascua [navidad] le compraron [al joven] zapatillas, regularmente todos creo que alguna vez le regalamos algo de ropa, yo creo que todos! conmigo fue a mi casa en más de una oportunidad cuando lo sacamos a trabajar, pasaba a mi casa a tomar once [el té de la tarde]” (CRC 1 Cit. 103)

“Pero lo más que uno crea con ellos es vínculo. El vínculo de mayor hacia el menor. Los jóvenes se desahogan harto con uno por el vínculo, y si no llegas a tener vínculo es cuando uno se lleva mal con el joven” (CRC 2 Cit. 54)

“Yo creo que la labor donde uno se siente de alguna manera más realizado, más profesional, más digno de tu función [la función del educador] es cuando tú logras traspasar la barrera de protección que tiene el muchacho frente a los demás y llegas a su corazón” (CRC 3 Cit. 79)

Como veremos en la siguiente cita, una de las educadoras hace un alcance sobre la diferencia de género entre los educadores y las educadoras donde

se ve reflejada una variable fundamental al hablar del tipo de afectos que desarrollan con los jóvenes, donde las educadoras responden a un modelo de afecto más maternal no cuestionando el cariño que han generado hacia los chicos que atienden:

“Porque ellos [los jóvenes] te exigen también de que uno desarrolle estas cosas mucho más afectivas, mucho más cariñosas que no tienen con ellos [los educadores varones], se miden de fuerza. Entonces yo quizás - si sé, soy mamá-, pero yo no voy a entregarles amor, pero sin duda uno lo hace” (CRC 3 Cit.191)

Aunque esta interacción de vínculo corresponde a un contexto más bien filial, los educadores tienden a reforzarlo y no lo ponen en duda porque creen que es una vía legítima para lograr las actividades planificadas y alcanzar los objetivos planeados, la reinserción social.

Esto se debe posiblemente a que influyen dos aspectos cruciales, la diferencia de género entre educadores como un factor determinante en el tipo de relación, y el contexto laboral en el que se inserta este afecto: pasar todo el día con los jóvenes, el concepto de casa, las características de los internos y el sentirse identificados de alguna manera con los jóvenes, lo que crea ciertas ambigüedades en la relación entre los educadores e internos.

6.1.1.2 La prevención y manejo de conflictos

Para lograr una adecuada convivencia entre los jóvenes, mantener y proteger la integridad de cada uno de los internos, auxiliar y mediar en las situaciones de emergencia, otra de las principales acciones de los

educadores es mantener un continuo control con las conductas que emerjan por parte de los internos.

En este caso, los educadores adoptan ciertas actitudes mediante las manifestaciones de poder, que ejercen en un sentido jerárquico, con las cuales dirigen y regulan las situaciones que se generan dentro de las casas para que las actividades planeadas se cumplan:

“... como dicen ellos, los chiquillos, ‘esta cana [cárcel] es de los profes [educadores]’ no es de ellos [jóvenes], entonces nosotros manejamos el aspecto conductual, lo regulamos en la casa pero al mismo tiempo cuando ellos ya saben que no tienen otra alternativa que adherir a esta rutina, ya empiezan rápidamente a generar este vínculo con afinidad” (CRC 1 Cit. 319)

“Nosotros tenemos que hacer que se cumplan [las actividades del PII], y que tengan las ganas de hacerlo, y que quieran hacerlo, y que sepan, y que se les ocurra cómo y que lo respeten también. No muchas veces quieren respetar ciertas cosas con las que ellos no están de acuerdo también” (CRC 4 Cit. 64)

Por ello es que el educador fija condiciones o intenta mediar, para normar el comportamiento de los jóvenes, no obstante esto, da la impresión que el informante se imponen a partir del control y del poder, ya que las instrucciones que entrega al joven están condicionadas al cumplimiento de órdenes. Un educador relata como ejemplo una situación que ocurre con frecuencia:

Mira yo tengo un ejemplo re bueno, un ejemplo... careciste de ser

estructurado, se levantan, no se alcanzan a duchar y sacan los cigarros [los jóvenes]:

J: “¿Me presta fuego por favor?”

E: Pero cómo vai [vas] a ponerte a fumar si todavía no te duchai! (...) - primer reclamo, todos reclaman, se duchan, vuelven después de la ducha

J: “Me prende el cigarrillo”

E: ¿Hiciste tu pieza?

J: “No”

E: ¿Tomaste desayuno?

J: “ No”

E: como vai a fumar entonces - y ya llevai [[llevas] tres, con el mismo cabro [joven] y son las ocho y cuarto de la mañana (...) y es siempre y cuando el cabro [joven] no reclame porque si él dice:

J: “Ahhhhhh que esta cuestión es como la pa pa pa [verbalizan improprios]” - ¿Me entiende? - No sé, ya llevai tres [enfrentamientos] en 15 minutos de trabajo (...) si es que no sigue hinchando [molestando] y no manda a otro pa [para] que le vayamos a prender el cigarro.

Por lo que, para prevenir riñas y mantener una adecuada convivencia entre los internos, los educadores intentan mantener el control de todas las situaciones ocurridas mediante el diálogo aunque utilizando el mismo lenguaje de los jóvenes, olvidando a veces, su figura profesional. Esta situación se ve claramente reflejada cuando el educador intenta imponerse mediante un objeto simbólico, como en el caso anteriormente visto, con un encendedor, careciendo de estrategias que favorezcan la verdadera formación de hábitos.

6.1.1.3 El proceso de acompañamiento y socialización de los internos

Los educadores tienen que realizar un sinnúmero de acciones durante el transcurso de una jornada de trabajo de la manera más eficaz posible, por lo que entre las tareas destacan: acompañar y apoyar las actividades diarias del adolescente, así como también, la acción socializadora, que significa motivar el desarrollo de habilidades sociales, cuidado personal, respeto por los demás y la resolución de conflictos. Por lo tanto, el proceso de acompañamiento y la acción socializadora son parte de las tareas que el educador debe realizar porque propenden a la reinserción social de los jóvenes.

Para llevar a cabo estas funciones, las actividades planificadas tanto como las condiciones habitacionales deben estar acordes a las características y necesidades de los internos y, en general al contexto, de manera que tiendan a generar un impacto positivo y que mejore la calidad de vida de los jóvenes que son atendidos, sin embargo, esto parece estar lejos de la realidad de los educadores que educan y de los jóvenes como educandos ya que al parecer carecen de un entorno limpio y saludable:

“Nosotros nos enfocamos a que queremos cambiar las habilidades, los hábitos, tenemos que tener un ambiente sano, saludable, limpio y nosotros los educadores nos esforzamos para implementarle hábitos a los jóvenes de limpieza, pero si no tenemos un lugar limpio, es difícil poder conllevar los buenos hábitos” (CRC 4 Cit.11)

Según el planteamiento de los educadores, en las actividades diarias que se han programado para los internos, prevalece el aprendizaje de los hábitos

higiénicos y las habilidades básicas como es el respeto a sí mismo y hacia los demás.

En este caso, observamos que este respeto tiene una connotación más bien funcional debido a que el educador espera las mismas respuestas de lo que él entrega “yo respeto para que me respeten”, con el fin de poder llevar a cabo las actividades planificadas de la mejor manera posible y así poder realizar el acompañamiento necesario en todo el proceso de los jóvenes. Por otra parte, nuevamente vemos que las educadoras mezclan su actuar dentro del centro, con el ‘ser madre` para educar en comportamientos pro-sociales:

“Inculcar los valores, primero básicos a los jóvenes. Higiene personal, actitudes, comportamientos, el respeto, ser tolerantes entre ellos. Respetarse a sí mismos y respetar al resto. Y en el momento de que, si yo le entrego respeto a él, él también tiene que respetarme a mí. No tengo mucho lenguaje técnico yo. Porque digo yo funciono como madre, mi lema en ese sentido es eso” (CRC 5 Cit. 207)

Según los educadores, la enseñanza-aprendizaje de normas y valores que se traduce en las constantes conversaciones activas con los adolescentes internos, le permiten tener una visión diferente del mundo en que han vivido, de manera que puedan cambiar su estilo de vida, por este motivo es que se refieren a sí mismos como “guiadores” (CRC 1 Cit. 181). Así se observa que esta conversación puede ser desde una reprimenda hasta un sermón moral de lo que debe y no debe hacer, y cómo debe o no comportarse el joven. Esta forma de comunicación les ha permitido establecer una mejor relación con los internos por ello es que esperan un comportamiento que sea adecuado socialmente. Sin embargo, muchas veces los educadores olvidan

el contexto en el que se desenvuelven los internos fuera del centro, por lo que, en este caso, se observa que han desatendido la realidad social y cognitiva del adolescente:

“... tratar de integrarlos o de conversarles a ellos de que existe otro mundo fuera de la delincuencia. Que ellos pueden tener otra oportunidad de cambiar...” (CRC 2 Cit. 39)

“Uno conversa con ellos y empieza a escuchar y empieza a orientar dentro de lo que puede, también” (CRC 5 Cit. 41)

En este contexto, las oportunidades que ofrecen los educadores se refieren al acompañamiento y al proceso de socialización que, como ya dijimos, se centran en apoyar las actividades diarias, enseñar hábitos higiénicos y habilidades sociales, de manera de propender a cambios significativos en la forma de actuar y comportarse de los jóvenes tanto dentro del centro como fuera de este.

6.1.1.4 La labor administrativa y la participación en reuniones

Otra de las funciones que, según los educadores deben realizar son las actividades administrativas, esto se refiere a la elaboración de informes y la asistencia a reuniones de equipo con la finalidad de informar a los colegas de turnos posteriores y a los otros equipos de trabajo, de las situaciones ocurridas durante una jornada laboral y/o la conducta observada en los jóvenes.

Los educadores señalan que estas actividades son burocráticas, dejando de lado el papel educativo que pueden tener estas funciones, por el contrario,

expresan que es una pérdida de tiempo que los documentos requieran ser firmados tantas veces, asistir a las reuniones donde no se les toma en cuenta su opinión y escribir las bitácoras, lo que les impide la continuación de las intervenciones con los jóvenes:

“... la excesiva burocracia de parte del equipo directivo de este centro, que dificulta enormemente el que los educadores podamos desarrollar nuestras funciones” (CRC 3 Cit. 47)

“... tengo que hacer un papel para que salga de la bodega eso que voy a ingresar, tengo que hacer un comedido funcional, para que nos puedan dar el cuarto papel, que es el dónde me van a devolver lo que gasté en el taxi, cuatro papeles, por lo menos cuatro firmas cada uno” (CRC 1 Cit. 117)

En cuanto a las reuniones, los educadores dicen ser convocados a participar en ellas junto a los otros equipos para la elaboración de diagnósticos, planificaciones, intercambio de información, etc. sin embargo, en muchas ocasiones les es difícil asistir debido a que no se sienten invitados a participar y, donde coincide la gran mayoría de los informantes, es a que se quedan solos en las casas con un mínimo de diez jóvenes y esta situación les impide dejar las casas para asistir a reunión. Aluden a que esto ocurre porque los horarios de reunión no coinciden con su jornada de trabajo y si lo hace, estos no tienen relevo:

“... somos convocados a todas las reuniones y de forma obligatoria (...) pero cuando estamos en turno si no tenemos quien nos releve no podemos asistir” (CRC 5 Cit. 148)

“Yo no he participado jamás en un plan de intervención. No se me ha invitado nunca a una reunión de casa. No tengo, absolutamente conocimiento de las situaciones personales de cada uno por informes que se me hayan entregado respecto de la gente que estará acá en el penal” (CRC 3 Cit. 157)

“Yo mañana tengo reunión, no voy a ir. Para qué, en mi casa no ha habido avances importantes, los chiquillos se han portado súper bien, entonces va a ser un desgaste adicional, no estamos siendo escuchados. No estoy recibiendo la información que necesito. Sigo trabajando tal cual” (CRC 5 Cit. 169)

Por lo tanto, en algunos casos la asistencia a reunión por parte de los educadores va a depender de las situaciones conflictivas ocurridas con los jóvenes dentro de las casas. De esta manera podemos decir que los informantes visualizan el trabajo administrativo como parte externa de su función educativa, debido a que la asistencia y participación en reuniones son vistas por ellos como acciones ajenas sin una finalidad educativa.

Por otra parte, si hay educadores que, reconociendo la importancia de asistir a las reuniones debido a que saben que necesitan conocer un poco más a los jóvenes que atienden, algunos han participado fuera de su horario de trabajo:

“Entonces como decía el colega es necesario saber el perfil del joven, porque vienen, porque son distintos caracteres vienen por distintas razones, casi todos los jóvenes vienen por problemas en el hogar, drogas otros vienen por violación, por homicidio...” (CRC 2 Cit. 115)

“... la pega básica de nosotros de los educadores es participar en el diagnóstico inicial del joven. Para así ayudarlo a crear el programa de actividad, o como la intervención con él individual...” (CRC 2 Cit. 77)

Por lo tanto, como solo algunas veces asisten a reuniones reconociendo la importancia del traspaso de información de las situaciones que ocurren durante una jornada de trabajo, los mismos educadores se las han arreglado y han acordado comunicarse a la salida o entrada de turno, para comentar situaciones u observaciones respecto a los internos que consideran más destacada, de manera verbal e informal, acordando también alternativas de comunicación con algunos colegas del equipo psicosocial que hayan estado de acuerdo:

“... no son reuniones, nos juntamos como bandidos, se puede decir, pero nos juntamos para conversar porque yo creo que lo mínimo que tenemos que hacer es eso” (CRC 4 Cit. 90)

“Con respecto a las reuniones de casa, la casa número seis en la cual trabajo yo y mi colega; la psicóloga nos manda correo [e-mail], y te pone la tabla de todo lo que se trató en la reunión...” (CRC 5 Cit. 161)

Lo mismo podemos decir de la participación en las actividades administrativas por parte de los educadores:

“... ¿Participación? Poca o para cumplir. Esa es la idea que yo tengo, para cumplir. Porque: ‘(...) falta tu firma para enviar el plan de intervención al tribunal’. Para enviar la reformulación, los estados de avance cómo ha ido el proceso del joven acá, necesitan mi firma. Y entonces, muchas veces tú

[el educador] no viste el plan de intervención, lo firmas no más...” (CRC 3 Cit. 140)

Con lo expresado por los educadores anteriormente podemos inferir que la organización del centro acuerda las reuniones según la disponibilidad del equipo psicosocial, no tomando en cuenta la excesiva jornada de trabajo del educador, que es de 12 hrs. dentro de las casas y que no está contemplando un espacio de tiempo para asistir a las reuniones, así como tampoco está tomando en cuenta la escasez de personal que los releve.

6.1.2 La formación académica

A partir de las respuestas que los educadores entregaron, hemos podido dividirlos en tres subcategorías, la primera se refiere a la formación propia de los educadores participantes de este proceso de investigación, la segunda se refiere a las experiencias laborales y vivenciales dentro de la temática infancia y adolescencia, y la tercera subcategoría hace referencia a las capacitaciones que la institución del SENAME ofrece a sus trabajadores, principalmente a los educadores de trato directo.

6.1.2.1 La formación de los educadores

Con respecto a la formación que los educadores han recibido, primero hemos de recordar que en Chile aún permanece inexistente una titulación de enseñanza superior especializada que acredite los conocimientos teóricos y prácticos de educador, por lo tanto al hablar de formación debemos apuntar a los conocimientos previos que poseen para

desempeñarse en el cargo que ahora les compete, educadores de trato directo.

En este sentido, tal y como lo exige el SENAME, los educadores sí cuentan con conocimiento teórico en las áreas de pedagogía o trabajo social para desempeñarse en los turnos de día, no obstante hemos visto (en el apartado de las características de los educadores entrevistados para esta investigación) que también cuentan con conocimientos en otras áreas no pertenecientes al trato directo con adolescentes y jóvenes como es en ingeniería o el turismo, entre otros.

Por otra parte, los educadores que se desempeñan en el turno de noche, solo cuentan con la enseñanza media obligatoria, que es lo que exige el SENAME.

Por lo tanto, podemos decir que sí se están cumpliendo los requisitos que exige el SENAME. A pesar de ello, los mismos educadores aluden a que no cuentan con la formación suficiente para tratar a los jóvenes internos:

“... como te hemos dicho, nosotros no tenemos una formación, no fuimos a la universidad para estudiar educador de trato directo, sino que es lo que nosotros creemos que es lo preciso, que es lo que se debe hacer...” (CRC 1 Cit. 231)

“... falta una capacitación formativa pero que abarque, o sea, no es la palabra exacta que quería decir pero... integral. Dedicada al individuo sujeto de atención que nosotros tenemos. Integral. Social, judicial...” (CRC 5 Cit. 126)

“... si bien hay ciertas corazonadas que a uno le indican cómo y cuándo

actuar frente a ciertas situaciones y también teniendo en cuenta que la teoría no lo es todo, si sirve, si ayuda porque esas teorías si son base a una experiencia” (CRC 4 Cit. 78)

En general, los educadores entrevistados que poseen un título universitario o técnico se posicionan de la misma forma que los educadores sin estudios superiores, es decir, que en ningún momento han nombrado que tienen una formación previa, por lo que se hemos observado que entre todos los educadores existe la latente necesidad de formación especializada ya que reconocen que están actuando bajo “corazonadas” y que éstas muchas veces no son suficientes para enfrentar el día a día en un centro cerrado.

Por otra parte, también podemos observar que los educadores se las arreglan y dentro de sus propias posibilidades para afrontar las actividades diarias:

“... no tengo necesidad afortunadamente de tener algún título de algo. Aprendo con rapidez, me meto al Facebook, o sea internet, Google, busco talleres, traigo novedades nuevas, cosa de innovar (...) Ya sea audiovisual, de música, muchas veces hacer una contención grupal, una oración [religiosa] porque es así...” (CRC 5 Cit.46)

Por lo tanto, podemos apreciar que aunque sí se cumplen los criterios establecidos por SENAME, los educadores ven que su formación para llevar a cabo la acción socioeducativa parte desde el aprendizaje de la observación de los más antiguos y apuntan a la experiencia de los otros.

Por este motivo, es que la experiencia es su principal fuente para adquirir herramientas metodológicas para la intervención con los jóvenes, ya que desde esta base es donde comienza la carrera para ser educador de trato directo.

6.1.2.2 Experiencia laboral v/s experiencia de vida

La experiencia es posible plantearla desde dos perspectivas, por una parte, desde lo laboral, que tiene que ver con el trabajo que han realizado anteriormente en otras o en las mismas instituciones o centros ligados al área infanto-juvenil; y por otra parte, la experiencia desde las vivencias personales. En este sentido las historias de vida de los educadores que se desempeñan en estos centros, es un gran aporte hacia los jóvenes ya que los mismos educadores ofrecen desde sus propias experiencias un aprendizaje:

“... crecí en un barrio relativamente conflictivo, cachai [entiendes?], entonces más o menos conocía al tipo de cabro [chicos] con el que me iba eeeh a encontrar, sociabilizar (...) la experiencia de vida que tú tuviste, en tu infancia, en tu adolescencia, cachai [entiendes], porque yo me cambié de barrio hace poco no más (...) yo vengo de un barrio así, cachai, entonces eso me ayudó y eso me ha servido eeeh a llevar los cinco años que llevo acá...” (CRC 1 Cit. 674-676)

“... viví estar desnudo y hacer los ejercicios que los gendarmes le hacen a los muchachos acá, para revisar todo tu cuerpo por si hay alguna cosa escondida. Después que salí preso, felizmente la iglesia me dio una acogida por ahí...” (CRC 3 Cit. 197)

Por lo tanto, de una u otra forma, los educadores están siendo y actuando como un referente positivo hacia los jóvenes ya que cuentan con una biografía muy similar a la de los internos que atienden y eso les vale para trabajar en un centro cerrado ya que la experiencia laboral no lo es todo, sino que también se requieren historias de vida en común.

Por otra parte, dichos informantes también explican que el aprendizaje para desempeñarse en este cargo, lo han adquirido gracias a la experiencia de otros, es decir, mediante la observación y el aprender haciendo:

“... Y cada uno trabaja como aprendió del otro o como uno cree que lo está haciendo bien...” (CRC 2 Cit. 18)

“... Yo creo que muchas de las cosas que uno pudiera necesitar para estar aquí uno [el/la educador/a] las va desarrollando en el camino y las va descubriendo en el camino” (CRC 3 Cit. 187)

“Bueno, con mis compañeros que llevan años de experiencia, uno trata de aprender de ellos y ver cómo resolver situaciones así. Pero, es complicado...” (CRC 3 Cit. 161)

A pesar de haber aprendido a ser educadores de una manera informal, ellos dicen que su quehacer sí da resultado, es decir, que sí logran reinsertar a los jóvenes:

“... los educadores no tenemos una escuela de educadores (...) No hay un departamento que crie educadores (...) no forman, acá nosotros en buen chileno, nos criamos a la que te criaste y no es casualidad que gente que se va incluyendo en este círculo, vaya adquiriendo esta forma de trabajar,

que puede ser muy cuestionable en muchos aspectos pero que finalmente es súper efectiva por cuanto se logra...” (CRC 1 Cit. 77)

“... para nosotros el cómo actuamos nos facilita nuestro trabajo. Yo tampoco puedo estar todo el día como un paco [policía] o siendo una persona estricta con ellos si va a traer complicaciones. Por lo tanto todas las actividades que hacemos son socioeducativas” (CRC 5 Cit. 186)

Como vemos, los educadores destacan las experiencias vividas por sobre las experiencias laborales, de esta manera les es más fácil abordar situaciones problemáticas con eficacia ya que así pueden lograr los objetivos planteados.

