

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES,
JURÍDICAS Y ECONÓMICAS
Escuela de Sociología

INFRACTORES DE LEY Y EDUCACIÓN ESCOLAR:

**HACIA UNA INTERPRETACIÓN DEL SENTIDO ATRIBUIDO POR LOS
ADOLESCENTES**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA Y AL

TÍTULO DE SOCIÓLOGO

AUTOR:

EMERSON PINILLA ROA

PROFESOR GUÍA:

MARIO SANDOVAL MANRÍQUEZ

SANTIAGO – CHILE

2012

*Mis sinceros agradecimientos a los
adolescentes que han participado en el
desarrollo de la presente investigación...*

Agradecimientos

Ante todo, a mis padres, Ricardo y Vivian, quienes me han brindado todo lo necesario para emprender cada uno de mis proyectos. Gracias por creer en mí y postergar sus propios anhelos en favor de los míos. A mis hermanas, Carolina y Fernanda, por todo el cariño y consentimiento entregado. A mi compañera de vida, Katherine, por la amistad y el amor que hemos forjado. Tu apoyo ha sido fundamental, siempre... Eternamente agradecido de ustedes por *estar en mi mundo*...

A cada una de las personas con las que casualmente me encontré y compartí durante mi etapa universitaria, tanto en Valparaíso como en Santiago. Aquí debo reconocer especialmente a aquellos profesores que nunca abandonaron su interés por motivar, orientar y acompañar el progreso intelectual de los estudiantes. Ello es lo estrictamente necesario. A los entrañables amigos que motivaron el estudio y, más aún, el carácter festivo que acompaña a cada momento dionisiaco de la vida universitaria. A Lorena, por su amistad y gran diligencia en diversas ocasiones límite...

La culminación de este trabajo ha sido la superación de un duro obstáculo, sea por mis insuperables defectos o por los casuales imponderables que se han presentado... quisiera agradecer enormemente a cada una de las personas que ha colaborado para que este trabajo sea posible, especialmente al Profesor Hernán Medina...

Finalmente, sólo queda manifestar el personal y quimérico deseo de que la razón económica no constituya un obstáculo para acceder a una educación que facilite la autonomía de los sujetos...

Emerson Pinilla Roa

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 Problema de Investigación	10
1.2 Relevancia Sociológica: hacia una justificación del estudio.	16
1.3 Antecedentes de Investigación: estudios vinculados al problema.....	19
1.4 Definición del Problema.....	25
1.4.1 Pregunta de Investigación.....	25
1.4.2 Preguntas Directrices de Investigación.....	25
1.4.3 Objetivos de la investigación.....	26
2. MARCO TEÓRICO.....	28
2.1. Referencia Teórica Sociológica.....	28
2.1.1 Fenomenología: elementos fundantes de la Sociología Comprensiva.....	29
2.1.2 Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana y la construcción social de la realidad.....	41
2.1.3 La realidad social directamente vivenciada: conceptos fundamentales y su estructura de mundos.	49
2.1.4 La Vida en la Institución.....	64
2.2 La Normativa y la Institucionalidad para Adolescentes Infractores de Ley: disposiciones generales e intervención.....	68
3. MARCO METODOLÓGICO	75
3.1 Paradigma y Enfoque Metodológico	75
3.2 Tipo de Investigación	79
3.3 Diseño Muestral	80
3.3.1 Descripción del universo físico social	81
3.3.2 Descripción del sujeto de estudio	81
3.4 Técnicas de Recolección de Datos	83
3.5 Credibilidad y Consistencia.....	88
3.6 Metodología de Análisis de la Información.	90
3.6.1 Análisis Categorical.....	91
3.6.2 La Semántica Estructural.....	93
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	98

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

4.1 Análisis Categorical.	98
4.1.1 Categorías sobre la relación con la educación escolar formal desde el Eje temporal (Pasado/Presente/Futuro).....	99
4.1.2 Categorías relativas a <i>otros significantes</i> que participan en el discurso...	104
4.1.3 Categorías sobre sentidos asignados a la educación escolar formal	112
4.2 Semántica Estructural: análisis actancial de los sentidos atribuidos a la educación escolar formal por los adolescentes infractores de ley	118
4.2.1 Análisis actancial del sentido atribuido a la educación escolar formal por los adolescentes infractores de ley: “ <i>para ser alguien en la vida</i> ”	119
4.2.2 Análisis actancial del sentido atribuido a la educación escolar formal por los adolescentes infractores de ley: “ <i>un aprendizaje para cambiar; para crecer personalmente</i> ”	123
4.2.4 Análisis actancial del sentido atribuido a la educación escolar formal por los adolescentes infractores de ley: “ <i>necesaria para obtener un trabajo</i> ”	129
5. CONCLUSIONES	133
5.1 Conclusiones de la investigación.....	133
5.2 Nexos para futuras investigaciones en torno a la temática.....	143
BIBLIOGRAFIA	145
ANEXOS	148

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, el 18 de junio de 2007 entró en vigencia la Ley N° 20.084 que establece un Sistema de Responsabilidad para los Adolescentes por Infracciones a la Ley Penal, siendo complementada por su Reglamento del 13 de diciembre de 2006. Con ello, el Estado chileno respondía al dilatado compromiso de contar con un sistema penal especializado para adolescentes infractores de ley, considerando que en 1990 había ratificado la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, entre otros aspectos. De esta forma, el nuevo sistema creado integraba nuevas dimensiones, así como corregía otras, para administrar y hacerse cargo del fenómeno de la delincuencia juvenil basándose, por una parte, en el reconocimiento de la capacidad penal y los derechos procesales de los adolescentes infractores de ley, mientras que, por otra parte, establecía una institucionalidad que reconociera las particularidades del desarrollo de los adolescentes mediante la formulación de reglas especiales orientadas a su protección integral para facilitar la reinserción social, todas ellas convenidas en la señalada convención (UNICEF; 2010).

A partir de lo anterior, la investigación encuentra su formulación en el seno del mencionado ordenamiento jurídico. Nos referimos, específicamente, a la asistencia socioeducativa que se desempeña en el Centro de Internación Provisoria (de aquí en adelante CIP) de la comuna de San Joaquín, Santiago, Chile, el cual corresponde a uno de los distintos centros de administración directa pertenecientes al Servicio Nacional de Menores (de aquí en adelante SENAME), mediante los que se asiste a la responsabilidad fundamental de colaborar con la administración del fenómeno de la delincuencia juvenil mediante la estructuración de un tratamiento de intervención responsabilizador, reparador y habilitante para los adolescentes infractores de ley con el objetivo de promover la reinserción social de los mismos.

Así, mediante el presente estudio, lo que nos proponemos es conocer la asignación de sentido que los adolescentes infractores de Ley realizan al proceso de educación escolar formal como objeto social significativo e institucionalizado. Por esta razón, no sólo nos interesa el *proceso de reinserción escolar* en si mismo, sino que principalmente la experiencia escolar que los mismos adolescentes destacan y vivencian en el trayecto de sus vidas, con la finalidad de conocer el sentido que para ellos tiene tal proceso. Encaminados a indagar sobre tal objeto del mundo social en adolescentes infractores de ley intentamos acceder a una interpretación sobre la valorización de dicho proceso para los adolescentes sin perder de vista la particularidad de sus experiencias en el *mundo de la vida*, las cuales influyen en la

constitución de la subjetividad de cada uno de ellos y su forma de afrontar u observar el mundo.

Respecto del documento, en sus aspectos formales está compuesto por los siguientes elementos teóricos y metodológicos. En cuanto al primero, nos proponemos a elaborar un marco de comprensión conducente a realizar una descripción de la realidad social particular a partir de la interpretación señalada por los propios sujetos referente al sentido de la educación escolar formal como objeto social significado, toda vez que ésta es considerada por la institucionalidad como uno de los elementos fundamentales para la reinserción social de los adolescentes infractores de ley. Para tales fines, el marco teórico tiene su origen epistemológico en la corriente fenomenológica y la sociología comprensiva recurriendo al trabajo de autores como Edmund Husserl, Alfred Schütz, Peter Berger, Thomas Luckmann, Jürgen Habermas, entre otros, quienes nos proporcionan los aportes conceptuales fundamentales para desarrollar un trabajo en torno al estudio de la experiencia que los individuos tienen en el *mundo de la vida cotidiana*, y la *construcción, constitución y significación* que ellos realizan de la realidad social en la que se desenvuelven.

Respecto de los aspectos metodológicos, la investigación utiliza una metodología de carácter cualitativo y el uso de técnicas como la Observación No-Participante, la Entrevista Grupal (o Focus-Group) y la Entrevista en Profundidad. Mediante ellas la pretensión es promover la participación directa del actor a partir de una aproximación a sus relatos; a su(s) subjetividad(es) e indagar sobre la atribución de sentido que tales individuos, dicho sea de paso, adolescentes infractores de ley, desarrollan respecto del proceso de reinserción escolar del cual forman parte en el CIP, así como también de sus experiencias en el desarrollo de su actividad escolar en el transcurso de sus vidas. Acceder a una interpretación del sentido que ellos asignan al proceso de educación escolar formal entretanto integran un proceso más amplio de reinserción social en privación de libertad constituye el propósito fundamental.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como ya hemos mencionado, la situación social específica sobre la que apunta la investigación está enmarcada en un proceso de privación de libertad que intenta promover la reinserción social efectiva de los adolescentes infractores de ley que se encuentran con la medida cautelar de privación de libertad en un centro de la institución del Servicio Nacional de Menores. En este contexto encuentra su origen la investigación, debido a que dentro de dicho proceso de reinserción social se desarrolla un programa de asistencia escolar encaminado a promover la reinserción escolar de los adolescentes, producto de que la educación escolar formal es considerada como una herramienta fundamental en la finalidad de superar una diversidad de condiciones que, al día de hoy, sitúan a muchos de los adolescentes infractores de ley en unas circunstancias extremadamente vulnerables frente al medio social, las cuales obstruyen las oportunidades de desarrollo personal. Con tal intervención la institucionalidad se plantea el desafío de colaborar con la construcción de una sociedad más justa para los niños y jóvenes que se encuentran en una condición vulnerable en sus vidas y, a la vez, expectante dentro de los centros de internación provisoria (CIP) a la espera de la resolución que se determine mientras se lleva adelante el proceso de investigación y juicio respectivo para esclarecer si existe culpabilidad en los delitos que se les imputan y, así, acceder a la absolución o definición de condena por parte de los tribunales de justicia respectivos.

Al emplazarnos en dicha actividad específica del mencionado servicio público lo hacemos bajo la pretensión de formular un examen a partir de la participación fundamental de los propios usuarios del servicio, mediante la cual se pretende acceder a la atribución de sentido que éstos asignan al proceso educativo en el que participan dentro del centro y, más aún, al proceso de educación escolar formal que forma parte del desarrollo de vida de los individuos y que, para el caso del Estado chileno, en la actualidad posee un carácter de obligatoriedad y garantía hasta completar la educación secundaria.

Ahora bien, no debemos ignorar que la actividad que se pretende abordar tiene desarrollo dentro de un contexto mucho más amplio, el cual es integrado por otras actividades de carácter socioeducativo, mediante las cuales se busca promover la responsabilización y reinserción social de parte de los adolescentes infractores de ley. Todo lo anterior se encuentra ampliamente explicitado en la ley 20.084 (SENAME; 2007), la cual será pertinentemente expuesta en sus lineamientos fundamentales más adelante.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

Dentro de este marco la institución desarrolla el foco fundamental en lo que respecta a la administración del ámbito de la justicia juvenil, específicamente en la función de asistencia y administración de las sanciones y medidas impuestas sobre los adolescentes infractores de ley que deben cumplir condena bajo un régimen de privación de libertad, el cual, conforme a la ley 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, señala que tal régimen deberá garantizar la continuidad de estudios básicos, medios y especializados a los condenados, considerando la reinserción escolar en caso de deserción, así como la participación en actividades de carácter socioeducativo, de formación, de preparación para la vida laboral y de desarrollo personal. Lo anterior, contenido en la ley indicada, es producto fundamental del cambio de paradigma que se pretende llevar adelante con la legislación actual, pasando de un enfoque punitivo a uno de carácter restaurativo (SENAME; 2007).

De esta manera, surge la posibilidad y pertinencia de dirigir la investigación hacia el estudio del sistema de educación escolar y, particularmente, al proceso de re/escolarización o reinserción escolar que asiste a la población adolescente que se encuentra en el CIP de San Joaquín, considerando la relevancia que *a-priori* deposita la propia institucionalidad pública en el sistema de educación escolar como herramienta fundamental dentro de un proceso que facilite la reinserción social para los adolescentes infractores de ley y, más aún, para la construcción de una sociedad inclusiva que, mediante sus diversas instituciones públicas, intenta abrir el campo de oportunidades de desarrollo e integración para aquellos que, por cierto, son etiquetados como excluidos y/o marginados¹.

Por lo tanto, dado que la escolaridad se considera como una herramienta básica para el logro de la reinserción social de los adolescentes infractores de ley y, aún más, para el desarrollo y desenvolvimiento de cada sujeto en el medio social, resulta pertinente abordar la temática e indagar sobre las posibles implicancias –sean explícitas o implícitas- que se desprenden del proceso de educación escolar (o de reinserción escolar) de acuerdo a la experiencia recabada hasta aquí y a la proyección vital de los sujetos una vez finalizado el período de estancia en un centro de privación de libertad.

¹ No resulta menester profundizar aquí sobre los conceptos ‘excluidos’ y ‘marginados’. Su uso apunta a facilitar la comprensión de la idea y los propósitos que, al menos en su origen, se exponen desde la institución encargada de elaborar los lineamientos de intervención.

1.1 Problema de Investigación

Como el lector habrá podido advertir, el tema en torno al que se desarrolla la investigación, si bien no se propuso realizar un estudio exhaustivo del mismo, guarda estrecha relación con el ámbito educativo, con la importancia de la escolarización como herramienta básica en el proceso de inclusión o integración al medio social por parte de los adolescentes infractores de ley. Sin embargo, dadas las particularidades de nuestro objeto de estudio, el propósito principal no se encamina a realizar un examen exhaustivo de la educación escolar formal en sus aspectos teóricos y metodológicos, tarea que bien podría adjudicarse a otra disciplina; menos aún a refutar de forma ortodoxa los fundamentos teórico-prácticos que orientan la intervención de la institucionalidad sobre los adolescentes en materia escolar, sino que profundiza en la idea global de los propósitos de la educación formal a partir de la atribución de sentido que los propios actores, es decir, los usuarios del sistema, realizan sobre ella, atendiendo a las implicancias directas que ella puede suscitar en sus mundos de vida específicos y en la proyección que a partir de ella éstos efectúen.

De esta manera surgen dos aristas relevantes para los propósitos de la investigación: primero, la asignación de sentido al proceso de educación escolar en sí mismo que realizan los adolescentes infractores de ley; segundo, el consecuente programa de reinserción escolar entendido como herramienta facilitadora de inclusión social –sea reinserción escolar o continuación de escolaridad para cada caso particular- a partir de la interpretación o atribución de sentido de los propios usuarios del sistema, el cual supone consecuencias en lo que respecta al proyecto de vida y devenir de la vida cotidiana misma de los adolescentes, toda vez que egresen del proceso de cumplimiento de condena en privación de libertad.

Sobre este mismo punto, resulta relevante referirse al apoyo y/o colaboración que la institución pública recibe desde instituciones colaboradoras del sistema, principalmente de carácter privado, empeñadas en promover una asistencia socioeducativa que refuerce los propósitos de reinserción. Para el caso del CIP San Joaquín, la entidad colaboradora que se relaciona estrechamente con nuestra temática corresponde a la fundación Tierra de Esperanza, entidad chilena que, desde 1997, centra su trabajo en la atención integral de los niños y adolescentes más vulnerados, con la participación activa de la familia y el apoyo de organismos de la comunidad para promover la inclusión social. Dentro del CIP, dicha institución, desarrolla un programa de apoyo en la dimensión educativa, denominado como programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción Social (ASR), el cual ha sido incluido en la investigación debido al expreso interés de las autoridades del Centro de Internación

Provisoria de San Joaquín de obtener una evaluación del programa por parte de los jóvenes que participan en él.

Ahora bien, más allá de la particularidad de lo que es objeto de estudio, la motivación crucial se desprende debido al exiguo desarrollo que ha tenido la problemática desde la perspectiva cualitativa, principalmente desde la óptica particular que se puede desprender desde la atribución de sentido del proceso que pueden producir los mismos usuarios del servicio, es decir, los adolescentes infractores de ley en quienes se materializa la gestión técnica y profesional ideada para originar la reinserción educativa y social. Más aún, surge la necesidad de trascender la evaluación que se concentra en la medición de las estrategias, dispositivos e instrumentos de administración y gestión como condiciones objetivas, toda vez que sobre quienes actúan tales mecanismos institucionales son personas merecedoras de garantías plenas de reparación e inclusión para su participación en la sociedad y de un canal que les permita manifestar la interpretación personal sobre aquella rutina que les acompaña cotidianamente en dicho proceso restaurativo y, más específicamente, en el programa de reinserción escolar. Con todo, a lo que se apunta es a generar un conocimiento que se aleje de la estandarización y cuantificación del conocimiento que no considera el sentir de los individuos en quienes se encarna dicha realidad, los cuales dan forma y vida al proceso en cuestión.

Por otra parte, esto último que podría parecer un aspecto irrelevante para efectos de plantear el problema y/o justificación de la investigación encuentra su asidero, desde un punto de vista más formal, en aquello que concierne a acuerdos internacionales para garantizar en materia legal ciertas condiciones y a los protocolos de acción que se fija la institucionalidad pública para intervenir en la vida social. Nos referimos a cuestiones relativas a la libertad de opinión y expresión, las cuales se encuentran expresadas en La Convención sobre Derechos del Niño de las Naciones Unidas, específicamente en los artículos 12 y 13, en los que se señala:

“los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño [...]

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma

artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”
(UNICEF; 2010; p. 109).

Otro factor fundamental, el cual es una consecuencia directa de aquellos acuerdos de carácter internacional en los que el Estado chileno se ha comprometido, tanto para proteger y garantizar los derechos de los niños, como para el caso específico de la administración del fenómeno de la delincuencia juvenil mediante la instauración, guarda relación con lo que podemos denominar como cambio de paradigma que se ha implementado en lo que respecta a la justicia juvenil en Chile, ya que, hasta antes de la entrada en vigencia de la ley 20.084, el Estado chileno no disponía de una legislatura específica para el tratamiento de la justicia juvenil por lo que el tratamiento implicaba la aplicación del derecho y procedimiento penal de adultos para los niños y adolescentes entre 16 y 18 años que hubieran actuado en su delito con discernimiento o, por otra parte, utilizaba medidas de protección determinadas por jueces de Menores o de Familia, sin seguir las reglas básicas del debido proceso. En suma, se producía lo que podemos denominar como un cambio de paradigma en el sistema de justicia juvenil pasando de un modelo de carácter tutelar y punitivo a otro de carácter responsabilizador y restaurativo para asistir a los niños y adolescentes infractores de ley mayores de 14 y menores de 18 años de edad.

“Se establecía en Chile, de este modo, un sistema penal basado en el pleno reconocimiento de la capacidad penal y los derechos procesales de los adolescentes infractores de ley y, al mismo tiempo, las particularidades propias de su desarrollo, manifestadas en reglas especiales orientadas a su protección integral” (UNICEF;2010; p. 5).

Lo anterior encuentra asidero sobre todo si apelamos a lo que ha sido establecido mediante una ley específica que responde a los condicionamientos que han sido acordados en diversos organismos internacionales, mediante los cuales se les otorga derechos a los individuos y se fijan las garantías específicas. Escapa a nuestros propósitos discutir aquí los razonamientos y críticas de cuestiones concernientes al derecho, su producción o su pertinencia y, fundamentalmente, a los motivos y condiciones sociopolíticas que se puedan deslindar del cambio de paradigma; más aún, si es inherente o constitutivo de la propia vida humana escapa a nuestros propósitos inmediatos. Nos quedaremos con el solo recurso de reconocer que tal situación existe, que está dada en la realidad social inmediata en la que opera y dispone de una normatividad específica, por lo que se encuentra teóricamente

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

garantizado para los niños y adolescentes infractores de ley ser asistidos mediante los productos establecidos (UNICEF; 2010).

Por otra parte, entendido el sistema de educación formal –junto a la familia– como uno de los sistemas de socialización por *autonomasia* para llevar adelante la integración e inclusión de los individuos al medio social y su estructura, resulta primordial para el caso de niños y adolescentes que presentan condiciones de mayor vulnerabilidad social, como se podría pensar *a priori* para el caso de quienes son privados de libertad por infracción a la ley penal, tener acceso a un medio *socializador* que cumpla con la misión de obtener una reparación y una *reinserción social* efectivas, tal cual se propone en la ley 20.084 que establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal. Asumiendo lo convenido por la ley y su festejado cambio de paradigma, se presenta allí la posibilidad (y por qué no, la necesidad) de explorar la interpretación que los mismos usuarios producen respecto del proceso de reinserción escolar, asumiendo que para la institución del SENAME la integridad y reparación de las condiciones sociales de los niños y adolescentes infractores de ley comprenden el objetivo teórico fundamental de su misión, conforme se les reconoce a cada niño, niña y adolescente menor de 18 años como sujetos de derecho, según lo establecido por la convención internacional de derechos del niño desde 1989 (UNICEF; 2010; p. 103 y scs.).

En consideración de lo anterior, la problemática que se advierte encuentra su espacio determinado en la situación específica que deben afrontar un importante número de niños y adolescentes de nuestro país que, una vez acreditada su vinculación con la infracción a la ley, se les impone la medida de sanción de internación provisoria a la espera de alguna sanción específica en algún otro medio cautelar y que, conforme a lo que mandata la ley de responsabilidad adolescente, debe ser asistido con programas socioeducativos concernientes a diversas áreas que posibiliten su posterior reinserción social que los aleje de la criminalidad y la conducta indeseada (SENAME; 2007).

Ahora bien, debemos considerar que esta situación, para la gran mayoría de los casos, guarda una estrecha relación con el fracaso evidente de la estructura de oportunidades y las carentes y vulnerables condiciones sociales y económicas que las sociedades modernas han generado y reproducido en su seno, obligando a los niños, adolescentes y jóvenes, desde muy temprana edad, a convivir con una condición de marginalidad y desigualdad que los acerca a la posibilidad de cometer algún delito que los lleve a la condición de infractores de ley y la consecuente privación de libertad en sus distintas dimensiones (régimen cerrado, régimen semi-cerrado, medida

cautelar ambulatoria, entre otras). No resulta pertinente profundizar aquí sobre los tipos de carencia y vulnerabilidad, o las motivaciones y razones de los infractores de ley, con el fin de descifrar una tipología del delito o los medios utilizados y los fines que sus actos encarnan. Antes bien, basta con observar que comprenden factores sociopolíticos, económicos, culturales o psicoemocionales de diverso carácter y escapan o, mejor aún, están fuera del alcance de los intereses propios de nuestra investigación. Sólo corresponde destacar que, en una aproximación parcial a la información con la cual cuenta la institución del SENAME, una de las principales características que se puede advertir es la vulnerable condición de los individuos respecto de la situación escolar en la que se encuentran teniendo en cuenta el rezago existente entre la edad y el nivel que se encuentran cursando o el último nivel aprobado si nos restringimos a considerar los parámetros ideales que componen el trayecto de escolarización en los individuos para la legislación nacional.

Por lo tanto, lo que interesará es la situación social específica que encuentra su origen en el proceso de reinserción escolar con que se asiste a los niños y adolescentes que se encuentran en internación provisoria, proceso que forma parte de la vida cotidiana de los individuos a partir de la reclusión en el centro de internación provisoria (CIP) de San Joaquín, ya que al corresponder a una población penal infanto-juvenil lo que se determina, más allá de la ejecución de una medida cautelar producto de que los niños y adolescentes infractores de ley constituyan una amenaza para la sociedad, es que se asista responsablemente la vulnerabilidad de la población sancionada con un proceso de reinserción social óptimo, que posibilite una reparación y consecuente integración social de carácter integral, conforme lo manifiesta la ley 20.084 (SENAME; 2007). Idealmente, dicha responsabilidad es la que se le asigna en la ley al Estado, llevándose a cabo tal labor mediante la gestión estratégica y administrativa del SENAME. Antes bien, no debemos obviar que la institución del SENAME asume labores que se pueden clasificar en tres grandes áreas: Protección de Derechos, Adopción y Justicia Juvenil, siendo esta última la que albergó nuestro interés para la llevar adelante la presente investigación.

Así, una vez que se suceden los hechos que manifiestan un fracaso en la inclusión social y en los procesos de socialización de los niños, niñas y jóvenes se hace necesario un proceso que trascienda los meros mecanismos de asistencia socioeducativa, acreditación de escolaridad y/o capacitación laboral, entre otras, con la finalidad de obtener una *integración* e *inclusión* de carácter integral de los infractores de ley. Tal planteamiento, no proviene de nuestra apreciación personal sino, más bien, puede ser deducida fácilmente desde los planteamientos que han sido formulados en la propia Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, sobre todo al

considerar que desde su entrada en vigencia, en el año 2007, el factor primordial de su origen lo constituía el acto de dotar de normativa específica para afrontar el fenómeno social de la delincuencia juvenil y, como hemos mencionado anteriormente, efectuar un cambio de paradigma en el seno de la administración de la justicia juvenil, desde un modelo punitivo a otro de carácter tutelar, ya que con anterioridad los niños, niñas y adolescentes podían pasar a ser procesados y juzgados en conformidad al proceso penal de adultos (UNICEF; 2010). De no garantizarse tales mecanismos íntegros, la nueva puesta en escena dentro de la sociedad para los niños, niñas y adolescentes que son procesados por la ley de responsabilidad penal adolescente, una vez cumplida la condena, les entregará herramientas que se podrían considerar muy limitadas para lograr una reinserción óptima, lo que produce una introducción de carácter mecánico en el medio social, en la cual se pueden justificar los medios pero no así su finalidad, generando la reproducción de las mismas desigualdades que atiende, incorporando a los sujetos en la potencial fuerza de trabajo, con una muy baja empleabilidad, por cierto, y la alta probabilidad de reincidencia delictiva por parte de los mismos.

Sumado a lo anteriormente expuesto, debemos estimar relevante la potencial estigmatización que se puede generar sobre los niños, niñas y adolescentes una vez egresados de los centros de reclusión y que se podría interpretar como otra arista que influya en la reincidencia del crimen y, por tanto, en el fracaso de la reinserción y *rehabilitación* que propone desempeñar la institucionalidad pública.

Bajo estas circunstancias es que surge la posibilidad, no de cuestionar, sino de abordar el proceso de reinserción escolar desde una perspectiva centrada en los propios actores en los que SENAME despliega sus mecanismos de intervención.

Por otra parte, el fracaso de la reinserción social puede ser reflexionado a partir del cuestionamiento del supuesto sobre el que se erige la naturaleza o el carácter de la ley y, más concretamente, el de la institución que orienta y administra tales procesos de *reinserción social*, ya que lo que se oculta bajo su misión *rehabilitadora* puede ser pensado como una superposición de *un* sentido del *mundo de la vida* por sobre *otro*, porque cada individuo está inserto en algún lugar determinado, en un *tiempo* y *espacio* específico, donde las estructuras objetivas de la realidad social varían conforme varían los contextos y, por tanto, aquellos elementos que pueden ser considerados como fundamentales para garantizar una reinserción social de los individuos podrían no significar una herramienta necesaria para quien encarna dicho proceso debido a que, antes de transitar por el proceso de reclusión y reinserción social, se encontraba inserto en un entorno social muy diferente, distante, si se quiere,

de la idea dominante en la estructura de una sociedad determinada. Dicho en palabras de Alfred Schütz, *el mundo de la vida* es el horizonte de sentido en el que se contienen las múltiples realidades, es decir, donde la realidad del adolescente infractor de ley está contenida como un orden de mundo específico, particular dentro de un mundo más amplio en el que podremos advertir siempre un mundo de la vida cotidiano dominante (Schütz; 1962). Para graficarlo de otra forma, sirviéndonos de ideas de la perspectiva sociológica del estructural-funcionalismo, en un sistema social determinado aquellos individuos que podrían ser sancionados por algún acto cometido (sea física o simbólicamente) que sea interpretado como una conducta de *anomia* (delito, crimen) deben estar necesariamente insertos en un sistema que, aunque *anómico*, puede ser interpretado y provisto de sentido para los individuos en cuestión, lo que nos permite plantear una negativa a la intención de reducir el campo social a acciones estrictamente racionales y acertadas, por una parte, y otras que carecen de todo sentido, por otra. El solo reconocimiento de las condiciones que destacamos como vulnerables en los individuos que son denominados como infractores de ley nos permitiría establecer un juicio lógico de que sus acciones y motivaciones referidas a los distintos objetos del mundo social (correspondan a elementos físicos o ideas abstractas e intangibles expresadas y dotadas de sentido en el mundo natural), como por ejemplo la institución social de la escuela o la idea de educación, están *provistas* de un *sentido* específico, sentido al que corresponde el intento de acceder para su interpretación y comprensión.

De esta manera, resulta plausible y oportuno emprender una investigación para explorar el proceso de reinserción escolar que forma parte del proceso global de reinserción social en la institución del Servicio Nacional de Menores, fundada en la perspectiva e interpretación que poseen sobre tal proceso quienes son los receptores directos de los mecanismos y programas que se proponen hacer efectiva la integración de los niños y adolescentes mediante una subjetivación que los aleje de la criminalidad y normalice sus conductas para la incorporación en el medio social.

1.2 Relevancia Sociológica: hacia una justificación del estudio.

En el presente apartado nos proponemos a desarrollar aquello que hemos dejado entrever en los dos últimos acápites anteriores y que se relaciona con exponer una concordada justificación de la investigación desde el punto de vista estrictamente sociológico.

Bien sabido es en la comunidad científico-social que desde los albores de la sociología la ocupación por los problemas relacionados al orden, el control, la administración y, por qué no, la comprensión de los grupos humanos y de las sociedades han constituido su *leit motiv*, desarrollándose, desde allí, diversas perspectivas y líneas de aproximación teórica y metodológica que, por una parte, nos permitan representar de manera abstracta la dinámica social y, por otra parte, aproximarnos a la formulación de datos empíricos para el estudio de tal dinámica y su posterior organización que le permita a hombres y mujeres acceder a una explicación o comprensión de los fenómenos que acontecen.

Ahora bien, para nuestro caso en particular, no debemos ignorar que nos aproximamos al estudio de una situación que se desenvuelve en una institución correspondiente con la administración del orden y el control de los sujetos y que, por lo demás, ha experimentado modificaciones importantes durante el último tiempo en cuanto a su forma de operar y de afrontar las problemáticas de las cuales debe hacerse cargo, debido a diversos aspectos propios de la contingencia nacional e internacional que hemos señalado oportunamente con anterioridad. Entre ellas, quizás la más relevante, el incremento en cantidad y exposición del fenómeno relativo a la delincuencia juvenil desde los inicios del SENAME como institución pública hasta la fecha. Sin embargo, al referirnos a las modificaciones que se han llevado a cabo relativas a atender este problema no implica, *ipso facto*, la resolución y bienestar de los mismos, menos aún considerando que mediante la ley se propone velar por un fenómeno tan complejo como la delincuencia juvenil y facilitar la reinserción social. Lo que estamos tratando de señalar es que claramente esta actividad ejecutada desde el Estado presenta problemas debido a que el fenómeno de la delincuencia juvenil, su asistencia y posterior solución requiere, sin duda, de considerar condicionantes y variables mucho más amplias que impiden considerar la sola intervención judicial como la panacea del fenómeno. Por tal motivo, resulta justificada una potencial investigación sobre aspectos más acotados que permitan interpelar a los individuos que componen dicho fenómeno e intentar interpretar cuál es el sentido que ellos asignan a los elementos que en la realidad inmediata se precisan como los aspectos fundamentales para afrontar el fenómeno de la delincuencia y promover la reinserción social. Dentro de tales aspectos aparece como uno de los más relevantes el proceso de educación escolar y, con ello, el programa de reinserción escolar que el SENAME desarrolla para asistir a los niños y adolescentes infractores de ley.

Ahora bien, ante la complejidad de la condición en la que se encuentran los niños y adolescentes con privación de libertad por infracción a la ley penal y la importancia que suponen las políticas de Estado que promueven la reinserción social

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

de individuos en circunstancias vulnerables, carentes de condiciones sociales y oportunidades para un desarrollo e integración efectiva, concordantes con las ideas generales que norman una determinada sociedad, es que los propósitos que se formulan en la presente investigación se posicionan en la línea de la *comprensión* de la vida cotidiana de los infractores, específicamente hacia establecer un conocimiento sobre el sentido que atribuyen los adolescentes al mencionado proceso de reinserción escolar y al concepto de educación escolar formal.

Así, creemos que cobra relevancia la presente investigación al encaminarse al estudio, desde la asignación de sentido de los sujetos, de una institución específica que se considera como fundamental para el desarrollo y progreso, tanto de los individuos particulares como de los grupos humanos más amplios (sean grupos humanos, comunidades, sociedades), sobre todo si tal realidad es reproducida dentro de una entidad gubernamental que entre sus labores se encarga de administrar y gestionar los procesos de normalización (reparación, reintegración, reinserción, inclusión, etcétera) de los individuos que sobrepasan o transgreden el orden y las normas sociales imperantes.

Sumado a lo anterior, debemos considerar la importancia que posee el medio socioeducativo para optimizar tal tarea y cumplir con el rol normalizador que las instituciones públicas deben ejercer con la finalidad de sostener el control y el orden de los sujetos en el medio social. Ámbito en el que la educación formal posee una importancia fundamental. Más allá de todo lo que pueda ser entendido como parte de la estructura social y de todo aquello que se puede denominar como parte de la realidad objetiva, está implícita la necesidad de comprender, desde los propios usuarios o beneficiarios, la realidad inmediata accediendo a la interpretación que éstos realizan sobre el proceso de reinserción escolar –que forma parte del proceso de reinserción social- desplegado por la institución pública SENAME, con la finalidad de dar respuesta a su responsabilidad de administrar las sanciones y medidas referentes a la justicia juvenil y la pertinencia que avizoran los propios adolescentes respecto del desarrollo de ésta.

Por esta razón, se pretende obtener una interpretación y/o evaluación del proceso de re/escolarización a partir de la cotidianeidad inmediata que los individuos deben vivenciar en su condición de privación de libertad, y que han vivenciado en sus vidas con anterioridad al ingreso al CIP, principalmente si se considera que las evaluaciones de tales realidades son en su mayoría de carácter técnico, soslayando la interpretación de los individuos en cuestión, y recurriendo a la explicación mediante mediciones que no comprenden la totalidad del fenómeno y que ocultan una realidad

a lo menos dispar de los logros de atención socioeducativa, reparación, rehabilitación e integración social que se plantea obtener conforme a la reformulación de la gestión de justicia juvenil a partir de la promulgación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, el 28 de noviembre de 2005, y su entrada en vigencia el día 18 de junio de 2007.

Configurar una interpretación respecto de la realidad específica que se manifiesta dentro del CIP desde quienes la producen implica iniciar una reconstrucción de la realidad cotidiana explorando el sentido que tiene la educación escolar formal para los adolescentes reclusos y las expectativas que en tales procesos de reinserción éstos pueden depositar una vez reinsertados en el medio libre. Todo lo anterior, respecto de la pertinencia del estudio, podemos apoyarlo siguiendo lo señalado por los autores Jacobs & Schwartz, en lo relativo a estudios cualitativos sobre el mundo social que se proponen reconstruir la realidad inmediata o mundo de vida en el que los individuos se desenvuelven e interactúan. Tales autores nos señalan que un estudio con tales características...

“incluye motivos, significados, emociones y otros aspectos subjetivos de las vidas de los individuos y de los grupos. También incluye sus actos diarios y su comportamiento en escenarios y situaciones ordinarios, la estructura de esas acciones y las condiciones objetivas que los acompañan e influyen en ellos”
(Jacobs & Schwartz; 1999; p. 22)

Por otro lado, fundamentalmente si atendemos a que existen factores que podrían mermar las expectativas, tanto de la institucionalidad como de los actores implicados, de obtener una reinserción social adecuada una vez finalizado el proceso, como por ejemplo producto de la estigmatización social, que una vez culminado el proceso de reinserción social se manifestaría dificultando la integración y el desenvolvimiento en el medio social por parte del adolescente.

1.3. Antecedentes de Investigación: estudios vinculados al problema.

Antes de comenzar a transitar por los derroteros teóricos y conceptuales sobre los que se sustentará la investigación, probablemente nos resultaría necesario –o por lo menos oportuno- detallar algunas consideraciones referidas al desarrollo que ha seguido la investigación social en lo que respecta al vínculo con este trabajo, con la

intención de introducir al lector en la temática que abordamos y rescatar aportaciones que nos puedan ser significativas en el marco del estudio.

El primer elemento a destacar corresponde a la información que proviene desde la propia institución del SENAME. Tal información se trata, fundamentalmente, de aquella orientada a generar sistematización del trabajo realizado hasta aquí desde que se señalara el cambio de paradigma al que nos hemos referido anteriormente, efectuando un diagnóstico sobre la implementación de la ley 20.084, comprendiendo el período de tiempo entre junio de 2007 y marzo de 2010². Allí se exponen diversos datos estadísticos que exponen los principales logros y desafíos desde su implementación, así como también una participación plena de los actores que participan del servicio. Los aspectos más relevantes, o que podrían animar nuestro interés, en el plano de la reinserción social que se propone satisfacer el sistema, se refieren al déficit existente en el trabajo con las familias de los infractores, así como a la escasa posibilidad de brindar un apoyo social (SENAME; 2010; pp. 103 y ss.).

Por otra parte, se encuentra información relevante en los boletines estadísticos, tanto nacionales como regionales, que el servicio se encarga de ir actualizando trimestralmente³ desde el año 2006. Para efectos de obtener datos que interesen específicamente al sector de justicia juvenil podemos señalar que, según el último boletín del 2011, a nivel nacional se contabilizan un total de 268 centros y/o programas de atención a niños, adolescentes y jóvenes infractores de ley, de los cuales 48 corresponden a centros de administración directa del SENAME, mientras que los 220 restantes corresponden a organismos colaboradores acreditados. Para el caso específico de la región Metropolitana en la actualidad se encuentran operando 62 centros y/o programas de atención, de los cuales 7 corresponden a administración directa del servicio y 55 a organismos colaboradores acreditados (SENAME; 2011a; pp. 7 a 9). Así, si nos referimos concretamente a los centros de internación provisoria (CIP) de la red de atención, podemos advertir que un total de 481 niños/as y adolescentes se encuentran reclusos en dicha medida, de los cuales 465 corresponden a hombres y sólo 16 a mujeres. En la región Metropolitana se encuentran 215 adolescentes bajo la medida de CIP, correspondiendo 206 a hombres y sólo 9 a mujeres (SENAME; 2011a; pp. 71 y 77)

Dentro de la revisión bibliográfica que se ha realizado se advierte un abundante desarrollo de investigación referente a las funciones de la institución del SENAME

² Ver en web: http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/INFORME_LRPA_FINAL.pdf Extraído el 14 de mayo de 2011.

³ Ver en web: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=153> Extraído el 28 de noviembre de 2011.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

vinculadas al área de justicia juvenil y/o respecto de la ley N° 20.084 sobre Responsabilidad de los Adolescentes por Infracciones a la ley Penal. Por lo demás, el material precedente obtenido se desprende de un amplio conjunto de disciplinas, cuestión que evidencia la multiplicidad de materias que abarcan la temática a tratar. No obstante, al momento de constatar trabajos vinculados directamente con la temática particular que se aborda (estudios realizados sobre adolescentes reclusos en algún centro de régimen cerrado de administración directa por parte de SENAME), se observa un reducido número de antecedentes que nos permitan señalar el estado de la investigación referente al proceso de reinserción social y/o escolar en los centros de régimen cerrado. Esto aparece como una dificultad mayor, ya que, *a priori*, suponemos que no resultan lo suficientemente homologables las informaciones y conclusiones de investigaciones sobre otros mecanismos de condena en el plano de la infracción a la ley, que no conlleven privación de libertad, ni mucho menos aquellas que se desenvuelven sobre otras áreas de acción como lo son la vulneración de derechos de los(as) niños(as) o el caso de la adopción de menores.

Por tanto, la descripción de la situación actual o estado del arte, en lo relativo a la investigación sobre la temática, debe ser planteada desde un panorama global, es decir, considerando diversas funciones y áreas de trabajo del SENAME, en lo particular, y abarcando una amplia variedad de perspectivas y conceptos, entre los que asoman aquellos que se deducen fundamentales para los propósitos del presente proyecto.

En lo concerniente a la interpretación de la función y carácter de la institución del SENAME propiamente tal, interesa rescatar algunas consideraciones manifestadas por algunos autores. Así, uno de los principales conceptos abordados corresponde al de delincuencia juvenil, comprendido como un concepto *compuesto* que obliga a esclarecer dos términos: delincuencia y juvenil, como dos elementos constitutivos del fenómeno particular (Jiménez; 2005). La delincuencia juvenil, desde la visión de Jiménez, es concebida casi como un fenómeno de carácter inmanente o inseparable de la sociedad, que se sustenta producto de un denominador común: incapacidad de adaptación al medio social por parte de los sujetos. Tales inadaptaciones son explicadas a partir de incongruencias entre el individuo y lo que proyecta la sociedad, cuestión que la psicología social aborda desde dos estructuras típicas de análisis: la estructura individual de la personalidad y la estructura ambiental en la que se ha movido el joven que lleve a cabo un acto delictual. A modo de conclusión, se esboza que el fenómeno de la globalización, y sus consecuentes sistemas cerrados en los ámbitos económicos, políticos y sociales, permean la posibilidad de diversidades en la sociedad de hoy, generando discrepancias, discordancias que se canalizan mediante

violencia y delincuencia, sin encontrar canales de descompresión con cierto carácter propositivo para la sociedad. Por esto, desde el poder gubernamental, toma fuerza la interpretación de incapacidad de adaptación al medio social (Jiménez; 2005). Quedará abordar el estudio de aquello que es resistido de la realidad social, mediante la realización de los actos delictivos, por los niños y adolescentes.

Por otra parte, es bastante sugerente el trabajo realizado por Felipe Ramírez Hinrichsen⁴ respecto de las implicancias biopolíticas y disciplinatorias de las líneas de acción de SENAME en la población infantil y adolescente asistida, a partir del cambio de enfoque punitivo a otro de carácter proteccional con el establecimiento de la ley 20.084 en vigencia desde el año 2007. Allí, el autor propone que no se genera nada nuevo en la declaración de cambio de enfoque, salvo el medio para cumplir los fines de disciplinamiento. Para Ramírez, la institución del SENAME debe ser comprendida como una contradicción desde sus orígenes, y más aún desde su cambio de enfoque; expresión de inviabilidad racional si consideramos su labor, misión u objeto de existencia.

“una máquina que expresa la aporía entre dos polos antitéticos pero dependientes: lo proteccional y lo infraccional, como ámbitos de las políticas de infancia en Chile. Esta sería una articulación que tendría su ámbito de acción en la ‘prevención’ de la vulneración en niños y adolescentes, como polo referido al ‘arte de curar’, pero sin embargo encontraría su verdadera naturaleza, adscrita al sistema jurídico en los adolescentes infractores de ley, que constituirían su paradigma. Ello develaría su polo oculto y silencioso, el ‘arte de castigar’ que se esboza como derrotero de una política normalizadora, en un discurso hegemónico respecto de lo social” (Revista Summa Psicológica; Ramírez; 2009; p 151).

Para el autor, lo que se manifiesta es la misión de ocultar la *infancia*, entendida como el momento o episodio de la vida en que los sujetos aún no se encuentran plenamente adscritos al orden social aparentemente natural del mundo adulto, transmitido por el lenguaje, el discurso, la socialización. Por todo ello se hace necesario capturarla, para incluirla y a la vez excluirla, controlando que no emerja la negación del pensamiento positivo manifiesto del que hablara el filósofo y sociólogo alemán Herbert Marcuse, de quien Ramírez se sirve para analizar la acciones de

⁴ Ver en web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113482>. Extraído el 31 de marzo de 2011.

protección y sanción que la institución puede desplegar incluso en el mismo niño(a) y/o adolescente.

Bajo esta misma línea, debemos destacar el trabajo realizado por el abogado Julio Cortés Morales, el cual se refiere a los cambios en la forma en que se administra desde la institución pública del Estado el sistema penal adolescente con la entrada en vigencia de la ley 20.084, así como a las representaciones sociales dominantes en el ámbito de la delincuencia adolescente a la luz de las transformaciones históricas que a largo plazo han experimentado en Chile las formas del control social punitivo en infancia y adolescencia. El autor lleva adelante una reflexión en torno a las incongruencias manifiestas entre los objetivos centrales de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), como lo son la responsabilidad y la reinserción de los adolescentes, y las escasas posibilidades de garantizar un reconocimiento de mayores niveles de autonomía en los adolescentes, mediante los diversos programas por los cuales son asistidos, para fortalecer aspectos de la vida individual y social. Así, para Cortés, en el trayecto histórico de variaciones en la justicia juvenil...

“la fe en el progreso lineal de los sistemas penales se revela como una verdadera coartada ideológica. En nuestro caso [...] el segundo argumento (“parar la ‘impunidad’ adolescente”) pasó a ser preponderante sobre el primero (adecuar el ordenamiento jurídico interno a la Convención de Derechos del Niño), y el instrumento penal que ha surgido luego de junio del 2008 ya no tiene mucho que ver con el originalmente elaborado y justificado “desde los derechos”: es formalmente un derecho penal juvenil, pero en continuidad y tremenda semejanza con la vía previa consistente en la aplicación a los adolescentes declarados con discernimiento de derecho penal de adultos atenuado; se basa discursivamente en la CDN, pero a la vez se aparta de ella en varios puntos fundamentales” (Cortés; 2009; pp. 75 y 76).

Tales aspectos, que llevan a establecer una distinción entre aquello que puede ser considerado como niñez y, por otro lado, adolescencia, permiten distinguir hacia los más grandes mayor control (menor necesidad de protección), mayor autonomía (lo que los convierte en menos in-imputables) y mayor peligrosidad (que activa una mayor criminalización), dejando de lado el interés fundamental de reinserción social para un sujeto que, en primera instancia, es vulnerable y merece cuidado antes que represión; ser protegido, antes que responsable; ser asistido, antes que penalizado. Esto deja la puerta abierta para cuestionarse la sustancia de la reinserción, asumiendo

que una plena asistencia y posibilidad social para el adolescente infractor no estuvo antes de la criminalidad y evidencia una carencia política e institucional y no tendría por qué dar resultado, en última instancia, mediante una sanción penal.

Por otra parte, quizá uno de los trabajos que más se pueda relacionar con el carácter de nuestro estudio sea el realizado por Lorena Pérez Roa, titulado *“Posibilidades y alcances de la reinserción social: una mirada desde los discursos de los adolescentes”*, ya que en dicho trabajo se cuestiona profundamente el concepto de reinserción social, el cual implica una etapa de crecimiento, para los adolescentes, no exenta de dificultades y profundamente carente de apoyo. El formato aporta significativas valoraciones que los adolescentes hacen sobre el estudio (elemento fundamental para nuestros propósitos), el trabajo, la vida en la calle y la familia, todas ellas dimensiones relevantes para visualizar las expectativas de los jóvenes para la reinserción social. Más destacable aún nos pareció el hecho de cuestionarse la paradoja que se expresa en el concepto de reinserción social, ya que al referirnos a la reinserción es porque *se vuelve a insertar*, cuestión que nos permite preguntarnos ¿Estaban insertos e incluidos socialmente, los niños y adolescentes, antes de cometer el delito? Seguramente las tablas presentadas más arriba, para el caso puntual de la educación, evidencian que la mayoría no lo estaba. La investigadora expone el problema en la siguiente argumentación.

“Resulta paradójico pensar en un sistema de justicia especializado orientado a la ‘plena’ integración social, cuando se deja en manos de las sanciones privativas de libertad el restablecimiento de los derechos vulnerados, es decir, considera a los jóvenes sujetos de derecho en la medida que son objeto de sanción” (Pérez; 2009; p 66).

Finalmente, en sus conclusiones, nos advierte las tensiones que se presentan producto de la complejidad de la situación en que los adolescentes se ven inmersos al validarse como sujetos de derecho cuando son objeto de sanción penal. Las herramientas surgen cuando están privados de libertad, lo cual genera una ansiedad por configurar una idea de futuro con la incertidumbre de poder construirla fuera de la privación, una vez que salgan en libertad. Así, se observan tensiones entre educación y trabajo o, por otra parte, entre la vida en la calle y la vida en familia, todas ellas cruzadas por las exigencias socioeconómicas fundamentalmente

Si bien se podrían haber incorporado algunas otras investigaciones que se han realizado en el marco de la labor que desempeña la institución del SENAME,

creemos que una sobrecarga excesiva agotaría nuestro propio trabajo, razón por la cual, ahora nos disponemos a entrar en detalle de los aspectos formales que definen nuestro problema de investigación y avanzar en la presentación del estudio que hemos realizado.

1.4 Definición del Problema

Hasta aquí hemos intentado, a grandes rasgos, exponer los aspectos fundamentales que encierra nuestro tema de estudio transitando desde una delimitación general del problema de investigación a un breve recorrido por los antecedentes que eventualmente podrían ser vinculados a la temática que suscita nuestro interés, los cuales han sido desarrollados desde diversas disciplinas. A continuación se exponen los elementos generales de demarcación del estudio, referidos a las interrogantes y propósitos del estudio, los cuales son expresados en la formulación de una pregunta global de investigación (1.4.1) y sus respectivas preguntas orientadoras (1.4.2), la enunciación de objetivos que permitan responder a tales cuestionamientos (1.4.3), en vista de las interrogantes que se levantan y los antecedentes del problema.

1.4.1 Pregunta de Investigación

Atendiendo a la intención de desarrollar una investigación de carácter cualitativo, específicamente respecto de la atribución de sentido al proceso de educación escolar formal por parte de los adolescentes infractores de ley, la interrogante fundamental para orientar la investigación se revela en la siguiente pregunta:

¿Cuál es el sentido que le atribuyen, los adolescentes reclusos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, al proceso de educación escolar formal?

1.4.2 Preguntas Directrices de Investigación

Así mismo, nos parece apropiado adicionar algunas interrogantes que podamos emplear como preguntas directrices, las cuales nos faciliten el tránsito hacia nuestros

propósitos respondiendo a cuestiones de carácter más específico en el trayecto de la investigación, las cuales guardan estrecha relación con los objetivos específicos que más abajo se presentarán al lector.

¿Cuál es el sentido que le atribuyen, los adolescentes reclusos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, al proceso de reinserción escolar implementado por el Servicio Nacional de Menores (SENAME)?

¿Es significada la educación escolar formal, por los adolescentes reclusos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, como una herramienta facilitadora de reinserción social?

¿Cómo interpretan, los adolescentes reclusos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, el rol que cumplen otros actores en el proceso de escolarización?

¿Qué sentido le otorgan, los adolescentes reclusos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, a la educación escolar formal en el desarrollo del ciclo vital?

1.4.3 Objetivos de la investigación

Para la comprensión adecuada de los objetivos formulados, debemos advertir el hecho de que el proceso o situación social particular que motiva el estudio, a saber, el proceso de educación escolar y, más específicamente, el programa de reinserción escolar en el Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín, está inserto en un proceso más general que nos obliga a considerar, en determinadas situaciones, aspectos que en una primera instancia pudieran considerarse ajenos a la problemática. Por lo demás, el proceso de reinserción escolar se desarrolla en condición de privación de libertad, abarcando la vida de los sujetos en su totalidad, cuestión que *a-priori* debe ser entendida como un aspecto que proporciona mayor singularidad al ámbito educativo dentro del centro. De esta manera, los objetivos que dirigen la presente investigación son los siguientes:

Objetivo general:

- *Conocer el sentido que le atribuyen, los niños y adolescentes reclusos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, al proceso de educación escolar formal.*

Objetivos específicos:

- *Describir el sentido de los adolescentes reclusos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, sobre el proceso de reinserción escolar enmarcado en el proceso de reinserción social que acompaña al cumplimiento de condena por trasgresión a la ley.*

- *Identificar el sentido atribuido por los niños y adolescentes reclusos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, a la educación escolar formal en el desarrollo del proyecto de vida personal.*

- *Describir el significado que asignan a la educación escolar formal, los niños y adolescentes reclusos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, como una herramienta facilitadora de reinserción social*

- *Determinar la interpretación que realizan, los niños y adolescentes reclusos en el Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, sobre el rol que cumplen otros actores en el proceso de escolarización.*

2. MARCO TEÓRICO

La estructura del marco teórico consta de dos partes fundamentales mediante las cuales se exponen los principales elementos conceptuales que interesan para la investigación. El orden y la particularidad de los apartados permiten abordar la temática desde los aspectos más pertinentes, desde el punto de vista de la teoría sociológica, hacia aquellos de carácter más general y normativos, alusivos a la disposición legal e institucional vigente relacionada con la temática de interés y el contexto en el que ésta se desarrolla. Con todo, la pretensión no es elaborar un prolegómeno excesivo e innecesario de la materia sino realizar una descripción clara y coherente sobre los conceptos y nociones a considerar para la situación social que sometemos a examen.

Así, en primer lugar se explican los fundamentos y conceptos esenciales desde el punto de vista sociológico para indagar, interpretar y comprender la realidad social (2.1) transitando, brevemente, desde los orígenes de la corriente fenomenológica y sus conceptos esenciales hacia las precisiones más relevantes que se han desarrollado desde la teoría sociológica para el estudio de la realidad cotidiana y la atribución de sentido que los individuos realizan de ella. Posteriormente, se exponen los aspectos que deben ser considerados desde el marco legal, normativo e institucional que rigen el desarrollo y quehacer del medio particular en el que desarrollamos la investigación (2.2), cuestión que nos permite clarificar el funcionamiento y propósitos perseguidos por la institucionalidad pública con la asistencia e intervención hacia los adolescentes infractores de ley.

2.1. Referencia Teórica Sociológica.

El recorrido de los fundamentos teóricos que sustentan la investigación está compuesto por tres partes específicas, las cuales nos facilitarán la exposición de la posición teórica empleada para abordar la problemática formulada. De tal forma, los pasos a seguir se organizan de la siguiente forma:

- a) Exponer las principales características del método filosófico de la fenomenología, sus componentes teóricos y metodológicos, los cuales están a la base de las ciencias sociales en su dimensión cualitativa y, particularmente, en la línea de la sociología comprensiva,

b) Describir los fundamentos sobre el conocimiento de la vida cotidiana, la constitución de la realidad social y la construcción de sentido sobre la realidad social en la que se desenvuelven los individuos,

c) Exponer los principales conceptos y categorías que resultan pertinentes para el estudio interpretativo-comprensivo de la situación social específica que abriga nuestro interés.

2.1.1 Fenomenología: elementos fundantes de la sociología comprensiva

Como ya se ha señalado, de acuerdo a los propósitos que se han planteado en la presente investigación relativos a producir una interpretación y comprensión de la atribución de sentido hacia el proceso de educación escolar formal por parte de los adolescentes que forman parte del programa de reinserción escolar desarrollado dentro del Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín en el que ellos se encuentran reclusos, surge la necesidad de llevar a cabo una descripción referida a los fundamentos básicos que integran la corriente filosófica de la fenomenología que permitan garantizar la particular conexión con los fundamentos estrictamente sociológicos que, bajo la misma línea, se desarrollarán en detalle posteriormente, con la finalidad de acceder al estudio comprensivo de la realidad social a partir de la propia perspectiva de los individuos.

Aclarado lo anterior, reconociendo la amplitud de títulos y autores que tratan el tema fenomenológico, debemos aclarar que limitaremos las indagaciones al respecto sobre el trabajo del filósofo alemán Edmund Husserl quien, por lo demás, es identificado como el fundador de dicha corriente filosófica y representa las influencias teóricas y metodológicas más sustanciales en los autores a los que nos referiremos desde la perspectiva sociológica propiamente tal. Más aún, cabe destacar que Husserl desarrolló un profundo trabajo de investigación en torno a lo que hoy constituye el interés de la sociología comprensiva en sus dimensiones teórica y metodológica. Husserl, perteneciente a una acomodada familia judía, nació en 1859 en la localidad de Prossnitz, hoy Prostějov, actual República Checa. Estudió física, matemáticas, astronomía y filosofía en las Universidades de Leipzig, Berlín y Viena. En Viena asistió a los cursos que impartía el sociólogo Franz Brentano, quien influiría decisivamente en su formación filosófica. Fue profesor en Halle (1887), en Gotinga (1906) y en Friburgo (1916), hasta su jubilación, en 1928.

El concebir a la fenomenología como una escuela o corriente filosófica específica, de la misma manera en que podemos mencionar las escuelas o corrientes filosóficas denominadas idealismo, materialismo, realismo, entre otras, puede dificultar una comprensión acertada, en tanto que, de ser así, se estaría soslayando la característica principal que acompaña a la formulación de la fenomenología y su fundamental ocupación por el estudio de los hechos (fenómenos) y la relación de estos con el ámbito en que se originan y desarrollan (conciencia). Así, cabe señalar que ninguna de las denominadas escuelas podría albergar a una filosofía que, precisamente, las cuestiona a todas. Debemos recordar que para la fenomenología los fenómenos son las cosas (del mundo natural) tal y como se muestran u ofrecen a la conciencia. En síntesis, lo que se plantea es iniciar la reflexión sobre un conocimiento previo que estaría a la base de la fundación de la filosofía y que, en cierta medida, se contrapone a la formalidad con la que ha operado hasta hoy la filosofía y la ciencia empírica; corresponde a una pre-filosofía que antecedería a cada escuela o forma de desarrollar la filosofía asumiendo que cualquiera de estas disciplinas estaría precedida por un conocimiento pre-científico, de sentido común, vivenciado en la cotidianidad del mundo (Husserl; 1986), donde los fenómenos, las cosas, son considerados tal cual se muestran o presentan a la conciencia de los individuos, mediante la cual son subjetivamente comprendidos. Lo sustancial, para este caso es atender a los fenómenos desde un conocimiento que es pre-predicativo o pre-reflexivo, producto de la propia experiencia de *estar-en-el-mundo* (Husserl; 1986), el cual antecede a cualquier conocimiento posterior elaborado reflexivamente (por ejemplo, el conocimiento teórico). Por lo tanto, más allá de abordar la problemática relativa a la comprensión del mundo natural, se abre la posibilidad de encarar la comprensión del mundo social y las actividades y motivaciones humanas propiamente tal.

“Husserl consideró esencial replantear una y otra vez su indagación de los fundamentos, no solo de la filosofía misma, sino también de todo el pensamiento científico [...] Sabía que ninguna de las llamadas ciencias rigurosas, que con tanta eficacia utilizan el lenguaje matemático, puede conducir a la comprensión de nuestras experiencias, cuya existencia aquellas presuponen de manera acrítica y pretenden medir con los recursos correspondientes a la escala de sus instrumentos”
(Schütz; 1962; p. 112).

Así, uno de los aspectos esenciales se dirige a colocar bajo sospecha y recapitular toda la construcción de la filosofía y de la ciencia (y para nuestro caso en particular, la construcción de la ciencia social propiamente tal) emulando el método

de la duda metódica cartesiana (aunque radicalizando su procedimiento) e iniciando una larga controversia y debate crítico dirigido a la ciencia positiva y su conocimiento que se observa en una posición hegemónica desde fines del siglo XIX, época en la que Husserl escribía (Pizzi; 2005).

La cuestión que está en el trasfondo de la obra de Husserl es retomar la duda cartesiana sobre la cual se levantan los aspectos formales esenciales de la filosofía y la ciencia modernas, destacando la distinción y diferencia sustancial entre los procedimientos que deben regir para las denominadas ciencias de la naturaleza y las denominadas ciencias del espíritu o ciencias sociales. La intención fundamental es rechazar la actitud acrítica sobre el mundo en el cual se vive ingenuamente con los semejantes (mundo cotidiano, mundo científico, etcétera), examinando críticamente los datos que en apariencia están dados en la realidad y son experimentados mediante las vivencias y pensamientos. Al respecto de lo comentado hasta aquí, el autor señala lo siguiente:

“Empezamos de nuevo, pues, cada uno para sí y en sí, con la resolución propia de unos filósofos que inician radicalmente su actividad: lo primero, dejar en suspenso todas las convicciones válidas hasta ahora para nosotros, y con ellas todas nuestras ciencias [...] La idea directriz de nuestras meditaciones será, como para Descartes, la de una ciencia que hay que fundamentar con radical autenticidad, y últimamente la de una ciencia universal” (Husserl; 1986; p. 47).

Bajo tal criterio establecido por Husserl, que hace sugerencia a replantear la duda metódica, si bien con medios y fines un tanto más radicales que los que se planteara el pensador francés, se observa una vital relación desde los puntos de vista teórico y metodológico con las proposiciones desarrolladas por importantes autores en sociología y ciencias sociales en general, como por ejemplo Max Weber, para quienes el objetivo fundamental es realizar una reestructuración de los procedimientos metodológicos de las ciencias sociales que permitan acceder a lo que se vislumbra como el objeto fundamental; a saber, la comprensión de la acción social y la corriente de intencionalidad de los actos de los sujetos. De esta manera, se vuelve relevante distanciarse y diferenciarse de los métodos utilizados por las ciencias naturales conforme abordan objetos ampliamente distintos a los de las ciencias sociales. Dicha relación, mientras intenta establecer una distinción y distanciamiento respecto del carácter y proceder de la ciencia positiva, también busca formular principios relativos a la objetividad con que se abordan los fenómenos sociales y se

produce conocimiento sobre los mismos. Así, el principio que postula que *las ciencias sociales deben abstenerse de formular juicios de valor sobre los objetos y/o sujetos de estudio* está orientado a generar un conocimiento objetivo orientado a la interpretación y comprensión de las acciones desarrolladas por los individuos, apelando a develar aquellas motivaciones e intencionalidades referidas a un acto u objeto determinados, sin recurrir ya a métodos e instrumentos de la ciencia matemática y natural. Por tanto, el hombre de ciencias es un observador neutral del mundo social. Ahora bien, al repasar la obra del sociólogo y filósofo alemán Alfred Schütz, quien corresponde a uno de los autores que en sus trabajos manifiesta la influencia tanto de Husserl como de Weber, se ha podido observar la siguiente afirmación referida al proceder del especialista en ciencias sociales.

“Esa actitud del especialista en ciencias sociales es la de un mero observador neutral del mundo social. No toma parte de la situación observada, que no tiene para él interés práctico, sino solamente cognoscitivo. Aquella no es el teatro de sus actividades, sino solo el objeto de su contemplación; no actúa dentro de ella, vitalmente interesado en el resultado de sus acciones, con esperanza o temor frente a sus consecuencias, sino que la contempla con la misma distante ecuanimidad con que el especialista en ciencias naturales observa los sucesos en su laboratorio” (Schütz; 1962; p. 62).

Como el lector habrá podido advertir, la afirmación anterior ofrece la posibilidad de algunos comentarios, fundamentalmente al considerar su carácter estrictamente teórico y, por qué no, normativo, en relación al desarrollo ‘ético’ de la disciplina, ya que queda de manifiesto que en su desarrollo histórico la neutralidad del especialista por la cual se aboga para el desarrollo de la disciplina es motivo de una amplia discusión, sea para afirmar u objetar el principio, debido a la posibilidad de interpretación y manipulación de la información aún reconociendo y demostrando rigurosidad teórica, metodológica y técnica. Todo ello está en constante cuestionamiento debido a que, mientras se debe garantizar la neutralidad de parte del especialista en ciencias sociales, al mismo tiempo existe la innegable condición de que el especialista forma parte, se desenvuelve y relaciona con otros en el mismo mundo natural y cotidiano que examina. Hasta aquí lo concerniente a lo que podríamos definir como los aspectos formales de procedimiento del método fenomenológico.

Otro de los aspectos que podemos considerar alude a indicar los principios básicos que forman parte del procedimiento y actitud fenomenológicos y que, a la vez, sirven de soporte al desarrollo de la sociología comprensiva y su estudio de la realidad social, justificándose de sobremanera la necesidad de exponer lo más fundamental para los propósitos que se persiguen en la investigación. Como ya hemos señalado, Husserl destacó el replantear la duda cartesiana renovando y radicalizando su análisis, con la intención de señalar algunos aportes que permitieran trascender el análisis de Descartes y profundizar en la intencionalidad del sujeto, es decir, estableciendo una distinción entre los actos y los objetos a los que estos actos se refieren (Schütz; 1962).

De este modo, para la fenomenología es necesario desarrollar un principio fundamental consistente en generar el escenario que posibilite suspender el conocimiento del mundo de la experiencia, de la realidad de la vida cotidiana y llevar adelante el análisis y descripción de la experiencia y conocimiento pre-científico de una forma distinta a la que lleva a cabo la ciencia positiva. Para ello se establece el concepto de ‘*epoché fenomenológica*’, o también denominado como *reducción fenomenológica*, cuestión que supone, en palabras de Husserl <poner el mundo entre paréntesis> suspendiendo la creencia en su existencia tanto desde su nivel eidético como de su nivel estrictamente físico; es decir, desde el pensamiento y las ideas hasta el evento empírico. No se niega la existencia misma del mundo, sólo se procura realizar una abstención intencional y sistemática de cualquier juicio relacionado de manera directa o indirecta con la existencia del mundo externo.

“Lo que debemos poner entre paréntesis no es solo la existencia del mundo exterior, junto con todas las cosas que este contiene, animadas e inanimadas, incluyendo a nuestros semejantes, los objetos culturales, la sociedad, las instituciones. También debe quedar en suspenso nuestra creencia en la validez de nuestras afirmaciones acerca de este mundo y su contenido, concebidos como dentro de la esfera mundana” (Schütz; 1962; p. 115).

Por consiguiente, además de las creencias propias de nuestra experiencia en el mundo cotidiano, en el sentido común, con nuestro conocimiento práctico del mundo, también debe ser incluido el conocimiento de las ciencias referidas a la existencia del mundo, ya que son propias de este y, más aún, mi propia existencia. Así, lo que se obtiene del proceso de reducción corresponde a una *“esfera trascendente o, en el significado bien entendido de la palabra, una esfera apriorística”* (Schütz; 1962; p.

116). Según lo expuesto hasta aquí sobre la reducción fenomenológica, cabría la posibilidad de levantar un cuestionamiento inmediato que pregunte si acaso, luego de colocar todo lo señalado entre paréntesis, no queda un nihilismo absoluto. La respuesta es no. Husserl explica que lo que nos queda es nada menos que el universo de nuestra vida consciente, nuestra propia conciencia, cuestión que entendida en su sentido más amplio se refiere al flujo de pensamiento, a las cogitaciones y la experiencia en general (percepciones, concepciones, juicios, voluntad, sueños, fantasías, etcétera) que nos permitan iniciar la reflexión hacia una comprensión interpretativa de la realidad social. Esta actitud reflexiva lograda mediante la reducción fenomenológica permitiría abordar los fenómenos en su esencia misma, accediendo, para nuestro caso, al sentido que los sujetos en particular atribuyen a los objetos del mundo sin el reparo de señalar un juicio de acuerdo a la realidad que se expresa de manera objetiva, aunque, sin duda, esta deba ser considerada para fines prácticos.

En el ámbito del análisis y abordaje a los fenómenos debemos establecer la distinción entre aquello que corresponde a los *objetos reales* y *objetos ideales* que se encuentran en el entorno de los sujetos y que, desde el análisis fenomenológico, constituyen el interés esencial. Los primeros corresponden a aquellos objetos que tienen la característica de ser tangibles, reales, es decir, que componen el entorno físico y las cosas del mundo externo. Por otro lado, los segundos corresponden a aquellos que Husserl denominó como *ideales* por la característica fundamental de concebir ideas abstractas en las que se aloja cualquiera de los objetos sociales y culturales provistos de sentido y que en cualquier momento pueden constituir objetos intencionales de nuestras cogitaciones. Para los autores que hemos destacado hasta aquí lo sustancial se encuentra en la definición de que los objetos percibidos y reflexionados por la mente responden a un conocimiento determinado, el cual no es nada más que el sedimento de procesos mentales y experiencias (vivencias) anteriores mediante las cuales se ha constituido (Husserl; 1986, Schütz; 1962).

Por otra parte, es necesario realizar algunos comentarios con respecto al concepto de < *mundo-de-la-vida* >⁵, o *Lebenswelt*, el cual asoma como fundamental desde la exposición formal de la investigación y que, por lo demás, resulta el lugar espacio-temporal fundamental en el que se desenvuelve la vida de los sujetos en ese nivel de conocimiento que denominamos como pre-científico, es decir, de sentido común, que se encuentra a la base y antecede a todo saber científico, propio de la experiencia en la vida cotidiana. Como explicara muy bien el filósofo catalán Joan-

⁵ Expresión castellana que traduce de forma literal el término alemán original, *Lebenswelt*.

Carles Mèlich, “*el mundo de la vida es la realidad que toda persona encuentra en su actitud natural (natürliche Einstellung), es el mundo de primera mano, el originario*” (1994: 71). Inmersos en él, los hombres se limitan a vivir, no a pensar que viven, por el simple hecho de vivir en su actitud natural que precede a toda experiencia y planificación previa. El mundo de la vida debe ser considerado como el *horizonte originario*.

De esta forma, será necesario clarificar de qué forma la perspectiva fenomenológica utiliza los términos ‘mundo’ y ‘vida’ en sus razonamientos. Los dos elementos que lo componen son proyectados de formas semánticamente diferentes, ya que, por un lado, está el término “Mundo” (Welt) que refiere a la totalidad y, por otro, está la “Vida” (Leben) que refiere a lo dinámico (Salas; 2007). Mientras que, al referirse a “Mundo”, se habla de una totalidad siempre presente, de un horizonte que se constituye como atemporal y que está siempre presente; al referirse a “Vida”, trata de la fragilidad y de la finitud de los sujetos en la totalidad de ese mundo significativo. “*Lebenswelt en su complejidad nos habla del todo finito significativo, del mundo atemporal que posee una temporalidad vital en cuanto es el mismo sujeto el que lo interpreta, lo crea y lo recrea constantemente*” (Salas; 2007; p. 180).

Explicado lo anterior, podemos deducir que, en tanto el *mundo de la vida* hace referencia a la *vida en un mundo*, esto supone la identificación de un tiempo y un espacio específicos que opera como el horizonte de éste. Por espacio nos referimos a la presencia del sujeto en el mundo, al lugar ocupado por el sujeto; por tiempo, nos referimos a la experiencia vivenciada, al tiempo vital (*kairós*), que no debe confundirse con la unidireccionalidad del tiempo cronológico (*khronos*). “*Así, el hombre contemporáneo es innovador, pero todas sus innovaciones poseen como sustrato un fondo ritual, el fondo ritual de la vida cotidiana*” (Mèlich; 1994: 75). A partir del pasado heredado los sujetos se encuentran en un tiempo y espacio en el que encaran el presente y el futuro, y fabrican sus entornos. El sujeto se implica existencial y ontológicamente en su entorno, donde desarrolla encuentros y procesos comunicativos para la construcción de un entorno común, intersubjetivo. Por tanto, esta espacialidad y temporalidad involucra sostener la premisa de que el sujeto debe otorgarle *sentido* al medio, y mediante esa significación irrumpe la posibilidad de adaptación o de transformación. Es decir, la posibilidad del sujeto de limitarse a desarrollar una adaptación al medio o de orientarse a transformarlo son posteriores y no constituyen un fundamento trascendental *a priori*.

Aclarado lo anterior, uno de los primeros antecedentes que podemos reconocer en su origen conceptual trata sobre “*una reacción al rechazo que la modernidad*

provoca al mundo prerreflexivo y atemático, ese common sense que el pensamiento moderno se niega a reconocer” (Pizzi; 2005; p. 63). Con la formulación del concepto se apunta a advertir y aprehender, en ese mundo prerreflexivo, que antecede y está a la base de todo conocimiento técnico y sistemático ulterior, las múltiples dimensiones del mundo que nos evidencian la diversidad de razones formadoras de sentido existentes para los individuos abriendo paso a la superación de la racionalidad unidimensional. De esta forma, la importancia crucial es que se postula la posibilidad de una experiencia individual, del otro, del mundo, de las cosas mismas (del mundo con sus objetos, sus instituciones, sus situaciones, sus enunciados), reconociendo que cada sujeto es capaz de expresar una forma peculiar de organizar la vida contraria a la reducción del mundo natural en enunciados judicativos y en un estado de cosas descrito objetivamente como lo hace la ciencia moderna, fundamentalmente positiva, que Husserl critica y que posteriormente será profundizada críticamente también por Habermas. Al respecto, resulta ilustrativo el siguiente comentario de Husserl:

“Así como el yo reducido no es un trozo del mundo, de igual manera, a la inversa, ni el mundo ni ningún objeto del mundo es un trozo de mi yo, ni se encuentra en la vida de mi conciencia como una parte integrante de ella, como complejo de datos de sensación o de actos” (Husserl; 1986; p. 69).

Tal racionalidad, cuestionada por los autores, que encierra el mundo en una visión explicativa unidimensional profundiza en el tratamiento exclusivo de las estructuras que acompañan a este ‘mundo de la vida’ excluyendo el carácter subjetivo inherente a cada individuo del mundo social o que participe de alguna situación particular dada y, por lo tanto, sin considerar como una cuestión relevante el sentido del mundo o, más aún, los valores inherentes a la vida misma que nos permitan acceder a la multiplicidad de dimensiones coherentes que se expresan en cada subjetividad y su forma de *estar-en-el-mundo*.

Con la intención de clarificar aún con mayor detalle el concepto, es posible realizar aquí una descripción de las diversas interpretaciones que el concepto rescatado por Husserl ha seguido en el desarrollo de su obra, ya que no se puede hablar solamente de *mundo de la vida*, sino de varios *mundos* que representan distintos niveles que se conjugan en la configuración fenomenológica del *Lebenswelt* (Pizzi; 2005). De esta manera, siguiendo lo presentado por Pizzi, nos encontramos con las siguientes designaciones conceptuales para los distintos niveles de la categoría fundamental de *mundo de la vida*:

- a) *Mundo de la vida* circundante: Este corresponde al nivel inicial o punto de partida de la investigación fenomenológica, donde las funciones de la conciencia sólo adquieren sentido a partir de la totalidad de los objetos intencionales. Guarda relación con aquella apelación a la actitud natural, en la cual el mundo, junto a sus componentes y la estructura espacio-temporal que lo integran, debe ser considerado como anterior a cualquier idealización. El contexto natural que aparece como una evidencia dada que no puede ser cuestionada por alguna forma de duda. El mundo circundante posee la característica de autoevidente y, por tanto, “*ya porta él mismo en sí implicaciones de sentido y de validez*” (Husserl; 1991, p. 110) mediante las cuales el sujeto indaga y explica sus experiencias básicas a través de un conocimiento natural que lo sobreviene.
- b) *Mundo de la vida* concreto: Puede ser definido como aquel mundo correspondiente a un primer contacto con los fenómenos que componen el mundo, donde el sujeto los experimenta tal como podrían ser descritos antes de ser puestos en la reducción fenomenológica que lleva al análisis de las esencias y de la subjetividad trascendental (Pizzi; 2005, p. 76). Es lo que se define como un acercamiento a ‘las cosas mismas’, a esa actitud natural dibujada en el mundo circundante. Husserl lo denomina como la creencia en la ‘*realidad del mundo*’, donde el yo puede advertir las “*representaciones no intuitivas, juicios, valoraciones, resoluciones, determinaciones de fines y medios, etcétera, y en especial con las íntimas posiciones que necesariamente se toman en la actitud natural, no reflexiva, no filosófica, de la vida, en la medida en que tales posiciones presuponen el mundo*” (Husserl; 1986, p. 60). Mediante este nivel comenzamos a conjeturar las interrogantes en torno al sentido y a las estructuras intencionales que el mundo y la vida reivindican en su ‘actitud natural’, pues el sujeto inmerso en el mundo no orbita con neutralidad ya que cada experiencia originaria implica descubrir el mundo en su carácter material, por un parte, y en sus influencias y parámetros derivados de sedimentaciones culturales y diversidades culturales que entre ellas se incrustan, por otra. Para graficarlo de una forma más sencilla, no se trata de ser-en-en-mundo, sino de ser-con-el-mundo, cuestión que prioriza la interacción sujeto y mundos.
- c) *Mundo de la vida* originario: El mundo de la vida originario se refiere al desenlace fenomenológico que pretende reunir las experiencias que puedan ser fijadas en un plano ante-predicativo y que generan el juicio (Pizzi; 2005). Así, es posible que lo sensible, lo experimentado no sea *puro caos*,

sino un campo de estructuras determinadas, de individualidades articuladas y de capas superpuestas que evidencian la intencionalidad entre objeto individual y su correlato empírico manifestando la estructura significativa que le subyace. Lo que Husserl pretende señalar es la actividad de la conciencia que da forma a la(s) cultura(s) y, más generalmente, al conocimiento científico, que una vez constituida, es depósito de conocimiento y lo que fundamenta su pretensión de conocimiento no debe ser buscado en ellas mismas. Por tanto, ya en el plano de la subjetividad trascendental, no quiere decir que se niegue la autonomía de las funciones significativas que encarnan los sedimentos lógicos, las idealizaciones y los productos culturales construidos de cualquiera regulación teórica o práctica, es decir, de algún mundo concreto con sus determinadas estructuras, sino reconocer que el mundo de cada sujeto es dado previamente y contiene un capital de experiencias que son recogidas a través de la comunicación, educación, tradición, etcétera, y que pasan a ser articuladas por medio de juicios y conocimientos.

- d) *Mundo de la vida* primordial: En este nivel ya nos encontramos en el mundo donde la conciencia individual se aprehende a sí misma como un *sujeto-yo* (Pizzi; 2005, 99). Es decir, aquel sujeto que se reconoce en un tiempo y entorno circundante específico, pero sin confundirse con ello, ya que cada sujeto puede vivir como un *ego* sus experiencias individuales *en-el-mundo*, explorando y determinando fenomenológicamente la particularidad subjetiva que era propia del *mundo de la vida* originario. En este nivel se revela la cima de las estructuras eidéticas o noemáticas propias de la conciencia, lo que se constituye como el fundamento base de la advertencia de la presencia de los otros sujetos, o sea, ajenos a *mi* propio cuerpo.

En suma, presentados los distintos niveles que se desarrollan en la obra de Husserl, se observa que el *mundo de la vida* es una multiplicidad de dimensiones que componen su horizonte, pasando de los aspectos individuales más íntimos a aquellos de carácter colectivo y estrictamente objetivos, manifestando una representación y una importancia significativa en la existencia humana y en la vida particular en sí misma. Siguiendo a Husserl, el mundo representa el suelo de nuestros intereses, un suelo familiar, en el que se despliegan nuestros proyectos vitales, de nuestras interrogantes, de necesidades inmediatas, de las problemáticas nuevas y que continúan ampliándose, que se presentan a todos y que quizá podrán requerir una aclaración y una transformación del sentido (Husserl; 1991, p. 353). Por lo tanto, el filósofo alemán postula la necesidad de conversión de la razón instrumental por una

racionalidad ético-comunicativa que priorice a una filosofía que ya no puede entenderse *desde la ciencia*, sino *desde la vida*. Con todos los elementos que hemos expuesto hasta aquí comienza a tomar forma la pertinencia y necesidad de afrontar problemáticas como la que abordamos en esta investigación desde el fundamento base del *mundo de la vida*, con la intención de explorar el horizonte de sentido que se encuentra en el origen de la vida de los sujetos y en su relación con los objetos y sedimentos culturales de su entorno.

Por otra parte, como hemos señalado, otro autor que ha desarrollado importantes aportes al rescate de la categoría del *mundo de la vida* es el filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas, principalmente mediante una crítica al proyecto moderno y a la ciencia positiva ante la amenaza de un medio que excluye todo tipo de razonamiento que no sea el científico. Jürgen Habermas nació en Dusseldorf, Alemania, en 1929. Estudió filosofía, historia, psicología, literatura alemana y economía en las universidades de Gotinga, Zürich y Bonn. Entre 1956 y 1959 fue ayudante del destacado filósofo, también alemán, Theodor Adorno. Ejerció como profesor en Heidelberg y Francfort como profesor de Sociología y Filosofía. Se ha desempeñado como director del Instituto Max Planck para la investigación de las condiciones de vida del mundo técnico-científico. Ha sido galardonado con diversas distinciones entre las que se destacan diversas nominaciones como Doctor *honoris causa*.

Entre sus diversas obras se destaca el tratamiento teórico de las corrientes teóricas más relevantes del siglo XX como el funcionalismo, el marxismo, el interaccionismo simbólico y la fenomenología, por mencionar las más relevantes. Desde allí, iniciada la reinterpretación, el autor desarrolla su *teoría de la acción comunicativa*, destacando esencialmente la actividad comunicativa como el fundamento básico de las relaciones humanas. Resulta innecesario desarrollar aquí las diversas interpretaciones expuestas en el grueso de la obra de Habermas, por ello nos dispondremos a desarrollar dos elementos fundamentales para nuestros propósitos: el concepto de *mundo de la vida* y la categoría de *acción comunicativa*. Nos referiremos primeramente sobre el concepto de *mundo de la vida*, el cual hemos venido desarrollando hasta aquí en profundidad. Más adelante, retomaremos algunos elementos centrales de la *acción comunicativa*, en vista de distinguir algunos elementos característicos de la articulación del discurso de los individuos.

Respecto de la categoría de *mundo de la vida*, en la teoría habermasiana éste representa el saber no-problemático donde se sustenta la acción comunicativa (Pérez & Gutiérrez; 2005). Ella se configura y transmite enunciados significativos, es decir,

elementos que en la práctica cotidiana son susceptibles de ser interpretados, comprendidos y, por tanto, proporcionan o facilitan la relación intersubjetiva. Ahora bien, al igual que Husserl, el entendimiento de la categoría de *mundo de la vida* debe ser comprendido como la constitución de un elemento teórico que parte de la base de un distanciamiento del conocimiento científico, específicamente de las idealizaciones y preceptos estandarizados de la ciencia positiva, posicionándose sobre la idea de que la propia práctica cotidiana constituye *saberes* y, por lo tanto, descansa sobre idealizaciones. Bien de otro carácter al de la ciencia positiva, pero idealizaciones al fin y al cabo que permiten fijar un *suelo firme* de entendimiento desde donde se forja la práctica de la acción comunicativa. El *mundo de la vida* corresponde al lugar donde la vida transcurre, se desenvuelve, con la practicidad misma con que se desenvuelve la vida cotidiana de los sujetos en la inmediatez de la vida, en la finitud de la vida situada en un espacio y tiempo social específico. Evidentemente, todo este funcionamiento tiene una base estructural en la que se desarrolla, cuestión que Habermas reconoce en su comprensión teórica de la realidad en la que se sirve de diversas corrientes teóricas para amalgamar el contenido su obra. El filósofo y sociólogo alemán reconoce esta actitud al señalar que en el tratamiento de la categoría de *mundo de la vida* su intención radica en...

“construir sobre lo ya desarrollado y explorar la cuestión de cómo el mundo de la vida en tanto que horizonte en que los agentes comunicativos se mueven <ya siempre> queda por su parte delimitado en conjunto por el cambio estructural de la sociedad y cómo se transforma a medida que se produce ese cambio” (Habermas; 1999: 169).