6.1.2.3 Capacitación institucional que ofrece el SENAME

Entre los años 2012 y 2013 el Servicio Nacional de Menores ofreció a sus trabajadores unas jornadas de capacitación en temáticas relacionadas en *Rutina* y en *Psicología de las Emergencias* con el fin de adquirir conocimientos y contribuir al desarrollo de competencias laborales de sus trabajadores, sin embargo, debido a que el número de plazas es reducido para la cantidad de educadores existentes a lo largo del país, la dirección o coordinación del centro selecciona a algunos educadores para que asistan, siendo desconocido el criterio que utilizan para dicho efecto.

Esta situación genera gran desigualdad entre los educadores ya que ellos se van desarrollando sobre la base de una formación y actualización que el SENAME oferta para la adquisición de nuevos aprendizajes para sus trabajadores.

La capacitación institucional la podemos separar en dos momentos, por una parte, la capacitación que reciben los educadores al llegar por primera vez a trabajar al centro, y el segundo momento hace referencia a las capacitaciones que entrega el SENAME. En cuanto al primer momento, se da el caso que los educadores dicen no recibir ni un tipo de información ni capacitación relacionada con la labor que van a cumplir:

“Lo que pasa es que cuando llega un... como él que es nuevo, nadie le dice: ‘Mira, aquí tienes todas las carpetas de los 15 jóvenes que tenemos. Te quedas aquí un día trabajando dos horas para que, más o menos, para que veas el perfil de cabros [jóvenes] que vayas tu a trabajar’. Eso no se hace. Entonces tu llegas y te tiran poco menos que a los leones, y tú solo, tú tienes que ir, yo he estado mirando” (CRC 4 Cit. 71)

En el segundo momento de capacitación del que hablábamos, mayormente vinculada al proceso de adquisición de conocimientos hacia el educador podemos mencionar que aunque sí las ofrecen, éstas son escasas y no alcanzan a cubrir las necesidades formativas de todos los educadores:

“yo he ido aquí como a dos o a tres de mis 18 años” (CRC 4 Cit. 34)

“... llevo 14 años en el servicio y creo que he asistido a una sola capacitación directa como educador, porque no he sido invitada a otras. Y como dice ella [refiriéndose a una colega], las personas que son elegidas, por lo general, no se replica el aprendizaje...” (CRC 5 Cit. 108)

Queda bastante claro que existen algunas limitaciones a la hora de acceder a la formación que ofrece el SENAME. Las dificultades más reiteradas que expresan los educadores son: la escasez de cupos para asistir a las capacitaciones, el horario de las capacitaciones, el criterio de la dirección del centro para elegir quien asiste y quien no, la contingencia y, por último, los contenidos relacionados directamente con la labor que realizan, ya que en algunas ocasiones éstos son fuertemente cuestionados debido a que no se ajustan a la realidad de cada centro:

“... una de las grandes [en tono irónico] capacitaciones acá es psicología de las emergencias (risas de los asistentes). Yo, esa cuestión la he hecho como nueve veces, perdón! y todavía no le encuentro sentido” (CRC 3 Cit. 179)

“Yo creo que capacitar a los colegas en la parte formal, es importantísimo, saber de las características de los niños que nosotros tenemos acá. Ahora, creo que a causa de lo mismo, que tenemos un caso de violación bien complicado y que el niño está en la casa donde estoy yo, con el coordinador nos citaron a un curso de dos días que tiene relación con el aspecto sexual, y yo creo que eso debería haber sido mucho antes...” (CRC 5 Cit. 140)

Sin embargo, los educadores que sí han tenido la oportunidad de asistir a una capacitación, han expresado su importancia y lo significativa que ha sido su experiencia:

“De los meses que yo llevo acá (...) he ido a una [capacitación] (...) era la Rutina [temática de capacitación] (...) No sé si me irán a pagar o no el

viático, me da lo mismo, pero estuvo súper bueno. Eso que yo ya iba con un enfoque, así como que el relator no iba a saber nada porque siempre uno va a esos cursos (...) la teoría da para mucho, es muy amplio. Pero, nos encontramos (...) con la sorpresa de que el relator sabía caleta [mucho]” (CRC 2 Cit. 139)

Así, se observa que los educadores demandan capacitaciones relacionadas con el día a día de su labor y que abarque temas de contingencia que consideran de mayor utilidad que los recibidos hasta ahora, acusando que ellos atienden estas necesidades por vías alternativas:

“... Yo he pedido reiteradas veces en otras casas que he estado, capacitación para poder enfrentar, porque fuera de esto, fuera de toda su pobreza cultural, educativa, social etcétera [refiriéndose a los jóvenes], más encima vienen acompañados por alguna situación de salud mental...” (CRC 3 Cit. 150)

“Creo que es importante tener un poco de capacitación. A lo mejor el centro podría dar la herramienta o alguna manera de capacitar en ciertas áreas o en ciertos talleres, que no sea un asunto personal de cada uno” (CRC 5 Cit. 78)

Teniendo en cuenta el planteamiento de los educadores respecto a qué tipo de capacitaciones requieren para enfrentar el día a día, es que podemos decir que los aspectos que destacan como una necesidad se refieren al aprendizaje más operativo, entre ellos encontramos: aprender otros talleres o manualidades, capacitaciones relativas a la acción educativa integral que mejore la calidad de vida de los jóvenes dentro de los centros, como son el

manejo de conflictos, la autorregulación, la adquisición de hábitos, el respeto por las normas, de manera de poder mejorar en el abordaje de las situaciones que son propias de un centro para jóvenes que cumplen condena.

6.1.3 Las competencias del educador

Para analizar esta categoría hemos de tener en cuenta que algunas competencias que los educadores creen necesarias para desempeñarse en su trabajo fueron expresadas de forma directa y con suficiente claridad y otras se infirieron a partir de las afirmaciones que los propios informantes entregaban.

Desde el marco teórico, hemos entendido que para ser competente, existen tres elementos que deben interactuar entre sí, estos son: el saber, que está referido a los conocimientos; el saber hacer, que tiene que ver con las habilidades; y el saber ser, que son las actitudes, teniendo siempre en cuenta el contexto en el que se trabaja. Por este motivo, hemos subcategorizado las competencias desde este mismo planteamiento.

6.1.3.1 El saber

Entendiendo que nos referimos al conjunto de conocimientos que se relacionan directamente con el trabajo, los educadores han reconocido la importancia del conocimiento para comprender y atender las situaciones extremas que se viven diariamente en un centro cerrado para adolescentes porque están preocupados de realizar adecuadas intervenciones, en especial en situaciones difíciles, que al aecer son las que más se dan en este tipo de centros.

Así, ellos mismos dicen que es necesario estar capacitados para atender las necesidades de los adolescentes internos en los centros y además reconocen que requieren conocimientos, especialmente los del área de la psicología para atender en situaciones de contingencia:

“Los conocimientos hacen que un ETD haga bien su trabajo y no solamente con los adolescentes, en general en la vida” (CRC 4 Cit. 22)

“Yo creo que competencias psicológicas (...) si bien hay ciertas corazonadas que a uno le indican cómo y cuándo actuar frente a ciertas situaciones, y también teniendo en cuenta que la teoría no lo es todo, sí sirve, sí ayuda (...) en ciertos aspectos psicológicos, como abordar ciertas situaciones, ciertas situaciones de peligro, cuando el niño se trata de suicidar, cómo conversar con él, cómo hablarle, que tú lo pillas [descubres], no sé, ahorcándose, o cuando lo pillas cortándose. Poder entender por qué lo está haciendo más allá de lo que él te está diciendo” (CRC 4 Cit.78)

Hemos de tener en cuenta que los educadores carecen de especialización o conocimientos teóricos, sin embargo, a pesar de ello han sabido responder adecuadamente a la realidad de estos centros, específicamente en cuanto a infraestructura, población penal, recursos materiales, condiciones laborales, por nombrar algunas. Los educadores, producto del conocimiento que han adquirido de los que poseen más experiencia desde la observación y la conversación con sus colegas, como alternativa para aprender a enfrentar situaciones tan graves como lo que explica el educador en la cita anterior, podemos decir que *el saber* lo han ido adquiriendo trabajando en los centros ya que les ayuda a fundamentar sus propias actuaciones:

“... viendo las reacciones de los educadores antiguos, uno va aprendiendo de eso” (CRC 2 Cit. 137)

“No estamos capacitados para afrontar este tipo de situaciones. Ahí es donde es solamente el tino [asertividad], lo que se ha adquirido. Bueno, con mis compañeros que llevan años de experiencia, uno trata de aprender de ellos y ver cómo resolver situaciones así. Pero, es complicado...” (CRC 3 Cit. 161)

Si bien no podemos negar que existe un déficit de conocimientos entre los educadores, tampoco podemos negar que sí saben cómo atender situaciones difíciles que parten desde la experiencia de otros y también del sentido común, tomando en cuenta la capacidad de decidir de manera inmediata y objetiva lo que cree que es necesario en un momento determinado. Y con esa capacidad es con la que cuentan los educadores de trato directo.

6.1.3.2 El saber hacer

El saber hacer pertenece a las habilidades particulares que demuestra una persona, los educadores creen que las experiencias de vida y el contacto previo que han mantenido con la infancia y adolescencia en riesgo social en sus antiguos trabajos, adquieren gran importancia al momento de encarar situaciones adversas porque saben qué hacer, cómo actuar y qué sienten los internos de estos centros.

Desde esta visión, los educadores, si bien consideran importante la experiencia laboral, las vivencias personales prevalecen. En este sentido, hemos observado a partir del discurso de los educadores que la experiencia

de vida les permite entender las situaciones que vive el joven y esto les ha permitido poder transferir a sus colegas las técnicas a aplicar en la contingencia, además son capaces de comprender los códigos para comunicarse adecuadamente con los jóvenes y tener un mayor control en la atención:

“Lo que pasa es que aquí uno debe tener, yo creo, que experiencia de vida para poder trabajar, porque no toda la gente que llega aquí puede ser educador de trato directo” (CRC 4 Cit. 23)

“Las competencias se van dando como decía yo también en el día a día, en la experiencia que uno va teniendo en lo personal. Yo, a los 18 años estuve preso (...) era un joven soñador y me castigaron por ser soñador (...) Viví la angustia de no saber qué iba a pasar... (CRC 3 Cit. 197)

“... cuando a una la escogen para ser educadora, o está en el proceso selectivo, también buscan en tu currículum lo más apropiado: que sepas trabajar con jóvenes” (CRC 5 Cit. 106)

En esta subcategoría se desprende que para los informantes la experiencia de vida es determinante para ocupar el cargo de educador de trato directo. Aunque aparecen comentarios del o los educadores que expresan su experiencia de vida como ex-reclusos, la situación influye en cuanto a aprendizajes y empatía se refiere, ya que, según los educadores, esta experiencia les ha ayudado en el quehacer práctico y eso sí que se valora.

6.1.3.3 El saber ser

El saber ser se refiere a las actitudes, es decir, a los valores y motivación que poseen las personas para desempeñarse en su lugar de trabajo. Este parece ser el elemento que prima desde la mirada de los educadores cuando se habla de las competencias necesarias respecto a su propio quehacer.

Según los educadores el propio control de impulsos y actuar desde el rol de una persona cercana le permite una mejor proximidad hacia los jóvenes y un adecuado control de grupo:

“... le permite [a un educador] de una u otra forma, en momentos de crisis, actuar de manera puntual sin caer en la agresión y sin poner como figura la autoridad sino que controlar la situación. Y es una competencia que tiene él, yo no la tengo, me descontrolo (...) no tengo esa capacidad, pero él sí la tiene...” (CRC 3 Cit. 171)

Para los informantes, uno de los principales valores que determina la continuidad del quehacer del educador en el centro es la vocación entendiéndola como el deseo de emprender una actividad sin haber obtenido los conocimientos para llevarla a cabo.

Esta vocación aparece a partir de la experiencia laboral en estos centros y de la interacción con los internos, al parecer esto se debe a que la opción de quedarse trabajando en un ambiente tan hostil y duro y sin el manejo adecuado de conocimientos técnicos, es producto del deseo incondicional por la acción social:

“Yo creo que primeramente la competencia que uno [el/la educador/a] debe tener es la vocación como primera cosa, tener una actitud de servicio (...) porque estamos trabajando con jóvenes, personas que uno tiene que pesquisar que están vulnerados y llegan acá por el sistema. Y cuando uno detecta recién eso, puedes entender por qué se comporta como se comporta. Para mí la vocación es lo más importante. Yo lo hablo desde el corazón porque yo no tengo ningún título ni profesión. Me considero autodidacta y funciono como mamá en la casa” (CRC 5 Cit. 79)

“Porque de repente no podemos tener estudios universitarios, pero tenemos vocación para estar aquí. Y si no, no estaríamos...” (CRC 2 Cit. 30)

Tanto los informantes como el SENAME consideran que un educador tiene que ser empático, paciente y respetuoso. Según los propios educadores todos estos elementos son requisito para ser educador ya que deben lidiar todos los días con una población penal difícil, tanto por la edad como por su condición, de esta manera también pueden tener el control de los internos y de las situaciones que acontezcan.

Entre el discurso de los educadores ser empáticos hacia la condición de los jóvenes alcanza mejores resultados en las intervenciones, ya que son ellos los que permanecen el día a día con los jóvenes, por ello es que se ven a sí mismos como sujetos claves por sobre los otros profesionales:

“La capacidad de ser empático, ya que yo soy un convencido de que las mejores intervenciones (...) son con nosotros. Y a raíz de eso, si bien ellos

[equipo psicosocial] toman las decisiones como dicen (...) nosotros tenemos la gran información de cómo se desenvuelve el joven y (...) poder apuntar a mejorar su pasar por acá. Y el fin a apuntar a la reinserción social es un poco siendo empático, conversando con él, entendiendo qué lo motivó a hacer su delito...” (CRC 5 Cit. 87)

Al mismo tiempo, emplean frecuentemente el concepto de “valentía”. De esto se deduce que los educadores posiblemente se sientan inseguros y amenazados dentro de su trabajo, ya que al expresar que deben ser valientes es porque en algún momento también temen ser agredidos por los internos debido a los antecedentes que manejan y a las escasas herramientas metodológicas que poseen para actuar en momentos de crisis:

“La valentía también. El respeto hacia uno mismo. Porque si uno no se respeta no va a respetar a los demás. Entonces, primero el respeto, la vocación, la valentía, la integridad igual. Hay que tener mucha paciencia, mucha paciencia para estar aquí” (CRC 2 Cit. 34)

Sin embargo, se observa una contradicción puesto que frente a una eventual situación de descontrol, depositan la responsabilidad en los propios jóvenes y no en ellos mismos:

“... la valentía a la que nosotros nos enfrentamos doce horas diariamente, la valentía, porque de verdad que hay que ser valiente. Yo en mi casa tengo tres jóvenes que han cometido asesinato y uno los ve así y pareciera que no, pero si ellos no saben controlar sus

impulsos, estamos ´sonaos`[en desventaja]” (CRC 5 Cit. 95)

La competencia que destacan y que es otra de las que más se repiten ente los informantes, es que un educador de trato directo que se desempeña en un contexto tan difícil como es un centro cerrado para adolescentes, es que tienen que tener una alta tolerancia a la frustración. Tolerancia no sólo por las condiciones de infraestructura o la situación de los internos para ser promotores de una actitud comprensiva, sino que además por la rigidez de la administración de los mismos centros y la poca afinidad entre los compañeros de trabajo:

“Tenemos que ser también muy tolerantes porque es bastante ingrato este trabajo. Recibimos garabatos [improperios], recibimos de todo en contra, de los chiquillos cuando andan descompensados. Así que también hay que ser muy tolerantes” (CRC 5 Cit. 39)

“Yo creo que tiene que ser súper receptivo, tolerante (...) con mucha tolerancia a la frustración porque muchas veces vas a presentar iniciativas [proyectos al centro] y no te pescan [no te consideran] y si decaes te transformas en uno del montón...”(CRC 1 Cit. 245)

“Y si uno lo hace [el trabajo] (...) con tolerancia puede llegar a grandes logros. Pero, lamentablemente, aquí (...) hay alguien que siempre te está pisando y diciéndote ´no`. Entonces, siempre como que te tratan de echar para atrás (...) como, por ejemplo, los mismos compañeros de trabajo” (CRC 2 Cit. 106)

Como ya hemos visto el *saber ser* es el elemento de las competencias más argumentado por parte de los educadores, donde se atribuyen valores

positivos como por ejemplo: la valentía, la vocación, el respeto, la tolerancia, etc. Esto se podría explicar dado a que la iglesia en Chile tiene una alta participación en las cárceles y centros de régimen cerrado, como en otros contextos, con el fin de permear ciertas actitudes y creencias en los internos, sin embargo, al parecer también llega a convencer a los educadores respecto a los valores positivos que supuestamente la iglesia entrega.

A modo de resumen, hemos elaborado una tabla con las competencias que los educadores han destacado como necesarias para cumplir con su labor y que coinciden en muchas de ellas con los establecidos por el SENAME:

Tabla 24: La visión de las competencias necesarias según los educadores/as:

Competencias	Definición	Elemento
Capacidad para aprender de los pares	Adquirir aprendizajes a través de la observación y la conversación con sus propios colegas de trabajo para llevar a cabo la acción educativa.	El saber
Experiencia previa	Práctica laboral anterior correspondiente a otros contextos en las mismas áreas. Historia de vida personales similares a la de los internos.	El saber hacer
Manejo del control del grupo	Mediar o llegar a acuerdos con los internos en la eventualidad o riesgo y para realizar la acción educativa.	El saber hacer
Tolerancia a la frustración	Afrontar comprensivamente las situaciones y a los sujetos de atención manteniendo el ánimo, la flexibilidad y los valores personales	El saber ser
Adaptación al contexto	Adecuar su quehacer y su actitud a la presión y a las exigencias de un centro cerrado.	El saber ser
Valores personales	Forma de ser y actuar que le permite al educador/a sentirse bien consigo mismo y con los demás, en este caso con los internos del centro, principalmente.	El saber ser

En esta categoría se ha observado que de los tres grandes elementos de las competencias los educadores predominan en su discurso las actitudes o el *saber ser*. Esto hace eco especialmente cuando mencionan su desconocimiento de la teoría, donde subyacen sus carencias versus las capacidades que puedan demostrar los otros profesionales. Probablemente esto explica la razón por la cual sobredimensionan las actitudes como eje central de las competencias que requiere un educador de trato directo.

6.1.4 Las técnicas para la acción socioeducativa

Para comenzar esta categoría es necesario saber que el trabajo de intervención hacia los jóvenes que cumplen condena en régimen cerrado se sitúa en distintos niveles establecidos por SENAME. En el primer nivel se encuentra el modelo de intervención, que se orienta desde el enfoque de riesgo-necesidad-respuesta, estructurado por el departamento de justicia juvenil; en un segundo nivel se sitúan las estrategias de intervención, que se elaboran a partir de los acuerdos establecidos en las reuniones de análisis de caso, donde los encargados de supervisar el cumplimiento de sus objetivos son el responsable de caso y el interventor clínico; y en un tercer nivel están las técnicas y actividades a cargo de los educadores de trato directo.

Las técnicas responden al “cómo”, ya que es un medio para lograr un fin que se sitúa a nivel de los hechos o de las etapas prácticas, es un principio que hace relación a una habilidad natural (Grawitz, 1984:291). En términos concretos, para analizar esta categoría hemos tenido en cuenta cómo los educadores se relacionan con los internos del centro (hechos) para que las actividades establecidas se lleven a cabo de la mejor manera (etapas prácticas)

En este caso, las técnicas a las que hacen referencia los educadores para cumplir con las actividades están relacionadas con sus recursos personales de manera que la interacción directa o indirecta con el adolescente sea la adecuada para cumplir con el principal objetivo de reinserción hacia los internos.

Aunque no se detallarán todas las actividades de cada uno de los centros, en general, estos cuentan con actividades como la asistencia a la escuela, talleres de manualidades, deporte y espacios de acogimiento religioso, siendo necesarias un mínimo de cuatro actividades diarias. Hemos seleccionado algunos comentarios de los mismos educadores para dar cuenta de ello:

“En este centro creo que hay dos disciplinas que han sido fundamentales para crear el vínculo con los jóvenes, el deporte y el área artística” (CRC 1 Cit. 263)

“Vienen comunidades completas de hermanos evangélicos, católicos tratando de incorporarles a ellos [los jóvenes], una serie de conductas de esperanzas, pero se van y comienza otro infierno” (CRC 3 Cit. 25)

“Están acá, se levantan, van al colegio porque tienen que ir, hacen los talleres que nosotros realizamos de manualidades porque no hay otra oferta más programática distinta en el área de intervención, me refiero. Entonces, yo creo que eso es como la gran falencia que tiene el servicio. Y me imagino yo que a nivel nacional. A mí me ha tocado trabajar en otro centro, y en todos lados pasa lo mismo” (CRC 5 Cit. 145)

Como es posible apreciar, las actividades programadas carecen de ser intervenciones diferenciadas por necesidad de cada interno, así como

tampoco se acomodan a la realidad de cada centro. Es decir, que las actividades que se ofrecen para los jóvenes son muy similares en todos los centros aludidos. Sucede lo mismo cuando se habla de las actividades de tiempo libre, los educadores elaboran un plan de acciones recreativas y de manualidades para completar la oferta programática que ofrece el centro a los jóvenes de manera diaria.