Lo anterior, así como posteriormente se observará al repasar autores como Alfred Schütz, de quien Habermas se sirve en gran parte para el tratamiento del concepto de *mundo de la vida*, deja planteada la posibilidad de cuestionar el carácter y reproducción del vínculo entre *mundo de la vida*, *estructura social* y *cambio social* ¿Cuál es la reproducción cíclica, si la hay? ¿Cómo influyen los diversos componentes sobre el resto? Sin duda todas estas interrogantes no pueden ser resueltas aquí, debido a su impertinencia y extensión. Sin embargo, cabe destacar que efectivamente ellas se combinan, se envuelven y, en definitiva, componen aquel lugar espacial en el que los sujetos se relacionan en la finitud temporal de sus vidas, teniendo en cuenta las estructuras objetivas que gobiernan, norman y/o facilitan las *formas pragmáticas* de operar en la inmediatez de la vida, incluyendo la posibilidad, incluso, de propiciar cambios sociales. Más adelante esto podrá ser comprendido en la explicación de la

relación dialéctica entre aquella realidad objetiva y la que se denomina como realidad subjetiva, según plantean los autores Peter Berger y Thomas Luckmann.

Entendido el *mundo de la vida* como “*el contexto previo que representa la práctica cotidiana y la experiencia del mundo, como olvidado y reprimido fundamento de sentido*” (Habermas; 1990: 91) donde los sujetos llevan adelante acciones que se identifican en un conocimiento pragmático-formal, es donde se explica el entendimiento tácito entre los actuantes. Ese conocimiento es el que se compone de saberes *atemáticos* y *no-problemáticos* que constituyen ese suelo firme donde se ejecutan las acciones comunicativas mediante el lenguaje. Entre tanto, en la dinámica de estar-en-el-mundo los sujetos pueden establecer tres distintas relaciones actor-mundo; allí el sujeto puede relacionarse con algo que tiene lugar o puede ser producido *en* el mundo objetivo; con algo que es reconocido como *debido* en un mundo social específico que es compartido por los miembros de un colectivo; o bien, con algo que los otros *atribuyen al mundo subjetivo* del hablante, a quien este último tiene un acceso privilegiado.

Con todo este prolegómeno de la categoría de *mundo de la vida* podemos advertir que a lo que se hace referencia es a la diversidad de contextos que pueden exhibirse en un mundo permanentemente abierto e inagotable, en el que se manifiesta un compuesto de representaciones y presentaciones, en ocasiones desconocidas, en ocasiones cercanas. En suma, la referencia es al sentido común que se desenvuelve en el mundo vital cotidiano; a aquello que posteriormente Schütz denominaría como *Mundo de la Vida Cotidiana*. Así, en la experiencia cotidiana el sujeto está llamado a ser un actor en el mundo; es decir, a actuar *en* y *sobre* el mundo de la vida cotidiana. La actividad humana, por tanto, implica una vida dotada de posibilidades de acción conforme a fines proyectados o preestablecidos por los sujetos para ser plasmados en el mundo circundante inmediato que los rodea. En el mundo mismo se manifiesta la interpretación subjetiva de los sujetos sobre aquello que dicho mundo contiene y, en este sentido, resulta lo significativo en la vida de los sujetos que no puede provenir desde algún conocimiento posterior a ese conocimiento dado pre-científicamente.

2.1.2 Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana y la construcción social de la realidad.

Probablemente generaríamos un vacío y derivaríamos en una tarea bastante compleja si comenzáramos de inmediato por la exposición de los elementos centrales que nos interesa rescatar, desde el punto de vista teórico, para la realización de nuestra investigación. Por esta razón, en un comienzo está la ineludible necesidad de

desarrollar una exposición respecto de los fundamentos más relevantes de aquello que podemos destacar como lo concerniente a la constitución de la realidad social en general; más concretamente, sobre las reflexiones y los fundamentos que integran lo que se denomina *mundo de la vida cotidiana*⁶; es decir, de aquel conocimiento al que ya nos hemos referido, proveniente de las sedimentaciones de experiencias mediante vivencias propias de la vida social de los sujetos y de la construcción social que precede a la existencia de los mismos, la cual configura el mundo circundante inmediato en el que estos se desenvuelven y rigen de manera significativa en el tiempo presente las estructuras del mundo social y mediante o sobre las cuales los sujetos actúan y se desenvuelven. Dicho de otra forma, creemos que este mundo existía antes de nacer nosotros mismos, podemos deducir que este tiene su historia y que, por lo tanto, nos es dado de una forma previamente organizada. Por consecuencia, este mundo natural, al que se hace referencia en la reflexión de la categoría del *mundo de la vida*, se constituye como el escenario de la acción humana. Para lograr una explicación pormenorizada de cada uno de estos elementos es que en este apartado recurrimos a la consulta de las obras de autores como Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckmann.

En lo concerniente a Alfred Schütz, comenzaremos por señalar que es un sociólogo y filósofo austriaco, de origen judío, introductor de la fenomenología en el ámbito de las ciencias sociales. Estudió derecho y economía en Viena. Exiliado desde 1933, llegó en 1939 a Estados Unidos desempeñando funciones en la Escuela de Investigación Social de Nueva York hasta su muerte, en 1959.

Ahora bien, retomando los planteamientos teóricos, tal conocimiento aprehendido a partir de las vivencias en este mundo al que nos referimos corresponde a lo que Alfred Schütz denomina como *<acervo de conocimiento a mano>*, el cual se refiere al cúmulo de conocimiento que mediante la actitud natural frente al mundo ha sido sedimentado, tipificado e incorporado a través de las experiencias y vivencias que el individuo ha experimentado y con las cuales significa, actúa y construye e interviene el mundo social. Tal conocimiento es el que señalábamos que se encuentra a la base del mundo de la vida cotidiana, el cual se vislumbra como el lugar en el que depositaremos nuestro mayor foco de atención para acceder al *sentido* mentado, reflexivo –entiéndase la atribución de sentido e interpretación- que los sujetos asignan al proceso de educación formal o, más específicamente para nuestro caso, al proceso

⁶ Como se advertirá, la frase en cursiva tiene la intención de denotar la procedencia teórica del concepto que se desarrollará, utilizando, fundamentalmente, los aportes y argumentos correspondientes a las obras de autores como Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckmann, así como también a ciertos aportes señalados por Jürgen Habermas.

de reinserción escolar en sí, que se avizora como uno de los factores esenciales en la formación y constitución de individuos –en tanto plenos e integrales- para su inclusión en las sociedades del mundo de hoy y, particularmente, como factor fundamental en lo referente al proceso de reinserción social con el que SENAME asiste a los adolescentes en privación de libertad por infracción a la ley penal, con la intención de incorporarlos en el medio libre y generar un distanciamiento de la conducta criminal o potencialmente sancionable, una vez que han finalizado el cumplimiento de la condena o proceso de internación provisoria. Sin embargo, al considerar algunos datos sobre los individuos que forman parte de dicho proceso lo que se ha observado es que existe un distanciamiento respecto de cumplir con el proceso de educación formal, proliferando en muchos casos la deserción o el rezago escolar⁷. Al respecto del acervo de conocimiento, Schütz nos señala:

“Ese mundo existía antes de nacer nosotros, y era experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora es ofrecido a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de ese mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres y maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de <conocimiento a mano>” (Schütz; 1962, p. 39).

Por tanto, este acervo de conocimiento a mano es en referencia al mundo inmediato en el que los individuos se desenvuelven, donde los objetos se encuentran en mayor o menor medida determinados y significados de acuerdo a las funciones que desempeñan y a las cualidades que poseen. Sin embargo, debemos destacar que esto no quiere decir que este acervo sea considerado como un conocimiento incuestionado, ya que este podría ser puesto en duda en cualquier momento a partir de la situación biográfica específica de cada individuo.

Ahora bien, el acervo de conocimiento tiene, por supuesto, fundamentos que viabilizan la vida social y los procesos de atribución de sentido a los cuales nos referimos. Esto ocurre mediante la captación de las manifestaciones que los individuos realizan respecto de un determinado aspecto de la realidad por medio de la *acción*⁸, de la interpretación de la acción de otros y de la experiencia propia en el

⁷ Véase tablas de porcentajes incorporadas en los anexos del documento, las cuales han sido señaladas más arriba.

⁸ Sobre el concepto de *acción* nos referiremos en detalle más adelante. Por ahora sólo cumplimos con señalarlo con la finalidad de otorgar una mayor comprensión sobre lo planteado hasta aquí.

mundo cotidiano. En este sentido la acción social (y sus diversas clasificaciones que ha tipificado Max Weber) es el elemento sustancial de la sociología comprensiva. Profundizaremos sobre ella más adelante. Continuaremos por ahora con lo tocante a los fundamentos de la realidad social y su construcción.

Así, retomando lo que hemos mencionado más arriba, abordaremos las características fundamentales sobre la construcción de la realidad social, apostando a que ellas nos permitan el esclarecimiento de un principio clave, desde el punto de vista teórico, para nuestra reflexión e indagación sobre la realidad social. Schütz nos propone que el mundo social está integrado por sujetos y objetos, en el que los sujetos interactúan entre ellos o en relación a los objetos que componen el mundo. En lo relativo a la interacción de los sujetos, esto deja planteada la necesidad de explicar la categoría de la *intersubjetividad*.

Al referirnos al tratamiento de la intersubjetividad, lo principal es relacionar el desarrollo de los individuos en un espacio que es común, es decir, compartido con otros sujetos. Hemos señalado que una de las características del mundo social es que los sujetos se reconocen como partícipes de un mundo en conjunto con *otros*. Ahora corresponde hacerse cargo de la relación específica de un *yo* y unos *otros* en el *mundo*. De esta manera, el mundo y la realidad social abren el tema de la intersubjetividad precisamente por el hecho de que los sujetos viven e interactúan con otros en un mundo que les es común. Dicho mundo común “*es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos*” (Schütz; 1962: 41), con lo cual se advierte un mundo de cultura desde el comienzo, ya que el mundo de la vida cotidiana es un complejo y extenso *universo* de significación, o sea, una textura de sentidos que, como sujetos partícipes e insertos en él, debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Sobre esto último Schütz señala que aquella textura de sentido es fundamental en la distinción entre el ámbito de la cultura y el de la naturaleza, ya que dicho *sentido* “*se origina en acciones humanas y ha sido instituido por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores*” (1962: 41).

Con todo lo dicho hasta aquí no queremos plantear un enfoque de la realidad social general que pueda ser entendido como invariable. Por el contrario, cada uno de los elementos y conocimientos específicos del mundo social están distribuidos y diseminados de tal forma que lo que se puede demostrar es que la realidad social

* Lo apuntado entre corchetes fue agregado por mí a la cita descrita.

también involucra la existencia de una estructura en la que el conocimiento se encuentra repartido. Es decir, no todos los sujetos poseen el mismo *acervo de conocimiento*, no todos los sujetos poseen el mismo *origen social*, si bien los sujetos comparten un momento histórico social específico, no todos los sujetos tienen las mismas características biográficas.

La situación biográfica se identifica y produce como un elemento vinculado al origen social y consiste en el medio físico y sociocultural inmediato en el que el sujeto lleva adelante su existencia, ocupa una posición, desempeña funciones o roles ante los demás e, incluso, adopta una postura moral e ideológica (Schütz; 1932). Como señalara Schütz en otra de sus obras, la situación biográfica “*en la cual me encuentro dentro del mundo en cualquier momento de mi existencia sólo es en muy pequeña medida producto de mi propia creación*” (1962: 280), ya que como mundo natural y sociocultural históricamente dado existió antes del nacimiento y continuará existiendo después de la muerte de cada sujeto. Por estas razones, lo que el sujeto hace en la relación con un alter es presuponer la inteligencia y capacidad del otro para responder en la interacción, cuestión que es esperada debido a las construcciones previas, que anteceden la vida de ambos (o de la totalidad de participantes en una situación) y que han sido adquiridas con la eventualidad de estar en el mundo y forma parte de él.

Siguiendo a Berger y Luckmann, dicho principio nos lleva a entender la realidad social como una construcción dialéctica, la cual se forja, nutre y desenvuelve a partir de las dimensiones objetiva y subjetiva que la componen e inciden en la construcción de los significados o atribución de sentido de los individuos sobre el mundo social. Todo lo anterior atendiendo a que nos posicionamos sobre el sentido común, sobre aquel conocimiento pre-predicativo al que nos hemos referido más arriba, ya que es mediante él como los individuos proceden en los grupos humanos y, en general, en la vida en sociedad. Tal como advierten los autores Peter Berger y Thomas Luckmann:

*“Dado que nuestro propósito en esta obra [*para el caso nuestro la atribución de sentido de los niños y adolescentes al proceso de reinserción escolar] es un análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana, y puesto que sólo tangencialmente nos interesa cómo puede presentarse esta realidad en diversas perspectivas teóricas a los intelectuales, debemos empezar por clarificar esa realidad tal como se ofrece al sentido común de*

quienes componen ordinariamente la sociedad” (Berger & Luckmann; 2001; p. 36).

La vida cotidiana acontece como una realidad trascendente que antecede y sucederá a los individuos, la cual es interpretada y comprendida por los mismos, donde estos le atribuyen significados subjetivos provenientes de un mundo que, ante todo, se revela y manifiesta ante ellos como un mundo coherente producto de las *“objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común”* (Berger & Luckmann; 2001; p.37). Esta cierta coherencia del mundo para los individuos sobre la cual hacemos mención resulta fundamental como corolario de aquello que constituye a la realidad cotidiana y el conocimiento del sentido común como *objeto de estudio* de la sociología comprensiva mediante la aproximación e indagación de los actos realizados y acciones proyectadas a realizar por parte de los sujetos para interpretar y comprender cómo están motivadas, orientadas o dirigidas a determinados objetos del *mundo de la vida*. Estos objetos, dicho sea de paso, corresponden tanto a los objetos reales como a aquellos denominados objetos ideales; es decir, tanto a las cosas del mundo externo manifestadas físicamente, como también a cualquier idea o concepto abstracto que se exprese en algún objeto social o cultural provisto de sentido y significado y que en cualquier momento puede constituir para un individuo motivo intencionado de reflexión y acción, como lo es el caso de la educación formal. Dicho de otra manera, se debe atender a que los individuos, al introducirse en la vida cotidiana, lo hacen sobre una realidad social previamente construida, estructurada y significada, donde aprehenden la realidad como una realidad dada (realidad objetiva), pero que, a la vez, puede ser cuestionada, subjetivada, remodelada (realidad subjetiva)⁹ cuando menos en el plano de la conciencia individual.

“La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena. [...] se organiza alrededor del ‘aquí’ de mi cuerpo y el ‘ahora’ de mi presente. Este ‘aquí y ahora’ es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que ‘aquí y ahora’ se me presenta en la vida cotidiana es lo realissimum de mi conciencia. Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes ‘aquí y ahora’.

⁹ Sobre las dimensiones de realidad objetiva y realidad subjetiva nos referiremos en detalle más adelante.

Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mí es la zona de vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal [...] En este mundo de actividad mi conciencia está dominada por el motivo pragmático, o sea que mi atención a este mundo está determinada principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer en él” (Berger & Luckmann; 2001; p. 36).

Aunque la cita anterior resulte extensa, podemos adelantarnos a decir que en ella se advierten los fundamentos esenciales sobre cómo la realidad cotidiana se les presenta a los sujetos y cómo, para el caso de los adolescentes infractores de ley que cumplen con un proceso de internación provisoria, la realidad concreta dentro de la institución se erige como un mundo propio, un mundo que precede y trasciende a la existencia de cada particular pero que, sin embargo, puede ser reflexionado, puesto en duda e incluso, aunque en menor medida, modificado; como el ‘*aquí y ahora*’ que atrae el foco de atención de los mismos y la producción de significado o atribución de sentido respecto de las actividades que allí se deben desempeñar. Por lo demás, para nuestro estudio debe ser advertido que tales actividades responden a un proceso que ha sido previamente elaborado, construido y significado por lo que se ha legitimado incluso antes de su participación dentro del centro de reclusión determinado. En este contexto, podemos establecer el supuesto de que, *a priori*, la indagación sobre el proceso de reinserción escolar en el que participan y se ven involucrados los individuos debería develar un sentido determinado respecto del mismo, una finalidad específica que justifique su puesta en práctica y funcionamiento. En la indagación sobre el proceso sería plausible identificar la atribución de sentido y las acciones provistas de sentido que acompañan las actividades en las que se desenvuelven los individuos dentro del centro de reclusión específico, por medio de las cuales manifiestan el significado que atribuyen a dicho proceso y, de manera más general, a la educación formal en sí con que cada individuo es asistido para posibilitar una integración en el mundo social.

Además, resulta innegable que para las sociedades del mundo de hoy y las instituciones que la componen, como por ejemplo el SENAME en nuestro caso particular, la educación formal está considerada como uno de los elementos primordiales en su función reparadora de conducta para facilitar la consecución de los propósitos que pretenden lograr la inclusión o integración social de los individuos, cuestión que concede mayor relevancia a nuestro estudio respecto del sentido que los individuos elaboran sobre ella, ante todo si consideramos que los jóvenes que se

encuentran en reclusión cerrada se encuentran en un proceso que es producto, en muchos casos, de una realidad compleja, distinta a lo que la sociedad en la cual están insertos estima como necesario y donde el principio y necesidad de escolarización puede constituir un dilema para los jóvenes debido a que además deben responder a otras necesidades, prioridades o motivaciones.

Ahora bien, debemos clarificar los dos aspectos esenciales sobre el conocimiento *en* la vida cotidiana, que ya hemos señalado y pasaremos a describir en detalle, los cuales posibilitan el proceso de atribución de sentido por parte de los individuos en tanto que participan de la realidad social. Con esto hacemos mención a aquellas dimensiones denominadas como realidad objetiva y realidad subjetiva. Ambas conforman un *proceso dialéctico* en el que los individuos se ven inmersos en el transcurso de su vida en sociedad, el cual, como nos señalan los autores que hemos venido exponiendo abarca tres momentos básicos: *externalización, objetivación e internalización* de la realidad social.

“...es importante destacar que la relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica. Vale decir, que el hombre (no aislado, por supuesto, sino en sus colectividades) y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son momentos de un proceso dialéctico continuo. El tercer momento de este proceso, que es la internalización (por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización) [...] Con todo, ya es posible advertir la relación fundamental de estos tres momentos dialécticos de la realidad social. Cada uno de ellos corresponde a una caracterización esencial del mundo social. La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social.” (Berger & Luckmann; 2001; pp. 83-84).

Cuando hablamos de realidad social objetiva estamos señalando aquella dimensión de la realidad social que representa a la sociedad como un producto de construcción humano, el cual precede a la aparición de los individuos, es decir, que ha sido construido, significado y establecido de manera previa en el marco de un orden social determinado por los individuos. Debe destacarse que por más que la realidad social pueda ser señalada como producto humano, esto no quiere decir que se ignore el carácter coercitivo que la estructura social construida puede representar

hacia los individuos. Allí se avizora aquel primer momento calificado como *externalización* y, el segundo, correspondiente a la *objetivación*. Esto se puede graficar bajo la consideración de la realidad social y los fenómenos que la componen como ‘datos’, aunque esto último no implica la invariabilidad de sus representaciones y, por tanto, esta realidad puede ser cuestionada o, en menor medida, modificada.

Por otra parte, por realidad social subjetiva se entiende como aquella dimensión en la que los individuos reconocen estar situados en un contexto específico, en un determinado orden social, generándose la aprehensión o interpretación de los acontecimientos objetivos en cuanto expresan significados, o sea, “*en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro (o de otros) que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí*” (Berger & Luckmann; 2001; p. 165) y a partir de los cuales es posible la intersubjetividad; la relación entre un ego y un alter. Sin embargo, no significa, necesariamente, comprender adecuadamente al otro, ya que al volverse subjetivamente significativa la manifestación del otro (y por tanto la realidad objetiva en sentido amplio) puede ser potencialmente reelaborada y, en menor medida, recreada, como ya hemos señalado en algunos pasajes. Asoma así el tercer momento denominado *internalización*, el cual “*constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social*” (Berger & Luckmann; 2001; p. 165).

La exposición que hemos desarrollado hasta aquí, atingente a los aspectos más generales de la composición de la realidad cotidiana, de la elaboración de conocimiento en el *mundo de la vida cotidiana*, y de su construcción, nos permite acceder a un segundo nivel de abstracción teórica concerniente a la realidad social directamente vivenciada y, particularmente, sobre la clarificación de los mecanismos de acción mediante los cuales los individuos se desenvuelven en ella.

2.1.3 La realidad social directamente vivenciada: conceptos fundamentales y su estructura de mundos.

Hemos presentado los elementos fundacionales de la sociología comprensiva en el repaso de los elementos más significativos de la fenomenología y, con ello, la relevancia fundamental que posee el concepto de *mundo de la vida*. Esa realidad que la persona alerta, normal y madura encuentra dada de forma directa en la actitud natural, dando por sentada su existencia, la de los objetos naturales y la de los otros,

con quienes se relaciona. Señalamos que en ese mundo los sujetos pueden no cuestionar la realidad, cuestionarla y, en menor medida, modificarla, a partir de la dialéctica producida por la influencia implícita que admite el reconocimiento de una realidad subjetiva y otra de carácter objetivo. En este sentido, muy ilustrativo es el hecho de recordar que el mundo de la vida cotidiana no corresponde a un mundo privado, sino muy contrariamente se refiere a un *mundo* compartido con mis semejantes (Schütz; 1974: 33). Asimismo, hemos destacado la relevancia de la subjetividad; es decir, el hecho de que los individuos vivencian el mundo como algo compartido, o sea, como un mundo social. Y hemos señalado que de ningún modo este mundo es homogéneo sino que tiene una estructura multiforme como esferas o mundos en los que se percibe y comprenden las vivencias y se actúa. En este punto desarrollaremos esa estructura y sus elementos más fundamentales para acceder a la comprensión e interpretación del sentido de los sujetos.

Conceptos fundamentales de la realidad social directa

En las páginas que siguen procederemos a desarrollar los elementos correspondientes a lo que se entiende como el nivel más específico y reducido de la actividad social propiamente tal y que guarda estrecha relación con aquello que se reproduce mediante la comunicación e interacción social entre dos o más sujetos. Es decir, aquel producto que se genera a partir de la intersubjetividad. Ya hemos presentado algunos comentarios a partir de la obra de Jürgen Habermas y sus aportes al concepto de *mundo de la vida*, sin embargo, no hemos profundizado y determinado con exactitud los componentes del mundo social referidos a su estructura y a la realidad directamente vivenciada.

Con todo, se advertirá que surge la necesidad de exponer, como primer elemento, el concepto de *acción social*, el cual constituye el elemento fundamental para acceder a la interpretación del actuar de los sujetos y depositar los esfuerzos en una comprensión legítima sobre su propia interpretación del mundo y los objetos que lo componen (mundo de las cosas, instituciones, ideas, conceptos, etc.). Así, un primer acercamiento al concepto *acción* lo identificamos en el autor clásico alemán Max Weber, quien afirma que:

“Por ‘acción’ debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La ‘acción social’ por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está

referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber; 1997 a; p. 5)

Resulta innecesario llevar adelante una exposición detallada sobre el trabajo de Alfred Schütz en lo que respecta a las críticas y profundizaciones que ha desarrollado sobre el trabajo de Max Weber en lo relativo al concepto de acción. De esta forma, para efectos de interiorizarnos en lo que se indica en el título del actual apartado nos abocaremos a considerar las aportaciones en el plano del concepto de acción social incorporando los aspectos relativos a la constitución de significado y los medios de actuación en la vida cotidiana, mediante los cuales Schütz clarifica dicho concepto. Nuestro autor en cuestión, respecto de la acción, aclara lo siguiente:

“Con el término <acción> designaremos la conducta humana como proceso en curso que es ideado por el actor de antemano, es decir, que se basa en un proyecto preconcebido. Con el término <acto> designaremos el resultado de este proceso en curso, es decir, la acción cumplida” (Schütz; 1962: 86)

En la cita anterior se advierte la reflexión incorporada por Schütz para desarrollar sus aportes al concepto de acción social. Toda acción supone un proceso consciente por parte del sujeto en vistas de discernir uno entre varios cursos de acción, orientándose en base a una proyección de la acción. Esto hace del concepto de acción el concepto distintivo y diferenciador, por estar ligada a un <proyecto>. En ese proyecto de acción, el cual constituye una fantasía de la acción, se pone en juego la creencia, positiva o negativa, en cualquier grado de certeza, de que la acción completada satisface algo pretendido por el sujeto. Por ello es importante recalcar el proceso como consciente. Como explicara Husserl muy anteriormente para clarificar las reflexiones de Schütz: cada uno de estos procesos abrazan en sí mismo intencionalidades de vivencia que están dirigidas hacia el futuro (Husserl; 1986). Ahora bien, lo que se proyecta, finalmente, es el acto, contenido en la acción y que cobra vida mediante el cumplimiento de ésta. *“La acción misma podría ser difícilmente proyectada, si no se proyectara junto con ella el acto completado. En realidad, sólo el acto completado puede ser representado en la fantasía” (Schütz; 1999: 89)*. De hecho, si el acto, como fin perseguido en la realización de la acción, no se proyectara, la representación de la acción resultaría confusa o, por lo menos, abstracta, pareciéndose mucho más a una protensión vacía, carente de contenido intuitivo. Debemos realizar una breve aclaración. Al referirnos a protensión vacía nos referimos al *“proceso constitutivo de la acción sobre la que no se reflexiona, en el*

desarrollo gradual de vivencias que nacen de la Actividad espontánea". Cuando la mirada intencional, reflexiva, ilumina la acción esta aparece como completada y se liga a un proyecto. Para nuestro caso, estos elementos son los que nos permiten representar el proceso mediante los cuales los adolescentes desempeñan acciones en la realidad, relacionadas con el proceso educativo que vivencian, con vistas a obtener un fin previamente determinado, conducentes a desarrollar un proyecto ideado de forma consciente.

Lo anterior, respecto de anticipar la finalidad de una acción, también concierne a aquello relacionado con la *rememoración*, es decir, el uso de la memoria para captar y traer recuerdos de una vivencia alojada en el pasado del actor y reflexionar. Al vivir en el mundo del espacio y el tiempo, de forma paralela, los sujetos también van viviendo en la corriente de su conciencia, en la "pura duración" de la existencia, donde no hay "coexistencialidad", sino solamente un flujo constante de estados conscientes. Al mundo espacio-temporal pertenece la capacidad de reflexión de los sujetos y, allí, ha diferencia de la indivisibilidad de los estados de conciencia que se suceden en la corriente de la conciencia, se incorpora la estructura de *vivencias significativas*. Aquellas sobre las cuales es posible llevar adelante un proceso de reflexión.

En realidad, cuando un sujeto se hunde en la corriente de la conciencia no repara en ninguna vivencia claramente diferenciada. *"En un momento una vivencia cobra vida y luego se desvanece. Entretanto, crece algo nuevo de lo que era viejo y luego da lugar a algo aún más nuevo. No puedo distinguir entre el Ahora y el Antes, entre el Ahora posterior y el Ahora que acaba de existir"* (Schütz; 1999: 77). La duración de la corriente de la conciencia opera de manera unidireccional, irreversible, donde el sujeto sólo repara en que *ha envejecido*. El ahora es una fase, no un punto específico.

Contrariamente, cuando mediante el acto de reflexión el sujeto dirige su atención a una vivencia se interna en el mundo espacio-temporal. Allí las vivencias son *"aprehendidas, distinguidas, puestas de relieve, destacadas una de otra; las vivencias que se constituyeron como fases dentro del flujo de la duración se vuelven entonces objeto de atención como vivencias constituidas"* (Schütz; 1999: 81). Este acto de atención puede ser reflexivo o reproductivo, pero *rememoración* al fin y al cabo. Esas vivencias experimentadas son las que se reconocen como *vivencias discretas*. Una vivencia que implica un significado, la cual se encuentra contenida en el pasado y que está accesible a la mirada retrospectiva como ya terminada y traída al devenir, *rememorada*.

De esta manera, también podemos acceder a las vivencias pasadas de los sujetos en su relación con la educación escolar formal, las cuales están provistas de un significado determinado, y captar aquellos aspectos más significativos que nos permitan interpretar los sentidos que éstos atribuyen a la educación escolar como objeto específico significativo del mundo social en general, del *mundo de la vida cotidiano* en el que se desenvuelven. Esto es así debido a que, en el plano de la conducta de los sujetos, se integran una serie de vivencias que se distinguen del resto por una intencionalidad primordial de la actividad espontánea de recurrir a ellas reflexivamente. Como nuestro autor aclara, “*nuestra vivencia fenoménica (significativa) nunca es, por tanto de la conducta que uno tiene, sino de la conducta que uno ha tenido*” (Schütz; 1999: 86), sigue siendo la misma en la memoria que lo que era cuando ocurrió.

Ahora bien, aclarados los procesos de la acción (alojada en el pasado o proyectada hacia el futuro), también resulta pertinente desarrollar, de forma breve, algunos comentarios relativos a la motivación que moviliza el actuar de los sujetos. Weber (1997a) señala que el motivo es una configuración o un contexto de significado que, alojado en la conciencia de un actor o un observador¹⁰, se le aparece como fundamento significativo de una determinada conducta. Cuestión estrechamente ligada a la configuración de *tipos ideales*, en tanto conductas, roles, objetos e instituciones sociales tipificadas o sedimentadas en relación a acciones y objetivos concretos del entorno, del mundo de la vida, que en su carácter histórico ha sido forjado, nutrido y construido por otros, por semejantes.

Al respecto Schütz ha desplegado un interesante análisis crítico que permite superar la ambigüedad desastrosa que implicó el uso del concepto en planos distintos como el contexto de significado del actor, el contexto de significado del observador, el motivo de la acción, el motivo de la conducta, el motivo <para> aludido a la acción futura, o el motivo <porque> para la vivencia pasada. No nos detendremos a clarificar aquí aquellas intrusiones llevadas adelante por Schütz. Entendiendo que nos interesa aclarar aquello que concierne al plano de la conciencia del yo en particular, nos limitaremos a exponer aquello que concierne a los *motivos* que se figuran en la conciencia del actor en particular. Schütz distingue entre <*motivos para*> y <*motivos porque*> para explicar sus apreciaciones.

¹⁰ Debemos destacar que al señalar ‘actor’ y ‘observador’ lo hacemos con la intención de destacar no sólo la dinámica concreta que se reproduce en la interpretación de los sujetos que participan de la acción como tal, sino que además al observador que constituye el científico social, aspecto sobre el cual Weber se interesó de forma particular para contribuir con cuestiones relacionadas al proceder metodológico del hombre de ciencia social.

Al desarrollar más arriba el análisis de la acción significativa en la corriente temporal interna de los sujetos hemos expuesto el sentido fundamental: *estar dirigido al futuro*. Precisamente, al estar orientado al futuro podemos percatarnos que el motivo está vinculado directamente al significado mismo que encarna una determinada acción en virtud de su carácter de proyecto o futuro acto cumplido de un sujeto determinado. Pero, ¿cómo es posible explicar y distinguir entre ambos motivos? De forma muy sintética, los fundamentos se encuentran en la corriente temporal del sujeto y la potencial formulación de un proyecto.

Para el primer caso, la motivación radica sustancialmente en el proyecto debido a que el sujeto reconoce un fin ulterior que pretende alcanzar mediante un acto, el cual constituye el motivo-para que funda la acción. Así, *“El acto así proyectado en el tiempo futuro perfecto y en función del cual la acción recibe su orientación, es el ‘motivo-para’ para el actor”* (Schütz; 1999: 117). Para el segundo caso, el motivo se alberga en la corriente temporal de vivencias, en un conocimiento adquirido o sedimentado en la historia de su vida que le permite reconocer el motivo-porque sobre por qué se actúa de cierta manera y no de otra entre tantas. La distinción entre ambos motivos, por tanto, radica en el hecho de que el motivo-para explica un acto en lo concerniente al proyecto, mientras que, por otra parte, el motivo-porque explica el proyecto en función de vivencias situadas en el pasado del sujeto (Schütz; 1999).

“En la relación-para, el proyecto ya existente es el factor motivante; motiva la acción y es la razón por la cual se la cumple. Pero en la genuina relación-porque, el factor motivante es una vivencia temporalmente anterior al proyecto; motiva el proyecto que se está constituyendo en ese momento. Esta es, entonces, la diferencia esencial que existe entre las dos relaciones” (Schütz; 1999: 121).

Creemos que, para nuestros propósitos de estudio en particular, esta estructura permite discernir claramente aquellas motivaciones que los adolescentes amparan en sus actos y acciones que se proponen realizar en relación a la educación escolar, ya que en el trayecto de sus vidas ellos han vivenciado diversas experiencias que les permiten determinar líneas de acción específicas, conforme han aprehendido determinados conocimientos y sedimentaciones sociales. Con todo, lo que interesa de los adolescentes no será entonces aquello que se puede advertir de la conducta manifiesta, sus gestualidades y movimientos corporales, sino sus intenciones y, más concretamente, sus proyecciones en torno a la educación escolar formal y la coherencia que en ellas se advierte en relación a lo planteado en los distintos planos

del tiempo (pasado/presente/futuro). O sea, lo que posee interés a este nivel de análisis de la vida social son “*los motivos <para> por los cuales actúan como lo hacen, y los motivos <porque> sobre los que basan tal actuación*” (Schütz; 1974: 27). Hasta aquí lo relacionado con esclarecer el concepto de acción social y los diversos elementos que la integran, de acuerdo a nuestros propósitos.

Pasando a otro punto, sobre el significado cabe hacer una distinción importante entre significado *objetivo* y significado *subjetivo*. A grandes rasgos, el primero puede ser entendido como aquel significado contenido en contextos relativamente amplios de la realidad social, los cuales presentan cierta homogeneidad en la representación superficial o general que de ello hacen los individuos y, por tanto, son socialmente compartidos y/o aceptados de manera transversal. Por otra parte, cuando aludimos al significado subjetivo nos referimos a los procesos constitutivos de la conciencia individual a partir de la experimentación, mediante diversas vías, de determinados componentes de la realidad (Schütz; 1962). En otras palabras, corresponde a la construcción mental estrictamente personal, a la atribución de sentido individual respecto de algo que previamente en la sociedad es objetivamente significativo. Estos significados son lo que proveen de sentido a las acciones que realizan los sujetos. Por tanto, la investigación sobre el sentido supone la existencia de símbolos y signos, provistos de significado, que contienen de las acciones de los otros, lo cual implica la posibilidad de interpretar dichas acciones tanto para los sujetos en cuestión, como para el investigador que se sirve de ellos para producir un conocimiento en un nivel de segundo orden, abstracto y teóricamente fundado.

Lo expuesto hasta aquí, nos ha permitido explicar la configuración particular del sujeto en el mundo. Ahora debemos incorporar nuevos elementos de la realidad directamente vivenciada y que guardan directa correspondencia con aquello que tiene que ver con la intersubjetividad, característica fundamental, si se quiere, del mundo social. La intersubjetividad es posible debido a las sedimentaciones y/o tipificaciones que tiene el mundo social; es posible producto de la construcción de la realidad del mundo social en la que se desenvuelven los sujetos. Por tanto, como construcción, la realidad social debe ser entendida como la relación dialéctica entre el hombre (productor) y el mundo social (producto) (Berger & Luckmann; 2001). Hemos desarrollado estas ideas más arriba. Con ello hacíamos referencia a que el análisis de la vida cotidiana se focaliza en el análisis del conocimiento adquirido que orienta la conducta de los sujetos. Debemos considerar la realidad y sus fenómenos como ‘datos’, sin necesidad de vincular dicha argumentación al desarrollo teórico de Emile Durkheim, ya que el hecho de considerar los fenómenos como ‘datos’ no involucra imposibilidad de modificar sus representaciones. En el plano de lo estrictamente

tocante a la intersubjetividad, los autores que hemos venido destacando (Schütz; Berger & Luckmann) despliegan diversas argumentaciones y conceptos, entre los que se destacan principalmente dos para nuestros propósitos, estos son: <La tesis general del yo del otro> y <la relación cara a cara>.

Para el primer caso, la clave se alberga en el hecho de cómo notar la *existencialidad del otro*, considerado como el cimiento fundamental para el desarrollo de una teoría de la subjetividad. Sin embargo, dicho tratamiento supone diversas dificultades que dejaremos de lado en vista de los propósitos pragmáticos que tratamos, más allá de la pertinencia epistemológica que esto conlleva. Por tanto, iniciamos el tratamiento asumiendo que estudiamos al ser humano que mira el mundo desde una *actitud natural* (Schütz; 1974, 1999). Éste, nacido en un mundo social, advierte la existencia de sus congéneres y da por sentada sus existencias sin cuestionarlas, asimismo como da por sentada la existencia de los objetos que encuentra (naturales y artificiales). “*La esencia de su supuesto acerca de sus congéneres puede expresarse (...) el tú (o la otra persona) es consciente, y su corriente de conciencia es de carácter temporal y muestra la misma forma básica que la mía*” (Schütz; 1999: 128). De esta forma, quedan afirmadas una diversidad de implicancias respecto de la captación de la conciencia del otro basándose en lo explicado más arriba sobre la corriente de conciencia espacio-temporal del yo. Así, advertimos la formulación de un concepto límite, ya que captar las vivencias del otro implicaría hacerlo de la misma manera en que el otro lo hace, debiendo tener acceso a su vivencia temporal específica y a recordar cada punto de ella de forma similar, cuestión que es imposible. El autor en cuestión explica:

“...yo tendría que ser capaz de recordar todas las vivencias del otro y, por lo tanto, haber vivenciado esas vivencias en el mismo orden en que él lo hizo; y finalmente debería haberle otorgado exactamente el mismo grado de atención que él les acordó. En síntesis, mi corriente de conciencia tendría que coincidir con la del otro, lo cual equivale a decir que yo tendría que ser la otra persona” (Schütz; 1999: 129).

No es necesario seguir profundizando en estas consideraciones que Bergson, Husserl y, posteriormente, Schütz, entre otros, explicaran tan bien en los albores del dilema que, hoy por hoy, constituye un importante reto epistemológico. Lo radicalmente revelador reside en que el significado *al que se apunta* es esencialmente subjetivo, encontrándose limitado desde un comienzo a la *autointerpretación* del

sujeto que experimenta la vivencia o planea el curso de acción a interpretar, ya que *“al estar constituido dentro de la corriente única de conciencia de cada individuo, es esencialmente inaccesible a todos los demás.* Esto último es muy importante si consideramos que nuestro propósito es conducirnos hacia una interpretación de los sentidos atribuidos por los adolescentes infractores de ley al proceso de educación escolar formal.

Con todo, no estamos negando la posibilidad de una sociología comprensiva. De lo contrario esta empresa carecería de objeto. Lo esencial se anida en el hecho de que un sujeto *yo* atribuye significado a las vivencias de otro sin coincidir exactamente con el significado que un sujeto *otro* otorga cuando procede a interpretar. Para cerrar con esta explicación, Husserl señala:

“Por actos inmanentemente dirigidos o, para expresarlo de un modo más general, por vivencias intencionales inmanentemente relacionadas, entendemos aquellos actos que están esencialmente constituidos de modo que sus objetos intencionales, cuando existen, pertenecen a la misma corriente de vivencias que ellos mismos (...) las vivencias intencionales para las cuales esto no vale son las trascendentemente dirigidas, como por ejemplo todos los actos dirigidos (...) hacia las vivencias intencionales de otros yoes con sus corrientes de vivencias” (Husserl; 1931: 124).

Accedemos así a la clarificación de la naturaleza contenida en la comprensión intersubjetiva. En ella se desenvuelven acciones que se realizan *sin ningún intento comunicativo*, correspondiendo a las que se fundan sobre las sedimentaciones arraigadas al entorno sociocultural en el que los sujetos se encuentran insertos, y aquellas acciones que se llevan a cabo *presentando un intento comunicativo*, correspondiente a la que utiliza un entramado sistema de signos susceptible de interpretación. Profundizaremos en algunos aspectos sobre esta última.

Siguiendo a Schütz, éste denomina a estas acciones como *acción expresiva*, lo que quiere decir que el sujeto intenta plasmar hacia afuera los contenidos de su conciencia, sea mediante el propósito de conservar dichos contenidos para su propio uso posterior o para comunicarlo a otros. Allí, el observador (para este caso, quien se propone realizar esta investigación) *“puede extraer conclusiones mucho más confiables acerca de su sujeto si sabe algo sobre el pasado de éste y algo sobre el plan general al que se ajusta la acción”* (Schütz; 1999: 145). Cobra relevancia, por

tanto, la realización de entrevistas personales y grupales, pero también toda la fase previa que más adelante identificaremos con un primer acercamiento mediante la observación no-participante.

Retomando las aportaciones de Habermas, en lo referente a la *acción social*, y contribuir con lo que hemos venido tratando en las últimas líneas, resulta pertinente exponer aquí algunas ideas. Como señalamos más arriba, la acción comunicativa es destacada como el elemento básico de toda interacción humana, mediante la cual las acciones de los sujetos se coordinan para lograr la *comprensión* del entorno social con todos los aspectos que lo componen. Lo sustancial radica en que los sujetos no orientan las acciones en búsqueda de su éxito o beneficio personal, sino que proyectan alcanzar sus metas con la particularidad de que dichos planes de acción armonicen con una base de definiciones comunes de las situaciones compartidas en su entorno (Habermas; 1999). En otras palabras, corresponde a la acción social en que los planes de acción se coordinan a través de acciones del habla. Habermas nos ofrece la siguiente definición:

“Llamo comunicativas a las interacciones mediante las cuales los participantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; el consenso que se consigue en cada caso se mide por el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez”
(Habermas; 1994: p. 77)

Así como para la acción racional con arreglo a fines el propósito fundamental es alcanzar un objetivo determinado, el fin de la acción comunicativa es lograr el entendimiento y la comprensión en las relaciones intersubjetivas y con el entorno social inmediato. Sobre este punto cobra particular importancia el uso del lenguaje, el uso de determinado cuerpo de piezas simbólico, provisto de significado y, por tanto, plausible de interpretación y comprensión.

Respecto de la constitución del discurso, que para nuestro caso cobra relevancia en tanto pretendemos acceder a una interpretación del discurso de los adolescentes manifestado en las entrevistas, Habermas nos entrega algunas herramientas que debemos considerar. En el desarrollo de la acción comunicativa el sujeto tiene ciertas pretensiones que persigue de acuerdo a lo que dice, estas pretensiones corresponden a propósitos de *verdad* sobre el contenido de lo enunciado, *rectitud* en sus acciones de habla en relación con el marco normativo vigente y legitimado, y de *veracidad* para sus actos de habla en correspondencia con lo que piensan. Habermas entiende las pretensiones de verdad y rectitud como una promesa de posible desempeño por medio

de razones cuando resulte necesario, es decir, cuando se pone en tela de juicio o se cuestione lo dicho. Ahora bien, el efectivo desempeño por parte de argumentos de pretensiones de verdad y rectitud se denomina *discurso*, que deviene como *una manera reflexiva de acción comunicativa* (Pérez & Gutiérrez; 2005: p. 88).

Siguiendo a Pérez y Gutiérrez (2005), podemos señalar que ese conocimiento que se encuentra en el plano del mundo de la vida, no-temático y no-problemático, da forma a un saber que se aprehende y constituye como un horizonte referido de acción y un saber contextual que depende de los temas atingentes a la situación. Los autores señalados explican.

- *Horizonte referido a la situación*: el entorno percibido por el sujeto es el centro del acto de habla, en este sentido, los hablantes pueden percibir que interpretan de formas más o menos similares los componentes comunes de la situación de habla y los entornos de la misma. Habermas nos propone que en la acción de habla las diferentes biografías confluyen en el *aquí y ahora* de la situación del habla (*relación cara a cara*). El saber del mundo de la vida como horizonte referido a la situación se expresa en forma de tipificaciones de la situación que posibilitan que los participantes de la acción comunicativa interpreten de una manera *esperada* y en forma similar las situaciones que sirven de trasfondo de la relación lingüísticamente mediada.
- *Como saber contextual (dependiente de los temas atingentes a la situación)*: el sujeto, al entablar un tema de conversación en la interacción lingüísticamente mediada hace referencia directa o indirecta a los contextos en los cuales se desarrolla la comunicación. En este sentido, este saber respecto de los temas se expresa en un lenguaje común entre los participantes, una cultura común, vivencias presupuestas, etcétera. Este saber acerca del contexto permite la comunicación dando por presupuestos conocimientos que son comunes a los participantes, que van desde elementos básicos como hablar el mismo idioma hasta compartir contextos históricos similares.

Finalmente, podemos destacar que, en base a la distinción efectuada por Habermas de tres distintas relaciones actor-mundo señaladas más arriba, la acción comunicativa se fundamenta en un proceso cooperativo de interpretación en que los sujetos se refieren simultáneamente a algún aspecto del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo *“aún cuando en su manifestación sólo subrayen*

temáticamente uno de estos tres componentes” (Habermas; 1999: 171). Todas estas consideraciones respecto de la acción comunicativa resultan pertinentes y muy relevantes debido a dos aspectos centrales: primero, las relaciones y acciones que los sujetos, adolescentes infractores de ley, llevan adelante en sus vidas con otros actores, a los cuales transmiten actitudes u opiniones específicas y de quienes reciben también acciones para interpretar y reflexionar al respecto; segundo, la acción comunicativa específica que significa el transcurso de las entrevistas realizadas a los adolescentes que han participado de la investigación. Mediante ellas accedemos a una reflexión, interpretación y, por qué no, a una comprensión de sus actos, de su entorno, y, en suma, de su relación puntual con la educación escolar formal.

Estamos en condiciones de exponer ahora el segundo concepto básico que hemos reconocido para la intersubjetividad denominado como *<relación cara a cara>*. Al respecto, Berger y Luckmann señalan que *“la experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación ‘cara a cara’, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos”* (2001: 46). En ella, al sujeto se le aparece el *otro* en un presente vívido que ambos comparten. El *‘aquí y ahora’* de ambos gravita uno sobre el otro, mientras dure la situación. Por tanto, allí el otro es completamente real para cada sujeto. Se presentan directa y continuamente disponibles, permitiendo que cada sujeto tenga evidencia directa del *otro*, de su semejante, y con ello de sus actos, de sus atributos, etcétera. En suma, los sujetos experimentan a sus semejantes de manera directa cuando comparten con ellos un sector común de tiempo y espacio. En dichas relaciones, intervienen de forma sustancial aquello que hemos venido mencionando como esquemas tipificadores que facilitan y regulan la situación en un *continuumm* de aprehensiones. *“La acción en sociedad no se orienta únicamente por medio de proyectos ideados solitariamente, sino que se desarrolla primordialmente en procesos interactivos, de los que resultan modelos de interpretación y de acción compartidos objetivamente”* (Luckmann; 2008: 19), es decir, las tipificaciones específicas a las que hacíamos mención más arriba.

“Cuando yo te encuentro cara a cara, te conozco como una persona en un momento único de experiencia. Mientras esta relación-nosotros permanece ininterrumpida, cada uno de nosotros está abierto y accesible a los Actos intencionales del otro. Por un breve momento envejecemos juntos, cada uno de nosotros vivencia el flujo de conciencia del otro en una especie de íntima posesión mutua” (Schütz; 1999: 210).

Todo este esquema orientador de las relaciones e interacciones entre los sujetos creemos que nos permite abordar un elemento clave en torno a la investigación y que trata sobre las relaciones que los sujetos en cuestión (adolescentes infractores de ley) desarrollan junto a otros actores directos e indirectos que participan e inciden en el transcurso de sus vidas en torno a la educación escolar (profesores, familias, amigos, etcétera). Por tanto, cuando nos referimos a la *relación cara a cara*, estamos aludiendo a la inmediatez temporal y espacial a la que hacíamos mención más arriba, en la que el otro se presenta y se advierte de forma directa, la cual implica coincidencias específicas que se deben originar en uno y otro participante en dicho encuentro. Para la *relación cara a cara*, Schütz señala las siguientes características:

- Debe originarse la '*orientación tú*'
- La '*orientación tú*' tiene lugar desde el momento en que el *otro* se me aparece y es experimentado como persona
- La '*orientación tú*' no es un juicio por analogía
- El semejante siempre es particular
- La '*orientación tú*' puede ser unilateral o recíproca.
- La existencia de reciprocidad califica la relación entre sujetos como una '*relación nosotros pura*'.

Este último punto sobre la *relación nosotros pura* es lo que deja en evidencia la plausibilidad de la *tesis del yo del otro* que hemos desarrollado más arriba, ya que el hecho innegable de advertir la existencia del otro, el hecho de que el tú coexiste y envejece conmigo, sólo puede descubrirse en la relación-nosotros.

La clarificación de todos estos elementos la consideramos necesaria para comprender la dinámica en que se desenvuelve la aprehensión del conocimiento (general y temático) de los sujetos y, más aún, la construcción e internalización de los significados (aprehendidos como conocimiento), que permiten la atribución de sentido de los sujetos a las acciones realizadas y a los objetos que ellas se refieren.

La Estructura de Mundos

Para explicar aquella idea que encierra la etiqueta estructura de mundos recurriremos, fundamentalmente, a la obra de Alfred Schütz. Aunque sus ideas se encuentran desarrolladas por diversos autores, sus planteamientos resultan claros y convincentes respecto de dicha distinción estructural y no necesitan de mayores aportes posteriores para nuestros propósitos.

Sobre las relaciones de alteridad que desarrollan los sujetos en la vida cotidiana, Schütz distingue tres mundos diferentes que componen el mundo de la vida cotidiana de los sujetos. Estos son: el mundo de los antepasados o predecesores (*Worwelt*), el mundo de los contemporáneos (*Mitwelt*), y el mundo de los sucesores (*Folgewelt*) (Schütz; 1962; 1974; 1999). Ahora bien, no debemos soslayar la importancia que cada uno de estos mundos implica en el desarrollo de la vida de los sujetos, toda vez que éstos viven en un mundo histórico, situado en el tiempo y el espacio específico que explica su contexto. No se puede soslayar lo que se *es* debido a las construcciones sociales que otros forjaron antes de mi nacimiento y a las experiencias pasadas que constituyen mi historia particular. No se puede olvidar que puedo actuar *en el mundo* con y a través de mis semejantes. Y menos aún soslayar la posibilidad de *ser* aquello que proyecto llevar adelante por medio de mis actos. Estas consideraciones son fundamentales para la indagación realizada en la vida de los adolescentes con respecto al ámbito educativo. Repasaremos a continuación cada uno de los mundos señalados.

Para el primero de ellos, el mundo de los antepasados o predecesores, debemos señalar que éste no representa el nivel o mundo más fundamental para el sujeto actor debido a que este nivel sólo puede ser observado por los sujetos que confluyen en el *aquí y ahora* del mundo social. Es un mundo determinado, completamente prefijado. Ahora, si bien no existe posibilidad de incidencia sobre este nivel del mundo social, a éste deben los sujetos todo el conjunto de tipificaciones sociales que se encuentran en el mundo operando de forma legítima e institucionalizada, incluso antes de que éstos nacieran y, probablemente, seguirán funcionando cuando éstos mueran. El mundo de los antepasados es relevante en tanto constituye el lugar desde donde proviene el sentido, o los sentidos, del entorno social y que dan significado a la existencia de los distintos fenómenos. En este punto debemos reiterar la idea básica de que la relevancia del mundo de los antepasados no radica en suponer la invariabilidad de la vida social sino que, simplemente, entrega el punto de referencia de la proveniencia de las estructuras sociales existentes y sus diversas dimensiones. Los sujetos pueden cuestionar y modificar dicha realidad¹¹.

El segundo caso, el cual hemos denominado como el mundo de los contemporáneos, corresponde al nivel más relevante de la estructura de mundos

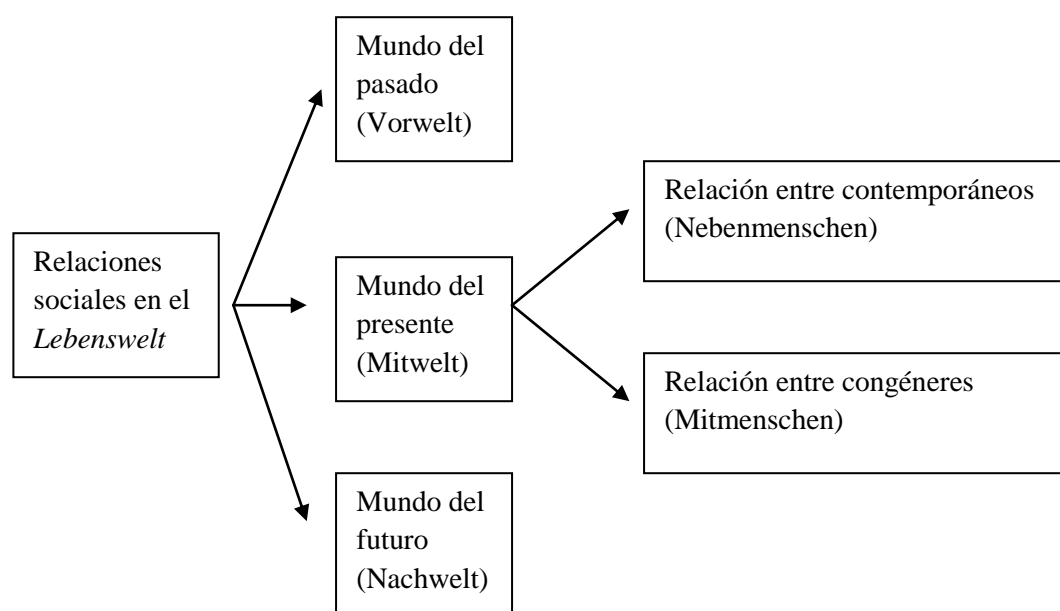
¹¹ Así como lo señalan los diversos actores que hemos aludido en el desarrollo del marco teórico, creemos que la realidad social está lejos de ser un fenómeno constante, estático e invariable en el que los sujetos se ven insertos, sino que, por el contrario, corresponde a un escenario en constante cambio, el cual experimenta variaciones de distintos niveles de 'profundidad', característica propia de la dialéctica de un lugar que es, a la vez, producto y productor (mundo social) de su propio producto y productor (sujeto).

destaca por Schütz, ya que éste se refiere al mundo presente y, por tanto, constituye el lugar exacto donde los sujetos actúan y desarrollan sus vidas. En dicho mundo, en el cual se estratifican las relaciones sociales por grado de intimidad e intensidad, los otros “*coexisten conmigo en el tiempo*” (Schütz; 1974: 47), dejando la posibilidad permanente de establecer con ellos una relación cara a cara. Así, lo que se presenta es la posibilidad de relación directa con los contemporáneos en diversos grados de concretez, intimidad e intensidad. Por lo tanto, dependerá del tipo de relación establecida para determinar si los contemporáneos que viven simultáneamente conmigo en el mundo social son *meros contemporáneos* y *anónimos*, o bien, *congéneres* (o *consociados*) y *semejantes*. Cuando nos referimos a *meros contemporáneos* significa que el *tú* nunca es experimentado directa y personalmente en forma de un *yo*. Por el contrario, la existencia de los contemporáneos es predicativa al formarse por juicios interpretativos y por el conocimiento que el *yo* posee del mundo social, suponiendo la existencia de los mismos. Como explicará Schütz, “*mis encuentros cara a cara con otros me han proporcionado un profundo conocimiento pre-predicativo del tú como un yo*” (1999: 211). Los meros contemporáneos viven *a través mío*, correspondiendo a los otros *yoes* del mundo contemporáneo que me son *anónimos*. Por otra parte, aludimos a los *congéneres* para identificar a aquellos *otros yoes* con los cuales experimentamos el mundo de forma directa y personalmente. A través de ellos nos percatamos de su existencia como unos *semejantes* que viven *conmigo* vivenciando directamente la realidad social. Esta categoría es fundamental mientras los sujetos se desenvuelven en el mundo de la vida cotidiana, ya que a través de ella se produce la relación *cara a cara nosotros pura*. Mediante las entrevistas realizadas a los adolescentes se pretende acceder a las relaciones que éstos han experimentado con los otros actores que han participado en su proceso educativo en general, así como también, las propias entrevistas constituyen una *relación cara a cara* en la interlocución entre entrevistador – entrevistado.

Finalmente, sobre el mundo de los sucesores debemos señalar que corresponde al nivel del mundo social venidero, situado constantemente en el futuro, y que comenzará a operar con otros *yoes* cuando *el yo de mi conciencia deje de existir*, cuando el sujeto en cuestión muere. Este mundo es indeterminado e indeterminable. Sin embargo, la proximidad con este nivel existe debido a la posibilidad de establecer influjos de experiencia, es decir, los sujetos pueden intervenir el mundo y dejar un cúmulo de objetividades, un legado, como lo hicieron los predecesores de estos. Pero, por el contrario, los sujetos sucesores no pueden hacer lo mismo, así como los sujetos no pueden intervenir en el mundo de los antepasados. Debemos destacar que este mundo no se corresponde con el plano sobre el cual los sujetos proyectan sus

acciones, ambos corresponden a cosas muy distintas, ya que este mundo es aquel mundo que se proyecta como el mundo social cuando el *yo* deje de existir y las acciones proyectadas por ese *yo* son llevadas a cabo en el mundo contemporáneo.

En el siguiente esquema se grafica la estructura de mundos señalada y explicada por Schütz:



Expuestos gran parte de nuestros preceptos teóricos utilizados para el desarrollo de la investigación, a continuación repasaremos algunos aportes teóricos relativos a la institución y a la vida en la institución por parte de los adolescentes infractores de ley.

2.1.4 La vida en el Servicio Nacional de Menores

De una u otra forma, resulta ineludible realizar una aproximación desde el punto de vista teórico a la institución en cuestión bajo nuestro proyecto de investigación. Sabemos que, como toda institución, el SENAME, y particularmente los centros de régimen cerrado referidos al ámbito de la justicia juvenil, nacen bajo un contexto histórico determinado y, a partir de allí, se erige como una institución de carácter público con características específicas que han ido convirtiéndose en habituales, objetivas y legítimas en la sociedad, cumpliendo con los elementos básicos que, a simple vista, se especifican desde la teoría social. Podemos señalar que “*las instituciones sociales se desarrollan cuando un problema social típico necesita una solución típica*” (Luckmann; 2008: 20). En este sentido, podemos afirmar que las instituciones sociales pueden formarse de variadas maneras, destacando cuando los sujetos viven, trabajan y se comunican en sociedad y cuando interfieren actos que

conciernen a la expansión, estabilización y limitación de poder político o experiencias con lo no-cotidiano. Esa no-cotidianidad (que puede enmarcarse en diversas actitudes y en distintos ámbitos de la vida cotidiana) implica una respuesta desde la institucionalidad, y más concretamente desde el Estado, en la que se lleva adelante una trama de mecanismos jurídicos, normativos, educativos, etcétera, que se proponen restablecer la cotidianidad y, en definitiva, promover la integración de los sujetos mediante la modificación de sus actitudes. Las instituciones poseen un carácter controlador que les es inherente y que se expresa por medio del establecimiento de sanciones, actividades formativas, programas de capacitación, recreaciones de diversa índole, etcétera. Así, es que algunos autores la entienden de la siguiente forma:

“Las instituciones siempre tienen una historia de la cual son productos. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo. Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente” (Berger & Luckmann; 2001; p. 76).

De hecho, la propia formulación de la institucionalidad del SENAME está justificada en diversas contingencias que debió afrontar el Estado de Chile hace 33 años atrás. Hoy por hoy, el sistema punitivo específico que se despliega sobre aquellos adolescentes que infringen la ley, y particularmente las modificaciones realizadas en su génesis durante los últimos años, responde a la sobreexposición y aumento en la cantidad y percepción que ha experimentado la delincuencia juvenil que implica a adolescentes que no han cumplido la mayoría de edad (18 años). Bajo la misma línea, el sociólogo Erving Goffman señala:

“Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene, en síntesis, tendencias absorbentes. Cuando repasamos las que componen nuestra sociedad occidental, encontramos algunas que presentan esta característica en un grado mucho mayor que las que se hayan próximas a ellas en la serie, de tal modo que se hace evidente la discontinuidad” (Goffman; 2001; pp. 17-18).

Sin embargo, existen algunas consideraciones especiales que nos pueden proporcionar los argumentos para denotar un trato más específico. La internación, por provisoria que sea, bajo un régimen cerrado para adolescentes infractores de ley supone, en una primera instancia, la acción del Estado de preservar y defender la sociedad de la cual forman parte y, en un segundo momento, restituir una conducta socialmente deseada para el goce de la libertad de parte de los individuos y, de paso, eliminar la conducta considerada como delictual o criminal, algo a lo que nos podemos referir como lo que Robert Merton denominó *conducta desviada*. Pues bien, las consideraciones específicas que señalamos más arriba nos permiten distinguir a los centros de internación provisoria del SENAME como *instituciones totales*, las cuales, según Goffman, para el tratamiento de los internos encarnan...

“...la tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púa, acantilados, ríos, bosques o pantanos”
(Goffman; 2001; p. 18).

Dentro de la tipología de las instituciones totales, el autor distingue al menos cinco grupos distintos, dentro de los que la institución correspondiente al Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín se ubicaría *“en un tercer tipo de institución total, organizado para proteger a la comunidad contra quienes constituyen intencionalmente un peligro para ella, no se propone como finalidad inmediata el bienestar de los reclusos”* (Goffman; 2001; p 18).

Un rasgo característico de las sociedades modernas se refiere a que los sujetos realizan diversas actividades en un día y todas ellas son desempeñadas en distintos lugares, con diferentes copartícipes, bajo variadas reglas. No se observa un plan racional de por medio que los obligue a seguir o cumplir labores invariablemente. Contrario a todo esto *“la característica fundamental de las instituciones totales puede describirse como una ruptura de las barreras que separan de ordinario [los diferentes] ámbitos de la vida”* (Goffman; 2001; p. 19). Por una parte, la totalidad de las actividades se desarrollan en un mismo espacio físico y, la mayoría de los casos, bajo una única autoridad. Además, las actividades diarias del miembro se llevan a cabo bajo la compañía de otros, los que reciben el mismo trato y se les requiere que hagan juntos las mismas cosas. Esto constituye un hecho bastante significativo que más adelante será notoriamente advertido cuando se expongan las disposiciones generales del funcionamiento de los centros, incluidas en la ley 20.084.

Bajo la misma línea de lo que hemos desarrollado como instituciones totales, también se desprenden algunos comentarios desde otras corrientes teóricas que han desarrollado la temática institucional de forma magistral, agregando elementos muy ilustrativos en sus dimensiones subjetivadora y disciplinadora. En cuanto al primero, debemos enfatizar en lo señalado por el filósofo francés Louis Althusser, quien identifica, en diversas instituciones que encontramos dadas en la experiencia de la vida cotidiana, el carácter ideológico que éstas encarnan en su funcionamiento, lo que determina que las instituciones operen como un elemento que facilita la internalización de la realidad en su aspecto objetivo sobre los sujetos. En resumen, esta alusión es lo que se denomina como *aparato ideológico del Estado*, el cual está encaminado a representar la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia para recomponer la vida de los sujetos intervenidos en vista de favorecer el orden público y, con ello, toda una concepción ideológica específica que domina la totalidad de las relaciones legitimadas *en el mundo y con el mundo*. Mediante la subjetivación, por tanto, las instituciones permiten reconfigurar el imaginario de los sujetos respecto de su relación con la realidad, de sus condiciones materiales con el mundo e, incluso, del sentido que tales actitudes tienen para el funcionamiento del mundo.

“el individuo en cuestión se conduce de tal o cual manera, adopta tal o cual comportamiento práctico y, además, participa de ciertas prácticas reguladas, que son las del aparato ideológico del cual “dependen” las ideas que él ha elegido libremente, con toda conciencia, en su calidad de sujeto”,
(Althusser, 1988:26)

Resulta particularmente relevante desde este punto de vista el carácter de la institución como medio normalizador, ya que se enfrenta ante un conjunto de actitudes y discursos específicos que deben ser oprimidos en vistas de restablecer ese orden negado, el cual es manifestación de un poder específico. Las acciones de corrección (rehabilitar, reinsertar, reformar) por las que aboga SENAME en este caso, constituyen el entramado de acciones referidas a un constructo ideológico específico, constitutivo del mundo de la vida, quizá dominante, pero con la salvedad de ser uno entre muchos otros¹² y que debe restablecer, mediante la sanción, la legitimidad y predominancia de la estructura social y sistema dominante.

¹² La interpretación de estos aspectos está intencionalmente vinculada con la terminología teórica que hemos venido desarrollando en el marco teórico.

2.2 La Normativa y la Institucionalidad para Adolescentes Infractores de Ley: disposiciones generales e intervención

A modo de aclaración previa, debemos destacar que no resulta relevante detenerse a exponer en detalle la ley 20.084 que, como ya hemos señalado, establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal en su totalidad, determinando diversas modalidades de responsabilización de acuerdo a la complejidad o gravedad de cada caso. Lo presentado se ajusta básicamente a los reglamentos y procedimientos establecidos para el funcionamiento de los centros de internación provisoria, los cuales son directamente administrados por la institucionalidad del SENAME y en los que muchos jóvenes se encuentran recluidos y privados de libertad por infracción a la ley.

Ante todo, resultará oportuno señalar que el Servicio Nacional de Menores (SENAME) es una entidad de carácter gubernamental, colaborador del sistema judicial, dependiente del Ministerio de Justicia. La institución fue creada el 10 de enero de 1979, mediante el Decreto Ley N° 2.465, que constituye su Ley Orgánica y que fuera publicada en el Diario Oficial el 16 de enero de ese mismo año. Un decreto supremo del 5 de diciembre de 1979 fijó la planta y el SENAME entró en funciones el 1 de enero de 1980¹³.

Los fines y acciones concretas que debe cumplir la institución han variado con el paso de los años conforme se han ido presentando nuevas problemáticas y reestructuraciones internas. Hoy, la institución despliega sus actividades en su rol de colaboradora del sistema judicial y las instrucciones que recibe de los diversos tribunales del país. Todas las prestaciones, salvo las Oficinas de Protección de Derechos (OPD), están ligadas a la justicia, por lo que los niños y adolescentes que son atendidos han sido previamente sometidos a procesos judiciales en los Tribunales Penales y Tribunales de Familia, donde se determinan las acciones a seguir.

Para cumplir con estas obligaciones, el SENAME cuenta con centros de atención directa y con una red de colaboradores acreditados que postulan con proyectos a licitaciones de carácter público. Para el caso de los centros directos, que es el caso de los Centros de Régimen Cerrado (CRC), estos gastan el 10% del presupuesto institucional, mientras que la red privada utiliza el 90% de este presupuesto¹⁴.

¹³ Ver en web: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=6929&buscar=decreto+2465>. Extraído el 12 de abril de 2011.

¹⁴ Ver en web: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=1>. Extraído el 12 de abril de 2011.

Ahora bien, la institución se desempeña, o divide sus funciones, en tres labores independientes que se enmarcan en contribuir al desarrollo del sistema de protección social de la infancia y adolescencia, por medio del ejercicio de derechos y la reinserción social y/o familiar de niños y adolescentes vulnerados en sus derechos e infractores de ley. Para ello existe una red de programas ejecutados por la institución y/o por organismos colaboradores. Las funciones se dividen en Protección de Derechos, Adopción y Justicia Juvenil. Como se habrá podido advertir, nuestra investigación se desenvuelve sobre esta última función¹⁵.

Semejante función debe realizarse tomando en consideración una amplia variedad de requisitos amparados en tratados y convenciones internacionales a las que el Estado chileno adhiere, tal cual como se estipula en la Ley de Responsabilidad de los Adolescentes por Infracciones a la Ley Penal, N° 20.084, la cual, en sus disposiciones generales, establece lo siguiente:

“La presente ley regula la responsabilidad penal de los adolescentes 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 estas [...] En todas las actuaciones judiciales o administrativas relativas a los procedimientos, sanciones y medidas aplicables a los adolescentes infractores de la ley penal, se deberá tener en consideración el interés superior del adolescente, que se expresa en el reconocimiento y respeto de sus derechos

En la aplicación de la presente ley, las autoridades tendrán en consideración todos los derechos y garantías que les son reconocidos en la Constitución, en las leyes, en la Convención sobre los Derechos del Niño y en los demás instrumentos internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes” (UNICEF; 2010, pp. 7 y 8).

Al hacer mención a las disposiciones generales y parámetros de la jurisprudencia internacional bajo los cuales se debe regir la administración de las sanciones y medidas para la justicia juvenil sólo se intenta evidenciar las regularidades mínimas que se deben garantizar para cada caso correspondiente a una

¹⁵ Ver en web: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=2>. Extraído el 12 de abril de 2011.

transgresión de la ley por parte de un adolescente. Sin dejar de considerar que desde que la justicia juvenil en Chile ha cambiado su carácter punitivo por uno de carácter restaurativo, se vuelve un pilar fundamental del proceso de reinserción social asegurar una asistencia socioeducativa satisfactoria. Nos quedará la tarea de determinar, más adelante, a qué corresponde una escolarización satisfactoria para los usuarios del sistema, conforme a lo dispuesto por la institución, o bien, desde nuestras apreciaciones a nivel teórico.

Para continuar con las condiciones generales más relevantes que explican el funcionamiento de la institucionalidad en lo referente a la justicia juvenil debemos hacer mención a las sanciones y medidas dispuestas, puntualizando en aquella pena particular que constituye nuestro interés. De este modo, la escala general de sanciones es la siguiente: a) *Internación en régimen cerrado con programa de reinserción social*; b) *Internación en régimen semicerrado con programa de reinserción social*; c) *Libertad asistida especial*; d) *Libertad asistida*; e) *Prestación de servicios en beneficio de la comunidad*; f) *Reparación del daño causado*; g) *Multa*; h) *Amonestación*. Además de ellas, se establecen algunas penas accesorias como: a) *Prohibición de conducción de vehículos motorizados*, y b) *Comiso de objetos, documentos e instrumentos de los delitos según lo dispuesto en el Código Penal, el Código Procesal Penal y las leyes complementarias* (UNICEF; 2010).

Cada una de estas sanciones establecidas en la ley y las consecuencias que a partir de ella se producen tienen como finalidad hacer efectiva la responsabilización de los hechos delictivos que se cometan por parte del individuo, justificándose que la sanción forma parte “*de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social*” (UNICEF; 2010; p.16).

Así, para el caso de la *internación en régimen cerrado con programa de reinserción social*, en la legislación sobre Responsabilidad Penal Adolescente se encomiendan las siguientes normativas:

“La internación en régimen cerrado con programa de reinserción social importará la privación de libertad en un centro especializado para adolescentes, bajo un régimen orientado al cumplimiento de los objetivos previstos en el artículo 20 de esta ley.

En virtud de ello, dicho régimen considerar necesariamente la plena garantía de la continuidad de sus estudios básicos, medios y especializados, incluyendo su

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

reinserción escolar, en el caso de haber desertado del sistema escolar formal, y la participación en actividades de carácter socioeducativo, de formación, de preparación para la vida laboral y de desarrollo personal. Además, deberá asegurar el tratamiento y rehabilitación del consumo de drogas para quienes lo requieran y accedan a ello [...] Las sanciones y consecuencias que esta ley establece tienen por objeto hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometan, de tal manera que la sanción forme parte de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social” (Defensoría Penal Pública; 2009, pp. 15-16).

Para continuar proporcionando antecedentes sobre lo dispuesto en la ley, debemos señalar lo relativo a la duración del tiempo de las penas que ordenan cumplir condena en un centro de privación de libertad a los adolescentes que infringen la ley.

“1. Si la extensión de la pena supera los cinco años de privación de libertad, el tribunal deberá aplicar la pena de internación en régimen cerrado con programa de reinserción social.

2. Si la pena va de tres años y un día a cinco años de privación de libertad o si se trata de una pena restrictiva de libertad superior a tres años, el tribunal podrá imponer las penas de internación en régimen cerrado con programa de reinserción, internación en régimen semicerrado con programa de reinserción social o libertad asistida especial” (Defensoría Penal Pública; 2009, pp. 17).

Para el caso de penas que determinen una extensión de tiempo menor no se tiene en cuenta la privación de libertad en régimen cerrado como alternativa para la sanción. De esta forma, las penas que resuelven imponer privación de libertad en los sujetos se ubican en los rangos más altos, los cuales corresponden a *3 años y un día a 5 años y 5 años y un día a 10 años*. Por lo tanto, debido a estas extensiones de las condenas para los centros de régimen cerrado, es de gran importancia para la investigación sociológica el proceso de re/escolarización implementado en los adolescentes infractores de ley por parte del SENAME.

Finalmente, en lo que respecta a la ley en cuestión, nos quedará precisar a quién corresponde la responsabilidad de administrar los centros de régimen cerrado. La ley conviene en lo siguiente:

“La administración de los Centros Cerrados de Privación de Libertad y de los recintos donde se cumpla la medida de internación provisoria, corresponderá siempre y en forma directa al Servicio Nacional de Menores [...] Para garantizar la seguridad y la permanencia de los infractores en los centros a que se refieren las letras b) y c) precedentes [Se refiere a los Centros Cerrados de Privación de Libertad y los Centros de Internación Provisoria, respectivamente], se establecerá en ellos una guardia armada de carácter externo, a cargo de Gendarmería de Chile. Esta permanecerá fuera del recinto, pero estará autorizada para ingresar en caso de motín o en otras situaciones de grave riesgo para los adolescentes y revisar sus dependencias con el solo objeto de evitarlas” (Defensoría Penal Pública; 2009, pp. 24).*

En virtud de todos los aspectos anteriormente repasados, aunque de forma somera, se debe tener en consideración que la ejecución de la normativa está dirigida a privilegiar la reintegración de los sujetos adolescentes al medio social libre. Por esta razón es que el servicio debe aprestarse a desarrollar acciones tendientes al fortalecimiento del respeto por los derechos del resto de las personas que integran la sociedad y a la realización del proceso de educación formal, sumando a ello la implicación de los sujetos en actividades socioeducativas y de desarrollo personal.

Toda la exposición de los aspectos más relevantes de la ley, que hasta aquí hemos comentado, debe ser comprendida considerando los instrumentos y normativas internacionales vigentes sobre la administración de justicia penal adolescente, así como las condiciones y requerimientos mínimos de los centros de reclusión para menores a los que el Estado de Chile suscribe. Estos documentos corresponden, fundamentalmente, a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño¹⁶, a las Reglas de Beijing (Reglas N° 1.6 y 26. específicamente)¹⁷ y las Reglas

¹⁶ Ver en web: http://www.bcn.cl/tratados/tratados_pdf/tratado_dani209.pdf. Extraído el 15 de abril de 2011.

¹⁷ Ver en web: <http://www.upoli.edu.ni/icep/legis-inter/3.1%20Reglas%20minimas%20de%20las%20Naciones%20Unidas%20para%20la%20administracion.pdf>. Extraído el 15 de abril de 2011.

de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad (Reglas de La Habana)¹⁸.

Por otra parte, refiriéndonos puntualmente al CIP de la comuna de San Joaquín, surge la necesidad ineludible de mencionar aquello concerniente a los lineamientos técnicos que cumplen con orientar el desarrollo de las actividades en torno a la reparación de conducta y reinserción escolar y social, así como también la metodología educativa que orienta el programa de reinserción escolar específico dentro del centro. Respecto de los lineamientos técnicos debemos señalar que estos se refieren a la información de objetivos, estrategias, oferta programática, rutina diaria, entre otros, que componen el proceso de intervención priorizando en el carácter responsabilizador, reparador y habilitante del mismo. Así, ya en sus objetivos el informe sobre Lineamientos Técnicos para la Intervención en Centros de Régimen Cerrado señala como objetivo principal *“proporcionar una intervención multimodal en el marco de los Derechos del Niño que contribuya a reducir el riesgo de reincidencia, a través de la integración familiar y socio-comunitaria de los/as adolescentes condenados(as) a régimen cerrado”* (SENAME; 2011a; p 7), cuestión que se supone plasmar mediante la promoción y el desarrollo de programas de intervención multimodal orientados a promover la autonomía responsable y la vinculación con el medio social, entre otros aspectos, por parte de los adolescentes infractores de ley. En ello, los programas referidos a la educación cobran crucial importancia para la consolidación de los objetivos previamente organizados.

De acuerdo a la metodología educativa desde la que se orienta la atención, se establece que se debe *“brindar una educación de calidad* a los jóvenes internos en CIP-CRC, mediante la participación de los distintos estamentos y programas del centro vinculados al proceso educativo, con el fin de promover la reinserción educativa al egreso, por sustitución, remisión y/o cumplimiento de condena”* (SENAME; 2011 b; p 1).

Todos estos elementos relativos a los lineamientos técnicos y metodologías educativas utilizadas por la institución en el proceso de internación de los adolescentes los hemos señalado en sus aspectos más generales debido a que no resulta nuestro interés cuestionar desde el punto de vista técnico y metodológico la pertinencia sobre la forma y fondo del proceso educativo desarrollado. Creemos que plantear objetivos en esa dirección implica mayor profundidad e interdisciplinaridad

¹⁸ Ver en web:

[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=25218&IDTIPO=60&RASTRO=c376\\$m6120,6145](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=25218&IDTIPO=60&RASTRO=c376$m6120,6145). Extraído el 15 de abril de 2011.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

y, por lo demás, cumplir con productos previos de introducción en la problemática, como lo constituye el presente trabajo.

3. MARCO METODOLÓGICO

En el presente apartado se exponen los fundamentos que explican la decisión de posicionarnos sobre un determinado paradigma teórico-metodológico, teniendo en consideración el objeto de estudio y los propósitos que persigue la investigación. Además, se explican los aspectos principales que delimitan el marco metodológico del estudio, ante la necesidad de detallar los procedimientos para establecer un vínculo coherente entre los fundamentos metodológicos y los fundamentos teóricos que hemos desarrollado respecto de cómo se concibe la realidad social y cuáles son las herramientas idóneas para aproximarse al estudio de ella. Tales aspectos son los que se desarrollan en los puntos 3.2, 3.3 y 3.4 del presente apartado.

Ahora bien, siguiendo una de las reglas generales de la investigación cualitativa, el trabajo debe ser comprendido sin soslayar dos de sus propiedades básicas, las cuales se han manifestado durante el transcurso de la investigación. Nos referimos a la *flexibilidad* y la *provisionalidad*. Resumidamente, esto se refiere a que lo esbozado en una primera instancia puede ser sometido, eventualmente, a probables cambios, ya que el diseño, sobre todo en sus aspectos metodológicos, requiere una toma de decisiones que deberán ser *necesariamente* alteradas en el desarrollo de la investigación (Ruiz Olabuénaga; 2003), si la contingencia así lo amerita. Antes bien, de presentarse tales variaciones, se debe garantizar que ellas sean relativas a aspectos que no afecten a los procedimientos fundamentales, es decir, que no impliquen mayores inconvenientes en el desarrollo, estructura y finalidad de la investigación, tal como ha ocurrido en esta ocasión.

3.1 Paradigma y Enfoque Metodológico

Como se habrá podido advertir hasta aquí, la investigación se propone generar conocimiento en torno a la postura epistemológica de la ciencia social identificada, a grandes rasgos, en los verbos *interpretar* y *comprender* los fenómenos de la realidad social y/o las acciones de los sujetos. Esto fundamentalmente si consideramos que aquello de lo que pretendemos dar cuenta debe ser captado desde una aproximación a la realidad en su contexto natural, concediendo vital importancia a la producción de sentido, significado, interpretación o, en última instancia, comprensión que los sujetos implicados asignan a sus acciones, relaciones y/o situaciones que se les presentan en la vida cotidiana en la que se desenvuelven.

Dado que nuestro tema de investigación está centrado en llevar a cabo una interpretación del sentido, es que el presente estudio se enmarca en el paradigma *fenomenológico-interpretativo*, utilizando de manera coherente procedimientos y técnicas de recolección de información que se identifican con la *metodología cualitativa*. De hecho, debemos recodar que para las denominaciones referentes a paradigmas y métodos cualitativos existe una amplia variedad de etiquetas posibles en el marco de la investigación cualitativa, sin embargo, optamos por las definiciones más generalizadas que, a nuestro juicio, son las ya indicadas paradigma *fenomenológico-interpretativo* y *metodología cualitativa* (Ruiz Olabuénaga; 2003).

Para efectos de entender a qué alude la denominación paradigma *fenomenológico-interpretativo* debemos indicar que se hace referencia a propósitos encaminados a la indagación de los acontecimientos de la realidad social en sus contextos naturales, tal y como se presentan en la subjetividad de los sujetos implicados, construyendo un conocimiento a partir del sentido, significado, interés, evaluación y experimentación de los mismos sujetos en dicho proceso. Lo que está en juego equivale a un intento de comprensión global u holístico. Esta forma de orientar la indagación sobre la realidad social constituye un distanciamiento respecto de otras formas de investigación en el plano de las ciencias sociales cercanas a un enfoque positivista, y al uso de metodología cuantitativa, destinado a la causalidad y explicación de los fenómenos y hechos sociales, pretendiendo establecer control sobre ellos. De hecho, la investigación fenomenológica, “*en lugar de explicar las relaciones causales por medio de <hechos objetivos> y análisis estadísticos, utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a <comprender la realidad>*” (Ruiz Olabuénaga; 2003; p 13).

La rúbrica fundamental de la investigación fenomenológica se observa en el énfasis que se coloca sobre lo individual; sobre la experiencia individual y el significado que los sujetos experimentan y atribuyen, respectivamente, sobre los fenómenos sociales y de sus acciones. Hay un cruce entre aquello que deviene como mundo objetivo, dado, construido intersubjetivamente; y la interpretación subjetiva, individual de los sujetos implicados en un contexto o situación social determinada.

En correspondencia con las bases que caracterizan a la investigación cualitativa, es insoslayable e incuestionable la influencia que los escritos sobre metodología sociológica de Max Weber han depositado tanto en el quehacer de la sociología como en las ciencias sociales en general. Considerando que esta investigación consiste en interpretar y describir el sentido que atribuyen determinados sujetos a un objeto cultural o fenómeno dado en particular, entonces aparece como elemento fundamental

el acto *metodológico* de comprender (*verstehen*), por vía de la interpretación, la acción social en sus variadas formas de manifestación, a la cual se puede identificar como provista de sentido por parte de los sujetos, es decir, como *dato de información*. Tales principios sobre la capacidad del investigador de interpretar y la resultante acción provista de sentido digna de ser interpretada suponen, para el autor alemán, los aspectos básicos para el desarrollo de una sociología comprensiva. En relación a ello, Weber señala:

“Al igual que todo acaecer, la conducta humana (<externa> o <interna>) muestra nexos y regularidades. Sin embargo, hay algo que es propio solamente de la conducta humana, al menos en sentido pleno: el curso de regularidades y nexos es interpretable por vía de la comprensión. Una <comprensión> de la conducta humana obtenida por medio de la interpretación contiene ante todo una <evidencia> cualitativa específica, de dimensión singularísima. El que una interpretación posea esta evidencia en medida muy alta nada prueba en sí en cuanto a su validez empírica [...] Ahora bien, la interpretación racional con relación a fines (Zweckrationales) es la que posee el grado máximo de evidencia. Por comportamiento racional con relación a fines ha de entenderse aquel que se orienta exclusivamente a medios representados (subjetivamente) como adecuados para fines aprehendidos de manera (subjetivamente) unívoca” (1997 b; pp. 175-176).