En cuanto a las técnicas que se utilizan para llevar a cabo estas actividades hemos identificado tres subcategorías, dos directas que son: el buen trato hacia los internos y la comunicación efectiva, y una indirecta que es la observación del comportamiento de los jóvenes.

6.1.4.1 El buen trato hacia los internos

La expresión de un buen trato hacia los internos aparece como una de las principales técnicas entre los educadores con un doble objetivo, por una parte, mantener una adecuada relación y conducta entre los jóvenes y, por otra parte, para lograr la rutina diaria propuesta.

Los educadores plantean el buen trato desde una mirada afectiva debido a que lo relacionan con el vínculo filial, como ya se ha dicho en otras ocasiones, propio de su rol hacia los internos que tiene también unos propósitos funcionales que propician un mejor desempeño en las tareas diarias y la rutina.

En este sentido, los informantes dicen que conectándose con las emociones de los jóvenes, éstos modificarían sus conductas consiguiendo, de esta manera, adherirse más fácilmente a la rutina propuesta, permitiendo el logro de las actividades de la mejor manera posible:

“... para que este joven se vincule se conecte con ese tipo de cosas [afectivas] hay una pega [trabajo] como profe [educador] en la casa que está constantemente recordando o llevándolo a esa situación para que el joven se mantenga cerca de ese tipo de los valores (...) si nosotros lo presionamos un poquitito con las emociones, lo más probable es que se conecte con eso (...), entonces, hay algo que está ahí, con todas las deficiencias que tenemos, con todos los peros, con todas las trancas, con todas la desilusiones que el sistema nos aporta, hay algo que está muy bien hecho acá” (CRC 1 Cit. 543)

Los educadores propician un trato armónico hacia los jóvenes como una técnica para acompañar la formación de hábitos y buenas costumbres. Así como también utilizan esta técnica para apoyar emocionalmente en situaciones de contención:

“Tanto como decirle anda a lavarte, dúchate, vístete, levántate, toca la hora de la escuela. Yo creo que esas cosas, si bien son muy básicas (...) lo hace con cariño...” (CRC 2 Cit. 105)

“... porque uno va generando esa cosa afectiva con los chiquillos y tratando de hacer un proceso con ellos...” (CRC 3 Cit. 3)

“El apoyo emocional que uno hace por los jóvenes muchas veces cuando están con problemas...” (CRC 2 Cit. 46)

“... hasta la intervención tan simple como [nombra a su colega] un abrazo...” (CRC 1 Cit. 432)

“... si nosotros lo presionamos un poquitito con las emociones, lo más

probable es que se conecte con eso...” (CRC 1 Cit. 543)

Observamos, por tanto, que para mantener una adecuada relación entre los educadores y los adolescentes y jóvenes del centro es necesario contar con un trato que sea funcional. Esta funcionalidad se les atribuye tanto a los jóvenes, que saben que si tienen un buen comportamiento, pueden conseguir un mejor trato, como a los mismos educadores, quienes saben que tratando bien a los chicos conseguirán que estos se mantengan tranquilos y el trabajo diario sea un poco más amable debido a que habrá mayor control de las situaciones:

En algunos casos puede ser súper funcional, (...) yo le proveo de una ola de cosas [afectividad] que le pueden gustar o no y no va a ser más que eso (...) como en todas las cosas de la vida que va a ser funcional, yo te proveo tal cosa, tú me das tal cosa y yo [el joven] me porto bien...”
(CRC 1 Cit. 256)

De acuerdo a los antecedentes que entregan los educadores, el joven cuando recibe este trato positivo, la comunicación se hace más efectiva, lo que es fundamental a la hora de iniciar cualquier actividad formativa o de ocio en la rutina.

6.1.4.2 La comunicación efectiva

En este caso los educadores reconocen que las destrezas comunicativas adecuadas también generan resultados gratos, ya que mientras mejor se comuniquen con los jóvenes mejor será la disposición y colaboración para

lograr cambios en las conductas del joven en su proceso de reinserción social y en su conducta en el centro.

Según los educadores, mantener una adecuada comunicación significa conversar y escuchar a los internos ya que los jóvenes no solo quieren escuchar sermones sino que también quieren expresar sus emociones y sentimientos:

“... tratar de escucharlos también porque muchas veces ellos quieren escuchar consejos, pero también quieren ser escuchados...” (CRC 2 Cit. 41)

“... ahí tú tienes recién la oportunidad de entrar a dialogar y conversar. Yo he conversado con jóvenes muchas veces, han llorado muchas veces, cuando están sólo con uno. Y te revelan sus penas, sus rabias, sus dolencias, sus desastres...” (CRC 3 Cit. 80)

“... el escuchar, conversar, comunicación en realidad. La comunicación es fundamental” (CRC 4 Cit. 96)

“Uno conversa con ellos y empieza a escuchar y empieza a orientar dentro de lo que puede...” (CRC 5 Cit. 41)

Esta comunicación tiene distintas formas de manifestación, los códigos no siempre son reconocidos y aceptados por todos los internos, además las condiciones también influyen y esto depende de los estilos de comunicación de los educadores ya que todos trabajan de forma independiente:

“... la gran información de cómo se desenvuelve el joven y cómo poder

apuntar a mejorar su pasar por acá [el centro], y el fin a apuntar a la reinserción social es un poco siendo empático, conversando con él, entendiendo qué lo motivó a hacer su delito...” (CRC 5 Cit. 89)

“Y para nosotros el cómo actuamos nos facilita nuestro trabajo. Yo tampoco puedo estar todo el día como un paco [policía] y siendo una persona estricta con ellos si va a traer complicaciones. Por lo tanto (...) converso con el joven, vemos una película, en qué consiste, si dentro de la película aparece algo trato de explicar en qué consiste, por qué se dijo tal cosa, cómo lo pueden aplicar dentro de su vida...” (CRC 5 Cit. 187)

“...en la casa N°1 pasé de pasearme con los muchachos tomándome del brazo, charlando, conversando, eso desapareció para mí y tuve que replegarme en una condición distinta...” (CRC 3 Cit.41)

Así como también hay expresiones de comunicación que se dan en diferentes contextos entre educadores y jóvenes, como por ejemplo, ver una película, que propicia un espacio para la reflexión que es inducida por el educador a partir del diálogo sobre diversas situaciones que se dan en ella y trasladándolas a una comprensión y visión del mundo fuera del centro.

En tanto que la observación también aparece como una técnica ya que de esta manera los educadores han expresado que pueden conocer el comportamiento del joven y anticiparse a sus reacciones.

6.1.4.3 La observación del comportamiento de los jóvenes

Esta técnica tiene relación con situar la mirada de los educadores en los adolescentes y se realiza por dos principales motivos, uno es para profundizar en el conocimiento de la interacción cotidiana entre ellos, y otro motivo es para vigilar la conducta de los internos en caso de eventualidad o motín.

A partir de esta observación del comportamiento de los jóvenes, los educadores sabrán de qué manera relacionarse con ellos, registrar las situaciones observadas y contribuir a la retroalimentación con el equipo técnico:

“... tú ves algún cabro muy ansioso, no necesitas preguntar o lo mirai [miras], ¿Qué onda [qué pasa]? ´nooo tío [refiriéndose al educador] es que hoy día no me vienen a ver”. Y tú sabes cómo se comporta, sabes cuándo lo van a venir a ver, sabes quién lo va a venir a ver, y cuando viene de vuelta de la visita por su cara tú puedes saber si es una persona importante para él o no...” (CRC 1 Cit. 190)

Como hemos podido apreciar en esta categoría las técnicas para llevar a cabo la acción socioeducativa contribuyen para el mejor desarrollo y resultados de las actividades establecidas en la rutina donde influyen la forma de tratar a los jóvenes así como también la efectividad de la comunicación, mientras que la observación de los jóvenes contribuye a conocer la conducta y la predisposición que tienen los jóvenes para participar en las actividades que ofrece el centro tal como lo espera el SENAME.

6.1.5 La identidad de los educadores de trato directo

Si bien, el quehacer del educador tiene como base la afectividad, la adecuada comunicación y la observación como los elementos que más destacan y que tienen la finalidad de generar nuevos aprendizajes y estructuras conductuales que aportan a la reinserción de los adolescentes, hemos observado en su discurso que es un trabajador/a que tiene múltiples funciones y que al mismo tiempo desconoce los límites de ellos, además, carece de una formación especializada adecuada para el contexto en el que se desempeña, que trabaja muchas horas a la semana, encerrado y que también siente que su trabajo no se valora como debiese. Esto ha generado un desequilibrio emocional que ha traído consecuencias negativas tanto en su labor, en su autoestima y un gran desgaste físico.

Esta categoría emergió a partir de las respuestas que los educadores iban dando en el transcurso de la conversación en la recogida de datos, por lo que a partir de su discurso establecimos unas subcategorías para darle la misma forma que ya le hemos dado a las categorías anteriores, por tanto para saber cómo los educadores se sienten en su trabajo subdividimos esta categoría en: la validez de los educadores como profesionales, la sensación de seguridad de los educadores en su lugar de trabajo y otros aspectos del trabajo de los educadores:

6.1.5.1 La validez de los educadores como profesionales

Es interesante conocer cómo los educadores creen que los ven los demás y cómo se sienten ante ello, entre sus respuestas han expresado con bastante recurrencia que los otros equipos que trabajan directamente con los jóvenes como son los Profesionales Encargados de Caso (PEC) y los Profesionales

de Intervención Clínica (PIC), son los que toman todas las decisiones respecto a los internos, desde cómo se dividirán las casas hasta las actividades que deben realizar diariamente.

En este caso, los educadores expresan que a pesar de que ellos son los que se relacionan más directamente con los internos porque se encuentran todo el tiempo en las casas, no son considerados en la toma de decisiones. Esto ha provocado que solo se sientan tomados en cuenta para la ejecución de actividades en forma directa y éstas están supeditadas a la decisión que los equipos profesionales vayan a tomar:

“... pero puntualmente no tienes ninguna injerencia en las decisiones, no es determinante tu labor [hablando de sí mismo como educador] según sus propias palabras [refiriéndose a los otros profesionales], entonces si el PEC lo considera importante, va a venir [a la casa donde es llamado por el educador]” (CRC 1 Cit. 473)

“... creo que tu opinión como educador, es para la tele (...) Pasa eso, el que se cree el cuento, discúlpame la palabra, pero cagó, porque yo llevo bastante tiempo y la opinión... es que nosotros no aportamos mucho en la construcción de esos proyectos (...) Entonces las opiniones de algunas personas ya no son importantes, entonces eso ha ido pasando (...) nos dieron un área educativa, pero no fue para que participáramos nosotros, fue porque tenía que llenar muchos formularios la encargada del caso, y (...) nunca estuvimos contemplados como educadores...” (CRC 3 Cit. 131)

“... En el fondo, la sensación que yo tengo es que se nos toma bien poco en cuenta. A pesar de que somos los que más contacto tenemos (...) estamos 12 horas con ellos, de día y de noche. Yo siento que

tenemos poca participación dentro de las cosas de las que sí deberíamos tener. Nuestra opinión debiese ser una de las más importantes” (CRC 4 Cit. 58)

“...Concuerdo con mi colega (...) en que efectivamente somos como el último pelo de la cola [de escasa importancia]. La verdad es que nos toman muy poco en cuenta en términos técnicos, en las decisiones técnicas” (CRC 5 Cit. 83)

De tal manera, que en decisiones tan importantes como el cambiar a un joven de una casa a otra o de las causales delictivas o de informar si tiene antecedentes médico-psiquiátricos que ponen en riesgo el bienestar de todos los que se encuentran internos y de los mismos educadores, tampoco son notificados. En estos casos, el criterio para determinar qué es lo que deben o no deben saber los educadores sobre la población que atienden, pasa por los equipos profesionales, lo que ha provocado que los educadores se sienten menoscabados:

“... las determinaciones muchas veces las toman los Encargados de Caso. Y a veces no pasan por uno, yo de repente me he encontrado con sorpresas: ‘Oye, sacaron a este niño de allá, lo cambiaron pa [para] acá, aquel lo dejaron’. Uno [educador/a] se encuentra con la sorpresa (...). Me pasaba que hay duplas [equipos psicosociales] que se guardan mucha información con respecto a los jóvenes. Que dicen ellos que es información que tienen que saberlo solamente ellos [los equipos profesionales], que no es conveniente que la sepamos los educadores. Yo creo que no, que debiéramos estar al tanto de todos los problemas que pasa al joven que uno tiene a cargo” (CRC 2 Cit. 81)

“... no me han respondido qué patologías están siendo tratadas: un psicópata?, un compadre con cambió de personalidad? (...) Entonces yo, que vivo con él 11 horas diarias, necesito saber más de él para saber enfrentarlo y saber cómo comportarme frente a un muchacho que tiene patología tipo psicópata. Lo encaro, lo envuelvo, lo enrabeo [lo enojo] más, ¿cuál sería mi acción? (...) no tengo estas herramientas...” (CRC 3 Cit. 151)

En este caso los educadores están a cargo de la ejecución de las actividades y de lo que ocurra dentro de las casas en la rutina diaria y no de las decisiones más trascendentales:

“Tu [refiriéndose a sí mismo] no tienes mucha inferencia en lo que se pueda decidir acá arriba, cachai [entiendes], entre el PEC, la jefatura técnica y el director...” (CRC 1 Cit. 464)

“... a mí me dijeron: ‘toma, este es el listado de los jóvenes que van a llegar a tu casa`...” (CRC 2 Cit. 119)

“... nosotros no participamos ni en la planificación ni en la elaboración ni en absolutamente nada, nada, por lo tanto la información y la socialización no la recibimos...” (CRC 3 Cit. 65)

Tomando en cuenta que la asistencia a las reuniones de equipo es escasa, que la comunicación entre educadores y el resto de los equipos es limitada, que el acceso a las capacitaciones que entrega el SENAME son reducidas y selectivas y que son el personal que pasa más tiempo con los jóvenes internos y que pese a ello sus opiniones, según ellos mismos dicen, no son tomadas en cuenta, es que claramente los educadores se sienten

desvalorados como profesionales, así tengan mucha más experiencia en años de servicio dentro de la institución o tenga un título profesional.

6.1.5.2 La sensación de seguridad de los educadores en su lugar de trabajo

Para cualquier trabajador, el sentirse seguro en su espacio laboral ayuda a mantener una producción adecuada y optimiza los objetivos planteados; cuando sucede lo contrario, viven con el temor de no saber cuándo van a salir del turno o si van a salir con vida de su lugar de trabajo o si se harán realidad las amenazas que reciben continuamente.

Trabajar en un centro cerrado o una cárcel, es trabajar en torno a la violencia, ella es continua en este tipo de contexto, por tanto el control y el manejo de conflictos es primordial para llevar a cabo la acción socioeducativa.

En este caso, los educadores manifiestan abiertamente sentirse inseguros en los centros debido a que en muchas ocasiones los internos han destrozado espacios comunes, han agredido a los educadores y han sido amenazados por los jóvenes. Según expresan los informantes es una situación que ocurre en todos los centros cerrados, por este motivo ellos intentan protegerse manteniendo una continua comunicación por radio entre ellos y con Gendarmería de Chile:

“... es la inseguridad que uno llegue a trabajar. Puede que salga muerto, o puede que no llegue después a la casa, porque como falte un profe [educador] hay que quedarse todo el día [después de un turno de

noche]” (CRC 2 Cit. 200)

“En realidad es la única alternativa de cuidarse entre unos pocos [los educadores] para poder sobrevivir en el sistema. Porque tienes los índices de violencia hacia nosotros de parte de los jóvenes, has ido viendo [refiriéndose a sí mismos] cómo a tus compañeros los han ido apuñalando, los han ido golpeando, los han ido menoscabando” (CRC 3 Cit. 227)

“Nos han roto, en más de dos o tres oportunidades, la sala de entrada de los psico-sociales. La han roto. Hemos encontrado fierro de magnitud...” (CRC 3 Cit. 245)

“A mí, hace dos semanas (...) una cabra [joven] chica me agarró las mechales [pelo]. Así... Como la pillé en algo me tiró el pelo. Se colgó de mi pelo hasta que la llevé al dormitorio” (CRC 4 Cit.28)

“En el caso mío, por ejemplo, yo me enteré de un caso de un niño [un interno del centro] cuando yo sufrí una tratando de entrar al baño. Cuando yo estaba en el baño, uno de los niños amarrado con una toalla pilucho [desnudo], trató de entrar al baño (...) después de eso supe que el niño estaba ahí por violación...” (CRC 5 Cit. 75)

Los educadores se sienten seguros con el personal de Gendarmería en la parte periférica externa de los centros debido a que son la guardia armada que está implementada y, mediante previa autorización, puede entrar al centro para bloquear situaciones graves como motines, incendios u otros conflictos que requieran la fuerza para prevenir e impedir situaciones más graves que atenten contra la vida de las personas al interior del recinto:

“... Igual es una protección que nosotros tenemos, dentro de todo cuando ya la situación escapa de todas nuestras manos, uno toma la radio y llama al siete de gendarmería” (CRC 3 Cit. 160)

En este caso, es posible advertir entre los educadores un clima laboral de estrés constante, con sentimientos de impotencia, rabia y frustración debido a la sensación de inseguridad que el propio centro les genera como por el trato que reciben y el poco manejo que tienen para enfrentar situaciones adversas, y sin embargo, continúan realizando turnos excesivamente largos, con la misma expresión de afecto hacia los adolescentes internos. Así es como se capta cierta contradicción entre los discursos.

6.1.5.3 Otros aspectos del trabajo de los educadores

Sentirse motivado en el trabajo produce mayores satisfacciones personales y esto se demuestra en el logro de las metas de cualquier institución, sin embargo, este no es precisamente el caso de los educadores de trato directo de los centros cerrados. En sus respuestas hemos podido constatar el bajo rendimiento en sus acciones debido al desgaste físico y mental en el que se encuentran:

“... está todo el desgaste físico, que vas viendo en tus compañeros (CRC 3 Cir. 211)

“Yo creo que después de 15 años, enferman si, tener un ritmo de trabajo como el que se tiene acá, de repente haciendo 24 horas...” (CRC 4 Cit. 110)

Este desgaste se debe principalmente al exceso de horas trabajadas dentro de las casas donde viven los jóvenes lo que se traduce en un gran estrés para el educador:

“... estar dentro de una casa doce horas encerrado con ellos, con los jóvenes, es como una condena que tú nunca (...) que no has cometido, (...) te tornas parte de la misma cárcel, entonces este encierro grandote que está acá, más un encierro en una casa se transforma terrible para la persona (...) que no comete delito (...) el hecho de estar encerrado genera mucho daño a las personas, mucho, y compartiendo con delincuentes...” (CRC 1 Cit. 650)

Si a esto le sumamos la gran cantidad de funciones que tienen que cumplir diariamente y que pese a ello se sienten desacreditados tanto por el resto del personal como por los propios jóvenes y la inseguridad permanente del propio contexto, aparecerán una serie de sentimientos y sensaciones que desmotivan a los educadores a cumplir de manera eficaz su papel:

“... va frustrando aquí en realidad no hay mucha forma de crecer tampoco, como trabajadores, entonces son como súper limitadas las cosas...” (CRC 1 Cit. 336)

“Entonces, qué motivación tenemos nosotros frente a eso, cuando esos hechos han venido sucediendo durante 10, 15, incluso más años...” (CRC 3 Cit. 51)

Es tal el descontento y desgaste de los educadores, que comienzan a somatizar. Así es como comienzan a aparecer las licencias médicas, ya

sean por estrés u otro motivo, éstas son una de las mayores causas de absentismo laboral por parte de los educadores en los centros cerrados.

*“... frente a todas estas cosas yo colapsé, pero me enfermé de rabia, de impotencia. Porque sentí que estábamos solos, desde la dirección pasando por gendarmería nos quedamos nosotros y nosotros teníamos que poner el pecho para enfrentar esta situación de estos jóvenes”
(CRC 3 Cit. 39)*

Al momento del trabajo de campo constaban los siguientes datos:

Tabla 25: Total de educadores/as con licencia médica y total en activo % con licencia médica

Centro	Total Educadores/as	Total con licencia médica	Total en activo	% con licencia médica
CRC 1	48	15	33	31,3
CRC 2	66	3	63	4,5
CRC 3	51	3	48	5,9
CRC 4	35	4	31	11,4
CRC 5	64	Sin antecedentes	---	---

Fuente: Datos proporcionados por la dirección de cada centro de régimen cerrado.