En concordancia a lo que hemos explicado hasta aquí, surge la posibilidad de advertir que la investigación inserta en el área cualitativa se corresponde con un doble carácter inductivo-deductivo en lo que respecta a la interpretación e inferencia de juicios respecto de los datos que se logra extraer. Antes bien, tal proceso de deducción no debe ser entendido como se reproduce en el marco de la investigación cuantitativa, donde las inferencias proceden estadísticamente yendo desde los datos generalizados a la particularidad de cada caso. En este caso, toda vez que haya sido recopilada y analizada la información, se produce un proceso de interpretación con este doble carácter inductivo-deductivo, ya que mientras se recibe información directamente desde los sujetos particulares y concretos para sistematizar y relacionar en torno a las perspectivas teóricas y conceptuales que el estudio considera (inducción), a la vez se establece un proceso de identificación de los conocimientos teóricos y juicios previos al momento de estar frente a los datos por parte del investigador (deducción).

“Aplicar el conocido lema de la investigación cualitativa de ‘hacer extraño lo cotidiano’ no tiene otra implicación, en nuestro ámbito de estudio, que la de percibir la realidad desde la perspicacia. Se trata por tanto de identificar situaciones problemáticas: no dar por válida determinadas explicaciones conciliadoras; descubrir que existen interpretaciones sostenidas por una minoría no coincidentes con la tesis oficial o mayoritaria; cuestionar la validez de las actuaciones educativas revolucionarias; examinar aquellos procesos que conducen a fines loables; y, por ende, los fines que justifican ciertas estrategias educativas” (Rodríguez, Gil, García; 1999; p 103).

Finalmente, para sintetizar podemos entender las siguientes afirmaciones como las propiedades básicas de la metodología cualitativa, las que no se pueden perder de vista para la obtención de resultados válidos y consistentes.

1. es inductiva.
2. el investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objetos de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. los métodos cualitativos son humanistas.
8. los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignas de estudio.
10. la investigación cualitativa es un arte. (Rodríguez, Gil, García; 1999).

3.2 Tipo de Investigación

La investigación se puede considerar como un estudio que encierra una doble etiqueta para efectos de definir su tipología específica. De esta manera, en lo referente al nivel, podemos señalar que el estudio posee un carácter exploratorio-descriptivo ya que, si bien acceder a una descripción del sentido atribuido por los adolescentes recluidos a la educación escolar formal constituye el interés fundamental de la investigación, así mismo nos hemos encontrado con que ésta supone una aproximación prematura debido al exiguo desarrollo de la temática, fundamentalmente si tenemos en cuenta que nuestro interés consistía en desprender conocimiento a partir de los propios sujetos inmersos en la realidad social específica. De hecho, como el lector habrá podido advertir, en la exposición de revisión bibliográfica se han descrito investigaciones respecto de la reinserción social desde la mirada de los individuos, aunque no necesariamente para los centros que impliquen reclusión privativa de libertad, cuestión que supone una diferencia cualitativamente distinta para nuestro caso. Por esta razón, es menester designar el carácter exploratorio-descriptivo al trabajo.

Ahora bien, los fundamentos del carácter exploratorio reparan en el insuficiente desarrollo de la temática desde esta perspectiva, mientras que la condición descriptiva de la investigación es directamente observable en el sentido mismo de la investigación cualitativa en general, más allá de las pretensiones explicativas que se le puedan atribuir. Así, como ya hemos tenido oportunidad de destacar,

“El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación de los hechos [...] Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad [...] En la investigación cualitativa lo que se espera es una ‘descripción densa’, ‘una descripción experiencial’ y ‘múltiples realidades’ [...] en ésta el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento” (Rodríguez, Gil, García; 1999; p 34).

Finalmente, quedará indicar que dentro de esta definición lo fundamental se dirige a describir el sentido que atribuyen los jóvenes en su singularidad, desde su experiencia particular, al proceso de educación escolar formal, respondiendo a un corolario básico que se puede discernir en base a los fundamentos que hemos expuesto sobre la investigación cualitativa.

3.3 Diseño Muestral

Como rasgo característico de toda investigación cualitativa debemos delimitar y definir nuestra muestra mediante un proceso que resulta en suma complejo mediante el cual debemos asegurarnos de identificar a los sujetos idóneos que nos permitan obtener una información que dé cuenta de nuestros objetivos. Para tales propósitos, creemos necesario delimitar nuestro objeto de estudio considerando dos aspectos fundamentales de su constitución, que se expresan en la siguiente distinción: por una parte, delimitar lo correspondiente al espacio físico social en el que se desenvuelven los sujetos; por otra parte, definir a los sujetos concretos en los que manifestamos nuestro interés, es decir, adolescentes que forman parte del proceso de re/escolarización en el Centro de Internación Provisoria (CIP), de la comuna de San Joaquín. En vista de lo anterior es que en la selección de la muestra utilizaremos el tipo de muestreo *intencional opinático* (Ruiz Olabuénaga; 2003), el cual corresponde a un tipo de selección muestral característico de la metodología cualitativa.

Ahora bien, para cumplir con la delimitación y definición de la forma más precisa posible resulta fundamental satisfacer dos características básicas: por una parte, no perder de vista la realización de un examen holístico del fenómeno y, por otra parte, establecer contacto directo con la realidad inmediata del fenómeno. Ruiz Olabuénaga lo explica de la siguiente forma:

“La primera, la que obliga a una visión holística y global del fenómeno a estudiar. Cada objeto de investigación debe ser entendido como un Texto en un Contexto, debiendo ser ambos abordados en su totalidad. La segunda, la que impulsa a esta investigación a no perder contacto con la realidad inmediata. Un investigador cuantitativo puede alquilar una empresa de sondeos para que encueste a una muestra de individuos con los que el investigador jamás entrará en contacto directo. Tal posibilidad es impensable en la investigación cualitativa. La proximidad es un requisito indispensable” (2003; p 55).

En las líneas posteriores detallaremos los pasos esenciales de la determinación de la muestra a los que hemos hecho mención.

3.3.1 Descripción del universo físico social

Para este caso debemos considerar como universo físico social al entorno físico o ambiente espacial específico en el que se encuentra recluida la totalidad de la población susceptible de ser seleccionada para participar en la investigación. Así, nuestro *universo físico social* está delimitado por la totalidad del espacio que abarca el recinto correspondiente al Centro de Internación Provisoria (CIP) de la comuna de San Joaquín, ya que la temática de nuestro interés no se circunscribe, necesariamente, solo al espacio que constituye la sala de clases habilitada para realizar el proceso de reinserción escolar dentro del CIP, sino también el resto del recinto ya que el proceso conlleva diversas actividades y acciones de tipo socioeducativo de forma paralela a la escuela que trascienden el espacio educativo inmediato que significa el aula, actividades que tienen implicancias en el desarrollo global de la vida de los adolescentes dentro el centro.

3.3.2 Descripción del sujeto de estudio

Como el estudio promueve conocer el sentido atribuido a la educación escolar formal por los adolescentes recluidos en el CIP de San Joaquín, surge como requisito básico que los jóvenes adolescentes seleccionados tengan participación activa dentro del programa de reinserción escolar dentro del centro; es decir, los adolescentes deben estar asistiendo al menos de forma regular a las clases impartidas en la escuela habilitada en el centro. Además, no resultará un impedimento para los informantes el hecho de superar la edad formal de escolaridad o la realización paralela de actividades de otro tipo dentro del centro, ya que éstas son características que presumiblemente se puedan presentar debido al itinerario que todo lugar penitenciario conlleva al dirigir un proceso de reintegración y rehabilitación de los individuos al medio social.

Como señalamos, el proceso de selección de las unidades de información requeridas corresponde al criterio denominado *muestreo intencional opinático* (Ruiz Olabuénaga; 2003). Como se puede advertir, aquí los sujetos no son escogidos mediante un proceso de azar (como lo es en la gran mayoría de las investigaciones cuantitativas), sino mediante un procedimiento intencional y estratégico de parte del investigador. Sobre ello se apunta lo siguiente:

“los más fáciles (para ahorrar tiempo, dinero), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (son los únicos que puede lograr para una entrevista), los que por su conocimiento del problema o la situación a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente (Muestreo de bola de nieve)”
(Ruiz Olabuénaga; 2003; p 64).

La elección de este modelo se debe a la complejidad de la temática, donde se presentan dificultades tanto de acceso como de colaboración por parte de los sujetos de interés. Por tales motivos, en las observaciones previas ha sido valioso distinguir con ‘ojo de águila’, por nuestra parte, quienes tenían interés en colaborar ante la necesidad de obtener información confiable, seria y veraz de parte de los jóvenes implicados. Asimismo, la cantidad de los informantes necesarios no puede ser especificada sino hasta que se comienza a realizar la recogida de información que nos permita satisfacer la *saturación* y la *riqueza* de la información, que se resumen en responder a la cantidad y a la calidad de los datos, respectivamente. Sobre esto, vale considerar las apreciaciones de Olabuénaga:

“El Muestreo Intencional Opinático [...] no obedece a unas reglas fijas, ni especifica de antemano el número de unidades a seleccionar. Acepta, en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación de manera que:

- *puedan seleccionarse unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información, y*
- *pueda interrumpirse la selección de más unidades cuando se entienda que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recogida. Esta saturación teórica se alcanza cuando el investigador (que recoge al mismo tiempo que analiza la información) entiende que los datos comienzan a ser repetitivos y dejan de aportar información novedosa”*
(2003; p 66).

Para facilitar al lector el proceso de selección de la muestra resulta necesario entregar una definición respecto de las características con las que debe cumplir cada

uno de los sujetos que colaboren con la investigación. Su organización bien vale para conformar un sujeto típico ideal sobre el cual se indaga. Las características específicas que debe poseer cada uno de los individuos, son las siguientes:

- Los jóvenes deben encontrarse bajo la medida cautelar de privación de libertad en el Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín,
- Los jóvenes deben estar asistiendo y/o participando de forma regular en el programa de reinserción escolar que se lleva a cabo dentro del Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín,
- Los jóvenes deben participar del programa escolar correspondiente a la educación secundaria, en cualquiera de sus niveles, en el Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín,
- Los jóvenes deben tener una edad igual o superior a los 14 años,
- Los jóvenes deben manifestar y garantizar el debido interés de participar y colaborar en las entrevistas, cuestión que posibilite el acceso a una información fidedigna, seria y veraz.

3.4 Técnicas de Recolección de Datos

Como nuestra investigación se enmarca en el paradigma fenomenológico-interpretativo, nuestras técnicas de recolección de datos corresponden a aquellas que caracterizan a la metodología de la investigación cualitativa en el estudio de la realidad social. Nos referimos a la Observación No Participante, Entrevista en Profundidad y al Grupo Focal (Focus-Group).

La decisión de utilizar cada una de estas técnicas guarda relación con los propósitos de investigación que previamente hemos manifestado, los cuales están orientados a responder a interrogantes referidas a procesos de atribución de sentido y significado por parte de los sujetos implicados en una situación social dada. De esta forma, la elección de este tipo de técnicas se explica por la necesidad de elaborar un instrumento que nos permita indagar sobre sentidos o significados asignados a los fenómenos sociales específicos que se exponen en los discursos de los sujetos de manera auténtica, los cuales son accesibles mediante el estudio de elementos propios del lenguaje y la interacción de los sujetos; es decir, mediante las impresiones o juicios (discursos) que los individuos han construido a partir de la relación directa que ellos han experimentado con los objetos, símbolos, significados, situaciones sociales, etcétera, de su vivencia personal mientras se encuentran inmersos en la

realidad de la vida cotidiana, en el mundo del sentido común. Hay un reconocimiento de la(s) subjetividad(es) en el origen y en la representación de los fenómenos sociales. A continuación explicamos más detalladamente cada una de las técnicas seleccionadas.

- **Observación no participante:** Aunque no constituyen exactamente lo mismo y sólo la podemos considerar como una parte de este, la técnica de la observación la podemos homologar con aquello que podemos definir como el estudio preliminar del campo, ya que en su etapa inicial o preliminar la investigación necesita de una entrada que facilite la adaptación a la situación social específica, muchas veces desconocida, y una inspección sistemática de lo que ocurre dentro de ella (Ruiz Olabuénaga; 2003). Particularmente en nuestra temática de estudio esta técnica nos ha facilitado la aproximación y reconocimiento de la situación social, el contacto con los jóvenes que participaron y la elaboración de los instrumentos para las posteriores entrevistas. Siguiendo a Ruiz Olabuénaga, podemos destacar lo siguiente referente a la observación:

“Es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma. Esta observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa [...]

- *Orientándola, enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano.*

- *Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.*

- *Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales, planteamientos científicos y explicaciones profundas.*

- *Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión” (2003; p 125).*

Con el uso de esta técnica cumplimos con la regla de *no injerencia* en el desarrollo del fenómeno social al observarlo en su ambiente natural, característica opuesta a la acción *invernadero*, la cual ejecuta el experimento sometiendo el

fenómeno a condiciones específicas y manipuladas con el fin de advertir cómo evoluciona el mismo (Ruiz Olabuénaga; 2003). Algunos autores destacan la relevancia de la observación como técnica complementaria para la asimilación de la situación particular en cuestión:

“La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce. Allí donde se sospeche una posible desviación o distorsión en el recuerdo que afecte a los datos, es también preferible utilizar la observación antes que otros métodos. De igual modo, muchos sujetos o grupos no conceden importancia a sus propias conductas, a menudo escapan a su atención o no son capaces de traducirlas a palabras. Estas conductas deben ser observadas si queremos descubrir sus aspectos característicos” (Rodríguez, Gil, García; 1999; p 149).

Ahora bien, esta técnica comprende una variada clasificación tipológica conforme varía según su *grado de control*, *grado de estructuración* y *grado de participación* (Ruiz Olabuénaga; 2003). Finalmente, para ilustrar a qué se refiere la etiqueta ‘observación selectiva – no participante’, podemos señalar que:

“Es el tipo de observación que menos riesgos presenta, tanto de comportamiento como de conversión, para el propio investigador. Mantiene su libertad de movimientos y su distancia del fenómeno y de las personas observadas. A cambio de su libertad, se expone al peligro del <apriorismo> intelectual y del <etnocentrismo> cultural, a través de los cuales intenta explicar con categorías propias, no con las del grupo social observado, los fenómenos que ocurren. Sobre todo y, aunque el investigador no se deje llevar por apriorismos infundados, se ve limitado en el principal valor del método cualitativo, el del contacto directo, sin intermediario, aislado del sentido que la acción tiene para los actores y la definición de la acción que estos ejecutan” (Rodríguez, Gil, García; 1999; p 137).

Fundada en esta definición, el uso de ésta técnica permite desarrollar una etapa preliminar, asumiendo el riesgo de las desventajas que su utilización puede generar, pero conscientes de las ventajas que nos puede proporcionar a través de una primera

aproximación al objeto estudio y a producir datos que no se pueden pesquisar fácilmente mediante las técnicas conversacionales.

- ***Entrevista en profundidad:*** Como sabemos, la entrevista representa una de las técnicas de recolección de datos más significativas en el desarrollo de la investigación cualitativa. Su principal característica se manifiesta en la posibilidad de desarrollar una conversación guiada por la formulación de preguntas y la elaboración de respuestas, generando una relación cercana entre el investigador y el entrevistado, y permitiendo la posibilidad de que los sujetos que participen en ella expresen sus puntos de vista de forma relativamente abierta (Flick; 2007), características fundamentales para nuestros propósitos.

Ahora bien, la tipología de esta técnica es muy heterogénea. Así, dependerá de sus finalidades y estrategias para recibir una etiqueta más específica. Mediante la entrevista en profundidad surge la posibilidad de acercarnos a definiciones subjetivas de los individuos respecto de una situación objetiva en la cual se encuentran involucrados. En definitiva, mediante estas podemos acceder al sentido que los adolescentes infractores de ley atribuyen al proceso de educación escolar formal y, así mismo, al programa de reinserción escolar implementado por SENAME en el Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín.

Siguiendo a Flick, la elaboración de la herramienta específica de entrevista debe integrar distintos niveles de preguntas: *preguntas abiertas; preguntas guiadas por la teoría; preguntas de confrontación* (Flick; 2007). Para ilustrar lo anterior, los niveles de preguntas dentro de una entrevista nos permitirán abordar nuestro problema desde lo general a lo particular; o sea, desde la globalidad de la educación en tanto ámbito de la realidad social, hacia aquello que es de interés más específico como el proceso de re/escolarización y reinserción escolar desde la subjetividad de los individuos comprometidos. Si bien existe una pauta o lista de temáticas previamente establecidas para determinar a qué se quiere responder o qué es lo presumiblemente abordable mediante la realización de la entrevista, lo fundamental es manejar sólo un esquema general y flexible de preguntas, asumiendo que, en el transcurso de la entrevista, el orden, contenido y formulación de las preguntas puede variar.

“Desde su formato a la intención que la preside, todos los elementos que definen esta modalidad de entrevista, tienden a caracterizarla como opuesta a la entrevista estructurada. Lo

que el entrevistador persigue con ella no es contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. No es el propio conocimiento o explicación lo importante, lo realmente interesante son las explicaciones de los otros” (Rodríguez, Gil, García; 1999; p 168).

- **Grupo focal (Focus-Group):** Respecto de ésta técnica de investigación debemos destacar que nos permite acceder a la diversidad de formas de conocimiento común que se expresan en la vida cotidiana, es decir, al sentido común con el que se dirigen o desenvuelven los individuos. Siguiendo a Canales, nos referimos a aquello que *“habitualmente se entiende como ‘percepción’, ‘visión’ o incluso, como perspectiva del actor en una situación dada”* (Canales; 2006; p. 265), aunque percepción y visión solo son metáforas, ya que tanto aluden como eluden aquello a que se refieren al tratar de ‘un saber’ de orden distinto al conocimiento natural que implican los sentidos de la percepción y la visión. Accedemos a las racionalidades que organizan la acción de los individuos y a los sentidos o significados que ellos proporcionan a determinadas situaciones, condiciones u objetos que se encuentran en la realidad cotidiana. El *Grupo Focal* debe ser comprendido como una entrevista aventajada en costo e información que permite establecer un debate en torno a una dimensión particular de la esfera de vida que es compartida, produciendo datos e ideas, mediante las formas cotidianas de comunicación y relación propias de la interacción de un grupo.

Con esta técnica se busca trascender la información para indagar al respecto de los procesos de construcción de la realidad social desde las narraciones comunes de los miembros, extendiendo el ámbito de las narraciones personales hacia el que comprende la vida cotidiana intersubjetiva. Así, lo que interesa es identificar situaciones, lugares u objetos en los que profundizar mediante las entrevistas personales, permitiéndonos responder al objetivo más general que se proyecta hacia el conocimiento de los sentidos (o significados) atribuidos por los adolescentes a la educación escolar formal en el ciclo vital de una persona y, más concretamente, al desarrollo del programa de reinserción escolar que se aplica en el proceso de reparación socioeducativa que acompaña al cumplimiento de condena enmarcado en la ley de responsabilidad adolescente. Esto nos resulta propicio si consideramos que la especificidad de la temática que convoca a los adolescentes como objeto de estudio los comprende como un grupo homogéneo en cuanto a determinadas condiciones o

características que nos permite hablar de un *sujeto típico ideal*, empleando el significativo concepto weberiano. En tanto comparten condiciones y características específicas similares, homogéneas, y también un espacio y actividades comunes en su encierro, los adolescentes en cuestión se desenvuelven en una historia específica de interacciones que guarda relación con la cuestión que sostiene el problema, donde han desarrollado formas y actividades comunes que permiten avizorar la gestación de patrones subyacentes de significado.

3.5 Credibilidad y Consistencia.

El proceso de verificación de la información recogida durante el trabajo de campo necesita ser validado científicamente, ya que cualquier investigación con pretensiones de producir y establecer un conocimiento científico está expuesta a ser sometida a evaluaciones de credibilidad y consistencia (para el caso de la investigación cualitativa). De hecho, en el marco de la investigación cualitativa se ha popularizado la crítica referida a que *“las interpretaciones en la investigación cualitativa y los resultados de ésta se hacen transparentes y comprensibles para el lector sólo por el entretendido de citas ‘ilustrativas’ procedentes de entrevistas o protocolos de observación”* (Flick; 2007; p. 235), aludiendo a que la credibilidad que esto transmite no es suficiente. Para evitar este tipo de interrogantes que emergen en la validación del conocimiento generado por la investigación cualitativa es que se han elaborado criterios de validación distintos a aquellos modos convencionales provenientes de la investigación cuantitativa, en tanto que la investigación cualitativa persigue fines y encarna motivaciones diametralmente distintas. Al respecto, Uwe Flick desarrolla algunas consideraciones básicas sobre la credibilidad en la investigación cualitativa¹⁹.

“En general, el debate sobre la fiabilidad en la investigación cualitativa se reduce a la necesidad de explicar dos aspectos. En primer lugar, es necesario explicar la génesis de los datos de manera que haga posible comprobar, por una parte, qué es una declaración del sujeto y, por otra, dónde comienza la interpretación del investigador. En segundo lugar, los procedimientos en el campo o en la entrevista y con el texto se deben hacer explícitos en la formación y al revisar la comprobación para mejorar la comparabilidad de la conducta

¹⁹ Flick utiliza el término ‘fiabilidad’ para referirse a lo que aquí denominamos como ‘credibilidad’.

de diferentes entrevistadores u observadores. Por último, la fiabilidad de todo el proceso aumentará documentándolo” (Flick; 2007; p. 238).

Lo relevante aquí es comprobar la veracidad o seguridad de los datos y los procedimientos que se hayan señalado previamente para realizar la investigación, acudiendo a la especificidad de cada método cualitativo en particular. Por otra parte, resulta importante no confiar en la clásica modalidad de entender la fiabilidad como la obtención de los mismos datos y resultados mediante la repetición periódica de su recogida, ya que, probablemente, sea pertinente desconfiar de los datos dadas las características y motivaciones de la investigación cualitativa y sus objetos (o sujetos) de estudio. Por tanto, es menester mencionar que, para nuestros propósitos de conocer sentidos de individuos respecto de la realidad social, la pertinencia de los criterios de evaluación sea mediante la comprobación de aspectos como la veracidad de las afirmaciones y el adecuado desarrollo de los procedimientos.

Además de los anterior, el factor de verificación de la consistencia²⁰, es decir, sobre la fundamentación de la investigación cualitativa, pareciera suscitar un mayor interés que el de la credibilidad (Flick; 2007). Esta considera tanto factores relativos a los procedimientos de recolección de datos como a las interpretaciones, relaciones y conclusiones que el investigador produzca en el análisis de los mismos. Por ejemplo: ¿es posible comprobar si está garantizada la autenticidad de la información que se pretendía mediante una entrevista, historia de vida, etcétera? Ante esta interrogante Flick señala que...

“... ésta se realiza contestando a la pregunta de si la presentación del respondiente es una narración o no. Esto es un intento de responder a la pregunta de la validez de las declaraciones recibidas de esta manera igualando una narración sin impedimentos (por ejemplo, libre de las intervenciones del investigador) con una descripción válida” (Flick; 2007; p. 239).

²⁰ Flick emplea el concepto de ‘validez’ para referirse a lo que aquí señalamos bajo el concepto de ‘consistencia’.

Para lograr aquello es necesaria la organización previa de las pautas de entrevista y debate de grupo advirtiendo las precauciones necesarias de no interrumpir y no establecer juicios que puedan influenciar las declaraciones prestadas por los entrevistados. Sumado a ello, se puede generar una segunda reunión con los individuos después de las actividades y su transcripción, con la finalidad de que estos, junto al investigador, acuerden y ratifiquen el contenido de sus declaraciones.

Finalmente, de acuerdo a lo que hemos señalado hasta aquí, el proceso de credibilidad y consistencia en la investigación cualitativa debe ser comprendido como un proceso que acompaña el desarrollo de la investigación de forma constante, cuestión que exige un trabajo riguroso de parte del investigador para cada una de las actividades por realizar. A diferencia de la investigación situada bajo el paradigma positivista donde el énfasis por la credibilidad se refiere a la posibilidad de repetir la investigación y a través de los mismos métodos no alterar los resultados, para el caso de la investigación cualitativa la credibilidad se relaciona con la posibilidad de establecer concordancia interpretativa y concordancia en las conclusiones de distintos observadores, ya que lograr las mismas condiciones no es posible debido al carácter único y particular de las situaciones estudiadas. Por otra parte, para el caso de la consistencia lo fundamental es sostener la coherencia tanto interna como externa de la investigación. Para ello, lo importante es evidenciar la relación coherente entre cada actividad desarrollada en el transcurso de la investigación, cuestión que solo podrá ser evaluada una vez finalizado el estudio. La coherencia entre la captación del fenómeno de estudio, la propuesta analítica y conceptual, el modo de recolección de información, el análisis y las conclusiones realizadas, etcétera, entregará finalmente rigurosidad y validez a los resultados obtenidos.

3.6 Metodología de Análisis de la Información.

Llegados a este punto de la investigación, nos ocupará caracterizar el método específico con el cual hemos procedido a analizar el texto producido a través de los datos obtenidos durante el período de recolección de información, sea mediante los grupos focales o las entrevistas en profundidad. Esta etapa específica del proceso metodológico puede ser comprendida a partir de lo señalado por los autores consultados. Para ellos, el proceso de análisis se entiende como...

“el reto de encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas [...] Los

datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que da cuenta de la realidad estudiada y que poco a poco va aproximando al investigador a la descripción y la comprensión de la misma” (Rodríguez, Gil, García; 1999; p. 197).

Los datos empíricos por sí mismos no bastarán para responder a la problemática formulada en la presente investigación, razón por la cual estos son analizados desde alguna(s) metodología(s) de análisis específica(s) en el ámbito de las ciencias sociales. En la presente investigación recurrimos a la utilización de dos metodologías de análisis: El *Análisis Categorical* y La *Semántica Estructural*. Ahora bien, la utilización de ambos métodos se puede comprender como dos etapas distintas de dicho análisis, pero igualmente relevantes y complementarias ante la necesidad de sistematizar y ordenar la información de la forma más rigurosa posible para acceder a su análisis de forma exhaustiva.

3.6.1 Análisis Categorical

En un primer momento, correspondiente al *análisis categorial*, lo esencial es reconocer cuáles son las categorías expresadas con mayor frecuencia en el texto y en qué aspectos de dichas categorías son puestos los énfasis a destacar por parte de los adolescentes en el transcurso del relato. Lo anterior está encaminado a proporcionar las herramientas para un segundo momento correspondiente al método de la *semántica estructural* (3.6.2), el cual explicaremos en detalle más adelante.

Pues bien, para desarrollar el análisis categorial los factores más relevantes que debemos traer a colación lo constituyen nuestra pregunta de investigación y los respectivos objetivos que hemos planteado para dar respuesta a dicha interrogante, toda vez que mediante ellos el científico deberá poner a prueba su creatividad para que la formulación del sistema categorial, que constituye la fase más significativa del análisis, evidencie los propósitos y la teoría subyacente que organiza el estudio. Tal sistema de categorías puede ser formulado a partir de diferentes vías. Entre ellas

destacan las siguientes: (1) *la revisión teórica y conceptual de su objeto de estudio*; (2) *sistemas de categorías previamente establecidos*; (3) *opiniones de expertos o especialistas en la temática*; y (4) *un preacercamiento a los textos de análisis*. La vía de *preacercamiento a los textos de análisis* corresponde a la que se ha utilizado en el estudio, principalmente si consideramos las intenciones preliminares de dicho análisis, ya que una vez definidas las categorías se accede a un análisis más profundo y significativo para el logro de los objetivos del estudio bajo la línea de la semántica estructural.

Finalmente, de acuerdo a lo planteado por distintos autores, no debemos olvidar que la organización del sistema categorial debe poseer las siguientes características: *exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad, y fidelidad y productividad*. *Exclusivo*, en el sentido que cada uno de los elementos que aparezcan en el texto debe integrar única y exclusivamente una categoría; *homogéneo*, ya que un mismo principio de clasificación debe dirigir su organización; *pertinente*, ya que debe adaptarse al material soporte del texto elegido como al objetivo del estudio; y *productivo*, es decir, que el sistema categorial sea efectivo y proporcione resultados aclaratorios del fenómeno estudiado, suministre hipótesis, origine nuevos problemas de estudio, etcétera (Pérez Serrano, 1984; Clemente y Santalla, 1991).

La siguiente figura 1.1 representa un ejemplo de la matriz de decodificación utilizada para el análisis categorial dentro de la cual se incorporan los diversos elementos (palabras, frases, oraciones, extractos de texto, etcétera) extraídos del *corpus* del texto.

Cuadro 1. Análisis categorial.

Categorías de análisis	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4...
Textos de entrevistas				
Grupo focal 1				
Grupo focal 2				
Entrevista personal 1				
Entrevista personal 2				
Entrevista personal 3				

3.6.2 La Semántica Estructural.

Una vez finalizado el análisis categorial, desarrollamos la segunda parte del análisis de los datos, la cual es la más significativa para nuestros propósitos y que corresponde al método de la semántica estructural, fundamentalmente en base a los aportes realizados por el autor lituano Aljirdas Greimas. En su obra, incorpora diversos elementos provenientes de la lingüística estructural, fundamentalmente de la obra de Ferdinand de Saussure, del cual extrae conceptos para incluir en su sistema de análisis, principalmente aspectos relativos al signo lingüístico, a su naturaleza y a sus relaciones con otros signos.

Como ya hemos aludido, en el ámbito de las ciencias sociales existe una amplia lista de metodologías relativas al análisis de la información, las cuales se van diferenciando de acuerdo a los distintos énfasis y pretensiones que cada investigación exprese en la génesis de su problema, o bien, en las preguntas y objetivos que guíen el estudio. De este modo, la utilización del análisis semántico estructural permite reconstruir, a partir del texto producido en la(s) entrevista(s), el sentido que los adolescentes infractores de ley atribuyen al proceso de educación escolar formal, accediendo a la experiencia y relación de los sujetos (S) con el objeto (O) desde una dimensión temporal (pasado – presente – futuro) que nos posibilite examinar los significados y sus variaciones en el tiempo respecto del sentido de la educación escolar formal, así como también la relación o influencia que se establece con otros elementos presentes en el proceso (sean sujetos, objetos o abstracciones que constituyen la realidad social). “*La semántica se reconoce de este modo abiertamente como una tentativa de descripción del mundo de las cualidades sensibles*” (Greimas, 1973. P, 13), cuestión que justifica su uso en el estudio del sentido que atribuyen los sujetos tanto a sus acciones como a los diversos sujetos u objetos con los cuales interactúan.

Ahora bien, al indagar sobre el método de análisis de semántica estructural se advierten diversas modalidades y, a su vez, cada una de ellas con distintas etapas para llevar adelante el proceso de análisis. Siguiendo a Molina (2006), podemos identificar cuatro fases o niveles principales en el desarrollo del análisis semántico estructural:

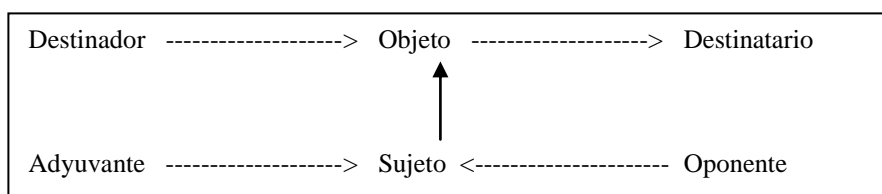
- i) Identificación y análisis de los términos que componen una disyunción. Para nuestro caso, consistente en identificar el componente informativo respecto del sentido atribuido a la educación escolar formal.
- ii) Construcción de la organización de las disyunciones (paralela, jerarquizada o cruzada). Aquí se produce la organización del contenido informacional y la relación entre los términos y conceptos.
- iii) Atribución de valorizaciones de los términos de una disyunción. Da cuenta del aspecto normativo o actitudinal del sentido atribuido; por ejemplo, se distingue entre sentido/sin-sentido, bueno/malo, positivo/negativo, etcétera.
- iv) (Re)Construcción del modelo actancial del sujeto. Con el esquema se accede al análisis global, ya que en todo proceso de representación simbólica (o atribución de sentido) nos hallamos con un sujeto sometido a reglas socioculturales propias del contexto en que el sujeto ha desarrollado su vida cotidiana. Lingüísticamente, esto se reduce a una relación Sujeto (S) – Objeto (O), el que se ubica en un contexto social total (Totalidad), simultáneamente condicionado o alterado por otros sujetos (S'). Todo esto se realiza a partir de la construcción de una matriz de *relato de búsqueda*.

Sin embargo, en el caso de la presente investigación, una vez realizada la primera etapa relativa al *análisis categorial*, se ha cumplido con aquello que se distingue en el primer nivel de análisis de la semántica estructural, razón por la cual, en el presente trabajo, se realiza sólo el nivel correspondiente a la construcción del relato de búsqueda.

Ahora bien, el énfasis sustancial en el cuarto nivel, resulta fundamental producto de los objetivos propuestos referentes a la interpretación del sentido atribuido a la educación escolar formal por parte de los adolescentes infractores de ley y a la consideración de otros elementos relevantes, como lo son, un contexto social específico y otros sujetos relevantes que participan en la búsqueda, según lo expuesto en el discurso. Para el caso del *modelo actancial*, Greimas propone un esquema de organización de la acción expresada en un texto: primero, un eje de

comunicación situado entre un *destinador* y un *destinatario*; segundo, un eje de búsqueda (del deseo) a partir del *sujeto operador* y el *objeto* del que se carece; finalmente, se añaden otros actantes que participan del proceso. El *ayudante* (el que colabora en el proceso de búsqueda) y el *oponente* (el que trata de impedir la búsqueda). Greimas explica que “*está por entero centrado sobre el objeto del deseo perseguido por el sujeto, y situado, como objeto de comunicación, entre el destinador y el destinatario, estando el deseo del sujeto, por su parte, modulado en proyecciones de ayudante y oponente*” (1976; p. 276). La noción de *actante* debe ser comprendida como la unidad estructural básica del análisis semántico, esencialmente, como quien realiza o experimenta una acción y, en este sentido, son los seres y/o cosas que, de cualquier forma, participan del proceso. El esquema se organiza de la siguiente forma:

Cuadro 2.

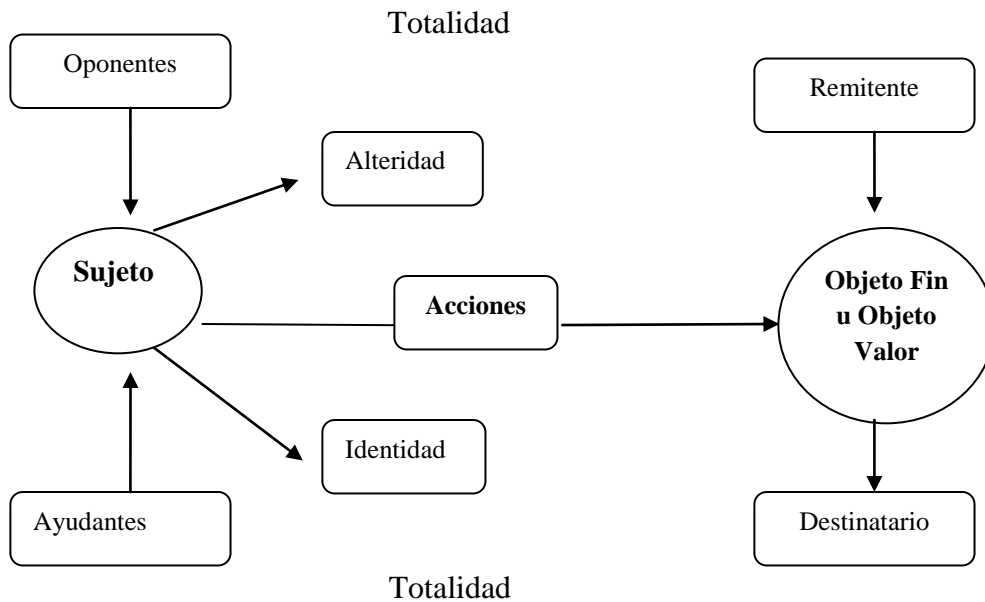


En la anterior esquematización, relativa a lo que hemos señalado de Greimas, encontramos la base para la formulación de lo que hemos denominado como matriz del *relato de búsqueda*, la cual nos permite acceder a la interpretación del(os) sentido(s) que los adolescentes infractores de ley asignan a la educación escolar formal. De acuerdo con lo explicado hasta aquí, resulta ilustrativo lo señalado por Sandoval, respecto de que “*todo texto, como actualización de un modelo codificado, produce significado a través de la peculiaridad de la estructura de los actantes de su relato*” (2002; p. 230).

Antes de presentar la figura referida a la matriz del *relato de búsqueda* es pertinente destacar que el actante, en la medida que lleva adelante su recorrido narrativo, se une a ciertos *estados narrativos* o roles actanciales dependiendo de la definición de la posición y la modalidad que éste adopte. Así, el sujeto asume actividades según el *querer-hacer*, el *saber-hacer* y el *poder-hacer*.

En la siguiente figura (1.3) presentamos lo que se denomina como matriz de *relato de búsqueda*.

Cuadro 3



Fuente: Sandoval, M. (2002) “*Los Jóvenes en el Siglo XXI. Sujetos y Actores en una Sociedad en Cambio*”.

En el cuadro se observa que el relato de búsqueda se inicia en el *Sujeto* (S), quien a partir de una carencia, necesidad y/o expectativa, emprende la búsqueda de un *Objeto* (O) que satisface dicha carencia, necesidad y/o expectativa. Mientras se desenvuelve esta búsqueda, el *Sujeto* se enfrenta a determinadas pruebas o situaciones calificantes o descalificantes. Es decir, en el contexto se enfrenta a *Oponentes* (Op) y cuenta con *Ayudantes* (Ay) para la obtención de sus propósitos. Además, en el transcurso del proceso de búsqueda el protagonista desarrolla una cierta “*Identidad*”, la cual es entendida como el conjunto de características específicas que le proporcionan la individualidad al sujeto, lo que le permite diferenciarse de *Otros*. Estos otros con los que el *Sujeto* se diferencia en el relato constituyen el *alter* del *Sujeto*, o sea, el reconocimiento de la diferencia a través de rasgos característicos diferentes. En términos semánticos esto es definido como “*Alteridad*”. La relación entre el *Sujeto* y su *alter* (en el recuadro, la relación entre “*identidad*” y “*alteridad*”) toma forma en un contexto específico, el cual es definido como “*Totalidad*”.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

Es importante hacer la distinción entre los conceptos *Sujeto*, *Objeto* y *Totalidad* en el plano semiótico, ya que se analiza el “*sentido*” desde estos elementos situados en un contexto social determinado, a saber, para nuestro caso, bajo la condición de internación en un centro de atención del Servicio Nacional de Menores para adolescentes infractores de ley, donde el *sujeto* y el *objeto* en cuestión se desenvuelven de forma particular, no necesariamente concordante con el plano de la realidad concreta que significa una condición de libertad.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación corresponde presentar el proceso de análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas grupales (2) e individuales (5) a los adolescentes recluidos en el Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín. Para tales propósitos, dicho análisis está constituido, fundamentalmente, por dos etapas: la primera, correspondiente al desarrollo de un Análisis Categorical (4.1), el cual nos permita identificar las categorías más relevantes y pertinentes en relación a nuestro problema de investigación; la segunda etapa, la cual nos permitirá profundizar en la eventual interpretación, corresponde al desarrollo del Análisis Semántico Estructural (4.2), específicamente a la estructura actancial de los sujetos del texto a través de la matriz de *Relato de búsqueda* mediante la cual podemos acceder a la interpretación del sentido que los adolescentes asignan a la educación escolar formal incorporando diversos componentes que participan tanto explícita como implícitamente en el relato. Con todo, el propósito es exponer los resultados más relevantes que se han obtenido a la luz del análisis de la información y satisfacer los objetivos propuestos.

4.1 Análisis Categorical.

Como se ha explicado, el primer paso del análisis corresponde al análisis categorial, el cual tiene por finalidad la identificación de las categorías más relevantes que se presentan en el texto sobre el discurso de los adolescentes infractores de ley (esto es, la transcripción del discurso manifestado en las entrevistas), sea de manera explícita o implícita. Para ello se ha utilizado una matriz que posibilite la sistematización y decodificación de la información, la cual ha sido presentada esquemáticamente en el apartado anterior²¹. El procedimiento del presente análisis, coherentemente con los propósitos de la investigación, se ha llevado a cabo examinando y sistematizando la información sin la predeterminación de una búsqueda de categorías específicas, ya que lo que se espera es que ellas emerjan en el transcurso de las entrevistas conforme se va desarrollando la conversación en torno a preguntas fundamentales sobre el *sentido* y/o la *relación* que los *adolescentes infractores de ley* han desarrollado, desarrollan y proyectan desarrollar con la *educación escolar formal*. De esta manera, cabe insistir en que esta parte del análisis corresponde, ante todo, a una identificación y descripción de las categorías expuestas

²¹ En los anexos del documento se incorpora la matriz correspondiente con la totalidad de las citas obtenidas.

y no constituye, necesariamente, un momento adecuado para inferir cuestiones de mayor complejidad y profundidad, ya que para ello se dispuso de la segunda parte del análisis correspondiente a la semántica estructural, donde las categorías completarán un cuadro explicativo respecto de las relaciones y funciones que cumplen en la generación *del* o *los* sentidos atribuidos a la educación escolar formal por parte de los adolescentes.

4.1.1 Categorías sobre la relación con la educación escolar formal desde el Eje temporal (Pasado/Presente/Futuro).

Comenzaremos destacando las intervenciones en que se señala la relación con, o el sentido atribuido a, la educación escolar formal, todas ellas expresadas a partir de las dimensiones que se distinguen al incluir la variable o condicionante tiempo como eje diferenciador (pasado – presente – futuro). De esta forma, durante las entrevistas se realizaron preguntas orientadas a conocer qué sentido atribuían, o bien, cuál era su relación con la escolaridad, tanto en el pasado como en la actualidad y, también, cómo la proyectaban hacia el futuro, quedando así, de manera intencionada, la posibilidad de establecer un eje diferenciador para nuestro análisis basado en la temporalidad.

Así, ante las preguntas referentes a *la relación existente con la educación escolar formal*, o bien, *el sentido que se atribuye a la educación escolar formal*, en el transcurso de la vida cotidiana en los diferentes tiempos del eje diferenciador, los adolescentes que se encuentran en internación provisoria en el centro de la comuna de San Joaquín proporcionan diversas respuestas, las cuales se constituyen de una determinada forma en relación a distintas razones, motivaciones, intenciones o finalidades que movilizan sus acciones en relación a la educación escolar formal. Comenzaremos por la exposición de las intervenciones que los adolescentes realizan en el transcurso de las entrevistas con referencia al...

Pasado... respecto de ello los adolescentes señalan...

“...estaba estudiando... he... después, primero me levantaba en la mañana, a las 7 (7.00 hrs.), me bañaba... he... después iba al colegio con mi hermana... he... después del colegio hacía... he... después del colegio llegaba a la casa, me colocaba ropa pa’ salir, salía un rato pa’ la calle...” (Grupo focal-1/Adolescente 2)

“Yo, no, yo siempre iba al colegio... iba todos los días al colegio yo. Salía a las tres y media de la tarde (15.30 hrs.) y después me iba a callejear, pero nunca faltaba al colegio, siempre cumplí...Las horas... la hora de ir al colegio...Pensaba en puro salir a... a estar con mis amigos...” (Grupo focal-1/Adolescente 3)

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

“A no po, igual a mí me incomodaba un poco el colegio porque perdía... igual perdía harto tiempo en el colegio. No pasaba... prefería... he... igual yo quería hacer la nocturna pero... he... después, o sea, quería en vez de ir en las mañanas... ser en la noche, porque igual en el día perdía todo el... toda las horas pa’ juntarme con mis amigos.” (Grupo focal-1/Adolescente 2)

“...nunca iba al colegio... pasaba volao’ con los amigos... ¿sí o no?” (Grupo focal-1/Adolescente 1)

“Yo iba porque me gustaba ir al colegio... y porque me ganaba algunos permisos pa’ ir a jugar a la pelota, cuando era más chico...” (Grupo focal 2 / Adolescente 3)

“Yo me levantaba y pasaba todo el día en la calle... salía como a las tres (15.00 hrs.) y pasaba todo el día en la calle; iba a almorzar, a tomar té, a almorzar y a tomar once no más, nada más...” (Grupo focal 2 / Adolescente 5)

“Yo estudiaba, pero... iba a puro calentar el asiento...” (Grupo focal 2 / Adolescente 1)

“No pensaba en los estudios ni na’, sólo iba al colegio...” (Grupo focal 2/ Adolescente 1)

“Yo pasaba cimarreando, nunca iba... iba como una vez a la semana iba al colegio y por eso repetí...” (Grupo focal 2/ Adolescente 2)

“Del 2008 que no iba al colegio...Porque jugaba a la pelota; entrenaba en Palestino y como que el colegio me ocupaba más tiempo y le dije a mi mamá que me sacara del colegio... más encima que era medio hiperquinético, me portaba mal...” (Entrevista 1)

“...Me gustaba ir a la escuela...” (Entrevista 2)

“... iba todos los días yo al colegio, si no tenía malas notas. Son otras cosas no más por lo que estoy aquí po’, pero en la calle igual estudio yo...” (Entrevista 4)

“Yo ahora último no estaba estudiando como desde los 15 años, pero igual me interesaba retomar los estudios pero no era fácil, porque andaba como en la vida loca...” (Entrevista 5)

Ante todo, debemos comenzar estableciendo una breve aclaración general respecto del relato que realizan los adolescentes respecto de la escolaridad, ya que en el transcurso del mismo nos podemos percatar, a grandes rasgos, de la presencia de dos discursos, los cuales se oponen y han propiciado nuestro foco de interés, ya que podemos indicar que demuestran una cierta continuidad y persistencia conforme se analizan los distintos estados temporales (pasado/presente/futuro) respecto del sentido asignado a la educación escolar por parte de los adolescentes que han participado en las entrevistas.

Ahora bien, al observar el relato concerniente al periodo anterior al ingreso de los adolescentes al Centro de Internación Provisoria se advierte el comienzo de los dos discursos a los que hacíamos referencia. Por una parte, se encuentran aquellos que señalan su interés o *gusto* por asistir al colegio de forma permanente y *aprender*, destacando su responsabilidad o cumplimiento con la escolaridad y, a su vez, justificando su condición actual de internación en el centro con otros aspectos que componen su vida diaria fuera del centro, como la relación con el núcleo familiar, las amistades, el consumo de drogas, entre otros, sin menoscabar o interferir en su asistencia escolar e interés de aprendizaje. Por otra parte, de forma contraria, se advierte un relato de indiferencia hacia la escolaridad en el que se denota a la

asistencia escolar como una pérdida de tiempo en relación a otras acciones de la vida cotidiana, pasatiempos o intereses personales. Además de ello, se revela una actitud de apatía hacia la escolaridad, la cual es expresada por la obligatoriedad de la escuela independiente de la voluntad de los adolescentes. Para esta definición el hecho de asistir no implica, necesariamente, la voluntad de participar y aprender en el colegio.

Ahora bien, siguiendo los aportes teóricos que nos facilitan los autores expuestos en el marco teórico, ambas posiciones, al corresponder a situaciones del pasado que están siendo *rememoradas* (Schütz), deben ser observadas con precaución ya que componen situaciones que podrían estar intencionalmente modificadas en el discurso producto del inexorable paso del tiempo y a la influencia de las estructuras objetivas del medio social en el que se desenvuelven, lo cual propicia los *discursos socialmente esperados y legitimados* por parte del entorno de los adolescentes para recomponer su pasado, dar sentido al presente y proyectar su futuro. Sin embargo, como se ha mencionado, no corresponde desarrollar aquí un análisis exhaustivo de las categorías destacadas sino sólo una identificación de los trayectos antitéticos que se ofrecen en el discurso. Así, las descripciones anteriores son presentadas con la intención de ir indicando *un camino* que facilite la construcción de los diferentes *relatos de búsqueda* en relación a los sentidos asignados a la educación escolar formal por los adolescentes, dentro de los cuales las diversas variables componentes del relato se relacionan y cumplen funciones específicas, sean estas facilitadoras u obstaculizadoras, de los fines y/o valores que se persiguen en el interior del relato.

A continuación, corresponde realizar la presentación de los fragmentos más destacados de las entrevistas relativos al...

Presente... respecto de ello los adolescentes señalan...

“...pero ahora como uno... uno cuando está preso... uno piensa de otra manera. Ahora uno va a salir... no a lo mismo po, ¿me entiende? Yo no aspiro a lo mismo ahora, cambié el chip ahora po’...igual uno aprende po’... Uno aquí como que madura más y piensa de otra manera...”
(Grupofocal 1 / Adolescente 1)

“A mí me sirvió pa’ aprender, me sirve también pa’... como pa’ reflexionar, como pa’ salir y... y no darle más flojera al colegio po...” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“No yo creo que es mejor, igual, yo creo que es mucho mejor aquí que en la calle, porque aquí se pasa más... se pasa más tiempo con los profes, más encima, igual aprendimos hartas cosas mejor que en la calle...” (Grupo focal 1 / Adolescente 2)

“Si po’... sí, te ayuda caleta... la educación te ayuda caleta... porque si, yo ni se ni leer, no sé nada, van a pasarme una hoja y qué voy a firmar, nada... si no sé leer, la educación es lo primero que hay” (Grupo focal 1 / Adolescente 3)

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

“Lo mismo que... que aquí yo igual me daba cuenta que el colegio es demasiado importante... después allá yo no pescaba tanto las clases y aquí, cuando llegué aquí, aprendí harto de lo que han pasado materia...” (Grupo focal 2 / Adolescente 1)

“Uno en la calle, uno en la calle no le da importancia, pero cuando uno está... he... mal... uno se acuerda de todo lo que podría haber hecho atrás...” (Grupo focal 2 / Adolescente 3)

“Si dan a elegir no vendría al colegio, porque nunca me gustó ir al colegio...” (Grupo focal 2/Adolescente 5)

“Cuando estaba en la calle, pensaba que el colegio era... era fome, pero igual aquí como que entré, llegué y como a los dos días tuve que ir al colegio... y como que tomaba más atención aquí que afuera...” (Entrevista 1)

“no sé, no sé si cambiar, porque a mí me gusta andar haciendo esto (Robar)... porque es ilegal así... es bacán. Porque yo ya no me quiero arriesgar pos tío si yo no me quiero meterme a trabajar, porque a mí me gusta esto. Y todavía me gusta conocer las más grandes po', la peni, todas esas...” (Entrevista 3)

“...si ahora uno crece y se da cuenta que igual es importante la educación y... y uno crece y tiene que saber otras cosas igual. Pero ahora que uno va creciendo, yo hace rato que me metí al colegio igual...” (Entrevista 4)

Al repasar el grupo de citas relacionadas con el presente que han sido seleccionadas en las entrevistas realizadas a los adolescentes se observa que la distinción de los dos discursos antagónicos y excluyentes, aludidos en el apartado anterior, se sostienen y fortalecen conforme se avanza en el relato. Por lo demás, en lo referido al presente se puede advertir la incorporación de nuevos actores, factores o condiciones en el interior de cada uno de los discursos, incidiendo de forma concreta en la argumentación y fortaleciendo el relato.

Así, podemos destacar que, para el discurso que señala un interés por la educación escolar, la condición de internación en el centro de SENAME significa una suerte de revaloración de la etapa escolar, llevando a los jóvenes a destacar su mayor interés por *los estudios*, o bien, un *“cambio de chip”* sobre la valoración o importancia atribuida al colegio. Por otro lado, el discurso identificado con la apatía hacia la escolaridad se sostiene y revela mediante el reconocimiento que realizan algunos de los adolescentes sobre la obligatoriedad de la asistencia y la sujeción que deben afrontar en la rutina que se configura dentro del centro de internación, destacando frases como *“Si dan a elegir no vendría al colegio, porque nunca me gustó ir al colegio...”*. Asimismo el desinterés por la actividad escolar se ve potenciado por la relevancia que poseen otras actividades que los jóvenes realizaban cuando estaban en libertad, fundamentalmente tres actividades: compartir con amigos, actos delictivos y actividades deportivas. De esta manera, en la condición relativa al presente, el encierro, la formulación de una rutina estricta, la relación con actores que trabajan en el centro, la distancia con otros actores como la familia, amigos, drogas, entre otros, inciden en la construcción y fortalecen los relatos sobre

la educación escolar formal por parte de los adolescentes infractores de ley, sea este relato positivo o negativo.

Como se ha expuesto hasta aquí, los dos discursos señalados desde un comienzo, tanto el de *interés por la educación escolar formal* como también el que dice de un estado de *apatía y desinterés por la educación escolar formal*, han sido una constante en el desarrollo de las entrevistas evidenciando la posibilidad de reconstruir no sólo *el* relato sino, muy por el contrario, *los* relatos sobre el sentido de la educación escolar formal para los jóvenes infractores de ley.

Pasaremos, a continuación, a exponer aquello que está relacionado con la proyección del futuro por parte de los adolescentes y su relación con la educación escolar formal...

Futuro... Al respecto se destacan las siguientes citas

“Yo, lo primero... obvio que voy a salir a estudiar; voy a salir a estudiar sí o sí... y a pasar tiempo más con mi familia... y como voy a ser mayor de edad voy a tener que verla si voy a seguir haciendo lo mismo...” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Yo voy a empezar a estudiar y trabajar no más...” (Grupo focal 1 / Adolescente 3)

“No, yo creo que voy a seguir terminando el colegio, porque ahora... ahora hasta, no sé, por cualquier trabajo ahora están pidiendo el cuarto medio...” (Grupo focal 1 / Adolescente 2)

“Ahora yo sé que saliendo de aquí espero marzo y a estudiar de nuevo no más po’, a sacar los estudios que... que harto que me hacen falta po’ y me sirve a mí... y también le sirve a mi familia...” (Grupo focal 2 / Adolescente 1)

“Yo igual po’, terminar mis estudios y ver qué se hace para tener alguna profesión... y poder trabajar en algo bueno...” (Grupo focal 2/ Adolescente 1)

“Yo quiero formar una familia... terminar la media no más... y con eso soy feliz...” (Grupo focal 2/ Adolescente 4)

“Porque voy a pensar que estoy aquí cuando esté en la calle... voy a pes... voy a tomar más atención, voy a escribir más en el cuaderno... lo que en la calle no hacía... y aquí aprendí...” (Entrevista 1)

“No sé, no sé si cambiar, porque a mí me gusta andar haciendo esto... no sé, porque es ilegal así... es bacán. Porque yo no me quiero arriesgar pos tío, si yo no me quiero meterme a trabajar, porque a mí me gusta esto. Y todavía me falta conocer las más grandes po’, la peni, todas esas...” (Entrevista 3)

“Sí po’, si he pensado... voy a estar con la familia, tratar de portarme bien... o sea, me voy a portarme bien, pa’ no volver aquí po’... eso es lo que pienso. Igual, seguir estudiando también, si la idea es terminar toda la media también...” (Entrevista 4)

“Yo si dios quiere me voy luego... quiero salir, quiero meterme a un instituto a una universidad, poder terminar los estudios, tener un título una carrera para ser alguien en la vida. Para mantener a mi familia, porque ya no tengo na’ 15 años” (Entrevista 5)

Como se ha podido apreciar a través de las distintas citas seleccionadas sobre el futuro, el discurso de los adolescentes respecto del sentido que asignan a la educación escolar formal se desenvuelve en las mismas direcciones que lo ha hecho en los otros tiempos del eje semántico temporal (el cual se expondrá en detalle más adelante) constatándose tanto el discurso relacionado con el *interés* como el de la *apatía* y *desinterés*. Por tanto, se muestra un sostenimiento respecto del interés de los adolescentes, o bien, una apatía y desinterés persistente respecto de la escolaridad en lo que se refiere al futuro proyectado por ellos. Al respecto de la diferencia entre ambos discursos resulta particularmente explícita la diferencia entre las citas correspondientes a las entrevistas 4 y 5; mientras que en la primera se señala el gusto por “*andar haciendo esto (robar)... porque es ilegal...es bacán*” y, por lo demás, el entrevistado reconoce que no se quiere arriesgar a trabajar, en la segunda cita mencionada el entrevistado señala la intención de “*meterme a un instituto, a una universidad, poder terminar los estudios, tener un título, una carrera, para ser alguien en la vida*”.

Como se ha explicado, en esta etapa sólo hemos identificado las categorías a partir del eje temporal y destacado las principales tendencias y características que muestra el discurso de los adolescentes para la reconstrucción de los relatos de búsqueda que serán oportunamente señalados más adelante. Por tanto, una interpretación de *los sentidos asignados a la educación escolar formal por parte de los adolescentes* se lleva a cabo con mayor profundidad más adelante, en el punto correspondiente a la etapa de análisis semántico estructural (4.2).

4.1.2 Categorías relativas a otros actantes que participan en el discurso

A continuación, una vez expuestos los distintos momentos del eje temporal y las direcciones que toman los discursos distinguidos, corresponde mencionar aquellas intervenciones que están dirigidas a lo que denominamos como *otros significantes* que integran el relato, los cuales, en el desarrollo de la vida cotidiana de los adolescentes infractores de ley, participan e influyen la relación y/o construcción de sentido que los adolescentes realizan respecto de la educación escolar formal. La necesidad de orientar la búsqueda hacia *otros significativos* está relacionada con atender fundamentalmente a dos aspectos muy importantes: primero, de acuerdo a lo mencionado en el marco teórico, la constitución de la realidad cotidiana posee un carácter dialéctico entre una realidad objetiva y otra subjetiva, cuestión que, en resumidas cuentas, hace referencia a la importancia sustancial del resto de los individuos (a los *otros*, sean significativos o no) en la constitución del *mundo de la*

vida de cada individuo. En segundo lugar, por motivos prácticos, de acuerdo a lo que se ha explicado en la metodología de análisis, el análisis semántico estructural exige reconocer *otros actantes* (sean sujetos, objetos, instituciones, valores, etcétera) que participan en el *relato de búsqueda*. Así, entre las categorías identificadas de manera explícita en el discurso de los adolescentes se encuentran: la familia, los profesores (educadores, monitores), los amigos, las drogas, la rutina del Centro de Internación Provisoria (CIP), y el Programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción (ASR) que opera dentro del CIP.

Familia... respecto de la familia se destacan las siguientes intervenciones...

“A mí no me obligaban, mi mamá me decía: ‘hijo estudia nomás’. Y yo lo hacía más por mi mamá... porque uno, por uno, estaría en la calle volándose igual...” (Grupo focal 1/Adolescente 1)

“Yo lo hacía más por mi mamita, porque la quiero caleta... y más ahora que tai preso, más así, como que más pensai...” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Porque hay que verla por la familia... porque en una de esas uno puede ser papá y todo bien, pero no va a seguir siempre choreando pa’... llevarle las cosas al hijo...” (Grupo focal 1/Adolescente3)

“No, mi mamá igual me decía que fuera al colegio, porque... si uno no va al colegio qué pasa... no se aprende na' y...” (Grupo focal 1 / Adolescente 2)

“Lo mejor que podí darle a tu mamá es tener... Si po’, es terminar el cuarto medio... Terminar los estudios...” (Grupo focal 1/ Adolescente 3)

“Siempre la mamá, siempre te dice que tení’ que estudiar o si no no vay’ a ser nadie en la vida, pero así nadie...” (Grupo Focal 2/ Adolescente 4)

“Era importante porque, por ser mi familia no es de las que anda, así, en la calle... no es ordinaria, así... y me mandaban todos los días al colegio y yo no faltaba al colegio y... la educación viene de lo primero; viene siendo lo primero... eso... en la educación es lo primero que hay que tener...” (Entrevista 2)

“...naaa de repente igual pienso cosas buenas, positivas, que quiero cambiar y que me quiero no see po. Si igual uno tiene que transformar su familia, todo pos tío. Yo quiero tener mi casa, todo po...” (Entrevista 3)

“Porque afuera era distinto porque no tenía el apoyo de la familia, yo estaba solo, pero ahora tengo el apoyo de mi familia, yo creo que me van a apoyar y mas las ganas que tengo yo, yo cacho que voy a surgir po...” (Entrevista 5)

“Sí, yo creo que si no estuviera mi familia al lado mío, yo seguiría en la misma, si es lo único que sé hacer. Si no estuvieran ellos yo seguiría en lo mismo...” (Entrevista 5)

Al examinar las citas referidas a la familia podemos consignar que se distingue como un elemento fundamental de la vida cotidiana de los adolescentes en tanto hemos señalado vida cotidiana desarrollada, *necesariamente*, con otros y, por tanto, fundamental en la relación y construcción de sentido que estos realizan sobre la educación escolar formal. De hecho, la totalidad de los entrevistados señalan a la familia –principalmente a la madre- como un factor decisivo en su relación con la

escolaridad debido a la constante influencia y consejos recibidos sobre la educación como un elemento que es *“lo primero que hay que tener”*. Además de ello, bajo esa misma línea se establece un cierto compromiso tácito por parte de los adolescentes de no defraudar a la familia en el aspecto escolar debido a que éste pareciera ser el único camino *“para aprender”* o *“ser alguien, y no ser nadie”* en el devenir de sus vidas. Asimismo, la participación o no participación y la cercanía o distancia que se establece con la familia pareciera ser decisiva en el proceso escolar de los adolescentes y en el cumplimiento de las expectativas que ellos generan al observar la siguiente declaración de uno de los entrevistados: *“afuera era distinto porque no tenía el apoyo de la familia, yo estaba solo, pero ahora tengo el apoyo de mi familia, yo creo que me van a apoyar y mas las ganas que tengo yo, yo cacho que voy a surgir po...”*. Con todo, el protagonismo que la familia desempeña en el discurso de los adolescentes viene a corroborar la importancia atribuida a la familia como el primer entorno socializador y educativo en la vida de los individuos, destacando, *a priori*, la relevancia que se puede atribuir al núcleo familiar en la construcción de sentido y relación con la educación escolar por parte de los adolescentes, así como también la influencia que la familia ejerce sobre los adolescentes en la formulación y el desarrollo de las expectativas que cada uno de ellos proyecte para afrontar sus vidas.

Al igual que en los apartados anteriores referentes al eje temporal (pasado-tiempo-futuro), para el caso de la identificación de otros *actantes* que participen significativamente del relato de los adolescentes en esta etapa sólo nos disponemos a destacar sus principales características sin profundizar en la relación y/o función que cumplen en construcción de los sentidos asignados a la educación escolar formal propiamente tal.

Siguiendo con el análisis de cada categoría, corresponde extender el examen sobre la categoría...

Profesores... referentes a esto se destacan las siguientes citas...

“Porque aquí tení más comunicación po... como que a ellos les traí más atención po, siempre... derrepente hasta hemos empezado a hablar...” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Más encima nadie los pasa a llevar a los profes y los profes tampoco nos pasan a llevar a nosotros...” (Grupo focal 1/ Adolescente 3)

“Te la hacen aprender mmm... más. Te la explican así, no como en los otros, ‘ya escriban, ya vamos a pasar esto...’ y uno va a decirle que no entiende y te dicen: ‘no, pero si ya lo expliqué’. Aquí no po, va el tío y te lo explica y todo... te lo hace en el cuaderno...” (Grupo focal 1/ Adolescente 1)

“Son pesados, pero cuando uno se manda cagazos... ahí tienen que ponerse como deben ser... pero casi siempre son buena onda con uno...” (Grupo focal 2 / Adolescente 1)

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

“Que aquí son más simpáticos, te dejan ir al baño, cuando tú querí hacer tus necesidades... he... podí tirar la talla, en cambio afuera, en los colegios de la calle, no te dejaban ir al baño, tení que estar todo el rato sentao’, sin hablar con tu compañero de asiento... Hay más cercanía... conversai más con los profesores...” (Entrevista 1)

“...ahí yo traté de aprender más po, ellos me enseñaban más que en la calle, porque en la calle yo les preguntaba algo a los tíos y ahí me quedaba, lo que pasa es que este tío me trataba de ayudar... cualquier tío de ellos me trataba de ayudar. Me decían “ya Ricardo esto se hace así” y ahí yo aprendía po y eso era lo que en la calle en el colegio me molestaba a mi porque no me enseñaban a mi po, ve, me decían una palabra y ahí yo quedaba y si le iba a preguntar de nuevo... “aaah no te dije que eso era así”... mejor aquí igual po.” (Entrevista 3)

“Yo me llevo bien... sí, no, si es buena la relación... las tías saben explicar todo, cuando uno no entiende igual te... te ayudan... si tú tomay atención aprendí igual...” (Entrevista 4)

“Bien po, buena. De repente igual se ponen exigentes pero uno igual no puede hacer na’ si hay que ir al ritmo de ellos... Es que aquí nos vemos todos los días po, afuera no po si uno no va al colegio tu no los ves, esa es la diferencia...” (Entrevista 5)

Según lo registrado en las citas nos podemos percatar que, en primera instancia, lo que se evidencia en el discurso de los adolescentes es una comparación constante de la relación establecida con los profesores entre la experiencia escolar dentro del centro y aquella experiencia educativa cuando se encontraban en libertad. Tal comparación se puede constatar en frases que aluden a las diferencias en dos niveles: éstos son la comunicación y la relación (educador/educando). Para el caso de la comunicación resultan muy ilustrativas aquellas que explican lo siguiente: *“Porque aquí tení más comunicación po... como que a ellos les traí’ más atención po’, siempre... derrepente hasta hemos empezado a hablar...”*, *“Es que aquí nos vemos todos los días po’, afuera no po’, si uno no va al colegio tu no los ves, esa es la diferencia...”* contrariamente a cuando se destaca la condición en la etapa escolar vivida en libertad, es decir, previo al ingreso al centro, donde se señala: *“...no como en los otros, ‘ya escriban, ya vamos a pasar esto...’ y uno va a decirle que no entiende y te dicen: ‘no, pero si ya lo expliqué’”,* o bien, *“...porque en la calle yo les preguntaba algo a los tíos y ahí me quedaba...”*

Por otra parte, respecto de la relación establecida entre adolescentes y profesores en las dos situaciones distinguidas se revelan diferencias que nos permiten describir dos tipos de relación específica. En la experiencia educacional fuera del centro la relación descrita manifiesta una rigidez y distancia propia de un proceso educativo que opera entre extraños, entre *no-cómplices*, y, por tanto, al parecer avanza conforme lo solicita el tiempo estipulado previamente, y no las advertencias y solicitudes que el adolescente insinúa. Por otro lado, la relación en la etapa escolar dentro del centro muestra una relación que tiene rasgos de cierta horizontalidad, la cual es reconocida como positiva y estimulante en el relato de los adolescentes entrevistados. Contrariamente a la anterior, el relato exhibe una *complicidad* entre los

adolescentes y los profesores. Estas diferencias revelan las distintas incidencias que en cada momento escolar tienen los profesores en la configuración de sentido sobre la educación escolar formal por parte de los adolescentes, cuestión que será profundizada oportunamente una vez llegada la construcción del relato de búsqueda en el siguiente punto (4.2).

Amigos... sobre esta categoría se destacan las siguientes referencias...

“Ahora uno está como más vivito así, en el sentido que no va a salir a lo mismo... a no andar con lo... con los locos que ahora no te van hacer ni uno, no te mandan ni una cajetilla...” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Nunca iba al colegio... pasaba volao’ con los amigos... ¿sí o no?” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Salía a volarme siempre a la calle, andaba con mi amigo pa’ todos laos’...” (Grupo focal 1 / Adolescente 3)

“De repente pasábamos más con los amigos que con la familia...” (grupo focal 1/Adolescente 3)

“Prefiero estar con mi familia antes ahora andar con los amigos... ahora uno ve ahora a los amigos... que los amigos yunta ahí... no, con suerte uno me ha venido a ver así...” (Grupo focal 1 / Adolescente 2)

La categoría de amigos, al igual que las dos categorías previas revisadas, asoma como un actante de gran relevancia en las pretensiones de describir el sentido que los adolescentes atribuyen a la educación escolar formal, ante todo si se considera el uso del método de la semántica estructural mediante el cual podemos reconocer la incidencia o función específica que cada categoría reseñada cumple con el sujeto principal o protagonista del relato. Ahora bien, desde un breve análisis categorial, al igual que en los casos anteriores, podemos destacar que la categoría se presenta en los distintos momentos del relato (pasado/presente/futuro) resaltando distintas funciones pero todas en una misma dirección, a saber: plantear constantemente una pugna, para los adolescentes, entre la distribución del tiempo para estar con los amigos y el ejercicio de la actividad escolar. Todo ello es notoriamente explícito cuando los adolescentes señalan frases como: *“Nunca iba al colegio... pasaba volao’ con los amigos...”*, *“Salía a volarme siempre a la calle, andaba con mi amigo pa’ todos laos’...”*, o bien, *“Prefiero estar con mi familia antes, ahora, a andar con los amigos... ahora uno ve ahora a los amigos... que los amigos yunta ahí... no, con suerte uno me ha venido a ver así...”*. La distinción sobre la incidencia y los roles cumplidos por las amistades de los adolescentes se evidenciará con mayor lucidez en el momento en que se construya el relato de búsqueda.

Drogas... en relación a ésta categoría se destacan las siguientes citas...

“Yo me levantaba, casi siempre, a las 12 (12.00 hrs.) más o menos. Después me salía y me fumaba un pito... (risas)... después, por ejemplo, casi... pasaba todo los días jugando a la pelota si. Jugaba a la pelota. Después, como, ya almorzaba, todo. Mi mamá trabaja todo el día porque es parvularia, mi hermana en el colegio; y un hermano que tengo preso... y... después, ya como en la tarde, a las 7 (19.00 hrs.), me iba pal colegio. Hacía primero y segundo medio... en... en un liceo, nocturna. Y más que nada eso po... así... después, en la noche, igual me fumaba un pito, igual... me acostaba así... como a las 11, 11 y media (23.30hrs.), así, me iba pa la casa. Cuando llegaba mi mamá del jardín, como a las 6 de la tarde (18.00 hrs.), así, pasaba con ella si, hasta que me iba pal colegio” (Grupo focal 1/Adolescente 1)

“Ya, yo... me levantaba como a la una de la tarde (13.00 hrs.), salía a volarme siempre a la calle, andaba con mi amigo pa’ todos laos. De repente... tenía que ir si obligado a ir a buscar a mi hermana al colegio, obligao, porque en mi casa todos trabajaban. De repente me iba a almorzar a la casa, pasaba un rato con mi mamá. Después salía, volvía a la calle de nuevo; a puro volarme, siempre a volarme... y de repente... después, en la noche po, me entraba como a las 3, 4 de la mañana (3.00hrs. o 4.00 hrs.) llegaba a la casa yo... (Ríe)... era callejero yo. Y eso es lo que siempre ocurría en... en mi” (Grupo focal 1/Adolescente 3)

“Porque igual con la marihuana a uno se le olvidaba todo po... me le olvidan las cosas. Derrepente no sabía aonde estaba esto... esto dónde lo deje, ho!... los cuadernos, digo ho!, la mochila, ho!... no sé po, las cosas más insignificantes a uno se le olvidaban con la marihuana... pero igual vamos a ir al colegio si...” (Grupo focal 1 / Adolescente1)

“Si, porque igual...estando aquí uno igual se sale de la droga... en vez de estar en la calle fumando, fumando, fumando... igual la droga es mal pa’ uno” (Grupo focal 1/ Adolescente 2)

“...Después me entraba a tomar once y salía y... y estaba conectao’, y se me pasaba el día. No pensaba en los estudios ni na’, sólo iba al colegio...” (Grupo focal 2/Adolescente 1)

“... si estay en la calle si querí vay, si querí no vay... no sé po’ te fumay un cigarro a cualquier hora... aquí no po’, tení que ir y toda la casa va a tener que ir...” (Grupo focal 2/Adolescente 5)

Al repasar el discurso de los adolescentes en los pasajes referidos a las drogas se puede observa una consistencia en el sentido o juicio que se lleva a cabo sobre ellas y la importante presencia que tiene el consumo de drogas en el transcurso de la vida cotidiana de los adolescentes, o sea, cuando se encontraban en libertad. Ahora bien, en la actualidad del relato los adolescentes señalan el carácter negativo que el uso/abuso de las drogas posee en relación a las pretensiones de desarrollo escolar y de vida en general. Si bien en un comienzo reconocen el uso o abuso de drogas en el pasado, en la actualidad se desenvuelve un relato general respecto del carácter negativo de las drogas en relación a las proyecciones de los adolescentes en el ámbito escolar. Sin embargo, tal como se ha destacado para el caso de las categorías relacionadas con la educación y los distintos tiempos del eje temporal, la distinción del sentido o juicio referente a las drogas puede responder a la influencia de los discursos socialmente legitimados y al reconocimiento de los mismos por parte de los

adolescentes, discursos que resultan como *esquemas tipificadores* de la conducta como del juicio que realizan los sujetos para validarse ante la maquinaria institucional en la que se encuentran confinados. Si bien se puede establecer fácilmente la relación obstructiva de la droga en el desarrollo escolar de los adolescentes –de acuerdo a lo señalado en diversos estudios de distintas disciplinas–, no se puede ignorar la intensa y profunda relación entre los jóvenes y las drogas producto de la compleja y extensa presencia que éstas tienen en la totalidad del mundo de la vida de los adolescentes que se encuentran en condición de encierro por infracción a la ley.

Por lo demás, según lo que se desprende de las citas, las drogas van estrechamente ligadas a la relación que los adolescentes desarrollan con las amistades del barrio y a la forma de distribuir el tiempo mientras se está en libertad, destacándose su presencia en los períodos de moratoria, o sea, para “*pasar el rato...*”, en los momentos en que no se asiste al colegio.

Rutina del Centro de Internación Provisoria... para el caso de esta categoría de análisis se destacan las siguientes intervenciones...

“Yo creo que igual es buena, porque en la calle era flojo yo. Pa hacer el aseo, no hacía mi cama, na po... (Risas) ahora yo voy a salir y voy a tener la casa soplah po...” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Sí, porque igual... estando aquí igual uno se sale de la droga... en vez de seguir estar en la calle fumando, fumando, fumando... Igual la droga es mal pa uno, pero... igual acá, estando más adentro, igual va dejando un poco más las drogas...” (Grupo focal 1/ Adolescente 2)

“No igual, porque igual en la casa no hacía mucho aseo pero... acá...he... igual como que, como todos los días, siempre, siempre hacíamos aseo... he... igual como que aquí estaba aprendiendo más que en la calle...” (Grupo focal 1/ Adolescente 3)

“Voy a mejorar... como que el centro nos ayuda a mejorar la... el modo de vida que teníamos afuera...” (Grupo focal 2/ Adolescente 4)

“Si dan a elegir no vendría al colegio, porque nunca me gustó ir al colegio...” (Grupo focal 2/ Adolescente 5)

“No, es que aquí es obligatorio, o si no nadie iría al colegio, si eso es lo que molesta igual, pero igual es bueno... una porque así aprendí’ más...” (Entrevista 3)

“Porque como que nos dan normativas de vida po. Porque uno tiene que levantarse a cierta hora, doblar su cama, lavarse los dientes, bañarse, ordenar su ropa, después hacer la cama almorzar, es como una norma de vida, que hay mucha gente que no la tiene...” (Entrevista 5)

Como se habrá podido percibir, los adolescentes destacan de forma generalizada el carácter normativo de la rutina del centro como un aspecto positivo en lo que respecta a modificar sus modos de vida, estableciendo diferencias entre la rutina desarrollada cuando se encontraban en libertad y la que se impone dentro del centro. Ahora bien, no se puede descuidar que el encierro no entrega posibilidades de

elección respecto de la rutina a desarrollar diariamente por los adolescentes, cuestión que puede resultar altamente significativa una vez que el disciplinamiento deje de operar como un elemento obligatorio, toda vez que los adolescentes queden en libertad. Tal como ha sucedido con otras categorías, la apreciación que se realiza sobre la rutina impuesta en el centro puede verse influenciada debido a que corresponde a un discurso socialmente esperado y legitimado frente a la opinión pública, contrariamente a lo que sucede con algunas de las actividades que los jóvenes realizaban cuando estaban en libertad y que los llevaron a *caer* en internación en un centro del Servicio Nacional de Menores. De hecho, mientras se produce un discurso que reconoce la rutina como un elemento necesario y beneficioso para el desarrollo de la vida, asimismo, en algunos jóvenes, se mantiene un reconocimiento de actividades que tienen un carácter de ilegalidad como articuladores de sentido de vida debido a los beneficios materiales que estos proporcionan de forma más rápida y en mayor cantidad que a los que se puede acceder mediante un trabajo que sólo solicite la aprobación de la educación escolar.

Por otra parte, el carácter de la rutina y las repercusiones que estas tienen en la orientación de los individuos puede ser analizada desde un punto de vista diferente a los propósitos descriptivos que este estudio alega respecto del sentido atribuido por los adolescentes para orientarse a la indagación del proceso como un mecanismo de *subjetivación* que opera o se desenvuelve *sobre* los sujetos, capturando y modificando esos modos de vida que circulan en la ilegalidad del entramado social, entre otros aspectos. Si bien aquella óptica escapa a los propósitos del presente estudio, en los relatos de los adolescentes se advierte de forma explícita el reconocimiento de la rutina como un proceso que opera con la finalidad de corregir, disciplinar y reorganizar la vida para actividades fundamentales como el trabajo y conseguir el propósito institucional de reinserción social. Frases como “*mejorar el modo de vida que teníamos afuera*” o “*nos dan normativas de vida*” resultan muy simbólicas en este sentido.

Programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción (ASR)... sobre tal elemento de la rutina del CIP se destacan las siguientes citas...

“*Es que ellas a veces llegan y ellos ven pa’... mejorar la escolaridad... como que es un apoyo que ello nos dan a nosotros...*” (Grupo focal 1/ Adolescente 2)

“*Que es bueno porque nos ayuda a aprender más...*” (Grupo focal 1/ Adolescente 3)

“*Que eso es pa’ mejorar... ellos nos hacen, ya supongamos un tipo de evaluación, para ver si nosotros vamos a... aprender...*” (Grupo focal 1/ Adolescente2)

“*Eso no va al informe si del juicio... no va... pero de que te sirve, te sirve...*” (Grupo focal 1/ Adolescente 1)

“Si uno está claro que va a ser en la vida más adelante igual te sirve pero si uno no está ni ahí, no te sirve pa ná...” (Entrevista 5)

“De repente hacíamos pruebas, ella me hacían como reforzamiento, te iba mal en esto me ayudaba estudiar en eso, de repente hacíamos talleres de cómo yo me manejo con mi familia...” (Entrevista 5)

“Si po, si igual me ayudó... Si po’ me enseñó a describir cosas, a escribir cartas, uno a veces pone muchas y, muchas comas o puntos” (Entrevista 5)

Finalmente, entre las categorías que hemos denominado como *otros significantes*, corresponde un breve análisis de la categoría relativa al programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción Escolar (ASR), el cual hemos detallado más arriba. Referente a dicho programa los adolescentes realizan una evaluación general de carácter positivo, en la cual enfatizan su funcionalidad en el proceso global de reinserción social y el aporte al proceso de reinserción escolar en particular donde se subrayan dos aspectos fundamentales: primero, por corresponder a una actividad con un carácter más personalizado en lo que respecta a la relación *educador/educando*, reconociendo la actividad como un apoyo a las actividades escolares y a la horizontalidad de la relación establecida; en segundo lugar, se destaca posibilidad de reforzar aspectos específicos del programa escolar que no son conocidos debidamente y que, en gran parte de los casos, se relacionan con el rezago escolar o el déficit de conocimientos que reconocen los adolescentes y que no justificaría el nivel educacional que se encuentran cursando actualmente.

4.1.3 Categorías sobre sentidos asignados a la educación escolar formal

De acuerdo a lo que hemos señalado en el comienzo de nuestro análisis categorial, finalmente hemos identificado las intervenciones más relevantes en relación a los diversos sentidos que los adolescentes recluidos en el Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín asignan a la educación escolar formal. Tales sentidos proyectados por los adolescentes están dirigidos a la obtención de objetivos, por cierto, abstractos, los cuales se refieren a la obtención de fines de carácter valórico y motivacional, emparentados a la obtención de un propósito posterior generalmente asociado al trabajo y al desarrollo personal.

De esta manera, a continuación presentaremos un breve análisis que nos posibilite destacar los principales sentidos que los adolescentes otorgan a la educación escolar formal en la proyección de sus vidas una vez que finalicen su proceso de reclusión en el centro de internación provisoria de la comuna de San Joaquín. Ahora bien, con la intención de obtener una mejor comprensión de los sentidos asignados hemos realizado un análisis por separado para cada uno de ellos.

Sin embargo, no debemos perder de vista que en la globalidad del relato de los adolescentes el conjunto de los sentidos distinguidos compone un único discurso articulador de sentido, el cual posibilita la intención de proyectar un *(re)encuentro* con la totalidad de la vida social compuesta por distintas dimensiones de sus vidas particulares que quizás nos han sido desarrolladas hasta aquí. Con ello nos referimos a la intención de proyectar, por medio de la educación escolar formal, la posibilidad de “*ser alguien en la vida*”, conseguir un aprendizaje del cual se carece para “*cambiar y crecer personalmente*”, adquirir un conocimiento “*necesario para obtener un trabajo*”, o sencillamente la finalización de dicho proceso para “*no defraudar a la familia*”.

Sentido atribuido “para ser alguien en la vida”... aquí se destacan seleccionan las siguientes afirmaciones...

“Es bueno pa... pa uno mismo po... pa entender, porque uno igual después... puede ser alguien en la vida y... después uno no sabe las cosas... a uno lo pueden cagar y todo el atao por hueón... con la plata y todo.” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Que nos va a dejar un aprendizaje que ... que hay que seguir estudiando en la calle nomah... para que tengamos una buena educación y terminar el cuarto medio también... para que no seamos nadie en la vida; para que seamos alguien...” (Grupo focal 1/Adolescente 3)

“Sin estudios uno no es nada...” (Grupo focal 2 / Adolescente 4)

“Porque sin estudios no son nada. Uno tiene que estudiar pa’ ser alguien en la vida...”
(Entrevista 1)

“Que la educación uno tiene que tenerla pa’ trabajo... pa’ tener buen trabajo, pa’ ganar bien... pa’, a ver... poder ser alguien en la vida...” (Entrevista 2)

“Tiene hartito, porque uno tiene que tener educación para ser alguien en la vida po’, no se po’, si yo quiero ser un chef gastronómico y quiero irme pa’ otro país a ser chef tengo que saber otro idioma y la educación te lo da po’...” (Entrevista 5)

En las declaraciones seleccionadas para ilustrar este sentido en particular podemos advertir el reconocimiento de la educación escolar por parte de los adolescentes infractores de ley como un elemento fundamental para desenvolverse en el transcurso de sus vidas, más aún, mediante la expresión “*ser alguien en la vida*” se evidencia la necesidad de la educación como un requisito previo de preparación para orientar la búsqueda hacia un objeto (fin, valor, etcétera) más definido que sería alcanzado posteriormente a la obtención de los créditos de la educación escolar.