Según estos registros, existe un promedio de 13% de inasistencias por parte de los educadores que presentan licencias médicas en los centros de régimen cerrado de la zona central de Chile:

“Yo creo que el daño psicológico que tienen (...) los educadores, aquí hay un montón [muchas] de licencias, siempre, bueno esto es histórico

te lo vas a topar en todos los centros, es terrible...” (CRC 1 Cit. 588)

Posiblemente la inestabilidad emocional de los educadores se debe, por una parte a la inexistencia de preparación previa para manejar sus propias emociones y es por eso que se sienten lábiles, y por otra, es que tampoco cuentan con los recursos personales de gestión emocional para enfrentar situaciones conflictivas que se generan en estos centros:

“... el otro día (...) yo que me consideraba dentro de los duros, podríamos decir: ´no, a mí no me pasa nada`. Cuando nos tocó vivir la situación en la casa tres, yo iba viendo como mis compañeros se iban yendo con licencia, porque la situación los sobrepasaba. Yo me iba quedando al último. Pero después te preguntas, por qué esconder que tú también lo pasabas mal, que tú también sufrías el maltrato...” (CRC 3 Cit. 59)

“La gente ya está cansada yo creo que hay un desgaste, después de 30 años, yo llevo tres meses y estoy cansada. No hay un desgaste emocional en mí porque yo todavía tengo ganas. Pero pasan cosas, como todas las que te hemos hablado que también a uno lo aburren” (CRC 4 Cit. 104)

Al mismo tiempo hemos encontrado una propuesta de un educador joven que lleva poco tiempo trabajando en el centro y que tiene relación con evaluar psicológicamente a los educadores para conocer su nivel emocional y cómo ha influido el trabajo en el centro en su salud mental:

“... no encuentro que hayan evolucionado mucho [los educadores]. Sí han adquirido personalidades que son un poco extrañas para los que llegamos recién (...) es muy importante que el educador no se

desestructure (...). Es importante una evaluación (...) psicológicamente: '¿Cómo se encuentra?, ¿cómo es?' Indagar en la vida del funcionario..." (CRC 4 Cit. 109)

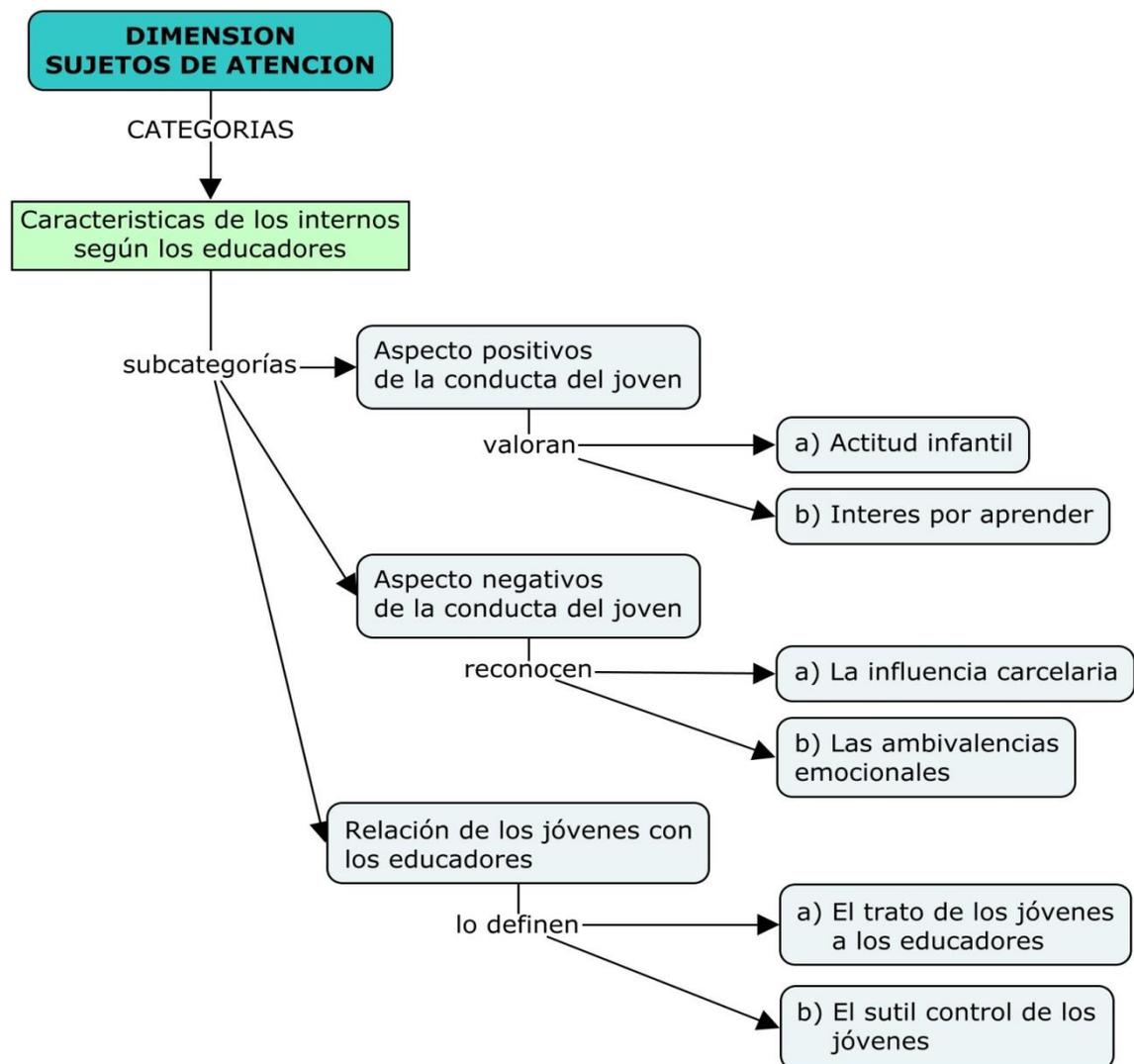
A partir de esto podemos deducir que la motivación personal que más peso tiene en los educadores y que justifica de alguna manera que siga trabajando en estas condiciones es el factor dinero, ya que los turnos que realizan son bien compensados económicamente y no necesariamente es un trabajo que realizan por vocaciones como lo afirman los propios educadores cuando hablan de mayor competencia y valores:

"Es un tema personal, porque los turnos éstos son bien remunerados. Entonces, hay profes [educadores] que incurren un poco en el abuso [de licencias médicas]. Entonces, más plata [dinero], más turnos. Entonces se desgastan. Se desgastan físicamente, mentalmente y licencia [médica]" (CRC 2 Cit. 207)

Por medio de estas palabras, entendemos que los educadores al ser un personal no profesional, es decir, que no poseen un título universitario y aunque lo tuvieran el SENAME no lo reconoce como profesional, el sueldo es más bajo. Esto estaría provocando cierto círculo vicioso: mientras más turnos más dinero, pero el contexto general es tan desgastante que después de exigirse, comienzan a deteriorarse.

6.2 Los sujetos de atención en los centros de régimen cerrado

En esta dimensión definiremos la población que atienden en los centros cerrados desde la mirada de los propios educadores de trato directo que participaron en esta investigación. En este contexto repasaremos las características generales de los internos para conocer a quienes está destinada la acción educativa, para una mejor comprensión hemos graficado el análisis propuesto:



6.2.1 Características de los internos según los educadores

La imagen que tienen los educadores respecto a los internos en los centros cerrados y cuál es el concepto de ellos hacia los jóvenes, considerando las particularidades que nos parecieron interesantes a partir del discurso de los informantes, es lo que analizaremos a continuación a partir del siguiente gráfico que muestra la recurrencia de aspectos tanto positivos como negativos de cómo los educadores ven a los internos:

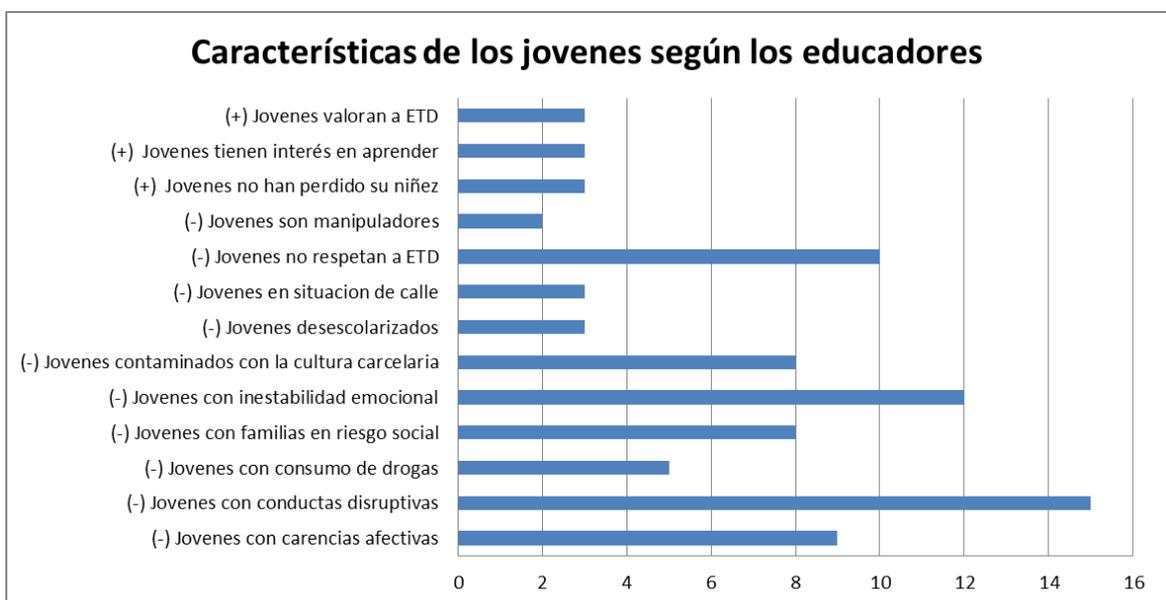


Gráfico 8: Características de los jóvenes según los educadores

Siguiendo con el mismo ejercicio de subcategorización que hemos hecho con anterioridad hemos dividido en tres aspectos esta categoría: aspectos positivos de la conducta del joven desde la visión de los educadores, aspectos negativos de la conducta del joven desde la visión de los educadores y la relación de los jóvenes con los educadores desde la visión de los educadores.

6.2.1.1 Aspectos positivos de la conducta del joven desde la visión de los educadores

Dentro de los aspectos positivos que destacan los educadores en los internos encontramos:

a) La actitud infantil: intentando ser empáticos y comprensivos con los adolescentes y jóvenes que los educadores atienden en los centros, éstos dicen que el comportamiento de los internos es infantil a pesar a que algunos ya son adultos:

“Son igual que niños. Tienen 18, los que tenemos nosotros tienen entre 18 y 20 años. Son iguales que niños chicos” (CRC 5 Cit. 204)

“Hay cosas que tienen que me hacen mucho sentido (...) curiosamente lo artístico y lo deportivo (...) es muy potente acá dentro de este centro y yo creo directamente se da porque las dos son un juego, entonces yo creo que la ausencia de juegos de ellos en su niñez (...) tal vez como no han perdido aún su niñez este es el momento...” (CRC 1 Cit. 608)

Al parecer, con las actividades deportivas se sienten más atraídos los internos, lo que es algo muy beneficioso porque de esta manera pueden sacar desde sus emociones hasta sus rabias internas, en cambio, los educadores ven a los participantes de estas actividades deportivas como personas con conductas infantiles.

Si bien, son chicos que los educadores conocen desde que son menores de edad, se observa que los siguen viendo como niños, posiblemente por este motivo es que los educadores toman roles tan paternalistas.

b) El interés por aprender: según los educadores, los jóvenes están dispuestos a adquirir nuevos aprendizajes, los ven motivándose con algunas actividades que realizan los educadores en sus talleres, posiblemente porque son aquellas actividades en las que ellos mismos se motivan primero:

“... hay mucho interés en los jóvenes por saber cosas, por aprender por eso hay que encajarlos muy bien, hay que hacerlo de muy buena forma para que tenga un real sentido...” (CRC 1 Cit. 262)

“... en mi caso personal, que me gusta la música, que sí les haga sentido [a los jóvenes] que pregunten cosas, de lo que tiene que hacer, (...) cómo hago esto, cómo estudié (...) una experiencia súper potente de vida” (CRC 1 Cit. 254)

En este sentido, las características más amables, por decirlo de alguna forma, de los internos, según los educadores, son rescatadas desde una mirada más bien filial que posiblemente es un punto de los educadores para poder seguir trabajando con estos jóvenes.

6.2.1.2 Aspectos negativos de la conducta del joven desde la visión de los educadores

En este contexto puede parecer obvio que los jóvenes presenten conductas violentas, agresivas y sean emocionalmente inestables, así como también que tengan carencias afectivas, que provengan de familias disfuncionales, etc., sin embargo, nos parece necesario describir y analizar desde el punto de vista de los educadores ya que son ellos los que dan la atención directamente a los jóvenes. Entre estas características encontramos:

a) La influencia carcelaria: al respecto los educadores creen que los jóvenes se contaminan con el ambiente carcelario con el fin de pertenecer a un grupo lo que les sirve para integrarse rápidamente al centro. Por este motivo, dicen los educadores, que es necesario cambiar la forma de tratarlos ya que todos llegan por causas distintas y con una predisposición diferente:

“... esos mismos jóvenes, en una ‘casa de condenados’ [un centro de régimen cerrado] cambian, se autorregulan (...) los otros jóvenes lo hacen cambiar” (CRC 2 Cit. 171)

“... muchas veces llegan jóvenes por primera vez, son jóvenes que uno los mira, son jóvenes que hablan bien, son ordenaditos, tranquilos, pasa un mes y el joven es otro, o sea aprende o lo echan a perder aquí adentro” (CRC 2 Cit. 234)

Mientras que los educadores dicen que los jóvenes se autorregulan, más bien parece que se adaptan a las circunstancias y personas con las que les toca relacionarse, tanto con otros jóvenes como con el personal del centro, donde si no se adapta y obedece de alguna manera, sabe que no le irá bien en su estadía en el centro.

b) Las ambivalencias emocionales: en este caso los informantes creen que la mayoría de los jóvenes que atienden presentan alguna patología psicológica o psiquiátrica debido a su inconstante estado de ánimo. Los educadores observan que en algunas oportunidades se comportan bien y realizan adecuadamente las actividades que se les indica y, en cosa de minutos, pueden cambiar:

“Yo en mi casa tengo tres jóvenes que han cometido asesinato y uno los ve así y pareciera que no...” (CRC 5 Cit. 97)

“De repente los jóvenes son muy cambiantes. De repente están bien, de repente andan medios psicosiados [jerga carcelaria que significa: confundido/inquieto/obsesionado]...” (CRC 2 Cit.1)

“... yo no sé si tienes antecedentes (...) cuántos jóvenes sufren alguna patología de salud mental. Y eso es un impedimento, para atenderlos cuando explotan, cuando estallan” (CRC 3 Cit. 148)

Atender a personas con problemas de salud mental que viven en el encierro puede ser un gran desafío y más aún si hablamos de sujetos que se encuentran en una etapa de desarrollo como es la adolescencia, sin embargo, deja de ser un reto cuando los interventores son personas que no poseen la formación adecuada para dicho trabajo, entonces pasa a ser un peligro tanto para el personal como para los mismos internos.

En este sentido, los educadores expresan que los medicamentos que les son administrados diariamente a los jóvenes, los dejan adormilados por lo que se les hace difícil llevar a cabo de manera adecuada las tareas planificadas, no obstante deben obligarlos a realizar las actividades diarias ya que parte de las funciones como educador es que se cumplan:

“Aquí, los cabros [internos] toman medicamentos. Medicamentos fuertes. Quedan planchados [adormilados]. Sin embargo, nosotros, los de trato directo tenemos la obligación de decir al cabro: ‘Tienes que ir al colegio, tienes que ir a la enfermería’. Por favor, el cabro está planchado! Nosotros lo planchamos y más encima nosotros le exigimos

que se active...” (CRC 3 Cit. 244)

Pese a las difíciles condiciones en las que deben llevar a cabo las actividades, los educadores parecen no sentirse afectados debido a que consideran que los internos se encuentran en tan ‘precarias condiciones emocionales’, que se vuelve un facilitador para su quehacer diario, probablemente porque son más manipulables en especial cuando los educadores hacen valer su autoridad frente a los internos para realizar con efectividad su trabajo:

“Yo creo que facilita el trabajo la precaria condición en que se encuentran los jóvenes, emocional, (...) algunos que no tienen visita nunca. Entonces, más que pensar en que es una dificultad yo creo es un facilitador para los que atendemos a los chiquillos porque permite que desde lo más básico podamos ayudarlos” (CRC 5 Cit. 9)

En este sentido podemos observar que los educadores aprovechan las situaciones de mayor vulneración de los jóvenes para llevar a cabo las actividades que le son encomendadas como obligatorias para el día a día.

6.2.1.3 La relación de los jóvenes con los educadores desde la visión de los educadores

En esta subcategoría aparecen dos elementos importantes a considerar, el respeto y el control, que si hablamos de personas que han cometido delito, claramente las encontraremos con algunas deficiencias en su actuar.

a) El trato de los jóvenes a los educadores: en este sentido los jóvenes ven a los educadores desde una mirada muy crítica desconociendo la labor que

cumplen con el objetivo de reinsertarlos adecuadamente a la sociedad. Así es como podemos apreciar que el trato que mantienen hacia los educadores es desde ser basuras hasta poner en tela de juicio su trabajo, en especial aquellos jóvenes que se encuentran cumpliendo condena en los centros siendo mayores de edad, debiendo posiblemente estar en una sección juvenil de las cárceles que mantiene Gendarmería:

*“... delante de ellos nosotros somos los chutes [tacho de basura]”
(CRC 2 Cit. 154)*

“Entonces queda uno como el profe [educador] sapo [que rumorea], el profe malo, el profe que hace mal la pega o el profe que no sabe hacer la pega porque así lo ven ellos” (CRC 2 Cit. 175)

“... son adultos, muchos de ellos, y no mantienen una línea conductual aceptable, no asisten a escuelas, no dieron a la rutina, faltan el respeto a los educadores, tienen riñas entre pares...” (CRC 5 Cit. 20)

Al respecto podemos indicar que los jóvenes, por las condiciones en que se encuentran y dadas las características que ya hemos observado, es natural que sean irrespetuosos e intenten intimidar a los educadores poniendo en duda la eficacia de las intervenciones que llevan a cabo, sin embargo, en su discurso observamos que se dejan tratar de tal manera posiblemente porque su autoestima está mermada, en otros casos, los educadores también esperan que la conducta de los jóvenes mayores de edad sea la adecuada en una realidad tan compleja como es un centro cerrado para adolescentes donde probablemente las condiciones ambientales, tanto como las actividades no estén diseñadas para estos chicos, ya que no asisten a las escuelas y no adhieren a la rutina`.

b) El sutil control de los jóvenes: se trata de internos que intentan manipular a los educadores para que estos accedan a satisfacer algunos requerimientos como obtener un cigarrillo o no realizar una actividad, por lo que utilizan las relaciones afectivas para conseguirlas:

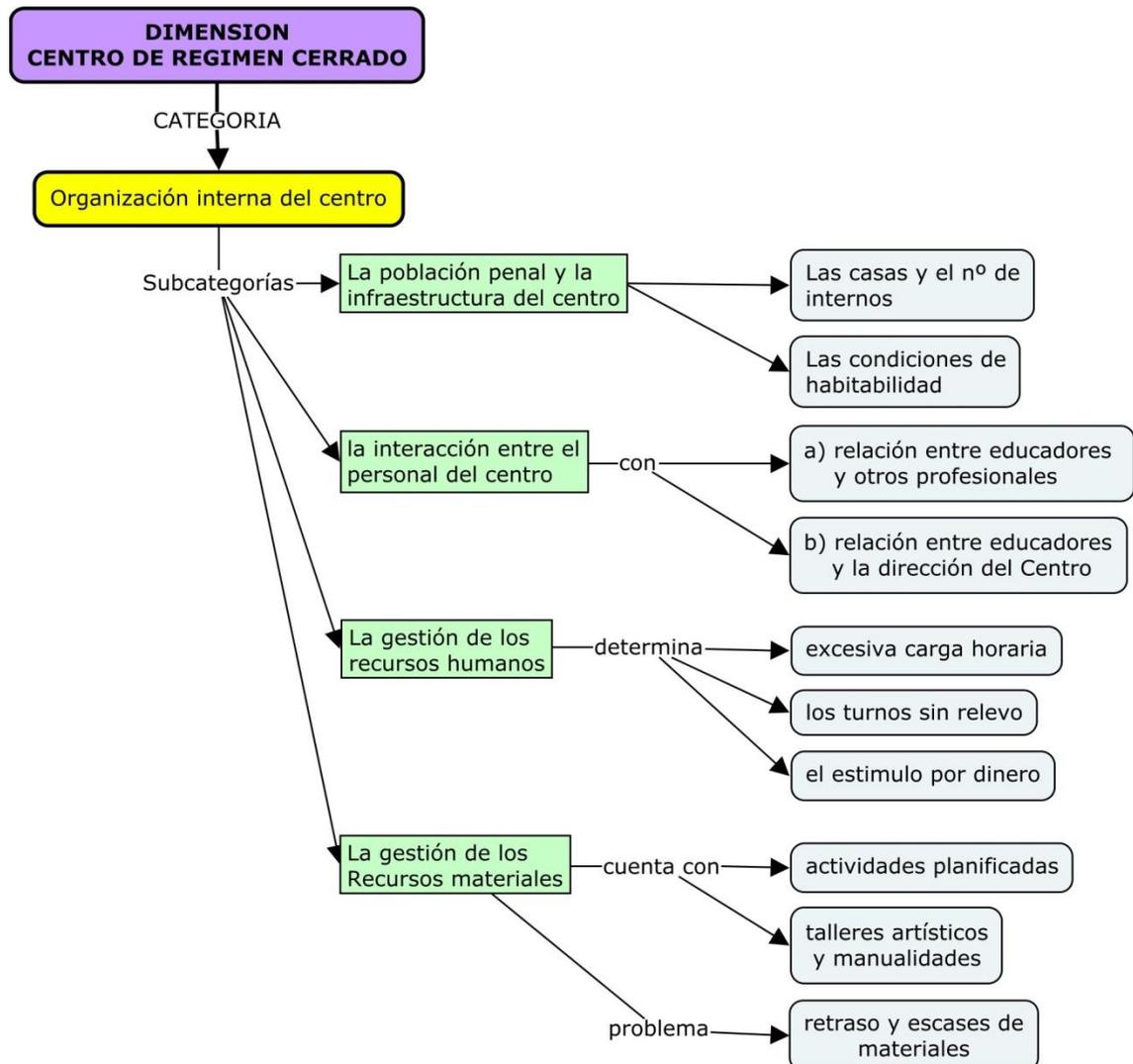
“... ellos tratan de manipular, son muy manipuladores. Entonces yo me he dado cuenta que muchas veces unos lo hacen creer de que ellos lo estiman mucho al profe, siendo que no es así...” (CRC 2 Cit. 150)

“... cuando un joven que no se vincula (...) conmigo en una forma súper funcional, yo le proveo de una ola de cosas que le pueden gustar o no y no va a ser más que eso, pero van a haber otros jóvenes que sí le haga sentido las cosas que tú hablas...” (CRC 1 Cit. 253)

Este es un juego en el que también actúan los educadores, anteriormente nos encontramos con las mismas relaciones funcionales, por lo que no es de extrañar que aún sin haber acordado el tipo de relación, se dé con mayor frecuencia de lo que creemos.