Ahora bien, el eventual potencial de desarrollo depositado en la obtención de la formación escolar, para el caso de los adolescentes infractores de ley, pareciera no dirigirse a objetivos específicos que impliquen una especialización académica posterior (Universidad, Instituto profesional, etcétera), salvo algunas excepciones,

sino que están más bien orientadas a la obtención de conocimientos básicos o, como señalamos, a la acreditación del término de la educación escolar con miras a la obtención de un trabajo de mediana o baja especialización y complejidad. Con todo, lo que se hace más evidente es la obtención de conocimientos genéricos que les permitan desenvolverse en el eventual futuro, ya que en casi ninguno de los casos entrevistados se insinúa con claridad hacia donde están dirigidas sus motivaciones posteriores a la formación escolar.

Sumado a lo anteriormente expuesto, resulta indudable que la construcción de sentido sobre la educación escolar para los adolescentes infractores de ley posee un carácter claramente instrumental que se ve potenciado por las impresiones que le son inculcadas de forma cotidiana por un discurso que opera en el seno de la sociedad en la que se planea *(re)insertarlos*. Evaluar la mistificación que hay detrás de dichos discursos que se despliegan a nivel estructural dentro de la sociedad supera las intenciones de este estudio. Por lo pronto debe bastar con esta breve descripción ya que la parte sustancial del análisis será expuesta más adelante, en el apartado referente al análisis semántico estructural.

Sentido atribuido “un aprendizaje para cambiar; para crecer personalmente”... sobre este sentido se destacan las siguientes aseveraciones...

“Que nos va a dejar un aprendizaje que... que hay que seguir estudiando en la calle nomah... para que tengamos una buena educación y terminar el cuarto medio también...” (Grupo focal 1 / Adolescente 2)

“...o como si... voy a cambiar en el sentido que si en la calle, póngale uno no estudia, algunos no estudian... y aquí ven si estudian y el loco... y el colegio te puede hacer cambiar y todo po’... te hace pensar...” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Y después podí ir a la Universidad y todo... si igual, si uno cambia puede ir hasta la Universidad y todo” (Grupo focal 1/ Adolescente 1)

“Si, porque ahora viene igual unas divisiones... y no sé ni dividir ni restar... así, cuando ponen una resta no sé hacerla y hay cauros de cuarto básico que saben más que yo... voy en primero medio...” (Grupo focal 2 / Adolescente 5)

“Ayuda harto el estudio... ayuda a uno mismo po’...” (Grupo focal 2/Adolescente)

“...la educación viene de lo primero; viene siendo lo primero... eso... en la educación es lo primero que hay que tener...” (Entrevista 2)

“... lo que en la mente a mí se me pone es que para que los cabros cuando salgan a la calle sean otros yo creo po’... sipo’, porque si no hubiera colegio aquí, después se van pa’ la calle... van a ser los mismos que son porque no habría una adecuación que lo enseñó pa’ que les cambie la mente y pa’ lo que puedan ser en la calle también” (Entrevista 3)

“Para saber todo lo que uno no nace aprendiendo po’, aprender a leer, a sacar cuentas, todas esas cosas así po’... pa’ saber sobre el mundo, todo lo que enseñan...” (Entrevista 4)

En lo concerniente a este segundo sentido expuesto en el relato de los adolescentes infractores de ley podemos sugerir que lo que subyace es la motivación de éstos por obtener un cambio y/o crecimiento personal por medio de la educación escolar. Es decir, más allá de la mera adquisición de conocimientos y créditos mediante la finalización del proceso de educación escolar para “*ser alguien en la vida*”, como es el caso del sentido anterior, aquí se agrega el reconocimiento y la intención personal de obtener un cambio respecto de lo que se *es* como adolescente infractor de ley: “*para que los cabros cuando salgan a la calle sean otros...*”, “*el colegio te puede hacer cambiar y todo...*”, “*para saber todo lo que uno no nace aprendiendo*”. Todas estas explicaciones son dirigidas a establecer una demostración respecto del sentido que posee la educación escolar formal en el seno de la sociedad actual e, incluso, respecto de la función particular que debe desempeñar la escuela dentro del centro. Esto es: colaborar, en gran medida, con el propósito de promover la reinserción social de los adolescentes en conflicto con la ley.

De esta forma, el reconocimiento de aquello que se *es* como infractor de ley al ingresar al centro permite apelar a la valorización de la educación por parte de los adolescentes como una herramienta para el desarrollo humano; o sea, mediante ella se integran un conjunto de conocimientos y materias básicas que son necesarias para enfrentar la totalidad del mundo circundante, los diferentes planos de la vida, donde las actividades correspondientes son generalmente de mediana o baja especialización. En este sentido, la educación pareciera proporcionar, o al menos facilitar, la autonomía e integración plena en la sociedad, según los adolescentes. Si bien este punto podría ser discutido, creemos que aquí no es necesario desarrollar la argumentación.

Sentido atribuido “para no defraudar a la familia”... referente a este sentido se destacan las siguientes aseveraciones...

“A mí no me obligaban, mi mamá me decía: ‘hijo estudia nomah’. Y yo lo hacía más por mi mamá... porque uno, por uno, estaría en la calle volándose igual...” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Yo lo hacía más por mi mamita, porque la quiero caleta... y más ahora que tai preso, más así, como que más pensai y decí: ‘tu mamá como no estuviste así... no hiciste esto... no estuviste con ella en esos momentos que tenías que estar ahí... o no sé po’, y ahora uno piensa todos los días, porque uno piensa todos los días en la familia po’, sobre todo en la mamá. Aparte yo tengo hermanitas chicas y todo; un hermano preso, que él era el dueño de la casa, porque nunca he vivido con mi papá yo, de que nació que nunca estuvo conmigo, igual que mi hermano que antes de caer preso estuvo metido arto en las drogas. Entonces, más que nada, nunca pensé... he... supe pensar y ahora como que... como que fue como mejor po’, así... no es bueno estar preso po’, no es pa’ nadie, pero... ahora fue como mejor porque pensai como maduro igual po’...” (Grupo focal 1/Adolescente 3)

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

“Ahora estoy aquí y decí: “no po’... salí vai a tener que estar con la familia, estudiando... claro, salir a trabajar po’... por tu familia... porque tu familia es... ha hecho todo... ¿es tu familia po’!... y ahora... antes uno no pensaba eso, salía a la calle a volarse con los amigos y todo y... no estaba ni ahí, pero ahora...” (Grupo focal 1/Adolescente 1)

“Yo voy a empezar a estudiar y trabajar no más, porque hay que verla por la familia... porque en una de esas uno puede ser papá y todo bien, pero no va a seguir siempre choreando pa’... llevarle las cosas al hijo... si po’...” (Grupo focal 1/Adolescente 3)

“Lo mejor que podí darle a tu mamá es tener... Si po’, es terminar el cuarto medio... Terminar los estudios...” (Grupo focal 1/ Adolescente 3)

“Ahora yo sé que saliendo de aquí espero marzo y a estudiar de nuevo no más po’, a sacar los estudios que... que hartó que me hacen falta po’ y me sirve a mí... y también le sirve a mi familia...” (Grupo focal 2/Adolescente 1)

“Yo quiero terminar mis estudios y formar una familia... eso...” (Grupo focal 2/Adolescente 2)

“Sí po’, si he pensado... voy a estar con la familia, tratar de portarme bien... o sea, me voy a portarme bien, pa’ no volver aquí po’... eso es lo que pienso. Igual, seguir estudiando también, si la idea es terminar toda la media también...” (Entrevista 4)

“Yo si dios quiere me voy luego... quiero salir, quiero meterme a un instituto, a una universidad, poder terminar los estudios, tener un título, una carrera para ser alguien en la vida. Para mantener a mi familia, porque ya no tengo na’ 15 años...” (Entrevista 5)

Nuestro tercer sentido para la educación escolar formal destacado en el relato de los adolescentes se orienta a satisfacer un propósito de carácter moral, a saber: terminar los estudios escolares con la finalidad de *“no defraudar a la familia”*. En el transcurso de las distintas entrevistas a los adolescentes se hace bastante notoria la influencia que la familia tiene en la construcción de una opinión determinada sobre la valoración otorgada a la educación escolar formal, sea esta de un carácter positivo o, por el contrario, negativo. Con todo, debemos destacar que la mayoría de los casos nos muestran que los adolescentes reconocen una influencia positiva de parte de la familia, acercándolos o motivándolos constantemente hacia el cumplimiento de las responsabilidades escolares y a finalizar la escolaridad. Quizás por esta razón es que los jóvenes ven la posibilidad de *“no defraudar a la familia”* a través de la finalización de sus estudios escolares, sobre todo si consideramos partes específicas de las citas, en las que se manifiesta el nexo entre la voluntad de estudiar y recomponer la relación familiar: *“voy a estar con la familia, tratar de portarme bien... o sea, me voy a portarme bien, pa’ no volver aquí po’... eso es lo que pienso. Igual, seguir estudiando también, si la idea es terminar toda la media también...”*, *“Lo mejor que podí darle a tu mamá es tener... Si po’, es terminar el cuarto medio... Terminar los estudios...”*.

Sentido atribuido “Necesario para obtener un trabajo”... sobre este sentido se aprecian las siguientes citas...

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

“Sipo, y más encima ahora pa’ trabajar están pidiendo los cuartos medios...” (Grupo focal 1/ Adolescente 2)

“Después, yo creo, terminar mis estudios, después, no sé, comprarme mi casa, mi auto... y trabajar no más...” (Grupo focal 1/ Adolescente)

“ya, nos vamos en libertad, yo creo que con el mismo colegio voy y hago el tercero y cuarto y termino el cuarto al tiro po’, así... y de una me puedo ponerme a trabajar en cualquier; tirar currículum y listo... me pongo a trabajar...” (Grupo focal 1/Adolescente1)

“Igual va a ser difícil trabajar si no tení’ cuarto medio... vay’ a tener que sacarlo igual...” (Grupo focal 1/Adolescente)

“No, igual creo que es importante, porque hay cabros que... que son ladrones en la calle igual... y han sacado su cuarto medio y tienen colegio y ya tienen su diploma... igual les va a servir po’. Si no quieren seguir robando fuera, pueden trabajar...” (Entrevista 1)

“Si sé que pa’ todo hay que ir al colegio... pa’ trabajar en todo, menos en la contru (Construcción) y todos lo saben, pero para otro trabajo tienen que tener todos mínimo cuarto medio...” (Grupo focal 2/Adolescente)

“No, yo creo que voy a seguir terminando el colegio, porque ahora... ahora hasta, no sé, por cualquier trabajo ahora están pidiendo el cuarto medio... si po’...” (Grupo focal 1/ Adolescente)

“Para aprender algo... o sea, lo que uno no sabe, si en el colegio se aprende todo eso... también pa’ después tener un trabajo, que ahora en casi todos lados te dan ... y llega un momento en que uno tiene que cambiar también... no va a andar toda la vida delinquiendo...” (Entrevista 4)

Para el caso de este sentido se advierte cierta aprobación generalizada por parte de los adolescentes, ya que la totalidad de los entrevistados enfatizan sobre la importancia que tiene la educación escolar para abrirse paso en el mundo laboral una vez que egresen del centro de internación provisoria o de la condena respectiva que tengan que afrontar posteriormente a su paso por dicho centro provisional. De hecho, en la mayoría de los relatos se puede observar que la finalización de la formación escolar constituye un interés fundamental para la proyección de sus vidas sin importar la claridad que se tenga sobre lo que se planea realizar o a qué actividad se quisieran dedicar. Más aún, para la mayoría de los casos, las proyecciones van encaminadas hacia pretensiones de obtener un trabajo e insertarse en el mundo laboral, rectificando, por una parte, sus apreciaciones anteriores sobre la relevancia de la educación escolar y, por otra parte, ratificando el requisito que ésta supone en las sociedades modernas para integrarse a un puesto de trabajo. Sobre esto último, podemos deducir que los adolescentes aceptan, casi de manera *natural*, la necesidad de terminar sus estudios como un requisito fundamental conforme planeen un cambio en sus vidas y dedicarse a actividades socialmente aceptadas y permitidas, como por ejemplo, la legítima decisión de obtener un trabajo. Principalmente en éste aspecto resultan muy significativas las siguientes afirmaciones: *“Sipo, y más encima ahora pa’ trabajar están pidiendo los cuartos medios...”*, *“Igual va a ser difícil trabajar si no tení’ cuarto medio... vay’ a tener que sacarlo igual...”*, o bien, *“No, yo creo que*

voy a seguir terminando el colegio, porque ahora... ahora hasta, no sé, por cualquier trabajo ahora están pidiendo el cuarto medio... ”.

De esta manera, en correspondencia a los sentidos que han sido destacados anteriormente, se vuelve a apreciar la relevancia de la educación escolar como una herramienta para conseguir un fin un objetivo ulterior, o bien, para relacionarlo directamente con los otros sentidos identificados, para “*ser alguien en la vida*”, para obtener “*un aprendizaje para cambiar; crecer personalmente*”, o como un imperativo valórico que permita “*no defraudar a la familia*”.

Una vez finalizada la identificación de las variables más relevantes y pertinentes del texto, es posible desarrollar la segunda parte del análisis correspondiente a la semántica estructural, mediante la cual accedemos a realizar una interpretación respecto de los sentidos atribuidos a la educación escolar formal por los adolescentes recluidos en el Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín, así como también, conocer la incidencia que en dicho relato caracteriza a otros actores o instituciones que forman parte del mundo de la vida cotidiana de los adolescentes infractores de ley.

4.2 Semántica Estructural: análisis actancial de los sentidos atribuidos a la educación escolar formal por los adolescentes infractores de ley

Una vez que se han identificado las diversas categorías que se presentan en el texto corresponde presentar el segundo paso del análisis relativo al método de la semántica estructural, el cual hemos reconocido fundamentalmente con la explicación de la matriz del *relato de búsqueda*. Mediante ella lo que se propone es un análisis de la dinámica de las estructuras semánticas básicas que surgen del análisis del corpus codificado que constituye el texto de las entrevistas, destacando la posibilidad de captar la dinámica relacional que se desarrolla entre dichas estructuras semánticas elementales a través de la mencionada matriz del *relato de búsqueda* (Greimas; 1976; p. 270 y scs).

Para el caso de esta propuesta analítica, como se ha explicado en el apartado concerniente a la metodología de análisis, la secuencia de análisis distingue diversas estructuras y etapas, según diversos autores. Para nuestro caso, el análisis categorial previo nos permite pasar a la última etapa fundamental de la semántica estructural ya que dicho análisis nos ha evidenciado el reconocimiento de los términos (categorías),

construcción de disyunciones (eje temporal, oposiciones de las categorías) y la valorización de los términos (oposiciones bueno/malo, positivo/negativo, etcétera).

En este nivel del análisis el ejercicio consiste en demostrar de qué manera el contenido informacional está organizado y las relaciones existentes entre las categorías que hemos identificado para indagar sobre los sentidos de la educación escolar formal por parte de los adolescentes infractores de ley. Entendida la semántica estructural como una técnica del análisis del discurso debemos recordar que sobre lo que indagamos es sobre lo que los individuos dicen respecto de la realidad y no sobre lo que es la realidad misma, cuestión que nos permite aproximarnos a una interpretación de los sentidos a partir de los cuales los sujetos orientan sus acciones de acuerdo a sus propósitos y proyecciones de vida. Por tanto, a partir de lo presentado anteriormente se construyen diversos *relatos de búsqueda*, los cuales están organizados considerando la interacción de los distintos actantes que participan del relato discursivo de los adolescentes. En las secciones sucesivas se presentan los distintos análisis actanciales a partir de los distintos sentidos atribuidos por los adolescentes a la educación escolar formal.

Como ya hemos señalado, mediante este análisis conseguimos captar la dinámica relacional generada entre las categorías, las cuales aquí son reconocidas por la denominación conceptual de actante (Greimas; 1976). Siguiendo al autor, el actante debe ser reconocido como la unidad estructural básica del análisis ya que éste se presenta en cada una de las oraciones en tres oposiciones binarias básicas que resumen un elemento narrativo específico del texto. Dichas oposiciones son: Sujeto/Objeto, la cual se refiere al deseo de acceder a un determinado objeto por parte del sujeto; Destinador/Destinario referente a la comunicación y la entidad que estimula el deseo y a quien se dirige el beneficio del mismo; y Ayudante/Oponente para hacer referencia a los diversos actores, instituciones y/o acciones que participan, ayudando o interfiriendo, al sujeto inicial en su búsqueda del objeto (motivo, fin, etcétera) deseado.

4.2.1 Análisis actancial del sentido atribuido a la educación escolar formal por los adolescentes infractores de ley: “*para ser alguien en la vida*”

En el presente apartado, como en los posteriores, se desarrolla el análisis de la dinámica que siguen las estructuras y categorías que han surgido del primer análisis

de las entrevistas para cada sentido asignado a la educación escolar por parte de los adolescentes infractores de ley.

Para el caso del sentido denominado “*para ser alguien en la vida*” observamos que la relación que se establece entre el sujeto y el objeto se desarrolla con vistas a obtener un objetivo ampliamente identificado con el ámbito valórico, ya que <ser alguien en la vida> emerge como una expectativa ampliamente definida por los adolescentes mediante la obtención de la educación escolar formal aunque no aparezca o no se advierta, necesariamente, un camino concreto a seguir vinculado al producto. Es decir, mediante la obtención de la educación escolar formal se consigue una meta que significa la posibilidad de <ser alguien en la vida> y que acredita un logro ante la sociedad aunque no se tenga claro a qué se aspira ser o en qué actividades desenvolverse posteriormente. Ante estos términos lo que se devela en el discurso de los adolescentes es la distinción del valor positivo de la educación *en sí misma*, como un atributo que posteriormente a su obtención permitirá orientar la búsqueda hacia un objeto que subyace a la preparación o acreditación académica alcanzada previamente, aunque no se sepa con claridad cuál es ese objeto. Por tanto, cobra sentido terminar el proceso de educación escolar “*para que no seamos nadie en la vida; para que seamos alguien...*” (Grupo focal 1/Adolescente 3).

Además de lo anteriormente expuesto debemos destacar el atributo estrictamente instrumental de la educación escolar formal que se destaca mediante este sentido asignado debido a que manifiesta, explícita como implícitamente, la continuación de una actividad posterior al término de la educación escolar: sea adquirir conocimientos necesarios para afrontar relaciones con otros, tener acceso a la universidad, conseguir un trabajo, entre otros. Todos estos aspectos los podemos advertir en las siguientes citas seleccionadas:

“Es bueno pa... pa uno mismo po... pa entender, porque uno igual después... puede ser alguien en la vida y... después uno no sabe las cosas... a uno lo pueden cagar y todo el atao' por hueón... con la plata y todo.” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Que la educación uno tiene que tenerla pa' trabajo... pa' tener buen trabajo, pa' ganar bien... pa', a ver... poder ser alguien en la vida...” (Entrevista 2)

“Tiene harto, porque uno tiene que tener educación para ser alguien en la vida po', no se po', si yo quiero ser un chef gastronómico y quiero irme pa' otro país a ser chef tengo que saber otro idioma y la educación te lo da po'...” (Entrevista 5)

Por otra parte, para la consecución de los propósitos académicos en el transcurso del relato se destacan acciones específicas que deben desempeñar los adolescentes, las cuales, en muchas ocasiones, revelan un carácter impositivo y

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

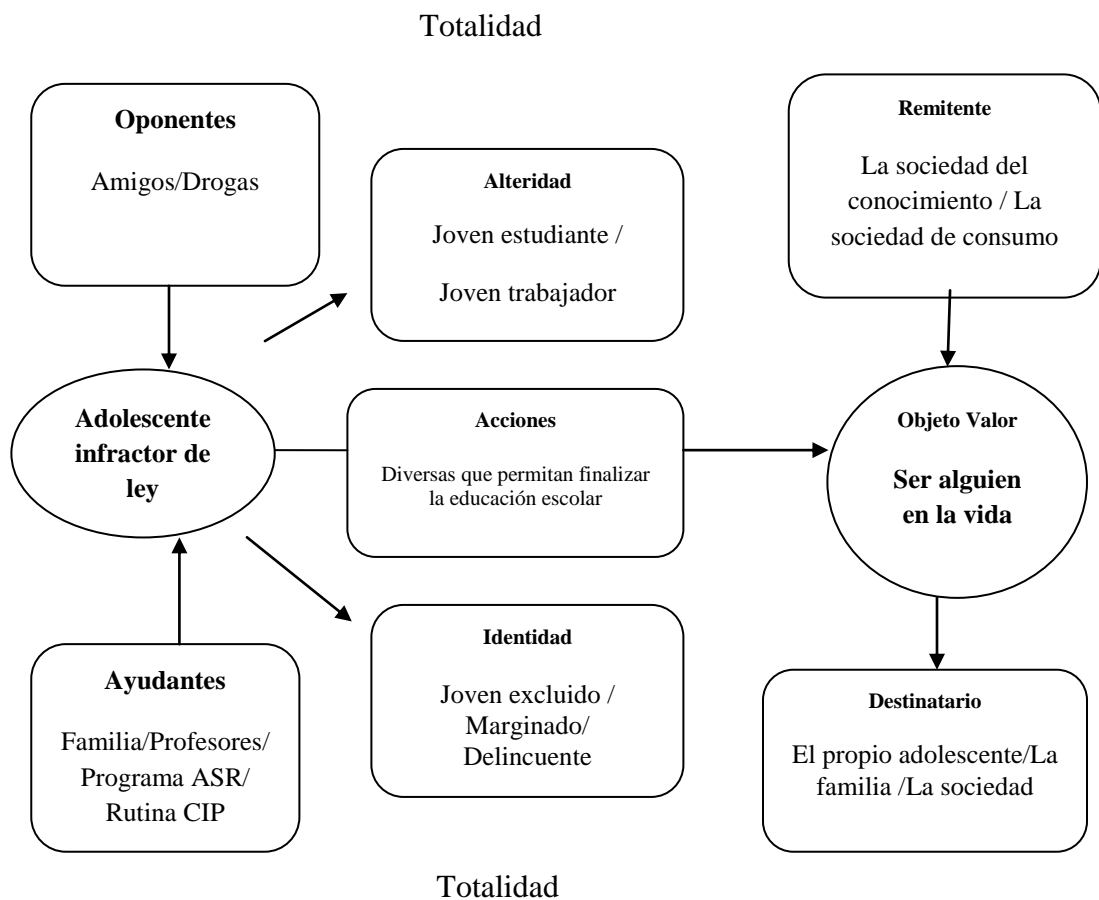
contrario a la voluntad de los adolescentes fundamentalmente respecto de los horarios y las obligaciones dentro de la sala de clases como en las actividades a las que le deben dedicar tiempo: <levantarse temprano>, <hacer las tareas>, <aprender lo que no se sabe>, <entender la materia> etcétera, son todas actividades que los adolescentes reconocen dependientes de un ‘esfuerzo personal’ para conseguir lo que ellos buscan. En suma, todas estas acciones que son destacadas por los adolescentes inciden en la oposición implícita que se insinúa en el transcurso de las entrevistas, ya que, por una parte, encontramos el reconocimiento de una identidad específica, que aquí denominamos como adolescente infractor de ley, la cual podemos asimilarla con un adolescente excluido, marginado, que deviene delincuente, mientras que, por otra parte, se describe una alteridad que se reconoce en los adolescentes contemporáneos estudiantes, trabajadores, que devienen sujetos integrados o, por lo menos, sujetos que predominantemente participan de una actividad legitimada en el marco general del orden social.

Finalmente, sobre los actantes que ayudan u obstaculizan la búsqueda se destacan diversos actores que hemos identificado en el análisis categorial anteriormente expuesto. Del lado de los actantes ayudantes se puede observar que quienes participan favorablemente en la obtención del objeto buscado, deseado, se distinguen fundamentalmente tres: los profesores, la familia, el programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción Social (ASR). Por el contrario, desde la vereda de los actantes obstaculizadores que emergen en el relato se destacan básicamente dos: los amigos, las drogas.

A continuación presentamos el esquema del *relato de búsqueda* que nos permite sintetizar lo que se ha planteado hasta aquí sobre el sentido asignado a la educación escolar formal “*para ser alguien en la vida*”.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios



Como se observa en el esquema anterior, el *relato de búsqueda* se inicia a partir de un sujeto (S), identificado en el *adolescente infractor de ley*, que tiene como objeto valor de búsqueda (OV) *ser alguien en la vida* y, en base a estos conceptos fundamentales, organiza sus acciones (Acc) relativas a *<levantarse temprano>*, *<hacer las tareas>*, *<aprender lo que no se sabe>*, *<entender la materia>* con la finalidad de obtener mediante ellas un elemento que no se encontraba entre sus prioridades en el momento en que se encontraba en libertad. Más aún, ante esto no debemos perder de vista que todo este relato de búsqueda se configura en un contexto social específico, el cual se desarrolla en el Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín administrado por la institución del Servicio Nacional de Menores. Lo fundamental es reconocer ese contexto social específico en la condición de encierro propia de una cárcel.

Además de lo anterior, el objeto valor (OV) proviene de un remitente (Rem) particular que, para nuestro caso, se revela en el modelo sociocultural y las Instituciones (SENAME, UNICEF, Ministerio de Justicia, Escuela) que establecen las coordenadas ideales a seguir, en este caso, el terminar la escuela *para ser alguien en la vida*. Asimismo, el destinatario (Dest) se puede definir en el sujeto mismo, ya que la motivación fundamental es *ser alguien en la vida*. El grupo de ayudantes (Ay) del

sujeto lo componen los profesores, la familia (fundamentalmente la madre) y el programa Apoyo Sicosocial para la Reinserción Social (ASR), los cuales se encargan de proporcionar o facilitar las herramientas y apoyos necesarios para superar las insuficiencias y alcanzar aquello que moviliza al sujeto. Para el caso de los oponentes (Op) a la búsqueda se destacan principalmente dos: los amigos y las drogas. A través de la relación con estos actantes el sujeto se distancia de la consecución del objeto deseado de *ser alguien en la vida*.

4.2.2 Análisis actancial del sentido atribuido a la educación escolar formal por los adolescentes infractores de ley: “*un aprendizaje para cambiar; para crecer personalmente*”

Para el sentido reconocido en la frase “*un aprendizaje para cambiar; para crecer personalmente*”, al igual que en el caso anterior, podemos percibir que en la relación compuesta por el sujeto y el objeto deseado subyace un interés por conseguir un atributo de carácter valórico por parte de los adolescentes, debido a que adquirir <un aprendizaje para cambiar; para crecer personalmente> en la vida presupone el interés personal por agenciar un cambio en los diversos planos de la vida, con la finalidad de acceder a un crecimiento que se legitima mediante la adquisición de la educación escolar diferenciando la condición actual de aquella que se posee en la etapa previa a la infracción a la ley que obligara a la reclusión en un centro del SENAME. Si bien la propia definición del sentido expresada en la frase específica <un aprendizaje para cambiar; para crecer personalmente> pareciera evidenciar cierta amplitud y dificultad producto de su abstracción, nos parece que inviste características esenciales como *sentido* ya que, de sobre manera, satisface condiciones como ser producida en la conciencia individual de los adolescentes, ser interpretada y encontrarse ya objetivada en la sociedad, es decir, ser reconocida como legítima, y referirse a un *conocimiento* (o bien un crédito) particular adquirido. Por tanto, mediante la obtención de la educación escolar formal se consiguen determinados conocimientos (y en el peor de los casos sólo ‘creditos’) que conllevan un cambio o un crecimiento personal que se proyectó previamente (Luckmann; 2008). Hay una intención de alcanzar un progreso desde el punto de vista humano que no solamente sea aprender conocimientos y materias específicas, sino que principalmente integrar un conjunto de elementos (valores, principios, etcétera) que les permita agenciar su vida presente y futura en los distintos escenarios a los que se enfrenten.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

Con todo lo anterior, nuevamente hay que destacar la propiedad estrictamente instrumental que se advierte en la educación escolar por parte de los adolescentes, ya que la adquisición de los conocimientos, en el recorrido del discurso, supone la continuidad de la vida de los adolescentes en actividades que se facilitan mediante la acreditación de la escolaridad completada tener. Estas consideraciones se sustentan en frases y extractos extraídos de las entrevistas como las que se presentan a continuación:

“...o como si... voy a cambiar en el sentido que si en la calle, póngale uno no estudia, algunos no estudian... y aquí ven si estudian y el loco... y el colegio te puede hacer cambiar y todo po’... te hace pensar (...) Y después podí ir a la Universidad y todo ... si igual, si uno cambia puede ir hasta la Universidad y todo” (Grupo focal 1/ Adolescente 1)

“... lo que en la mente a mí se me pone es que para que los cabros cuando salgan a la calle sean otros yo creo po’... sipo’, porque si no hubiera colegio aquí, después se van pa’ la calle... van a ser los mismos que son porque no habría una adecuación que lo enseñó pa’ que les cambie la mente y pa’ lo que puedan ser en la calle también” (Entrevista 3)

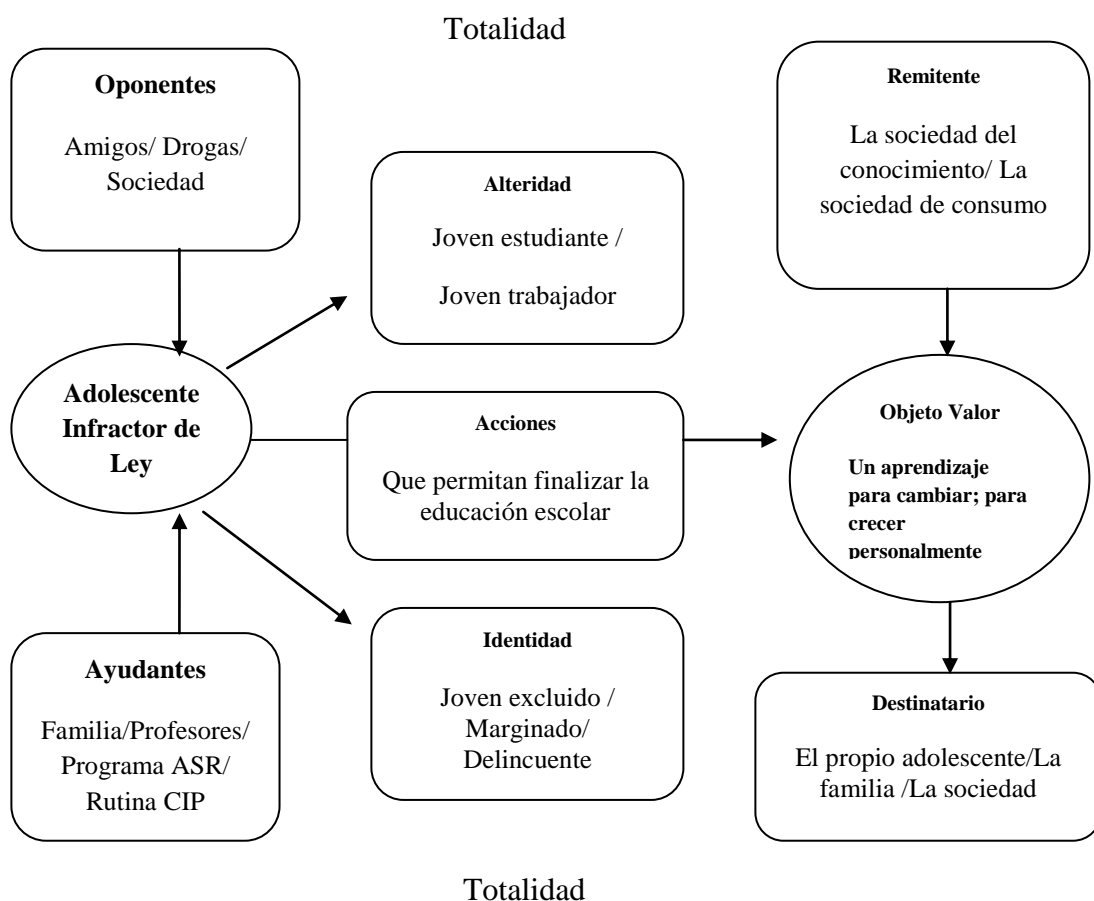
“Para saber todo lo que uno no nace aprendiendo po’, aprender a leer, a sacar cuentas, todas esas cosas así po’... pa’ saber sobre el mundo, todo lo que enseñan...” (Entrevista 4)

Finalmente, entre los actantes que ayudan se advierte la participación de los profesores y el programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción Social (ASR), y en menor medida, la familia, mientras que, por otra parte, entre los actantes obstaculizadores del relato se destacan nuevamente los amigos y las drogas.

A continuación se presenta el *relato de búsqueda* que sintetiza el sentido asignado a la educación escolar formal *“un aprendizaje para cambiar; para crecer personalmente”*.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios



Examinado el esquema anterior, se infiere que el *relato de búsqueda* comienza con un sujeto (S), identificado en el *adolescente infractor de ley*, que tiene como objeto valor de búsqueda (OV) obtener *un aprendizaje para cambiar; para crecer personalmente*, con lo cual organiza sus acciones (Acc) vinculadas a la actividad escolar con el propósito de modificar las costumbres o acciones que desempeñara en el momento en que se encontraba en libertad. Fundamental en todo esto resulta el contexto social de privación de libertad y la rutina específica a la que se ven sometidos en el Centro de Internación Provisoria de la comuna de San Joaquín.

Además de lo anterior, el objeto valor (OV) proviene de un remitente (Rem) particular que, para nuestro caso, se revela en el modelo sociocultural y las Instituciones (SENAME, UNICEF, Ministerio de Justicia, Escuela) que establecen las coordenadas ideales a seguir, en este caso, *para aprender y crecer personalmente*. Asimismo, el destinatario (Dest) se puede definir en el sujeto mismo, ya que la motivación fundamental es obtener un aprendizaje y un desarrollo personal. El grupo de ayudantes (Ay) del sujeto lo componen los profesores y el programa Apoyo Sicosocial para la Reinserción Social (ASR), los cuales se encargan de proporcionar o facilitar las herramientas y apoyos necesarios para desarrollar el aprendizaje del sujeto. En menor medida se puede advertir un apoyo de parte de la familia que resulta

fundamental para este caso. Por otra parte, en los oponentes (Op) a la búsqueda se destacan principalmente dos: los amigos y las drogas. La relación con estos actantes obviamente debe ser considerada en la extensión de la vida de los adolescentes y no sólo en la vida dentro del centro.

4.2.3 Análisis actancial del sentido atribuido a la educación escolar formal por los adolescentes infractores de ley: “para no defraudar a la familia”

En el presente análisis actancial, en el que nos ocupamos del sentido “*para no defraudar a la familia*”, nos podemos percatar que la relación que se sostiene entre el sujeto y el objeto deseado sigue encaminándose hacia la obtención de un fin valórico vinculado directamente con otro actante del relato como lo es la familia. Ahora bien, para este caso en particular, se presenta por primera vez un sentido que se daría por completado con la sola finalización del proceso de educación escolar por parte de los jóvenes. Dicha satisfacción obtenida responde a las construcciones de sentido ya objetivadas dentro del entorno social en el que los adolescentes se desenvuelven actualmente, donde las instituciones y los discursos legitimados sobre la realidad se posicionan fuertemente sobre actantes como la familia, el cual participa activamente, según el relato de los adolescentes, en el estímulo por lograr la finalización de la enseñanza escolar. Por tanto, el adolescente infractor de ley proyecta finalizar la educación escolar con el propósito de <no defraudar a la familia>. Sin embargo, esta construcción de sentido proporciona algunas disyuntivas respecto de la profundidad con que se considera a la educación escolar como una herramienta significativa para el futuro por parte de los estudiantes, ya que, lo que refuerza el discurso de los adolescentes, no corresponde a alguna cualidad interna del factor educativo sino a una cualidad emocional producida en el seno de la relación que el adolescente pueda desarrollar con su núcleo familiar. Todas estas consideraciones podemos advertirlas en las siguientes citas seleccionadas:

“A mí no me obligaban, mi mamá me decía: ‘hijo estudia nomah’. Y yo lo hacía más por mi mamá... porque uno, por uno, estaría en la calle volándose igual... pero ahora como uno... está preso... uno piensa de otra manera. Ahora uno va a salir... no a lo mismo po (...) Yo lo hacía más por mi mamita, porque la quiero caleta... y más ahora que estoy preso, más así, como que más pensai’ y decí: ‘tu mamá... ¿cómo no estuviste en los momentos que tenías que estar ahí’... o no sé po, y ahora uno piensa todos los días, porque uno piensa todos los días en la familia po, sobre todo en la mamá. Aparte yo tengo hermanitas chicas y todo (...) ahora uno está como más vivito así, en el sentido que no va a salir a lo mismo...” (Grupo focal 1 / Adolescente 1)

“Yo voy a empezar a estudiar y trabajar no más, porque hay que verla por la familia... porque en una de esas uno puede ser papá y todo bien, pero no va a seguir siempre choreando pa’...”

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

llevarle las cosas al hijo... si po' (...) Lo mejor que podí darle a tu mamá es tener... Si po', es terminar el cuarto medio... Terminar los estudios... (Grupo focal 1/ Adolescente 3)

"Ahora yo sé que saliendo de aquí espero marzo y a estudiar de nuevo no más po', a sacar los estudios que... que hartó que me hacen falta po' y me sirve a mí... y también le sirve a mi familia..." (Grupo focal 2/Adolescente 1)

"Yo si dios quiere me voy luego... quiero salir, quiero meterme a un instituto, a una universidad, poder terminar los estudios, tener un título, una carrera para ser alguien en la vida. Para mantener a mi familia, porque ya no tengo na' 15 años..." (Entrevista 5)

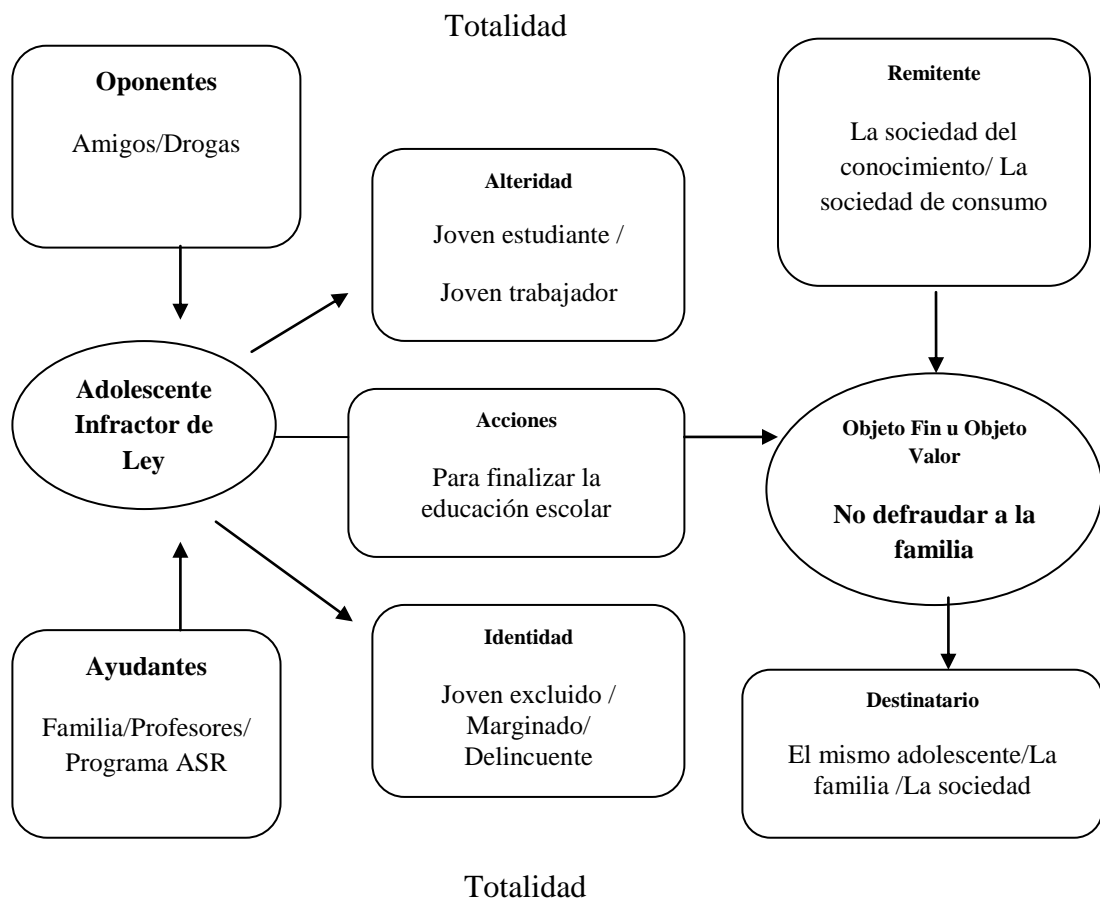
Con todo, entre las acciones que se destacarán para el caso de este relato se conjugan aquellas que hemos señalado anteriormente en los otros sentidos para la obtención de la educación escolar, las cuales manifiestan un carácter impositivo, rectificador y, por lo tanto, contrario a la voluntad de los adolescentes pero que les posibilitan optar a culminar el proceso de educación escolar. Así, frases como <levantarse temprano>, <hacer las tareas>, <aprender lo que no se sabe>, <entender la materia> <tomar atención a los profesores>, corresponden a actividades que los adolescentes reconocen dependientes de un 'esfuerzo personal' para conseguir lo que ellos buscan.

Finalmente, los actantes ayudantes y oponentes de la búsqueda que se destacan según los identificados en el análisis categorial posterior son, para el caso de los ayudantes, los profesores, la familia y el programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción Social (ASR), mientras que para el caso de los actantes oponentes se destacan los amigos y las drogas.

A continuación presentamos el esquema del *relato de búsqueda* que nos permite sintetizar lo que se ha planteado hasta aquí sobre el sentido asignado a la educación escolar formal "*para no defraudar a la familia*".