6.3 Los centros de régimen cerrado

La categoría que identifica esta dimensión es la organización del centro que se ha subcategorizado en diferentes aspectos que se presentan en el siguiente mapa:



6.3.1 Organización del centro según los educadores

El contexto físico es de gran relevancia cuando vamos a hablar del personal que se desempeña dentro de un centro cerrado, ya que es aquí donde se concentra gran parte de su vida, más aún cuando éste demanda una permanencia continua en el encierro y con extensas jornadas de trabajo, por lo que este espacio debiera contar con unos recursos y características particulares para favorecer un clima laboral adecuado.

Los centros de régimen cerrado a los que asistimos en las regiones de Valparaíso, Rancagua, Santiago y Talca, así como en los del resto del país, en su interior cuentan con casas o cabañas donde viven los adolescentes y jóvenes, éstas están acondicionadas, por lo general, con sala de estar, baño y dormitorios. También existe una sala para el servicio de enfermería, alimentación, escuela, talleres y patio. Sin embargo, los educadores han expresado la existencia de espacios reducidos, escasez de personal, escasez de recursos materiales y exceso de horas trabajadas, entre otros, por parte de la organización del centro.

Por tal motivo es que hemos elaborado cuatro subcategorías para el mejor manejo de la información y la mejor comprensión de la problemática: La población penal y la infraestructura, la interacción entre el personal del centro, la gestión de los recursos humanos y, por último, la gestión de los recursos materiales.

6.3.1.1 La población penal y la infraestructura del centro:

La cantidad de casas y la población penal que se encuentra cumpliendo condena en los centros aludidos donde se realizó esta investigación es la siguiente:

Tabla 26: Cantidad de casas femeninas y masculinas y su proporcionalidad con el número de internos, por sexo

Centro	Nº casas femeninas	Nº de internas	Nº casas masculinas	Nº de internos
CRC 1	1	4	6	80
CRC 2	1	3	9	116
CRC 3	0	0	6	89
CRC 4	1	19	4	15
CRC 5	1	2	7	73

A partir de esta tabla, observamos que en la población femenina, la cantidad de casas para las adolescentes está acorde con la cantidad de internas, con excepción del CRC 4 donde se ocupa la sala de enfermería como vivienda para las chicas que están embarazadas o tienen hijos ya que no se han habilitado más casas para su adecuada atención.

En cuanto a la sección masculina de los centros, observamos la escasez de casas en relación con la gran cantidad de internos condenados en los CRC 1, 2 y 3. Este último centro es el más congestionado por tener a 89 adolescentes internos que se deben distribuir en 6 casas, además existe una alarmante sobrepoblación en una de las casas con 37 jóvenes viviendo en ella. Esta situación se debe a varios factores, la dirección del centro es quien decide la distribución de los jóvenes por casa considerando la agrupación por el tipo de delito, la edad y la conducta de los jóvenes, por

otra parte estos jóvenes deben esperar muchos meses para que se les asigne una condena quedando privados de libertad hasta por tres meses.

Esta escasez de capacidad habitacional afecta tanto a los internos y su conducta como al trabajo educativo que intentan realizar los educadores. Según los antecedentes proporcionados por los informantes, la desproporcionada cantidad de jóvenes habitando una casa donde se encuentran a cargo de un solo educador, impide llevar a cabo formar en hábitos y normas sin el espacio y sin las condiciones de salubridad necesarias que son parte del respeto y la adecuada convivencia.

En estas circunstancias, lo más probable es que el educador intente mantener el control de los sujetos de atención, dirigir las actividades más estructuradas como son las de mandarlos al colegio o al comedor y vigilar la conducta de los jóvenes, debido a que en estas condiciones es muy fácil que intenten desestructurar las actividades programadas:

“... no tienen como descomprimir las casas (...) entonces siempre estás en una olla po [pues] (...) entonces es terrible...” (CRC 1 Cit. 663)

“... a veces queda trabajando un solo profesor [educador] por casa. Que me pasó a mí, estuve harto tiempo trabajando con 23 o 24 jóvenes sólo...” (CRC 2 Cit. 8)

“Dificulta [el trabajo] la cantidad de jóvenes por casa y la cantidad de educadores (...) porque muchas veces estamos solos y tenemos nueve o diez jóvenes, igual se hace un poco más difícil” (CRC 5 Cit. 2)

Así la situación, podemos observar en primer lugar que el centro ha despreocupado las condiciones de vivienda de los jóvenes, por lo tanto el

proceso de reinserción se torna más complicado para los educadores ya que es un obstáculo para llevar a cabo las actividades programadas, esto provoca un gran estrés entre el personal y también en los sujetos de atención porque disminuye el acceso a espacios privados y al ejercicio de actividades, generando desorden, hacinamiento y caos dentro de las casas.

Además de esta complicada situación dentro del CRC existen muchos jóvenes que son mayores de edad, que siguen cumpliendo condena sin que sean trasladados a las secciones juveniles de Gendarmería de Chile, seguramente porque los informes han sido evaluados positivamente, esto quiere decir, que cumplen con buena conducta y se han adherido adecuadamente a su proceso de reinserción social, sin embargo, los educadores, que son quienes están diariamente con ellos, tienen un panorama más crítico de lo que ocurre al interior de las casas.

En este sentido, los educadores dicen que los jóvenes no se suman a las actividades planificadas y que además mantienen conductas disruptivas, por lo que tampoco tienen una explicación clara de por qué estos jóvenes continúan en el sistema de SENAME y no son trasladados a las secciones juveniles:

“Yo creo que el centro en este momento le está dando más hincapié [preocupación] (...) y más protección a los mayores de edad, que a los menores de edad para los cuales trabajamos” (CRC 2 Cit. 23)

“... hay chiquillos que tenemos que son adultos, muchos de ellos, y no mantienen una línea conductual aceptable, no asisten a escuelas, no dieron a la rutina, faltan el respeto a los educadores, tienen riñas entre pares, etcétera...” (CRC 5 Cit. 213)

Mientras que los educadores también explican que las casas no están bien acondicionadas por dentro, son espacios donde cuesta trabajar la reinserción de los jóvenes, no estimulan la formación de hábitos y normas de convivencia. Con estas características lo que se nos viene a la mente es que las casas se encuentran con un deterioro tan importante, que ni el personal ni los internos se motivan:

“... la infraestructura de algunas casas... la casa siete, hay tres piezas [habitaciones]... la ocho no es casa” (CRC 2 Cit. 14)

“... considero que en la infraestructura hay un déficit que deteriora la salud mental, física de los adolescentes. Porque si nosotros nos enfocamos que realmente hubiera un entorno agradable, obviamente las condiciones serían favorables en la conducta, en el pensamiento tanto de los funcionarios como de los adolescentes” (CRC 4 Cit. 10)

Según los educadores las precarias condiciones de habitabilidad de los jóvenes, pone en tela de juicio el trabajo de los educadores debido a que las condiciones laborales tampoco son las adecuadas y que definitivamente no favorecen el proceso de reinserción social de los internos.

6.3.1.2 La interacción entre el personal del centro

Los CRC cuentan con un equipo técnico multidisciplinario, entre los que se encuentran: los profesionales encargados de caso (PEC) que por lo general son trabajadores/as sociales, los profesionales de intervención clínica (PIC) que son psicólogos/as, en este caso cuando se juntan conforman el equipo psicosocial; también se encuentran terapeutas ocupacionales, profesores de

escuela, educadores de trato directo y, en algunos centros, hay un nutricionista.

Las relaciones entre los educadores y el personal del centro presentan una gran complejidad, por este motivo las hemos subdividido:

a) Relación entre los educadores y el personal de intervención directa: Esta relación se encuentra jerarquizada dependiendo de la función de cada profesional. En el caso de los educadores, la relación entre ellos (educador-educador) es informal; entre educadores y PIC o PEC, la relación depende de estos últimos dos equipos para establecer qué tipo de relación van a tener, si más bien formal o informal.

Esta es una relación que se ha mantenido en el tiempo como conflictiva, debido a que el equipo psicosocial es el que elabora los planes y actividades de intervención de los jóvenes que los educadores deben llevar a cabo. Al parecer esto es lo que desagrada a los educadores, ya que continuamente comparan la unión entre los educadores y la escasa cohesión entre los otros equipos:

“... una cosa que conflictúa acá (...) criterios que hay entre los equipos, no así desde los educadores. Los equipos, el equipo psicosocial y de repente los equipos directivos u otros (...) no funcionan tan cohesionadamente como debiera ser para que la intervención sea más efectiva...” (CRC 1 Cit. 67)

“Entonces, yo siento que el trabajo de nosotros es un poco ingrato de repente. No sólo porque no se nos felicita o no se nos agradecen las ideas, que es como parte de nuestro trabajo. Sino que también porque somos tomados en cuenta para muy pocas cosas. Como el perraje

(risas) Todos son nuestros jefes” (CRC 4 Cit. 59)

“... El PIC no te dice, el coordinador no te cuenta, el educador con el que cambias de turno, no hay oportunidad. Porque justamente él viene llegando a las ocho tiene que asumir la casa y yo a las ocho tengo que irme. Y claro tengo doce horas ahí y quiero irme para mi casa. Y el otro tiene que meterse...” (CRC 5 Cit. 159)

En este caso se hace sentir la diferencia de formación especializada y la jerarquía que existe en los centros, ya que mientras unos llevan a cabo una labor más intelectual como es la elaboración de programas o planificaciones, los otros, en este caso los educadores, son los encargados de la parte práctica y concreta, ejecutar lo que los otros dicen que hay que hacer.

b) Relación entre los educadores y la dirección del centro: La relación con la dirección del centro también se manifiesta compleja según la opinión de los educadores. Posiblemente la o el director se dedica solo a la labor administrativa y no al reconocimiento de su entorno, sin embargo, como parte de la labor de toda dirección de centro, por ser éste la primera autoridad, es indispensable relacionarse tanto con los jóvenes como con los educadores de manera de propender buenas relaciones y conocer la realidad en el terreno:

“... en realidad una buena o mala relación con las autoridades (...) es que no hay. Yo llevo tres meses aquí y nunca he visto a la directora (...) Yo entiendo el cargo es complicado, tiene que hacer muchas cosas, pero son cinco minutos para ir y preguntarles ‘¿chiquillas cómo están?’ y la única vez que la vi fue para supervisar más que para ir a establecer

un contacto con las niñas que están en el centro” (CRC 4 Cit. 46)

“... con la coordinadora que tenemos no es problema. Con la jefatura ahí no, hay puente cortado” (CRC 4 Cit. 65)

“... a nosotros se nos dice, en términos contractuales que estamos trabajando bien si llegamos a la hora (...) si no tenemos licencia. Si somos esbozo de la autoridad, si seguimos los organismos regulares para hacer cualquier consulta, ahí sí que va todo bien” (CRC 3 Cit. 97)

Las consecuencias de la falta de comunicación entre los distintos estamentos provocaría problemas en el flujo de información y la toma de decisiones tardías, que finalmente afectan al buen funcionamiento y a las adecuadas relaciones entre el personal del centro.

6.3.1.3 La gestión de los recursos humanos

En general el horario de trabajo de los educadores no es un elemento facilitador y menos es considerado flexible, por el contrario parece ser un factor que contribuye al estrés y al agotamiento de los educadores:

“... la extensión horaria que tenemos eeeh trabajar 12 horas, y si no son 12 horas, 24 o 36...” (CRC 1 Cit. 631)

“... los de noche quedándonos de día a trabajar” (CRC 2 Cit. 190)

“Cuando en una casa no llegue el profe de día, tienes que seguir de noche, sí o sí” (CRC 2 Cit. 198)

“... cuando yo llegué [a trabajar al centro] estuve dos meses todos los días viniendo en la noche y después empecé a descansar un par de

días al mes” (CRC 3 Cit. 204)

Esta carga horaria en algunas oportunidades está previamente planificada por la misma dirección de los centros. En este caso, nos da que pensar que el propio centro contribuye al desgaste físico y psicológico de los educadores o que se excede en las exigencias hacia los educadores ya que saben de antemano que el educador asumirá el horario como parte de sus funciones, sin embargo es antinatural permanecer despierto, activo y atento 24 o 36 horas continuadas:

“... a mí me mandaron en comisión de servicio dos meses a otra ciudad [nos reservamos el derecho de identificar la ciudad]. Llegué el 25 de septiembre. Trabajé durante dos meses de corrido [todos los días]. Y (...) las defensas se me fueron a punta del cerro [lejos]. Caí súper mal. Al final, lo que no había hecho nunca, tuve que tomarme licencia porque ya el cuerpo no me daba, no me funcionaba” (CRC 3 Cit. 208)

“Enferman (...) tener un ritmo de trabajo como el que se tiene acá, de repente haciendo 24 horas, porque para las fechas complicadas, septiembre-diciembre entregan turnos extras, que son los turnos que tienes que venir a cubrir (...). Muchos de esos turnos son o días libres (...) o 24 horas (...) en el fondo son obligatorias” (CRC 4 Cit. 110- 106)

“... yo ahora llevo cuatro turnos extra y no tenía mis dos libres hace como 20 días” (CRC 4 Cit. 101)

Lo que más llama la atención es que los educadores expresen descontento por su trabajo en general pero no por el horario de hasta 36 horas de trabajo que deben realizar en un turno, considerando además, el riesgo que significa estar tantas horas dentro de un recinto donde cumplen condena

personas que han cometido delito y que posiblemente no se cuestionen sus actos.

Por lo tanto, permanecer dentro de las casas con los internos donde en muchas ocasiones se crean discusiones y peleas y donde el educador es quien debe vigilar tanto como controlar y llevar a cabo las actividades planificadas, es una actividad laboral que no habíamos visto, sin embargo, los educadores no se lo cuestionan.

Aquí es donde nuevamente nos preguntamos: ¿es a causa del dinero el hacer tanto turno, que se ha transformado en un estímulo para que los educadores se desgasten de esa manera? Para responder a esta pregunta, hemos de considerar que si bien existe un desgaste importante producto del exceso de horas trabajadas y donde luego vienen largas licencias médicas por estrés, es porque hay un factor que determina que los educadores continúen trabajando en esta situación, la renta de fin de mes, lo que genera un discurso ambivalente entre la vocación, la desmotivación y el sueldo de fin de mes:

*“... si bien dejas una fiesta de año nuevo (...) o sea fuera, no la pasas con la familia, pero puedes pasar una semana con ellos en la playa”
(CRC 2 Cit. 214)*

*“Es un tema personal, porque los turnos éstos son bien remunerados”
(CRC 2 Cit. 207)*

Posiblemente esta situación se descomprimiría si se encontraran activos todos los educadores de trato directo del centro y, si no fuera así, que se reemplazaran sus ausencias dadas las contingencias propias de este tipo

de centro (ver tabla N°24) debido a que existe un promedio de 13% de inasistencias por causa de licencias médicas en los centros cerrados de la zona central de Chile.

Esta situación acusa un problema de gestión de recursos humanos dado que si consideramos la cantidad de licencias médicas y el exceso de horas trabajadas se podría pensar en reemplazos de educadores de trato directo en vez de que ellos mismos se auto-exijan cubriendo los turnos de los colegas, llegando a trabajar 36 horas continuadas.

6.3.1.4 La gestión de los recursos materiales

Los centros cuentan con actividades planificadas para que los jóvenes participen en ellas. En este caso, los educadores también deben planificar sus talleres de tipo artístico o de manualidades para el tiempo de ocio, sin embargo, es aquí donde los educadores acusan el no contar con el material suficiente para realizar esas actividades o talleres:

“... el tema de los recursos es extremadamente lento (...) cualquier adquisición de algún producto retrasa todo (CRC 1 Cit. 51)

La demora en la adquisición de materiales afecta especialmente a las actividades de tiempo de ocio. La consecuencia de esta situación es que existen espacios donde los jóvenes quedan sin actividades, pese a que se supone existen las planificaciones diarias, lo que significa un gran riesgo para la integridad de la población penal y del personal de intervención directa.

“Comenzamos una casa sin talleres. Tuvimos a los cauros [jóvenes] casi tres semanas sin ninguna actividad. Y eso significa un alto riesgo. Tener una población penal sin actividad, significa que los cauros se agrupan. Y les queda tiempo para estar pensando en cualquier cosa de poder joderte” (CRC 3 Cit. 37)

“A veces uno mismo tiene que traer de su casa los materiales si quiere hacer cosas con ellos. O si viene de día, sacar plata del bolsillo y hacer alguna actividad. Somos nosotros los que nos apañamos a nosotros mismo” (CRC 2 Cit. 50)

El retraso o escasez de recursos materiales ha generado que los educadores tengan que improvisar durante el día con los jóvenes. En estas situaciones donde los educadores han debido ingeniárselas para hacer alguna actividad manual:

“... uno llega a trabajar en la mañana y se encuentra con la improvisación (...) no tiene ni idea de qué es lo que va a hacer ese día, porque si bien es cierto hay una rutina y tú tienes la obligación de generar un taller también en los ratos de ocio del joven dentro de la casa... [el/la informante realiza un encogimiento de hombros] (...) Pero como decía antes, ante la inmediatez de la falta de recursos para elaborar los mismos talleres uno tiene que improvisar. Bueno, mi especialidad yo hago de todo, desde papeles, género, madera, ahora estamos haciendo cuero, trabajos en malla de jardín. O sea, y siempre estoy innovando porque también he detectado que los jóvenes se aburren siempre con lo mismo...” (CRC 5 Cit. 46)

A partir de la información proporcionada por los educadores de trato directo, la adquisición de recursos materiales tanto como los recursos humanos están siendo gestionados insuficientemente, lo que afecta en el flujo de la información, las inadecuadas relaciones entre diferentes estamentos, rivalidades, inseguridad, frustración y desprotección laboral.

Nuevamente nos encontramos con un problema de gestión similar a la subcategoría anterior. Los recursos materiales están ligados a actividades específicas y en este caso son las actividades de tiempo de ocio, aquellas que están fuera del plan de intervención individual, las que están quedando postergadas.

Probablemente esto ocurre por la escasa importancia que le dan a las planificaciones de los educadores lo que impide el buen funcionamiento de los talleres que se ofertan para los jóvenes internos en el centro.

6.5 Discusión de los resultados

Como ya dijimos en el apartado anterior, los resultados hallados se realizaron de acuerdo a las dimensiones previstas para esta investigación: Los educadores de trato directo, los sujetos de atención y los centros de régimen cerrado.

En esta discusión se contrastarán los resultados a partir de las fuentes de información, que fueron los educadores de trato directo que trabajan en los centros de régimen cerrado de la zona central de Chile, con las investigaciones en torno a los temas tratados en este estudio con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se lleva a cabo la acción socioeducativa en los centros de régimen cerrado desde la visión de los educadores de trato directo?,
y
2. ¿Qué necesitan los educadores para llevar a cabo la acción socioeducativa en un centro de régimen cerrado?

Nos parece de interés comenzar por la visión que tienen los educadores respecto al entorno en el que llevan a cabo su trabajo socioeducativo que es donde permanecen privados de libertad los adolescentes. En este caso hemos podido constatar que es de un entorno reducido en espacio para la cantidad de internos a diferencia de las casas de las internas, y en recursos ya que solo en algunos centros existe un lugar para realizar los talleres de manualidades, en ocasiones con cierta falta de limpieza en las casas, escasez de materiales para realizar los talleres, exceso de horas trabajadas por lo educadores y además falta de personal de reemplazo en situaciones de contingencia.

Como tal podemos decir que en cuanto al modelo de centro de régimen cerrado que existe en la actualidad en Chile se asemeja a los reformatorios de principios del siglo XX descritos en las investigaciones de Cruz y Cruz (2010), donde se internaba a los niños y adolescentes para castigar un hecho delictual cometido, custodiar su conducta y evitar la interacción con el medio social.

Queda en evidencia que estos centros cerrados responden a un modelo de instituciones totales, es decir, un espacio donde los internos deben hacer su vida completa, separados de la sociedad y además, donde todo su quehacer es controlado por la administración del centro, tal como lo describe en su investigación Fasciolo y Zeballos (2013).

Por otra parte, si bien el modelo teórico en el que se basa el SENAME para seleccionar el tipo de intervención a seguir con los jóvenes internos que es el modelo de riesgo-necesidad-responsividad de los autores Andrews y Bonta (2007) que según la investigación de Martínez y Redondo (2013) es la perspectiva más empleada para el tratamiento rehabilitador para estos jóvenes, la dificultad radica en que se encuentra inexistente un programa o proyecto específico por centro cerrado para cada región del país, por lo que no se están atendiendo las dificultades concretas a partir de una zona o características de los jóvenes sino que son generalizados para todo el país utilizando unas orientaciones técnicas y una guía para el manejo de casos.

En cuanto a los datos arrojados relativos a los sujetos de atención, los educadores han descrito características tanto positivas como negativas, prevaleciendo las segundas.

Dentro de los aspectos positivos los educadores ven a los jóvenes como “niños con deseos de aprender”, y ciertamente son sujetos que tuvieron

escasos momentos de infancia y más aún de aprendizajes significativos positivos. Los estudios de Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) indican que muchas conductas antisociales comienzan a aparecer entre los 5 a 6 años de edad, esto quiere decir, que si los adolescentes comienzan a tener una conducta antisocial a temprana edad, cabe la reflexión que el aprendizaje de manualidades como una de las actividades que realizan los educadores, se encuentran ligados con la infancia interrumpida de los internos y esto explicaría en cierta forma la imagen que tienen los educadores de los jóvenes.

En otras investigaciones realizadas por Gacono, Nieberding, Owen, Rubel y Bodholdt (2001); Milan (2001); Morris y Braukmann (1987); Redondo (2006); Redondo, Sánchez-Meca y Garrido (2002a, 2002b) han señalado que se deben considerar diversos aspectos para el tratamiento de los jóvenes, entre los que encontramos: problemas psicológicos, carencias educativas, conductas antisociales aprendidas y competencias psicosociales deficitarias, que coinciden con las características que los educadores le dan a los jóvenes que atienden

Cuando los educadores se refieren a los aspectos negativos, estos son relativos a la influencia carcelaria y las ambivalencias conductuales y emocionales, esto coincide con los resultados descritos por Leblanc (2006) en cuanto a que los adolescentes comienzan a crear un microsistema dentro del centro, donde se mimetizan y pierden su identidad.

El modelo del centro cerrado limita intencionalmente la interacción con la sociedad, son construcciones aisladas geográficamente, de difícil acceso para las familias de la población penal, teniendo como resultado -y en esto coincidimos con Martin (2009)- que los internos comienzan a relacionarse entre ellos desconociendo lo que ocurre en la realidad externa, Por lo tanto,

descubrimos que este tipo de régimen de encierro y asilamiento social, sumadas las condiciones descritas del centro, son los que promueven el microsistema social de los jóvenes, y que finalmente en lugar de favorecer la integración social de los adolescentes y jóvenes, la obstaculiza.

Frente a esto, los educadores también se ven a sí mismo limitados para realizar su labor, no solo por las características del entorno en el que deben realizar la acción socioeducativa, sino que también influyen otros factores como el escaso conocimiento especializado para llevar a cabo con eficacia su trabajo y el estado de ánimo de los propios informantes.

Pudimos observar que los educadores reconocen en sí mismos escasez de formación académica especializada que es fundamental para lograr un desempeño adecuado a los objetivos institucionales. Frente a ello, el aprendizaje para desempeñarse como educador ha ido de la mano con la experiencia laboral que pueden entregar los educadores más antiguos, la experiencia de vida como una cuestión fundamental y la observación sobre las acciones que otros realizan.

Por este motivo, es que entre las competencias laborales reconocidas por los educadores resaltan fuertemente los componentes actitudinales, porque se guían de lo que creen que deben hacer para enfrentar una u otra situación.

Esto va en sentido opuesto a las sugerencias de autores como Aichhorn, (1956, en Moyano, 2012) y Balbuena, Sánchez-Barranco, de Dios y Sánchez-Barranco, (2003), quienes consideran en sus investigaciones que la formación académica especializada es prioritaria, debido a que la intervención educativa en relación con la delincuencia juvenil, guía el estado

social de los adolescentes y de ello, el responsable principal de todo este proceso de guía que realiza el educador.

Al respecto, la AIEJI (2007) ha recalcado que la formación de los educadores que llevan a cabo la acción socioeducativa debe basarse sobre el conocimiento del contexto para definir las tareas; las actuaciones de mediación para que se construyan reencuentros del sujeto de atención con la sociedad; y promover la instrucción para lograr la participación activa en la sociedad. Para que ello ocurra, el educador debe contar con bases psicológicas, pedagógicas y sociales. En nuestro estudio hemos visto que los educadores tienen poca intervención en las decisiones y que sus recursos pedagógicos y psicosociales para la atención al interno son limitados. Frente a esto, los educadores han desarrollado mecanismos de control similares a lo que indican las revisiones de Holguín-Galvis (2010) refiriéndose a cómo funcionaba el sistema antiguo en los reformatorios, donde los educadores mantenían una actitud de poder y vigilancia hacia los adolescentes para conservar una conducta adecuada dentro de los recintos.

En este sentido, esta es una dificultad evidenciada por muchos autores, ya que como explica Viche (2003) la educación social figura como una profesión polisémica en cuanto a sus funciones y prácticas. Halleux (2007) por su parte concluye que la educación social se ha especializado tan finamente que está impidiendo la estructura del trabajo multidisciplinar, que desorienta el ejercicio de los educadores. En nuestros resultados podemos coincidir con lo primero, que los educadores de trato directo cumplen roles polisémicos, pero en cuanto a lo segundo, de momento, no podemos hablar de especializaciones en la educación social en Chile, porque recién está en estado incipiente.

La creación los centros cerrados para adolescentes en Chile lleva poco tiempo, obedece a un diseño de políticas sociales que respeta los tratados de derechos internacionales, y cuya implementación se inició con la vigencia de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescentes N°20.084 y el personal educativo existente antes de reforma es el que se desempeña en la actualidad, por lo tanto no se ha promovido una carrera formativa para el educador de trato directo.

CAPÍTULO VII
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

7.1 Conclusiones

Para iniciar esta investigación se plantearon unas interrogantes sobre la acción socioeducativa en los centros cerrados de Chile, entre ellas están: ¿Cómo se lleva a cabo la acción socioeducativa en los centros de régimen cerrado desde la visión de los educadores de trato directo? y ¿Qué necesitan los educadores para llevar a cabo la acción socioeducativa en un centro de régimen cerrado?

La búsqueda de respuestas en relación con la visión que tienen los educadores respecto a su propio quehacer socioeducativo y la mirada que tienen de la población que atienden y del centro en el que trabajan, nos ha llevado a realizar una profunda labor de investigación con un marco teórico que ha ayudado a conocer la existencia de otros investigadores interesados por este tema y comprender el panorama general relacionado con el estudio.

Por tal motivo, es que se plantearon los siguientes objetivos generales para esta investigación:

1. Conocer y comprender la acción socioeducativa según la visión de los educadores de trato directo en los centros de régimen cerrado.
2. Aportar sugerencias que favorezcan la acción socioeducativa que se lleva a cabo en los centros de régimen cerrado.

Ambos objetivos tienen una relación implícita, pues el segundo objetivo es el resultado del primero que nos ha permitido comprender la visión de los educadores de trato directo respecto a su trabajo socioeducativo, por lo tanto, se señalan los elementos a tener en cuenta a partir de la forma en

que se articuló esta investigación. Esta forma dice relación a tres grandes dimensiones para la consecución de los objetivos: dimensión educadores de trato directo, dimensión sujetos de atención, dimensión centros de régimen cerrado.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto desde el marco teórico hasta los resultados del estudio, es que hemos de concluir esta investigación con las siguientes aportaciones:

1. Dimensión educadores:

Los educadores en su discurso se refieren a:

- La relación filial con los internos, hemos podido constatar que es una relación frecuente en todos los centros aludidos de esta investigación. Los educadores establecen un fuerte vínculo afectivo manifestándolo bajo un rol más bien parental, así es posible observar su empatía y su paciencia por sobre todas las dificultades existentes en los centros, ya que tienden a mirar a los adolescentes y jóvenes como niños necesitados de protección y por eso creen que mientras se cubran esas necesidades afectivas, mejor será su proceso de reinserción social.
- La creencia de ser madre o padre dentro de las casas ha provocado altas expectativas y grandes desilusiones por parte de los educadores en general, ya que se encariñan con los internos hasta el punto de llevarlos a sus propias casas cuando estos salen en libertad.
- En cuanto a la prevención y el manejo de algunas situaciones conflictivas propias de estos centros, los educadores han empleado diversas técnicas como el buen trato, la comunicación efectiva y la

observación directa, logrado un adecuado acompañamiento y un proceso de socialización pro reinserción social en los internos.

- Debido a que el educador actúa según su experiencia y/o lo que aprendió de la observación de sus colegas, es que su quehacer muchas veces se ve mermado debido a la escasez de formación especializada lo que ha puesto de manifiesto que las competencias permanezcan en un constante desequilibrio por lo que resuelven situaciones complejas desde su propia experiencia de vida, liderando entre ellas la *actitud* con escasez de los *conocimientos teóricos*. No obstante, esta última es la competencia que más demandan los educadores debido a que asumen su déficit para cumplir con una real acción socioeducativa hacia los jóvenes, dejando claro que ellos “no tuvieron escuela para educadores”.
- En este caso, el educador reconoce su necesidad de formación y cree que requiere herramientas metodológicas para atender diferentes situaciones que acontecen en estos centros debido a que las capacitaciones que ofrece el SENAME son escasas, con pocos cupos, carentes de motivación para los educadores y muy selectivas, en el sentido que se realizan en diferentes ciudades y/o en horarios de turno donde no todos pueden asistir.
- En cuanto al extenso horario de trabajo, la escasez de feed-back y la falta de formalidad en el traspaso de información ha provocado en los educadores el sentirse poco validados como profesionales y a la vez inseguros en sus puestos de trabajo producto, como ya se ha dicho, del insuficiente recurso personal y material. Estas situaciones son las que han generado un estrés generalizado en los educadores por lo que se ha constatado un bajo rendimiento laboral, desmotivación y

frustración manifestándose en la presentación de excesivas licencias médicas.

2. Dimensión sujetos de atención:

En el discurso de los educadores cuando se refieren a las características de los internos dice relación con:

- Las características positivas que los educadores valoran en los adolescentes es que poseen una actitud infantil en algunas actividades que se les presenta dentro de la rutina; los jóvenes, aunque algunos ya mayores, no han perdido su niñez y eso genera gran entusiasmo entre las actividades deportivas, especialmente. Por otra parte, los adolescentes tienen, según los informantes, mucho interés en adquirir nuevos aprendizajes, lo que favorece el día a día en los centros.
- Entre los aspectos negativos, han enfatizado en que los adolescentes son muy violentos e inestables emocionalmente, donde los efectos de prisionización están latentes. Ésta es una situación que se da con bastante frecuencia dentro de los centros.
- En tanto que la relación de los jóvenes hacia los educadores muchas veces va desde la crítica hasta el menosprecio y aunque los educadores reconozcan este duro trato, lo han normalizado debido a que se sienten desprotegidos y desmotivados con su trabajo.

3. Dimensión centro de régimen cerrado:

A partir del discurso de los educadores la organización del centro parece ser insuficiente por varios motivos que hemos enumerado:

- Existe gran cantidad de jóvenes por casa, ocupando en ocasiones la enfermería como espacio habitacional.
- Existe escasez de educadores de trato directo, por lo que en algunas ocasiones carece el relevo de turnos lo que acarrea la imposibilidad de asistir a reuniones de equipo y comunicación entre ellos.
- La interacción entre los diferentes equipos que trabajan con los internos es escasa y deficiente producto del evidente escalafón de cada equipo, donde el equipo psicosocial es el que toma las decisiones y los de educadores, los que ejecutan lo que dicen los otros. Esto es lo que ha generado un clima distante entre el personal de intervención directa principalmente.
- Respecto a los turnos de trabajo de los educadores, éstos son excesivamente largos. Los educadores han llegado a trabajar hasta 36 horas seguidas, o en su defecto, trabajar de lunes a domingo por más de dos semanas consecutivas. Si bien en lo económico esto significa un estímulo para los educadores debido a que su sueldo aumenta considerablemente, también va en detrimento de su capacidad física y emocional lo que se justifica que presenten licencias médicas, sin embargo, esta es una situación que se ha transformado en un círculo vicioso.
- En cuanto al material que se requiere para llevar a cabo algunas actividades de tipo manual, de ocio e incluso deportivas es escaso. Según los educadores en algunas ocasiones han debido ocupar sus propios recursos para el cumplimiento de las actividades.

Así pues, podríamos decir de manera general que el modelo actual que rige en los centros de régimen cerrados combina aspectos represivos y rehabilitadores y no está exenta de conflictos e inseguridades. Los centros están pensados hacia una población de internos adolescentes y jóvenes que se caracterizan por ser tanto violentos como inestables que, desde la

mirada de los educadores, también son niños con necesidades afectivas. Por lo tanto, es desde aquí que se logra comprender la motivación y empatía por parte de los informantes, donde la experiencia personal es parte primordial para el trato con los internos.

Por ello es que el vínculo afectivo es el principal recurso que utilizan los educadores para mantener el control y el manejo de situaciones conflictivas entre y con los internos que por sí es una población bastante heterogénea y con alto grado de conflictividad, de manera que lograr una rutina diaria tranquila, favorezca un ambiente que provea de condiciones educativas adecuadas que oriente la conducta del adolescente y así logre una adecuada reinserción social.

Sin embargo, lo anterior no es suficiente si hablamos de una población penal que cumple condena en el encierro, por lo que los educadores de trato directo requieren de una formación especializada (y acreditada) por las entidades correspondientes chilenas que reconozcan los conocimientos teóricos y prácticos para lograr mejoras en la acción socioeducativa que llevan a cabo hacia los internos de los centros de régimen cerrado, ofreciéndoles atención tanto a sus propias necesidades en educación como en su reinserción.

7.2 Sugerencias

Frente a esta situación y dada la motivación por avanzar en el trabajo hacia la reinserción de los adolescentes y jóvenes internos en los centros cerrado, es que hemos creído necesario aportar con algunas sugerencias que puedan ser realizables en función de los recursos existentes para su desarrollo.

Por ello, y considerando que esta investigación contribuye también a la investigación científica respecto a la acción socioeducativa en los centros cerrados, es que se expondrán según cada una de las dimensiones tratadas con el fin de mantener el orden lógico que se ha llevado hasta ahora:

1. Dimensión educadores:

- La posibilidad que los educadores lleven a cabo procesos de análisis respecto a las características de cada uno de los jóvenes que atienden, sus necesidades y las acciones a seguir.
- Crear el espacio de tiempo necesario para que los educadores, junto a los otros equipos de intervención directa, participen en la elaboración de los planes de intervención diaria para los internos.
- Llevar a cabo actividades de desarrollo personal para los educadores con el fin de retomar la confianza y motivación en sí mismos, por su labor y los futuros aprendizajes.

2. Dimensión sujetos de atención:

- Ajustar las actividades diarias a las necesidades de los internos y la realidad de cada centro en cuanto a espacio, recursos y especialmente reconociendo la región en la que se encuentran.

3. Dimensión centro de régimen cerrado:

- La posibilidad de que se elabore un descriptor de cargo para los educadores de manera que se unifique su trabajo y se establezcan límites de sus funciones.

- Ajustar el horario de las reuniones de equipo de manera que todos los educadores puedan asistir de manera que se comprenda que esto también es parte del trabajo socioeducativo.
- Es necesario que se respeten las horas de turno de los educadores y que se cuente con personal de reemplazo para cubrir situaciones de contingencia para que no sean los mismos educadores que realizan turno al siguiente día para evitar el agotamiento físico y mental y todo lo que ello conlleva.

Finalmente y a nivel general se sugiere:

- Crear conciencia de la importancia de acreditar una formación especializada para los educadores de trato directo de cara a una preparación en competencias y conocimientos adecuados para enfrentar el día a día en los centros de régimen cerrado.

Sin embargo, esta investigación no pretende agotar este tema, sino más bien motivar al estudio empírico que contribuya al debate público que promueva mejoras en las condiciones de intervención, entre otros aspectos.

7.3 Limitaciones de la investigación

A lo largo de esta investigación nos encontramos con algunas limitaciones que creemos necesarias dar a conocer:

En cuanto al trabajo de campo:

- a) Sin duda la mayor limitación con que nos encontramos fue la aceptación por parte de los educadores de trato directo a participar en los grupos de discusión. Pese a la invitación que se les envió, en dos de los cinco centros de régimen cerrado accedieron a participar solo tres educadores en cada uno de esos centros.
- b) Dentro del período en que se realizó el trabajo de campo ocurrió la muerte de un adolescente de 16 años al interior del centro de régimen cerrado de la comuna de Til Til, región metropolitana, por lo que no se pudo acceder al grupo de discusión en este centro.
- c) Posteriormente a la situación antes mencionada, comenzaron las movilizaciones y protestas de los funcionarios del SENAME por las condiciones laborales, la inseguridad y el resguardo de los internos en los centros, en esta fecha se estaba realizando el trabajo de campo.

En cuanto al trabajo de investigación:

- a) Una mayor experiencia por parte de la investigadora podría haber ayudado a obtener mayor información en los grupos de discusión. Sin embargo, existe gran satisfacción por el logro de los objetivos propuestos.
- b) La escasez de investigaciones científicas sobre la acción socioeducativa específicamente en los centros cerrados para adolescentes. Por el contrario, sí los hay en medio abierto.

- c) Al mismo tiempo tampoco se encontraron estudios respecto a los educadores de trato directo en Chile.

7.4 Prospectiva de la investigación

A la vista de los resultados obtenidos, nos parece adecuado intentar dar algunas líneas para investigaciones futuras que podrían completar o ampliar los conocimientos en otros estudios:

1. Ampliar los estudios sobre la situación laboral de los educadores de trato directo en los centros de régimen cerrado.
2. Implementar y evaluar un programa de intervención socioeducativa para los adolescentes por región, de manera que estos estén acordes a la realidad de los internos de cada centro.
3. Diagnosticar la gestión e infraestructura de los centros de régimen cerrados en Chile.
4. Aportar antecedentes para incorporar contenidos coherentes a un programa de formación y/o perfeccionamiento profesional de todos y cada uno de los educadores de trato directo que se desempeñan en el SENAME.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Akers, R., & Jensen, G. (2006). The empirical status of social learning theory of crime and deviance: the past, present and future. En F. Cullen, J. Wright, & K. Blevins, *Taking stock: the status of criminological theory* (págs. 37 - 48). New Jersey: Transaction Publisher.
- Alcácer, R. (2003). *¿Lesión de bien jurídico o lesión de deber? apuntes sobre el concepto material del delito*. Barcelona: Atelier.
- Andrews, D., & Bonta, J. (2007). Risk-Need-Responsivity Model for Offender Assessment and Rehabilitation. *Rehabilitation*, 1 - 22.
- Andrews, D., & Bonta, J. (2010). *The psychology of criminal conduct*. Cincinnati: Anderson Publishing Co.
- Andrews, D., Zinger, I., Hoge, R., Bonta, J., Gendreau, P., & Cullen, F. (1990). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, 369 - 404.
- Asociación Estatal de Educación Social. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales. (2008). *Catálogo conceptual de las competencias del educador social*.
- Axat, J. (2008). La prisión preventiva y el confinamiento de niños pobres en institutos de menores en crisis. *Prisma jurídico*, 321 - 339.
- Balbuena, F., Sánchez-Barranco Vallejo, I., de Dios, J. F., & Sánchez-Barranco Ruiz, A. (2003). August Aichhorn, un pionero del psicoanálisis aplicado a los jóvenes delincuentes. *Revista de psicología y psicopedagogía*, 107 - 124.

- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Becker, H. (1971). *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Tiempo contemporaneo.
- Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia y derechos del niño*, 9 - 21.
- Beloff, M. (2000). Los sistemas de responsabilidad penal juvenil en América Latina. *Revista jurídica de la Universidad de Palermo*, 161 - 180.
- Berrios, G. (2005). El nuevo sistema de justicia penal para adolescentes. *Revista de Estudios de la Justicia*, 161 - 174.
- Biblioteca Nacional de Chile. (14 de mayo de 2008). *Guía legal sobre Ley Penal Juvenil*. Recuperado el 30 de marzo de 2015, de <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-penal-juvenil>
- Biblioteca Nacional de Chile. (2014). *leyes de protección a la infancia*. Recuperado el 24 de abril de 2015, de La infancia en el siglo XX. Memoria Chilena: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-95303.html>
- Blasco, C. (2014). *Factors protectors i de risc en menors i joves infractors: oportunitats per orientar el desistiment*. Universitat de Barcelona.
- Blumer, H. (1969). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boletín Oficial del Estado de España. (30 de Agosto de 1991). Recuperado el 10 de Octubre de 2012, de <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>

- Botija, M. (2011). Herramientas útiles en trabajo social: instrumentos de valoración del riesgo en menores y jóvenes con medidas judiciales. *Revista de trabajo social y acción social*, 34-46.
- Bouilly, M., & Andersen, M. (2012). "Directores, maestros" y profesionales: agentes del habitus minoril. En A. Daroqui, A. López, & R. Cipriano, *Sujeto de castigos*. Rosario: Homosapiens.
- Calderón, M. (2013). *La profesión de la educación social en Europa. un estudio comparado*. Barcelona: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales - CGCEES.
- Carranza, E. (2007). La situación del menor de edad que ha infringido la ley penal en América Latina, y la reciente observación general 10 del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. *Archivos de Criminología, criminalística y seguridad privada*, 1-11.
- Castellanos, F. (1959). *Lineamientos elementales del derecho penal*. México: Porrúa.
- Catalano, R., & Hawkins, D. (1996). The Social Development Model: a Theory of Antisocial Behavior. En D. Hawkins, *Delinquency and Crime. Current Theories* (págs. 149 - 197). Cambridge University Press.
- Clemente, M., Sancha, V., & Miguel, J. (1987). *Delincuencia: teoría e investigación*. Madrid: Alpe.
- Comité de los Derechos del Niño. (2007). *Observación general Nº 10: Los Derechos del niño en la justicia de menores*. Ginebra.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño. (20 de noviembre de 2006).

- Coy, E., & Torrente, G. (1997). Intervención con menores infractores. *Anales de Psicología*, 39 - 49.
- Cruz y Cruz, E. (2010). *Los menores de edad infractores de la ley penal*. Madrid: Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid.
- Daroqui, A. (2002). La cárcel del presente, su sentido como práctica de secuestro institucional. 169 - 191.
- Daroqui, A., & López, A. (2012). El gobierno de las instituciones de encierro. En M. Bouilly, A. Daroqui, A. López, & R. Cipriano, *Sujeto de castigos*. Rosario: Homosapiens.
- Del Campo, J. (1998). *Los centros cerrados de menores: entre la educación y el control*. Universitat de Barcelona.
- Edwards, D., Schoenwald, S., Henggeler, S., & Strother, K. (2001). "A multilevel perspective on the implementation of multisystemic therapy (MST): attempting dissemination with fidelity. En G. Bernfeld, D. Farrington, & A. Leschied, *Offender rehabilitation in practice: implementing and evaluating effective programs* (págs. 97 - 120). Chichester: Willey.
- Ellis, A., & Grieger, R. (1981). *Manual de terapia racional-emotiva*. New York: Desclée de Brouwer.
- Estevez, E., & Emler, N. (2011). Assessing the links among adolescent and youth. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 269-289.
- Ewijk, H. (2004). Characteristics of Care and Social Work. *European Journal of Social Education*, 83 - 89.

- Farrington, D. (1992A). Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia. En V. Garrido, *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito* (págs. 127-154). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Farrington, D. (1992B). Criminal career research in the United Kingdom . *The British Journal of Criminology*, 521-536.
- Farrington, D., Coid, J., Harnett, L., Jolliffe, D., Soteriou, N., Turner, R., y otros. (2006). *Home Office*. Recuperado el 20 de 01 de 2015, de http://www.crim.cam.ac.uk/people/academic_research/david_farrington/hofind281.pdf
- Fasciolo, M., & Zeballos, M. (2013). *Consideraciones sobre el encierro como medida socioeducativa y las prácticas del trabajo social*. Buenos Aires.
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Perarson educación.
- Forcada, R., Bruna, C., Ferrer, M., Alemán, I., Moliner, S., & López, B. (2009). Perfiles delictivos, sentimiento de ira y tipo de violencia en adolescentes con grave historial judicial. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 319 - 327.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Franz, J. M. (2010). *Sobre la necesidad de una lesión de derechos para el concepto de delito*. B de F.
- Gacono, C., Nieberding, R., Owen, A., Rubel, J., & Bodholdt, R. (2011). Treating conduct disorder, antisocial, and psychopathic personalities. En J. Ashford, B. Sales, & W. Reid, *Treating adult and juvenile*

- offenders with special needs* (págs. 99 - 129). Washington, D.C.: Asociación Americana de Psicología.
- García, E. (1999). Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia. *Justicia y derechos del niño*, 23 - 43.
- Garrett, A. (1985). Effects of residential treatment of adjudicated delinquents: A meta-analysis. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 287 - 308.
- Garrido, V. (1987). *Delincuencia juvenil: orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Alambra.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Departamento de didáctica y organización escolar, Universidad de Sevilla*, 199 - 212.
- Giménez- Salinas, E., & González, C. (1988). Jóvenes y cuestión penal en España. *Jueces para la Democracia*, 17 - 26.
- Giménez-Salinas, E. (1992). La justicia de menores en el siglo XX. Una gran incógnita. En J. B. Ramírez, *Un Derecho Penal del Menor*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica Conosur.
- Goffman, E. (1992). *Internados. Ensayos de la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M. (2010). *El tratamiento de la delincuencia juvenil en la Unión Europea*. Valladolid: Lex Nova.
- Graña, J., & Rodríguez, M. (2010). *Programa Central de Tratamiento Educativo y Terapéutico para Menores Infractores*. Madrid: Consejería de Presidencia, Justicia y Portavocía del Gobierno -

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor.

- Halleux, M. (2007). *Le métier d'éducateur : trajectoires sociales et construction identitaire*.
- Hartup, W. (1974). Aggression in childhood: developmental perspectives. *American Psychologist*, 336-341.
- Hawkins, D., Herrenkohl, T., Farrington, D., Brewer, D., Catalano, R., Harachi, T., y otros. (2000). *Predictors of Youth Violence. Juvenile Justice Bulletin*. Washington D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Holguín-Galvis, G. (2010). Construcción histórica del tratamiento jurídico del adolescente infractor de la ley penal colombiana (1837 - 2010). *Revista de criminología*, 287 - 306.
- Howell, J. (2009). *Preventing and reducing juvenile delinquency*. Los Angeles: Sage.
- Israel, M., & Hong, W. (2006). If something works is the answer, what is the question? Supporting pluralist evaluation in community corrections in the United Kingdom. *European journal of criminology*, 181 - 200.
- Junger-Tas, J. (2006). Trends in International Juvenile Justice: What Conclusions Can be Drawn? En J. Junger-Tas, & S. Decker, *International Handbook of Juvenile Justice* (págs. 505-532). New York: Springer .
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Krauskopf, D. (1995). Las conductas de riesgo en la fase juvenil. *Encuentro internacional sobre salud adolescentes*. Cartagena de Indias.

Krüeger, R. (1991). *El grupo de discusión, guía práctica para la intervención aplicada*. Pirámide S.A.

Laespada, T., Iraurgi, L., & Aróstegi, E. (07 de 2004). Recuperado el 29 de 01 de 2015, de http://www.izenpe.com/s154812/es/contenidos/informacion/publicaciones_ovd_inf_txostena/es_9033/adjuntos/informe_txostena14.pdf

Lara, E., & Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Uned.

Latimer, J. (2001). A meta-analytic examination of youth delinquency, family treatment, and. *Canadian Journal of Criminology*, 237 - 253.

Le Boterf, G. (Octubre de 2000). <http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF>. Recuperado el 28 de Octubre de 2014, de <http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF>

Leblanc, M., & Fréchette, M. (1989). *Male Criminal Activity from Childhood Through Youth*. New York: Springer-Verlag Publishing.

Leblanc, M., Ouimet, M., & Szabo, D. (2003). *“La conduite délinquante des adolescents: son développement et son explication”*. Montreal: Troisième Edition.

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 242 - 259.

López, C., & López, J. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología clínica legal y forense*, 5 - 19.

López, F. (2005). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de educación*, 57 - 71.

- Mampaso, J., Pérez, F., Corbí, B., González, M., & Bernabé, B. (2014). Factores de riesgo y de protección en menores infractores. Análisis y prospectiva. *Psicología latina*, 11 - 20.
- Martín, V. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 149 - 157.
- Martínez-Catena, A., & Redondo, S. (2013). Carreras delictivas juveniles y tratamiento.
- Maurás, M. (2009). Recuperado el 23 de 01 de 2015, de http://www.unicef.org/lac/Discurso_de_Marta_Mauras.pdf
- Merton, R., & Torner, F. (1964). *Teoría y estructura sociales*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Mettifogo, D., & Sepúlveda, R. (2004). *La situación y el tratamiento de jóvenes infractores de ley en Chile*. Santiago de Chile: Centro de estudios en seguridad ciudadana.
- Milan, M. (2001). "Behavioral approaches to correctional Management and rehabilitation. En C. Hollin, *Offender Assessment and Treatment*, (págs. 139 - 154). Chichester: Willey.
- Mingo, M. L. (2004). Proceso histórico en el tratamiento de los menores infractores en España; de la punición a la educación. *Indivisa: boletín de estudios e investigación*, 193 - 225.
- Ministerio de Justicia del Gobierno de Chile. (2007). *Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N°20.084*.
- Mollo, J. (28 de Julio de 2014). *Virtualia*. Recuperado el 28 de Mayo de 2015, de <http://virtualia.eol.org.ar/>

- Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J., & Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos 17*, 391 - 407.
- Montero, A. M. (1997). La primera escuela de reforma de España. una innovación educativa en la reeducación de menores. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 53 - 60.
- Moreira, V., Sánchez, A., & Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Dialnet*, 7 - 21.
- Morris, E., & y Braukmann, C. (1987). The dimensions of applied behavior analysis for crime and delinquency. En E. MORRIS, & C. y BRAUKMANN, *Behavioral Approaches to Crime and Delinquency*. New York: Plenum Press.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y función de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nolmans, M. (2008). "Evolution, dispersion et complexification des métiers du social. *Travail-Emploi-Formation.*, 60 - 69.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología de la Universidad de Barcelona*, 209-223.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). Recuperado el 19 de 01 de 2015, de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/es/

-
- Palermo, G. (2009). Delinquency: Risks and Protective Factors. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 247-248.
- Panchón, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- Parcerisa, A. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica, relación, comunicación y secuencias educativas*. Graó.
- Pasqualini, D., & Llorens, A. (14 de Septiembre de 2010). *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: Una mirada integral*. Recuperado el 10 de enero de 2015, de <http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/publicaciones%20virtuales/libroVirtualAdolescentes/indice.html>
- Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la pedagogía social. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 193 - 231.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educación Siglo XXI*, 23.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Pulh, R. (2011). El trabajo social en Alemania. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 65 - 84.
- Quivy, R. (1992). *Manual de Investigación en ciencias sociales*. Mexico D.F.: Limusa.

- Rebollo, R. (1997). *La provocación y la apología en el nuevo código penal*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rechea, C. (2008). *Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España*. Castilla-La Mancha: Consejo General del Poder Judicial.
- Redondo, S. (2006). Crime control through treatment of offenders. *6th Annual Conference of the European Society of Criminology*. Tubingen.
- Redondo, S., & Garrido, V. (2013). *Principios de criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Redondo, S., Martínez-Catena, A., & Andrés, A. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*. Madrid: Ministerio de sanidad, política social e igualdad. Gobierno de España.
- Redondo, S., Sánchez-Meca, J., & Garrido, V. (2002b). Crime treatment in Europe: A review of outcome studies. En J. McGuire, *Offender Rehabilitation and Treatment: Effective Programmes and Policies to Reduce Re-offending* (págs. 113 - 141). Sussex: Willey.
- Redondo, S., Sánchez-Meca, J., & y Garrido, V. (2002a). Los programas psicológicos con delincuentes y su efectividad: la situación europea. *Psicotherma*, 164 - 173.
- Rodríguez, J., & Mirón, L. (2008). Grupos de amigos y conducta antisocial. *Scielo*, 121- 149.
- Rodriguez-Moreno, M. L. (2006). De la Evaluación a la Formación de Competencias Genéricas: Aproximación a un Modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 33-48.

- Sampson, R., Raudenbush, S., & Earls, F. (2009). Neighborhoods and violent crime: a multilevel study of collective efficacy. En P. Hynes, & R. López, *Urban Health: readings in the social, built and physical environments of U.S. city* (págs. 79-97). Ontario: Jones and Bartlet Publishers.
- Sanabria, A., & Uribe, A. (2009). Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores. *Pensamiento psicológico*, 203 - 218.
- Sanabria, A., & Uribe, A. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Pensamiento psicologico*, 257 - 274.
- Sanchez-Meca, J., & Redondo, S. (2002). Meta-análisis de la eficacia de los programas de rehabilitación de delincuentes juveniles en Europa para la reducción de la reincidencia en el delito. *Documento no publicado*. Universidad de Murcia: Departamento de psicología básica y metodología.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educativa, fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw - Hill.
- Scherr, A. (2011). Jugendkriminalität – eine Folge sozialer Armut und sozialer Benachteiligung? En B. Dollinger, & H. Schmidt-Semisch, *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (págs. 203 - 212). Springer.
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., De Costa Oliván, M., Casella, L., Cuenya, L., y otros. (2010). Modelo psicobiológico de la personalidad de Eysenk: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología*, 1-21.

- Serapio, A. (2006). Realidad psicosocial: la adolescencia actual y su temprano comienzo. *Revista de Estudios de juventud*, 11-24.
- Serrano, A., & Fernández, J. (2009). *El delincuente español: factores concurrentes*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Servicio Nacional de Menores. (Cuarto trimestre 2012). *Boletín Estadístico Niños/as y adolescentes*. Santiago: Ministerio de justicia - Gobierno de Chile.
- Servicio Nacional de Menores. (Cuarto trimestre 2013). *Boletín Estadístico Niños/as y adolescentes*. Santiago: Ministerio de Justicia - Gobierno de Chile.
- Servicio Nacional de Menores. (Cuarto trimestre 2014). *Boletín Estadístico Niños/as y adolescentes*. Santiago: Ministerio de Justicia - Gobierno de Chile.
- Stewart, D., & Shamdasani, P. (1990). *Focus groups: theory and practice*. Sage Publications.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión, una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes S.A.
- Tizio de Barba, G. (1981). *Delincuencia y servicio social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias.
- Torres, C., Fuentes, J., Mingorance, A., & Romero, J. (2001). La Figura del Educador Social. *Revista Publicaciones* nº 31, 209-226.

- Úcar, X. (2004). De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo. *I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*, (págs. 1-23). Del 8 al 12 de noviembre en Santiago de Chile.
- UNICEF. (29 de noviembre de 1985). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores. Reglas de Beijing*.
- UNICEF. (14 de diciembre de 1990). *Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad*.
- Universitat de Barcelona. (2010). *Código de buenas prácticas*. Barcelona: Publicaciones y ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Vásquez, C. (2003a). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas*. Madrid: Colex.
- Vásquez, C. (2003b). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social. *Revista de derecho*, 135 - 158.
- Viché, M. (2003). *Papers d'animació i educació social*. Recuperado el 15 de Mayo de 2015, de <http://quadernsanimacio.net/marioviche/Socialenesp.pdf>
- Villa, A., & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping Early Risk Factors in the Bud: Preventing Substance Abuse, delinquency and violence in adolescence Through Interventions Targeted at Young Children. *Prevention Science*, 165-192.

ANEXOS

Anexo 1: Denominaciones de la profesión en diferentes países europeos

Anexo 2: Carta de apoyo de SENAME a la investigación

Anexo 3: Convocatoria para el grupo de discusión

Anexo 4: Red de familias de códigos para el análisis:

A) Dimensión Educadores

A1. Roles y Funciones

A2. Formación

A3. Competencias

A4. Técnicas

A5. Identidad

B) Dimensión Sujetos de Atención

B1. Características de los jóvenes

C) Dimensión Centros de régimen Cerrados

C1. Organización del Centro

Anexo 1: Denominaciones de la profesión en diferentes países europeos:

País	Denominación de la profesión
Alemania	Sozialpädagoge – Sozial Arbeit
Bélgica(Wallona)	Educateur(trice) spécialsé(e)
Dinamarca	Social Paedagogerne
Eslovenia	Socialni pedagog
España	Educador/a Social
Estonia	Sotsiaalpedagoog
Finlandia	Sociaaliohjaaja
Francia	Educateur(trice) spécialsé(e)
Hungría	Szocialpedagogus
Irlanda	Social Care Workers
Islandia	Proskapjálfi
Italia	Educatore professionale
Lituania	Socialinis pedagogas
Luxemburgo	Educateur Gradué
Noruega	Vernepleier / Barnevernpedagoger
Países Bajos	Sociaal Pedagogisch Hulpverleners
Polonia	Pedagog społeczny
Portugal	Educador Social

Fuente: Calderón (2013)

Anexo 2: Carta de apoyo de SENAME a la investigación.



Santiago, 27 de Julio de 2012

CARTA DE APOYO

En atención al alto interés en el desarrollo del proyecto de estudio, de la candidata - becaria Becas Chile, **Denisse Poblete González**, conducente al grado académico de doctora en Educación y Sociedad que imparte la Universidad de Barcelona.

Quién suscribe, **JORGE ÁLVAREZ CHUART**, Jefe de la Unidad de Estudios del Servicio Nacional de Menores (SENAME) del Gobierno de Chile, expresa la disposición a apoyar el desarrollo del trabajo de tesis, comprometiendo el esfuerzo de coordinar la realización de trabajo de campo y el acceso a la información complementaria que sea necesaria.

Al efecto se ha dispuesta que un profesional sociólogo de la Unidad de Estudio acompañe el proceso en su ejecución.

En la confianza de disponer los resultados del estudio como producto de la tesis.


JORGE ÁLVAREZ CHUART
- Jefe
Unidad de Estudios
Servicio Nacional de Menores (SENAME)

A circular official stamp from the Servicio Nacional de Menores (SENAME). The outer ring contains the text "SERVICIO NACIONAL DE MENORES". The inner ring contains "D. DEPARTAMENTO" at the top and "UNIDAD DE ESTUDIOS" at the bottom. A small star is visible at the bottom center of the stamp.

Anexo 3: Convocatoria para el grupo de discusión.

CONVOCATORIA

*Estimados y estimadas
Educadoras y Educadores
CRC Graneros*

*Junto con saludarles, les invito a asistir a una reunión tipo Grupo de
Discusión para el día miércoles 06 de noviembre de 10:30 a 12:00hrs.*

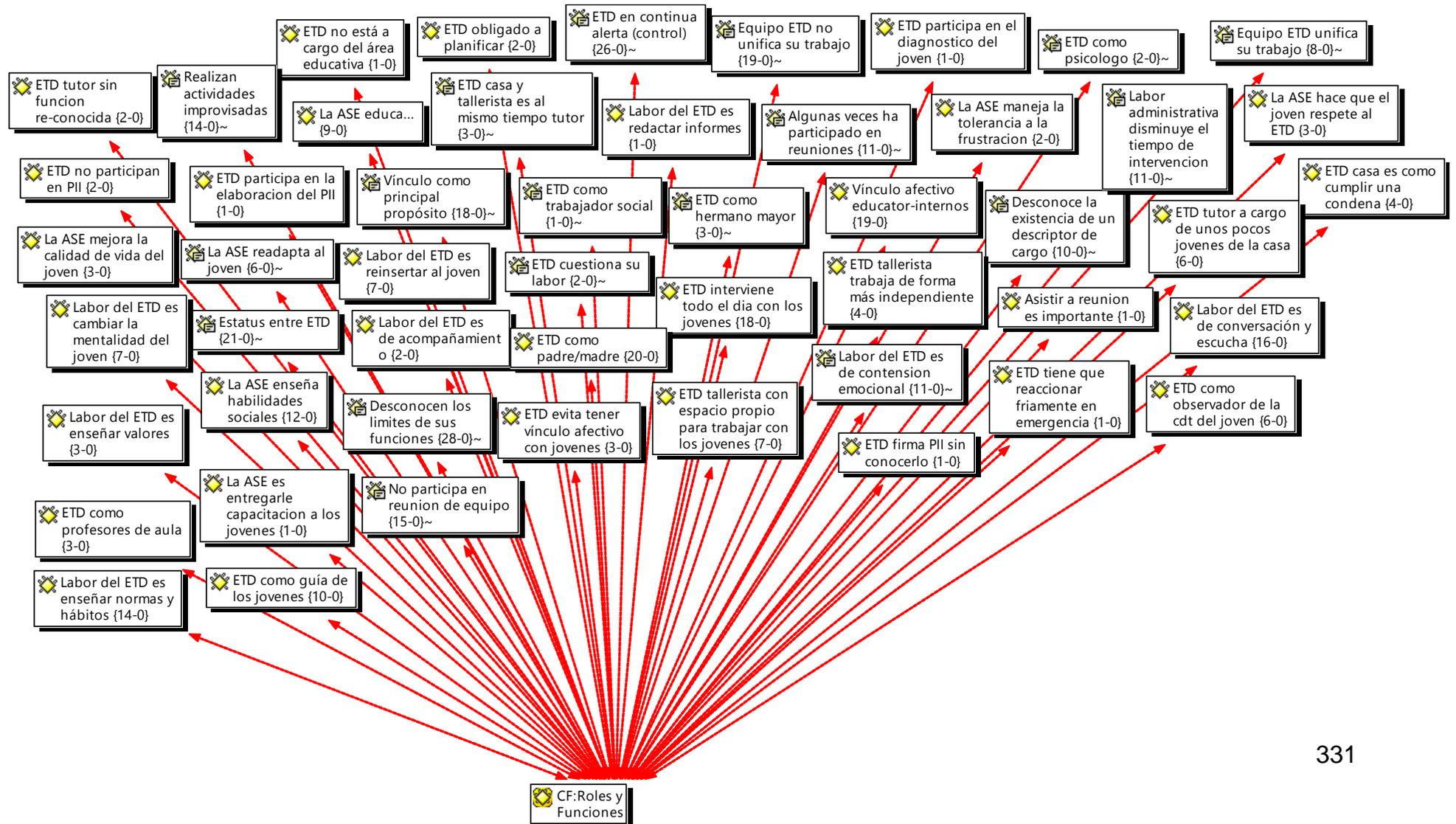
*Este es un estudio de investigación que tiene por objetivo conocer la opinión
de los educadores y educadoras de trato directo respecto a su importante
labor que realizan dentro de este CRC.*

Se garantiza confidencialidad.

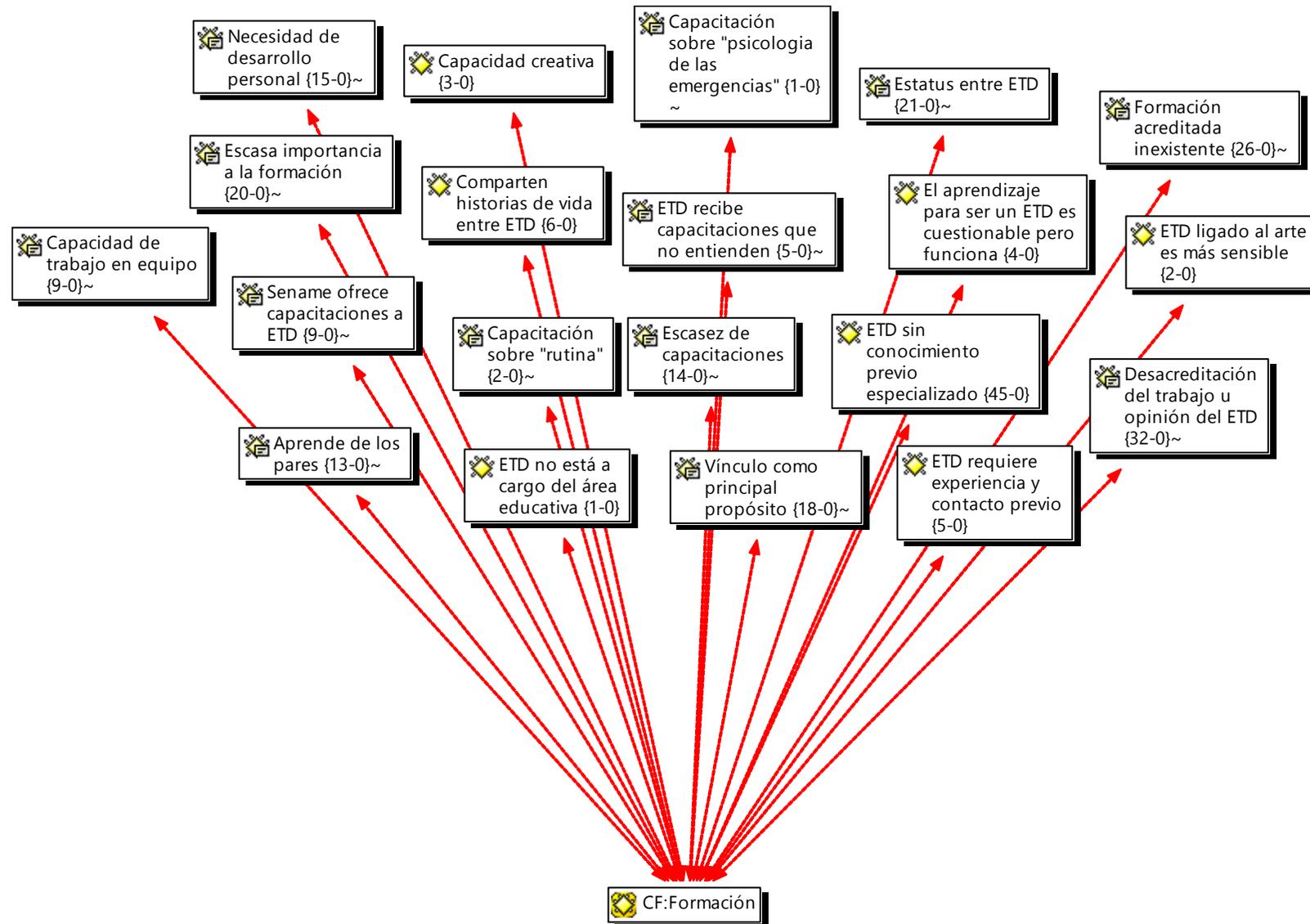
Esperando desde ya su participación, les saluda cordialmente,

*Denisse Poblete González
Moderadora del Grupo de Discusión*

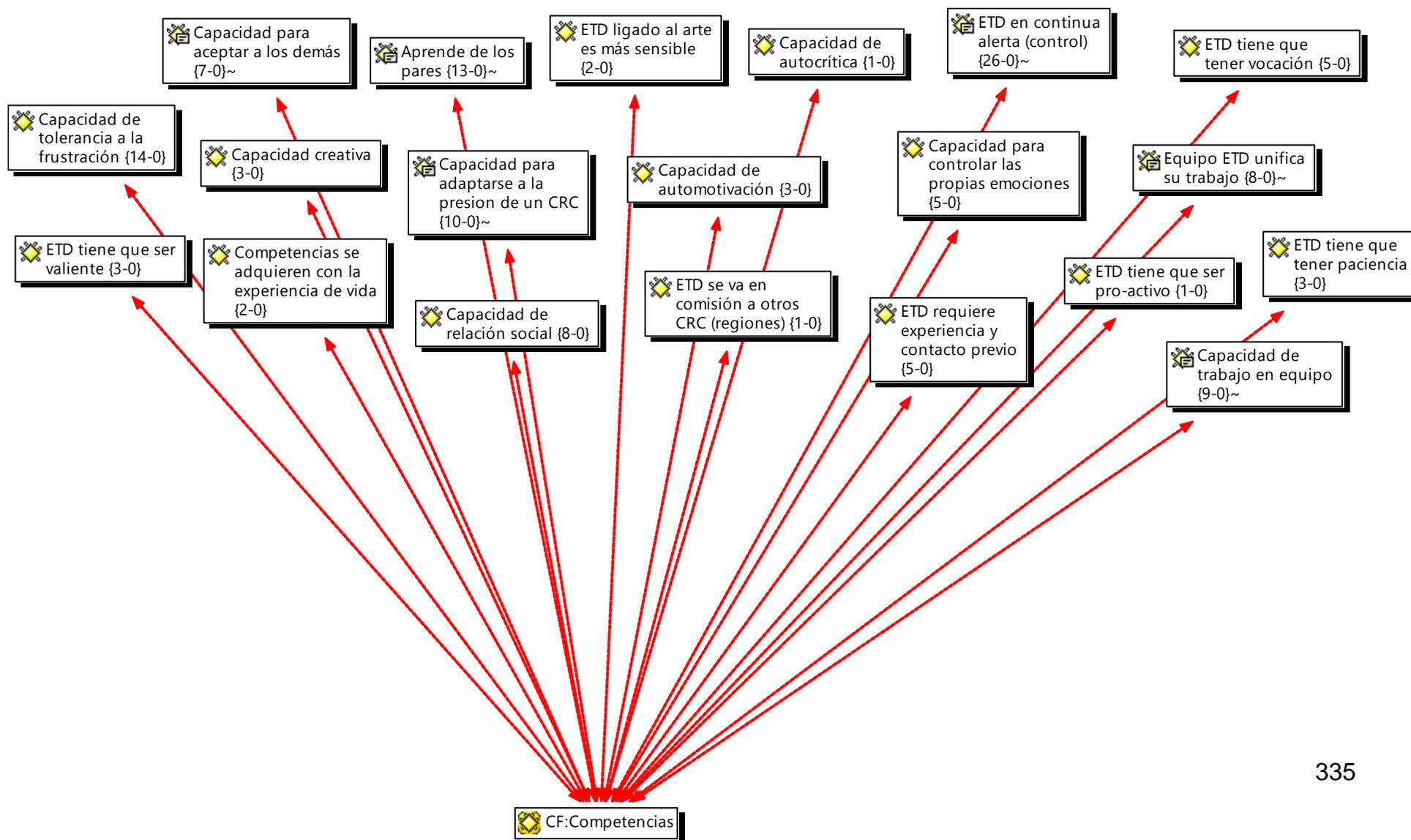
Anexo 4: Red de familias de códigos para el análisis. A) Dimensión Educadores - A1. Roles y Funciones



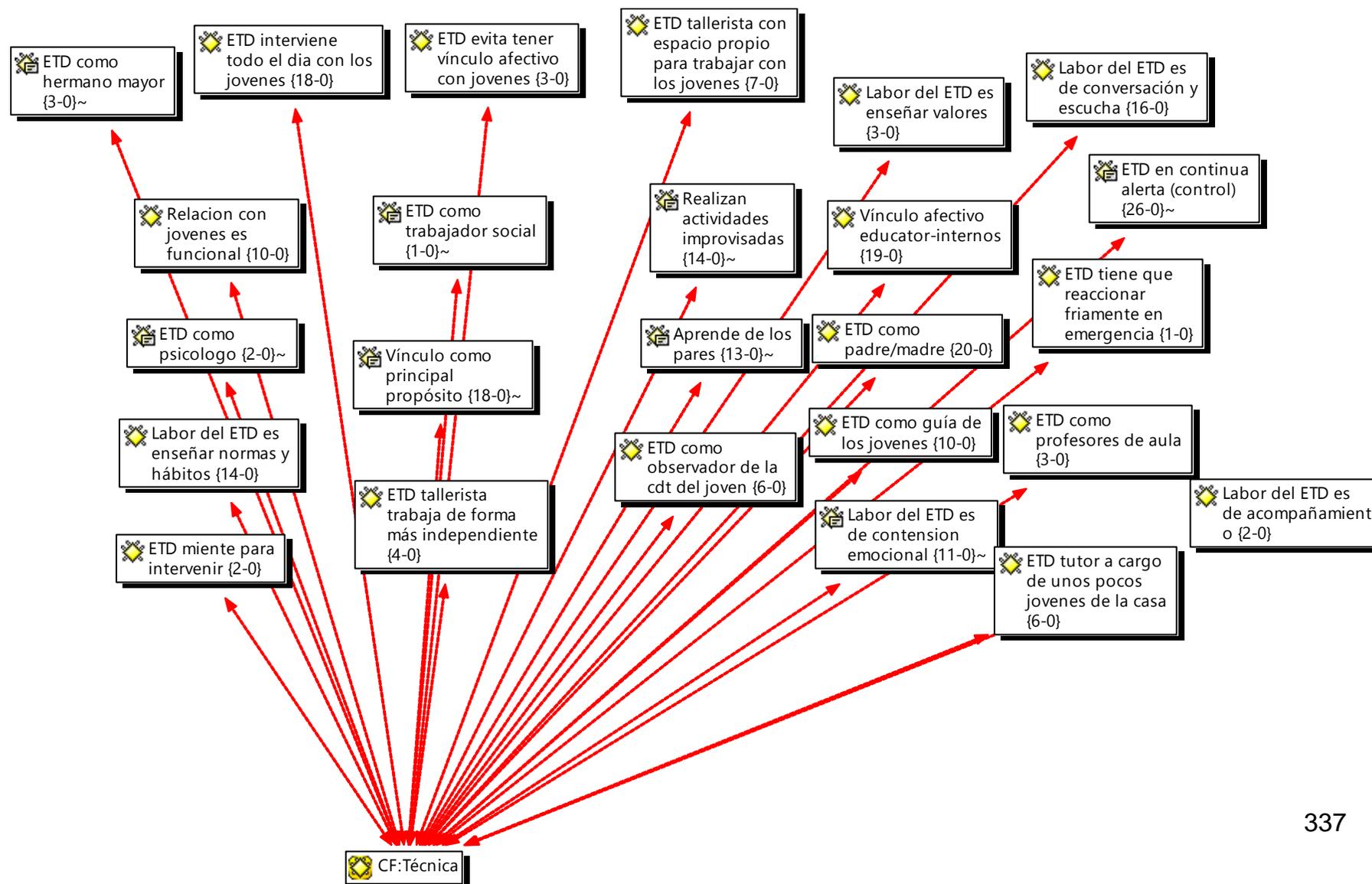
Anexo 3: Red de familias de códigos para el análisis. A) Dimensión Educadores - A1. Formación



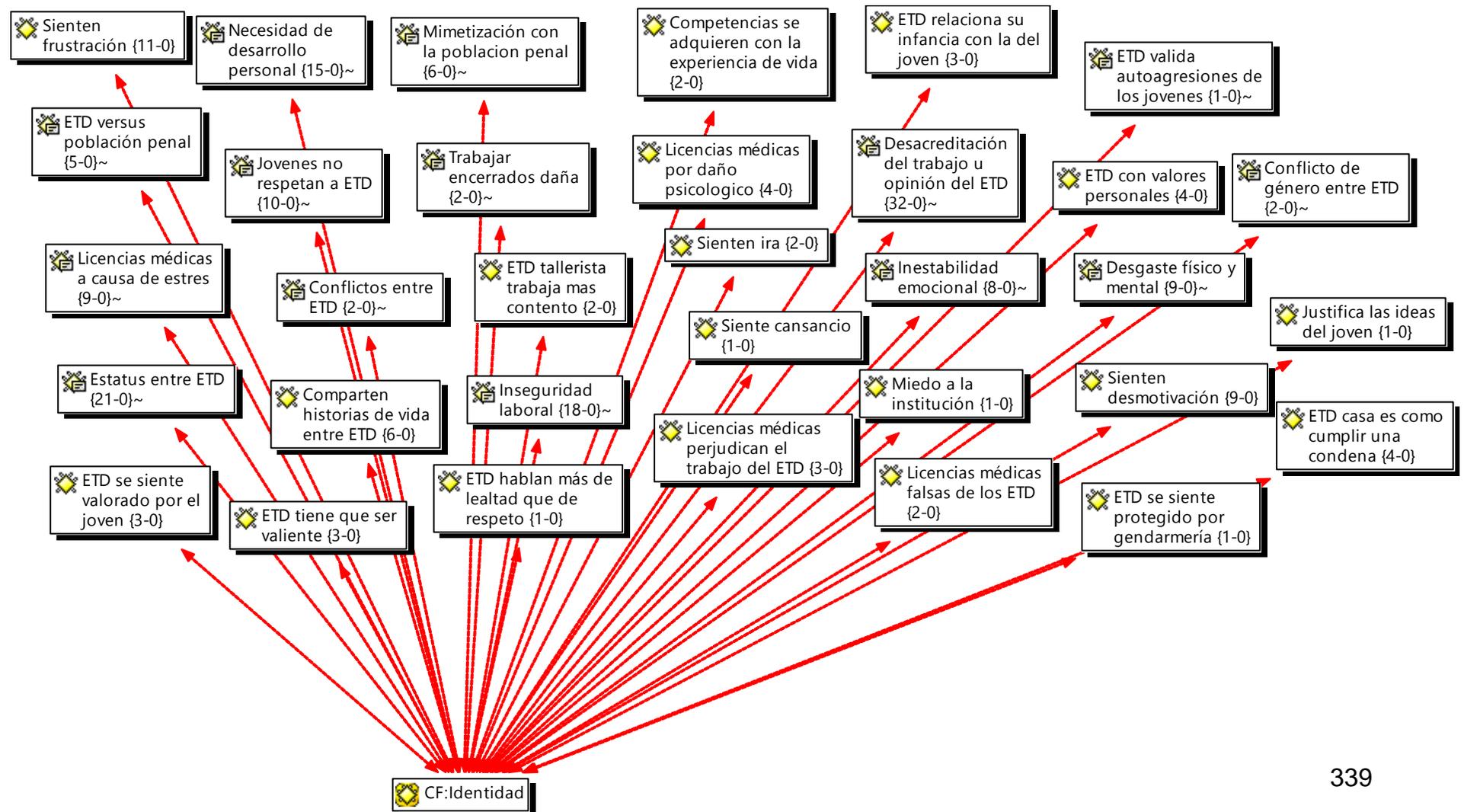
Anexo 3: Red de familias de códigos para el análisis. A) Dimensión Educadores - A1. Competencias



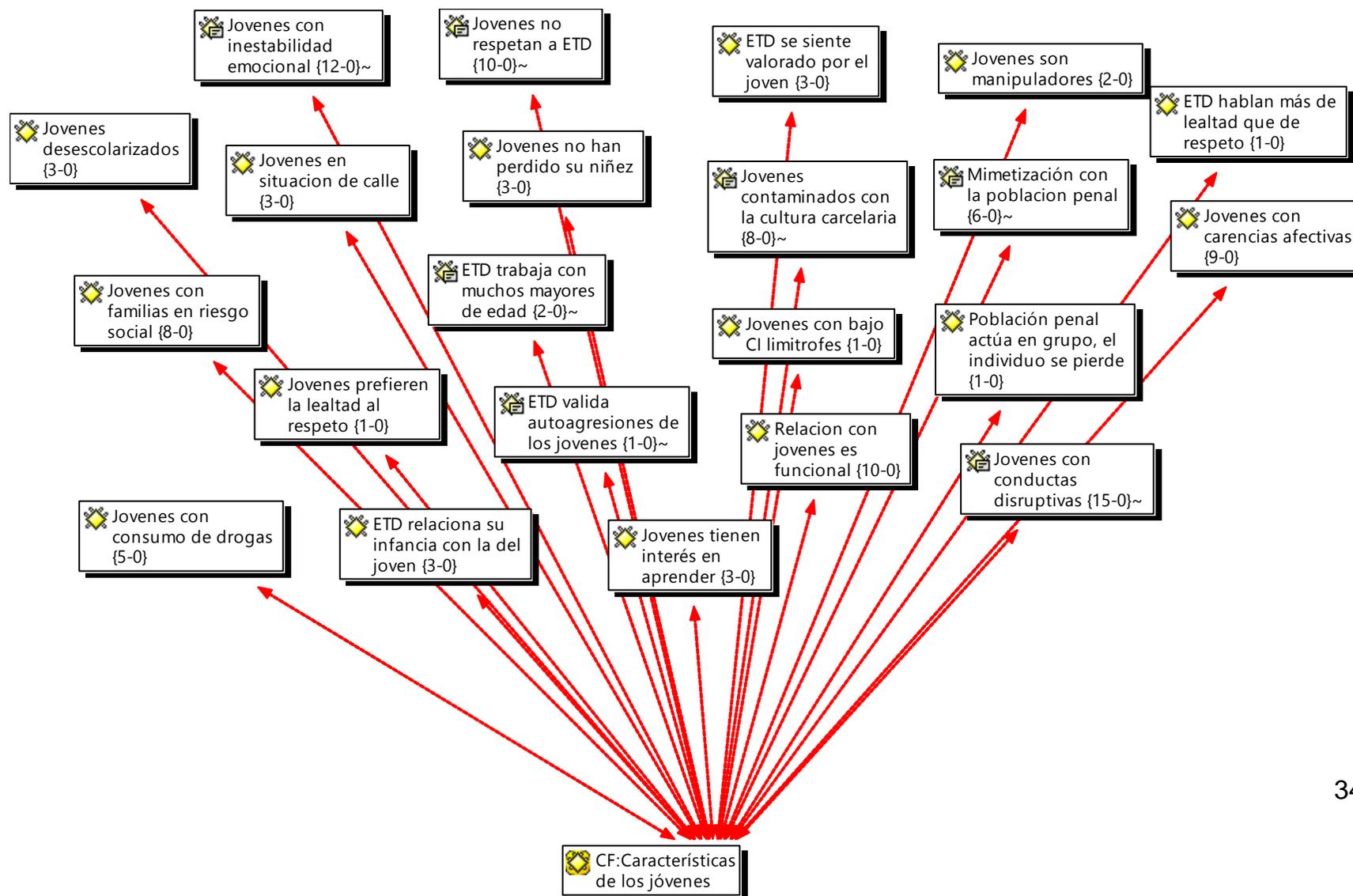
Anexo 3: Red de familias de códigos para el análisis. A) Dimensión Educadores - A1. Técnicas



Anexo 3: Red de familias de códigos para el análisis. A) Dimensión Educadores - A1. Identidad



Anexo 3: Red de familias de códigos para el análisis. B) Dimensión Sujetos de Atención - B1. Características de los jóvenes



Anexo 3: Red de familias de códigos para el análisis. C) Dimensión Centros de régimen Cerrados C1. Organización del Centro