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios



En el *relato de búsqueda* anterior vemos que se comienza con un sujeto (S), identificado en el *adolescente infractor de ley*, que tiene como objeto valor de búsqueda (OV) *no defraudar a la familia*, con lo cual organiza sus acciones (Acc) vinculadas a la actividad escolar con el propósito terminar los estudios escolares. Como en los casos anteriores, es fundamental considerar el contexto social específico en el que se constituye el relato de los adolescentes, el cual cuenta con privación de libertad total y, por cierto, con una rutina particular.

Además de lo anterior, el objeto valor (OV) proviene de un remitente (Rem) particular que, para nuestro caso, se revela en el modelo sociocultural, las estructuras objetivadas y las Instituciones (SENAME, UNICEF, Ministerio de Justicia, Escuela) que establecen las coordenadas ideales a seguir, en este caso, finalizar los estudios para *no defraudar a la familia*. Asimismo, el destinatario (Dest) se puede definir en el actante que representa la familia misma. El grupo de ayudantes (Ay) del sujeto lo componen los profesores, la misma familia y el programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción Social (ASR), los cuales se encargan de proporcionar o facilitar las herramientas y apoyos necesarios para finalizar la escuela. Por otra parte, en los oponentes (Op) a la búsqueda se destacan los amigos y las drogas. La relación con estos actantes obviamente debe ser considerada en la extensión de la vida de los

adolescentes y no sólo en la vida dentro del centro. Ambos actantes, en la extensión del relato de los adolescentes, son presentados como los elementos que los alejan de los objetivos que se vinculan con la actividad escolar y con la relación familiar.

4.2.4 Análisis actancial del sentido atribuido a la educación escolar formal por los adolescentes infractores de ley: “necesaria para obtener un trabajo”

Para el presente sentido se percibe una relación entre el sujeto y el objeto deseado que se diferencia de la presentada para los sentidos anteriores debido a que en este caso la persecución está encaminada al logro de un objeto fin en el que subyace la idea de *conseguir un trabajo* una vez que se culmina con el proceso de educación escolar. De esta manera, para este sentido en particular que se atribuye a la educación escolar, la proyección de finalizar los estudios se constituye claramente como la idea general o acción fundamental que comprende la totalidad de las acciones que puedan planear los sujetos. Para *obtener un trabajo* será necesario finalizar la formación escolar y, con ello, someterse a diversas actividades o acciones que comprendan dicha finalidad. Por otra parte, tal como ya hemos señalado en el caso de otros sentidos, nos parece que asignarle sentido a la educación escolar como el vehículo o soporte *necesario para obtener un trabajo* se corresponde con las condiciones necesarias para asignar un sentido; a saber; ser producido en la conciencia individual de los adolescentes, ser interpretada y encontrarse ya objetivada en la sociedad, es decir, reconocer su legitimidad, y referirse a un *conocimiento* particular adquirido para futuras proyecciones. Siguiendo a nuestros autores, lo que la educación escolar brinda en la acreditación de un <acervo de conocimiento> específico> (Schütz; 1962; 1993). Nuevamente lo que se coloca de manifiesto es la cualidad instrumental de la educación escolar por parte de los adolescentes, ya que todos los aspectos que se señalan, como *adquisición de los conocimientos, aprendizaje de materias, la posibilidad de ser alguien en la vida, entre otros, se colocan entre un sin número de atributos que proporciona la educación necesarios, finalmente, para obtener un trabajo*. Como se habrá podido dar cuenta el lector, los casos en los que los adolescentes señalen propósitos vinculados a la continuación de estudios en niveles superiores son marginales. Todas estas consideraciones quedan graficadas en las siguientes frases y extractos extraídos de las entrevistas:

“ya, nos vamos en libertad, yo creo que con el mismo colegio voy y *hago el tercero y cuarto y termino el cuarto al tiro po’, así... y de una me puedo ponerme a trabajar en cualquier cosa; tirar currículum y listo... me pongo a trabajar...*” (Grupo focal 1/Adolescente1)

“Igual va a ser difícil trabajar si no tení’ cuarto medio... vay’ a tener que sacarlo igual...” (Grupo focal 1/Adolescente 3)

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

“No, igual creo que es importante, porque hay cabros que... que son ladrones en la calle igual... y han sacado su cuarto medio y tienen colegio y ya tienen su diploma... igual les va a servir po’. Si no quieren seguir robando afuera, pueden trabajar...” (Entrevista 1)

“Si sé que pa’ todo hay que ir al colegio... pa’ trabajar en todo, menos en la contru (Construcción) y todos lo saben, pero para otro trabajo tienen que tener todos mínimo cuarto medio...” (Grupo focal 2/Adolescente 4)

“No, yo creo que voy a seguir terminando el colegio, porque ahora... ahora hasta, no sé, por cualquier trabajo ahora están pidiendo el cuarto medio... si po’...” (Grupo focal 1/ Adolescente 2)

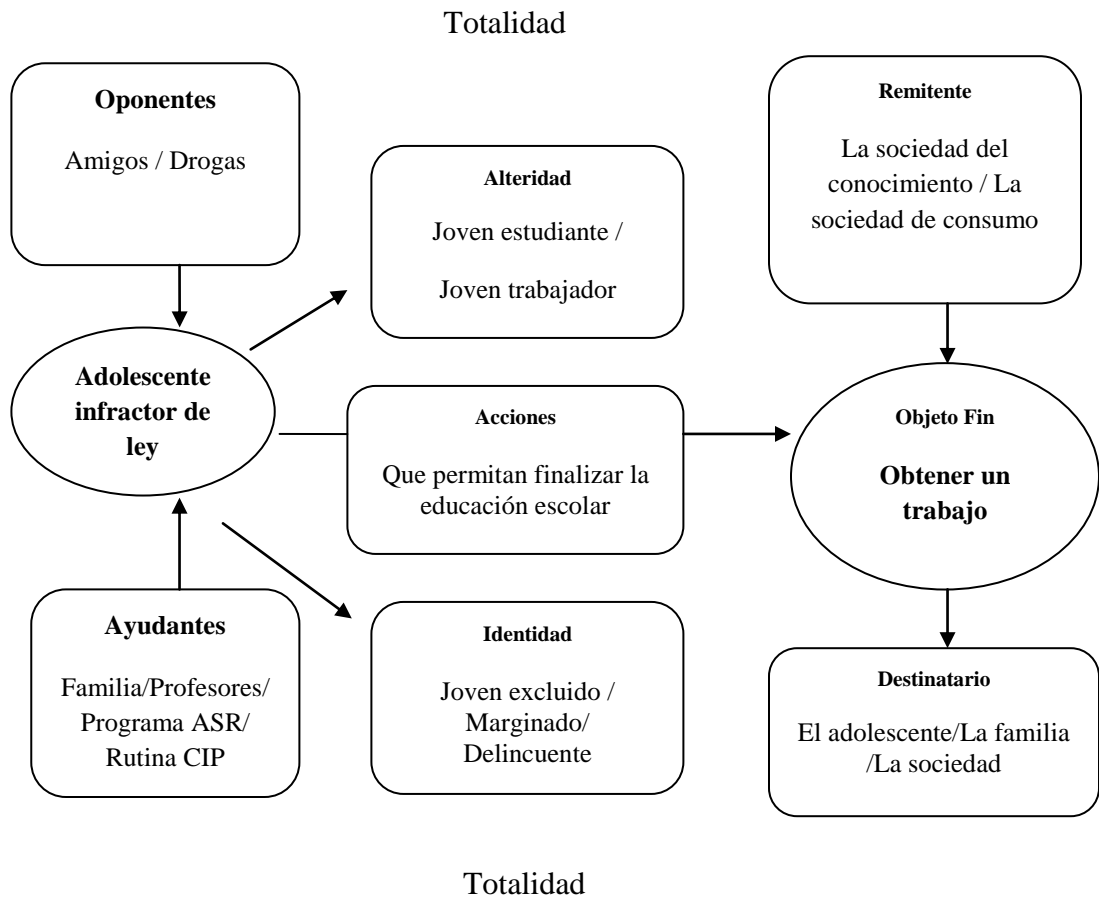
“Para aprender algo... o sea, lo que uno no sabe, si en el colegio se aprende todo eso... también pa’ después tener un trabajo, que ahora en casi todos lados te dan... y llega un momento en que uno tiene que cambiar también... no va a andar toda la vida delinquiendo...” (Entrevista 4)

Finalmente, entre los actantes que ayudan se advierte la participación de los profesores y el programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción Social (ASR), y, en menor medida, la familia, ya que ésta no se encuentra en un contacto directo con los adolescentes en el proceso de privación de la libertad. Sin embargo, debemos reconocer que la familia se advierte como un beneficiario directo en esta búsqueda. Por otro lado, entre los actantes que obstaculizan la búsqueda se destacan nuevamente los amigos y las drogas. No sólo en este caso, sino que en la globalidad del discurso, estos actantes se distinguen constantemente como aquellos factores que alejan de los propósitos vinculados a la escolaridad planteando una constante disputa en la distribución del tiempo de los adolescentes cuando se encuentran en libertad. Considerar este aspecto será fundamental en lo venidero, correspondiente a las conclusiones, ya que todo ejercicio de comprensión e interpretación de la información debe ser apreciado considerando el eventual escenario de que los adolescentes salgan en libertad.

El *relato de búsqueda* para el caso del sentido asignado a la educación escolar *“necesaria para obtener un trabajo”* se presente en el siguiente esquema.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios



A partir del esquema anterior, observamos que el *relato de búsqueda* empieza en el reconocimiento un sujeto (S), identificado en el *adolescente infractor de ley*, que tiene como objeto fin de la búsqueda (OF) *obtener un trabajo*, con lo cual organiza sus acciones (Acc) vinculadas a la actividad escolar con el propósito de obtener la culminación del proceso de educación escolar. Fundamental en todo esto resulta el contexto social de privación de libertad y la rutina del Centro de Internación Provisoria en el que los adolescentes se encuentran reclusos.

Además de lo anterior, el objeto valor (OF) proviene de un remitente (Rem) particular que, para nuestro caso, se revela en el modelo sociocultural y las Instituciones (SENAME, UNICEF, Ministerio de Justicia, Escuela) que establecen las coordenadas ideales a seguir, en este caso, la necesidad de finalizar la educación escolar debido a su preponderancia al momento de buscar trabajo. Asimismo, el destinatario (Dest) se puede identificar en diversos actantes del relato: el propio adolescente, la familia, las instituciones interventoras y, finalmente, la totalidad de la sociedad en la que se encuentra inmerso el sujeto. Todo lo anterior se debe a la trascendencia que posee actualmente en las sociedades modernas el hecho de que un sujeto se encuentre inmerso en el mundo laboral.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

El grupo de ayudantes (Ay) del sujeto lo componen los profesores y el programa Apoyo Sicosocial para la Reinserción Social (ASR), que en el transcurso del proceso de privación de libertad proporcionan o despliegan todas las herramientas y apoyos necesarios para conseguir la reinserción social de los adolescentes. En menor medida se puede advertir un apoyo de parte de la familia, aunque la experiencia nos indica que en este caso opera más como un destinatario de la obtención del objeto deseado que como facilitador. Más aún, en ciertas ocasiones significa un claro obstáculo en el intento de forjarse un futuro en torno a la educación por los adolescentes. Por otra parte, en los oponentes (Op) a la búsqueda se destacan nuevamente los amigos y las drogas, que condicionan la participación escolar de los adolescentes y su futuro fuera de la institución. La relación con estos actantes obviamente debe ser considerada en la extensión del mundo de la vida de los adolescentes y no sólo en la vida dentro del centro, donde la relación es casi nula.

5. CONCLUSIONES

Para adentrarnos en las conclusiones debemos recordar como un elemento fundamental la referencia a la posición epistemológica identificada con la fenomenología, lo cual indica que el conocimiento construido por los sujetos y, por tanto, el conocimiento producido a través de nuestro trabajo es a partir de la representación de un fenómeno real específico (esto es, la educación escolar), en el plano de la conciencia de los sujetos en cuestión (los adolescentes infractores de ley), quienes dan sentido a los distintos objetos con los cuales se relacionan a partir de las experiencias o vivencias recogidas en el transcurso de sus vidas, y puntualmente con el proceso educativo escolar. Sin perder de vista aquello, podremos iniciar el desarrollo del desenlace de la presente investigación.

De esta manera, en términos generales nos planteamos el propósito de conocer y describir el sentido que los adolescentes infractores de ley atribuyen al concepto de educación escolar formal a partir de las experiencias que en relación con ésta han desarrollado en el trayecto de sus vidas (basándonos en el eje temporal de análisis Pasado / Presente / Futuro). Para ello se realizaron tres actividades específicas de recolección de información: observación no-participante, entrevistas grupales (focus-group) y entrevistas en profundidad. En términos de análisis recurrimos al uso del análisis categorial, para posteriormente llevar a cabo un análisis semántico estructural que nos permitiera profundizar sobre las lógicas de acción de los sujetos y la construcción del relato en el sentido operatorio y relacional con otros actores y objetos que participan del proceso educacional.

Dentro de la estructura de las conclusiones lo que interesa es dirigir la argumentación hacia la respuesta de dos elementos fundamentales: primero, responder de forma clara y oportuna a los objetivos de investigación que inicialmente se han trazado; segundo, lo cual constituye una tarea menor, pero no menos importante, señalar nuevos horizontes para la investigación social del ámbito trabajado, con miras a contribuir en la profundización de la investigación, así como a la dilucidación de nuevas problemáticas y perspectivas de soluciones.

5.1 Conclusiones de la investigación

De acuerdo a lo expuesto durante el presente trabajo, nuestras principales conclusiones tienen como finalidad responder a la interrogante sobre cuál es el *sentido* que los adolescentes infractores de ley atribuyen a la educación escolar, como

premisa central. Además de ello, dar una interpretación puntual sobre cada uno de los objetivos específicos que demarcaron el camino de la investigación. Ahora bien, para ello debemos considerar la totalidad de la experiencia de dichos sujetos con el proceso de educación escolar; es decir, integrando tanto las experiencias que preceden al ingreso de los adolescentes al centro de la comuna de San Joaquín, como aquellas experiencias vividas en la estadía en el centro. Asimismo, es fundamental para nuestros propósitos tener presente las proyecciones que realizan los adolescentes en torno a su relación con la educación escolar como a sus vidas en general. Todo ello se habrá podido advertir en el transcurso global del presente documento.

1) Características generales del sentido atribuido por los adolescentes infractores de ley a la educación escolar formal

En cuanto al sentido atribuido, siguiendo el desarrollo del eje temporal pasado/presente/futuro y los relatos de búsqueda contruidos para cada sentido en la sección anterior, en primer lugar, podemos observar que aquello que denominamos como *sentido* experimenta una clara evolución o variación en el discurso de los adolescentes, destacándose como punto de inflexión el ingreso de los adolescentes al Centro de Internación Provisoria. Sin duda todo esto está vinculado con la intervención e imposición no sólo del proceso de reinserción escolar que nos interesa sino con la totalidad de la rutina que moviliza y coordina la intervención institucional.

Desde un discurso articulado en la oposición Amigos / Escuela en el momento que antecede al ingreso al centro, donde los adolescentes se interesaban por compartir la mayor cantidad del tiempo con sus amistades y otras actividades (deportivas, de ocio, delictivas, etcétera), y las obligaciones escolares significaban una incomodidad y una pérdida del tiempo, pasamos a un discurso que re/significa la actividad escolar y se invierte la oposición depositando parte importante de los intereses personales en el desarrollo y culminación del proceso escolar en contraste con la pérdida del interés por compartir con los amigos que se tenían en el momento en que se encontraban en libertad. Por supuesto que todas estas variaciones son construidas en la medida que las diversas vivencias experimentadas van depositando nuevos aspectos de conocimiento referente a la realidad social global y al ámbito educativo en particular. Asimismo, el cúmulo de experiencias y el aprehender la rutina de reparación o reinserción (palabras utilizadas por la propia institucionalidad en sus lineamientos normativos, técnicos y metodológicos) en un espacio limitado y restringido estimula dichas variaciones.

Ahora bien, como hemos señalado constantemente, estos aspectos que experimentan variaciones entre un momento y otro deben ser observados con cautela

toda vez que los adolescentes entrevistados son sujetos que se encuentran en dicha condición de encierro donde la rutinización de las actividades diarias, el disciplinamiento de la conducta y la imposición de un discurso específico sobre la realidad que proviene de la institucionalidad interventora son impuestos sobre los sujetos, soslayando o eliminando la posibilidad de cuestionamiento o negación absoluta de parte de los adolescentes. La rigidez de la rutina y otros aspectos generales invariables de la privación de libertad influyen directamente sobre la variación del sentido asignado a la educación escolar por los adolescentes toda vez que constituye *el mundo de la vida* actual y desde el cual se proyectan las acciones. Insistimos, lo manifestado por los adolescentes puede corresponder a una acción deliberada por persuadir que se ha producido un cambio con la intención de acelerar la culminación de la sanción. Sin embargo, el hecho de salir en libertad y la eventual modificación tanto del espacio como del tiempo social que pasa a constituir *el mundo de la vida* para los adolescentes, una vez finalizado el proceso de internación, podría motivar cambios tanto en el sentido atribuido a la educación como medio para la obtención de algún fin, así como en la relación que se establece directamente con ella.

Por tanto, en *el mundo de la vida* convergen y se conjugan un número de variables que hacen posible o facilitan la *acción* de los sujetos, pero que en la medida que varían los entornos en los que el sujeto se desenvuelve también pueden variar las proyecciones que este realiza. Dicho de otra manera, el proyecto, entendido como la fantasía de una acción que se está por realizar para decantar en un acto, el cual es la meta de la acción (Schütz; 1993), es constituido a partir del reconocimiento, por parte del sujeto, de las variables que integran el *aquí y ahora*, el espacio-tiempo social dado desde el que se vislumbra la plausibilidad de las proyecciones ideadas (Berger & Luckmann; 2001). Todo esto no debe ser ignorado si consideramos la ausencia de procesos integrales de asistencia e intervención de parte de la institucionalidad pública para la reinserción social de los adolescentes una vez que estos culminan el periodo de privación de libertad. Puntualizaremos sobre esta idea más adelante, ya que sabemos que puede generar dudas y refutaciones por parte del lector entendido en la materia.

Visto el aspecto concerniente a la variación del *sentido* atribuido en el transcurso del tiempo, otro aspecto que debe ser destacado en el plano de sus características generales corresponde a un aspecto que hemos señalado como dirigido al carácter instrumental que los adolescentes infractores de ley asignan a la educación escolar formal ya que, para cada uno de los relatos en cuestión, la finalización del proceso de educación escolar aparece señalada como un medio que facilitaría la

obtención de un producto posterior, sea éste de carácter valórico o bien corresponda a un motivo fin.

Evidentemente aquí tratamos con tipos de acción como la *acción racional con arreglo a fines*, o bien, con la *acción con arreglo a valores*, que ha identificado Weber, y tan bien ha complementado Schütz al dilucidar su proceso de proyección y materialización en un *Acto*. A esta cuestión debemos agregar que lo que permite identificarla es que la planificación o proyección de acción comienza con la elección de un fin concreto; esto es, para los adolescentes infractores de ley, <ser alguien en la vida>, <crecer como persona>, <no defraudar a la familia>, <conseguir un trabajo>, por más abstractos que estos puedan parecer en primera instancia. Luego se imagina que se deben adoptar ciertos medios. Esto constituye el reconocimiento de que existe una cierta regularidad causal entre los hechos descritos como medios y el hecho-fin que establece su meta (Schütz; 1993), proceso que, más allá de manifestar la sedimentación, tipificación e institucionalización de determinadas prácticas, conductas, actividades, etcétera, en vista de ciertos propósitos racionales, lo que evidencia es la cristalización del aspecto objetivo, orientador y reinante, de la realidad social en la conciencia de los sujetos: internalización de la realidad. Nos parece que dicha característica está ligada significativamente con la estructura más amplia que define a las sociedades actuales aludiendo, fundamentalmente, a una exigencia angular impuesta por el modelo económico para posibilitar o facilitar la inclusión de los sujetos en los diversos ámbitos de la vida cotidiana, y fundamentalmente en el plano del consumo.

Tanto la perspectiva de la sociedad del conocimiento, como la de la sociedad de consumo, nos permiten ligar la instrumentalización del proceso educativo por parte de los adolescentes con el desarrollo de la sociedad que obliga a su adquisición, ya que lo que se persigue es acreditar la culminación de un proceso en vistas de garantizar que se poseen los conocimientos necesarios para acceder a un trabajo que en la mayoría de las ocasiones corresponderá a uno de poca o mediana especialización y, por lo demás, integrarse en el ámbito de la economía global de la sociedad a través del acceso sostenido y legítimo al consumo de bienes y servicios de diversa categoría. Esto nos permitirá reflexionar más adelante *sobre el rol que cumple la educación escolar formal en el marco de la intervención institucional y sus ambiciones de promover una reinserción social efectiva*. Por ahora, sólo podemos adelantar que la inclusión o *reinserción social* por la cual aboga la institución del Servicio Nacional de Menores ésta orientada a incluir y recomponer a los adolescentes en la misma estructura social en la cual han sido marginados y

excluidos. Al igual que sobre aquello de la ausencia de programas de reinserción integrales en el ámbito público, profundizaremos sobre el rol de la educación escolar.

Expuesto lo anterior, resulta importante no perder de vista la influencia que, en términos generales, posee la categoría de *mundo de la vida cotidiana* en el análisis, ya que la rutina del centro de internación y el proceso de reinserción, o sea, su producción de un discurso específico, en la configuración de sentido (subjetivación) de los adolescentes, se desenvuelve y plantea condiciones considerablemente diferentes a las que éstos encuentran en su vida cotidiana en libertad en la que se ven enfrentados a factores distantes de la realidad del encierro, diferencia no menos relevante desde el punto de vista de la carencia material y afectiva que obligan a paralizar las motivaciones ‘ideales’ que se puedan perseguir a través de la educación escolar, según la construcción social objetiva que se encuentra legitimada y se recibe en el entorno social más próximo, entendiendo que dicho entorno posee una dinámica particular en constante relación e influencia con el sistema social en general (marginación, exclusión, discriminación, dominación, etcétera).

Aquello que la sociedad (del conocimiento, del consumo), o bien, *el proyecto de mundo moderno*, proyecta en sus discursos globales ampliamente legitimados respecto de la inclusión e integración se lleva adelante y materializa a través del funcionamiento de sus instituciones como los elementos que producen la superposición de un discurso predominante por sobre otro, de un *sistema* por sobre cada *mundo de vida* particular. Habermas ha sido muy claro al referirse a esa constante influencia, recíproca, que enfrenta al *sistema* general y a la categoría de *mundo de la vida* y a la unidireccionalidad y unidimensionalidad del conocimiento técnico (Habermas; 1999: 160; 210). Creemos que la dinámica resultante del proceso de intervención y de reinserción escolar, en el marco amplio de reinserción social, posee las mismas incongruencias de las cuales se debe hacer cargo, ocupándose de la responsabilidad como institución de hacerse cargo de la acreditación de ciertas herramientas (educativas, formativas) sin indagar sobre la pertinencia de ella para la vida de los sujetos. Se expresa un conjunto de condiciones de vulnerabilidad y marginación, a pesar del proceso de reinserción escolar, agudizando las contradicciones ante las cuales los adolescentes se ven obligados a actuar muchas veces ignorando el desarrollo escolar y bajo la línea de acciones sancionables, que amenazan la estructura social.

De esta forma, a través de la experiencia educativa de los adolescentes, se observa que aquella variación a la que hemos aludido y que se experimenta en los distintos momentos del tiempo está sustancialmente ligada a la experiencia y

condiciones inmediatas, ya que, en un primer momento (pasado / antes del ingreso al centro), para la mayoría de los adolescentes entrevistados, la educación impide u obstaculiza la distribución del tiempo para responder a las carencias materiales y afectivas más relevantes y no se identifica como una de las motivaciones más atractivas para paliar dichas carencias. En vista del pasado sólo podemos hacer mención a esta diferencia de manera superficial ya que no constituye el interés de este trabajo dilucidar las características del entorno vital y qué actividades y proyectos ocupaban el tiempo, antes de ingresar al centro, a modo de describir una dinámica del mundo de la vida. Por supuesto, sabemos que la condición de encierro se relaciona con acciones delictivas, en su mayoría de carácter económico-material. Dadas estas carencias, el proceso escolar, y más específicamente, la actividad escolar y pedagógica, aparece como un espacio *no-cómplice* en la preparación de la autonomía de los sujetos, donde los adolescentes no identifican un espacio común de respuesta a las carencias ni mucho menos la posibilidad inmediata de satisfacer dichas carencias que la sociedad, el consumo y la prontitud del conocimiento les exige. Es la actividad pedagógica la que se encuentra fuera de foco en el sistema social que articula el mundo de la vida cotidiana predominante.

Por otro lado, en un segundo momento (presente / experiencia dentro del CIP), los adolescentes identifican un entorno nuevo, si bien con carencias y obstáculos, pero sin implicar la determinante condición de elegir *qué hacer*, ya que la rutina está dada y coordina todo un mecanismo para el hacer diario de los adolescentes. A partir de allí, nos parece que proyectar acciones en torno al ámbito educativo resulta evidente si consideramos su carácter de obligatoriedad y el discurso ampliamente validado en el entorno social que inscribe a la educación como el motor fundamental de integración e inclusión. Los adolescentes manifiestan la intención de culminar su formación escolar a partir de la unidimensionalidad del discurso legitimado en la sociedad de hoy, debido a que *no existe otro camino* para “*ser alguien en la vida*” o “*crecer como persona*”, aunque dicha posibilidad muchas veces pueda funcionar como un *cliché*, ya que difícilmente permita sortear de mejor manera las carencias afectivas y materiales a las que se debe hacer frente en su condición de marginados y excluidos que les impone su mundo de vida originario, más próximo y relevante al momento de articular propósitos para desarrollar en la vida.

2) Sobre las influencias de otros en la construcción de sentido de la educación escolar formal

Por otra parte, para profundizar sobre nuestras conclusiones, organizamos las mismas en dirección a ilustrar respuestas a nuestras preguntas directrices y nuestros

objetivos específicos. Para conseguir lo anterior es que vuelve a cobrar relevancia el análisis actancial llevado a cabo. A partir de él podremos dilucidar aspectos relacionados con las influencias y/o relevancias que otros actores desempeñan en la construcción de los sentidos atribuidos a la educación escolar, así como también evaluar la pertinencia del proceso de educación escolar en el proceso de reinserción desplegado por la institucionalidad del SENAME como en la proyección del plano general de la vida por parte de los adolescentes.

De acuerdo a lo que han señalado los adolescentes entrevistados el proceso de educación escolar, y particularmente el programa de reinserción escolar del cual participan durante su estadía en el centro, es valorado como un espacio significativo para el desarrollo de la vida en toda su extensión (esto está orientado básicamente a su salida del centro de internación y a la planificación de sus vidas) como una herramienta que les puede abrigar y entregar conocimientos necesarios para el desarrollo integral y obtener un cambio en su desarrollo personal que les permita desarrollarse en los distintos planos de la vida. Mediante la culminación del proceso escolar los adolescentes expresan una *reconstitución* como *sujetos* ante el *entorno social* del cual forman parte, ya que, entienden, las acciones que explican su presencia en el centro forman parte de una conducta que debe ser sancionada, producida por un no-saber generado por su ausencia o distancia hacia el proceso escolar, a una falta de socialización, cuando se encontraban en libertad. Aquellas carencias serían suprimidas mediante un saber que es incorporado en su acervo de conocimiento *sobre el mundo* a través de la educación. Ahora bien, claro está que esta postura se encuentra sostenida en aquello que los propios adolescentes señalan, pero también en aquello que los adolescentes reconocen como *lo que deben decir* para ser validados en su entorno escolar que ocurre dentro del centro. No podemos imaginar que *el proceso de subjetivación* desarrollado por la institución (Althusser; 1988) opere con tal efectividad en los adolescentes mediante la adquisición de saberes, normas morales, culturales, jurídicas, etcétera que los interpelan como sujetos, sino, por el contrario, imaginamos que tal proceso se reconoce como una adquisición de conocimiento que permite emplear tácticas en el desarrollo de sus vidas pero no bastan para mermar las carencias arrastradas en el desarrollo previo de sus vidas y que impiden la reinserción social integral. A esto hacíamos referencia con la mención hecha a la ausencia de programas de intervención, capacitación, reinserción en relación a conseguir un desarrollo integral de los sujetos. Por ahora, -y pareciera que los adolescentes esto lo saben bien-, las intervenciones para controlar la conducta de los sujetos y las modificaciones desde el punto de vista legislativo que permiten penalizar a los adolescentes van en directa relación con la finalidad de hacer útil a los sujetos al modo de producción material e ideológico del sistema social global,

careciendo de herramientas para la integración plena (orientadas a conseguir la autonomía de los sujetos) y proliferando aquellas que puedan facilitar la integración en la cadena productiva material, por una parte, y en la masa de consumo de bienes y servicios, por otra (sostenedores y consumidores de un mundo que no permite ser cuestionado)

Bajo esta misma línea se identifica el programa de Apoyo Sicosocial para la Reinserción Social (ASR), el cual es significado como un elemento ayudante fundamental en el proceso de reinserción escolar y, por tanto, un elemento también colaborador de los proyectos que mediante el proceso de educación escolar los propios adolescentes se trazan como objetivo: el más elemental pareciera ser el que se refiere a <conseguir un trabajo>. A través de dicho mecanismo se proporcionan refuerzos a la actividad escolar, donde los adolescentes experimentan con conocimientos relativos a los vacíos que se sostienen debido a su rezago escolar o, lisa y llanamente, producto de no haber cursado ciertas materias. Por otra parte, el programa en cuestión debe ser reconsiderado en un aspecto fundamental, que hemos destacado en la parte del análisis, en relación a la contribución de las relaciones de los adolescentes con su entorno familiar. Si bien no constituye un trabajo generalizado, en gran parte de los participantes constituye un factor que se destaca sobremanera.

Desarrollar algunas consideraciones con respecto a los otros sujetos que se presentan en los discursos de los adolescentes es una tarea que confiere especial sentido a nuestro trabajo, no sólo porque hemos planteado la interrogante entre nuestras preguntas y respaldado en nuestros objetivos, sino también por la eventualidad de que conforme una característica fundamental de nuestro método de análisis más relevante y, por cierto, desde el punto de vista teórico, los seres humanos están en el mundo *con otros*, y esto es condición indispensable de posibilidad social, obviamente. Así, en lo que respecta a los profesores pareciera advertirse una de las participaciones más relevantes. Volvemos al tema del mundo de la vida, ya que este nos permite advertir dos dinámicas completamente distintas entre el encierro y la libertad. La categoría de profesores experimenta ciertas variaciones en su consideración por parte de los adolescentes, ya que en un comienzo estos son destacados como antagónicos, mientras que en la experiencia dentro del CIP ellos son considerados como un elemento muy relevante en su resignificación²² de la actividad escolar. La relación con los profesores es vista como una relación de *complicidad*, cuestión que hemos repasado con lo planteado por Mèlich (1994: 109 y scs.), generada a partir de una identificación específica de la relación pedagógica que se

²² Con el uso de éste término no hacemos alusión al concepto de significado propiamente tal, sino que aludimos a la nueva atribución de sentido que se otorga a la relación establecida con los profesores.

establece entre el adolescente y el profesor en el espacio educativo que constituye la sala de clases de la escuela y que, en muchas ocasiones, transgrede la frontera estrictamente funcional e instrumental que implica la relación educador / educando desde el punto de vista de un sociologismo pedagógico como lo entendería Durkheim. A diferencia de la experimentada en la escuela cuando se encontraban en libertad, la experiencia escolar y la relación con los profesores dentro del CIP para los adolescentes constituyen una construcción conjunta del espacio escolar,²³ donde éstos reconocen una interacción *intersubjetiva* que podemos señalar que se encuentra basada en el reconocimiento del otro; en la construcción del alter-ego que permite denominar a la acción pedagógica llevada a cabo por los profesores del centro como una *acción social de alteridad* (Mèlich; 1994: 111). En base a estos antecedentes sostenemos que en el acto pedagógico desarrollado no juegan un papel estático sino dinámico, donde las funciones transmutan resultando una bi-direccionalidad. Es importante destacar el acierto que significa interpretar la acción educativa del CIP a la luz de una fenomenología de la vida cotidiana, ya que lo que ella supone es una interacción constante de dos *mundos* que se revelan el uno al otro, tomando distancia de los modelos funcionales, institucionalizados y planificados, en los que el docente encubre la subjetividad del otro (educando) construyéndose pasivamente.

Para el caso de las familias nos parece bastante relevante el hecho de que se constituyan como un actante (otros significativos que componen el relato) ayudante en las construcciones del relato de búsqueda –e incluso en algunas ocasiones componen parte de los destinatarios de la búsqueda llevada adelante por los adolescentes-, sobre todo si consideramos que la característica de privación de libertad en la que se cumple el proceso la familia cumple un rol pasivo y expectante, que priva a los adolescentes de la posibilidad de mantener un contacto constante con su núcleo familiar. Nos parece que, en este sentido, resulta muy importante el programa ASR, ya que mediante éste se llevan a cabo actividades que comprometen en vías del progreso educativo no sólo al adolescente sino también a la familia de éste.

Ahora bien, en los discursos de los adolescentes, y particularmente en las estructuras de los relatos de búsqueda, hemos presentado también ciertos actantes que obstaculizan la búsqueda de los objetivos. Allí identificamos a los amigos de los adolescentes y a las drogas. Si bien desde un punto de vista reformativo estas características desarrolladas por los amigos y las drogas en el relato de los jóvenes

²³ Esto encuentra sustento en las observaciones de campo realizadas en la escuela que funciona dentro del centro de internación provisoria de San Joaquín, además de los relatos de las entrevistas de los adolescentes.

puedan parecer obvias, creemos que no deben ser subestimadas debido a que, una vez finalizado el proceso de intervención, ambos actantes pasarán a constituir nuevamente un factor activo en la realidad inmediata de los adolescentes. Por lo demás, el hecho de reconocer a la categoría de amigos como un obstáculo en el desarrollo educativo y proyectivo de los adolescentes plantea el desafío de reconocer a un(os) sujeto(s) expuesto(s) a una(s) condición(es) de vulnerabilidad y de carencia similar a la de los adolescentes internos por parte de la institucionalidad, lo cual implica reconocer que se encuentran en condición de potenciales adolescentes infractores de ley.

Sobre la sociedad actual, que hemos venido definiendo como sociedad del conocimiento y como sociedad de consumo dependiendo del énfasis propuesto para la interpretación, y que implica el remitente de la búsqueda realizada por los adolescentes y, por tanto, responsable del sentido asignado por los mismos a la educación escolar quisiéramos destacar dos funciones particulares que desencadena en el funcionamiento de la institución educativa, de acuerdo a los distintos contenidos que se expresan en los relatos que hemos construido a partir de los discursos de los adolescentes. Tales funciones son: acreditar lo necesario académicamente para incluir a los adolescentes en la fuerza laboral en el futuro próximo (poca especialización; precariedad y carencias materiales) y reinsertar en el plano económico a los adolescentes, sin la autonomía necesaria (se entregan herramientas para constituirse como consumidor, no como ciudadano).

En este sentido, creemos que *el mundo de la vida cotidiana* es siempre un todo que no puede ser fragmentado y que comprende la realidad de los sujetos en su máxima extensión. Lo sujetos se desenvuelven y contribuyen a la re/construcción de la realidad social (y de su espacio vital particular) pero a la vez son envueltos por esa re/construcción que los antecede y los sucederá una vez que dejen de existir. *El mundo de la vida cotidiana* como factor previo y fundante del *estar-en-el-mundo* de los sujetos no puede ser vencido con la disposición de herramientas básicas para enfrentar la exclusión y lograr la reinsertación, ya que la exclusión es a partir de ser excluido de un espacio, de un entorno, de un mundo específico y no se puede ingresar a él mediante la misma vía que los excluye. Por esto, nuestro planteamiento parte del principio de que cualquier teoría del conocimiento o reflexión crítica, cualquier teoría de la sociedad o de la acción y hasta cualquier debate en torno a la justicia y la solidaridad, deben tener como presupuesto un contexto experiencial de *vida*, anterior a toda ciencia y que se configura como un espacio público, un horizonte o un suelo familiar, compartido por todos. No se trata simplemente de identificar diferentes horizontes o constelaciones, yuxtapuestas a lo contiguo, sino de configurar una diversidad de horizontes de saberes, culturales y sociales, que hacen posible el

mantenimiento y generación del “mundo de la vida” que no excluya. Ese saber del mundo acompaña, complementa y ofrece el contexto necesario para que la acción sea posible (Pizzi; 2005).

5.2 Nuevos horizontes de investigación en la temática

Finalmente, sería importante destacar algunas consideraciones sobre la problemática investigada y el vínculo con nuevos rumbos que pueda seguir la investigación social sobre la temática que aquí hemos abordado. Para ellos distinguimos las siguientes reflexiones:

- Un primer aspecto, quizá no fundamental para la investigación pero sí estrechamente ligado a la problemática y que debe ser desarrollado guarda relación con el ámbito estrictamente técnico-administrativo que representa el funcionamiento de la institución del Servicio Nacional de Menores. Nos referimos específicamente al mecanismo de control e información empleado por la institución, el cual representa serias deficiencias de orden informacional, debilitando el reconocimiento de datos con veracidad. Modernizar el sistema de base de datos resulta fundamental para el mejoramiento de la intervención y el conocimiento de las condiciones en que cada adolescente se encuentra día a día.

- Un segundo aspecto corresponde con la indagación desde el punto de vista de la investigación social hacia otras modalidades de sanción que contiene la ley 20.084 en sus disposiciones generales. Así, por ejemplo, resulta relevante indagar sobre los adolescentes que se encuentran en modalidades de centro de régimen cerrado (CRC) o centro semicerrado (CSC), principalmente debido a que en ellos se encuentran estadías más largas, que permiten obtener una mayor experiencia de parte de los jóvenes del proceso de reinserción escolar desplegado. Asimismo, sería interesante indagar con lo que ocurra con modalidades de libertad vigilada o asistida, ya que ellas supondrían un diálogo entre la dinámica del mundo de la vida en

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

el proyecto de intervención y la dinámica del mundo de la vida de su entorno social inmediato.

- Realizar un trabajo investigativo, en la misma línea teórica que el presente estudio, sobre la dinámica del *mundo de la vida* de los jóvenes en su total extensión, cuestión que nos permitiría profundizar en sus lógicas de acción como respuesta a un mundo que, además de excluirlos, marginarlos, discriminarlos, dominarlos, también los obliga y persuade a satisfacer deseos y necesidades materiales de las cuales están privados en su condición social. En su acto de transgredir la ley y el orden social creemos que el sujeto responde a motivaciones que no carecen de sentido, como la mayoría de las acciones sociales en tanto dirigidas o que interpelan e involucran a los otros.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis; (1988); *“Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado; Freud y Lacan”*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas; (2001); *“La Construcción Social de la Realidad”*, Amorrortu Editores S.A., Buenos Aires, Argentina.
- CANALES, Manuel; (2006); *“Metodologías de Investigación Social: introducción a los oficios”*, LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- CLEMENTE, Miguel; (1992); *“El Análisis de Contenido: características generales y análisis categorial”*, en CLEMENTE, Miguel (coord.) *“Psicología Social: métodos y técnicas de investigación”*, Eudema, Madrid, España.
- CORTÉS, Julio; (2009); *“La Ley de Responsabilidad Penal de Adolescentes Dentro de las Transformaciones de Largo Plazo en el Ámbito del Control Social Punitivo”*, Revista *El Observador*, N° 5, diciembre de 2009, SENAME, Santiago, Chile.
- DEFENSORÍA PENAL PÚBLICA, (2009); *“Documentos Oficiales. Justicia Penal de Adolescentes: derecho nacional e internacional”*, Defensoría Penal Pública, Santiago, Chile.
- FLICK, Uwe; (2007); *“Introducción a la Investigación Cualitativa”*, Ediciones Morata SL, Madrid, España.
- GREIMAS, Algirdas; (1976); *“Semántica Estructural: investigación metodológica”*, Editorial Gredos S.A, Madrid, España.
- GOFFMAN, Erving; (2001); *“Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales”*, Amorrortu editores S.S., Buenos Aires, Argentina.
- HABERMAS, Jürgen; (1999); *“Teoría de la Acción Comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista”*, Taurus, Madrid, España.
- HUSSERL, Edmund; (1931); *“Ideas”*, Macmillan, Nueva York, Estados Unidos.
- HUSSERL, Edmund; (1986); *“Meditaciones Cartesianas”*, Fondo de Cultura Económica, D. F México.
- HUSSERL, Edmund; (1991); *“La Crisis de la Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental”*, Crítica, Barcelona, España.
- JACOBS, Jerry & SCHWARTZ, Howard; (1999); *“Sociología Cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad”*, Editorial Trillas, México DF, México.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

- JIMÉNEZ, René; (2005); “*La Delincuencia Juvenil: un fenómeno de la sociedad actual*”, en revista *Papeles de Población*, nº 43, enero/marzo 2005, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Ver en web: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11204310>. Extraído el 10 de mayo de 2011.
- LUCKMANN, Thomas; (2008); “*Conocimiento y Sociedad: ensayos sobre acción, religión u comunicación*”, Editorial Trotta, Madrid, España.
- MÈLICH, Joan-Carles; (1994); “*Del Extraño al Cómplice: La educación en la vida cotidiana*”, Editorial Anthropos, Barcelona, España.
- MOLINA, Walter; (2006). “*Representaciones sociales sobre el sentido de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales*”. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- PÉREZ, Lorena; (2009); “*Posibilidades y Alcances de la Reinserción Social: una mirada desde los discursos de los adolescentes*”, Revista *El Observador*, N° 3, enero 2009, SENAME, Santiago, Chile.
- PÉREZ SERRANO, Gloria; (1994); “*Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*”, La Muralla, Madrid, España.
- PÉREZ, Pablo & GUTIÉRREZ, Johana; (2005); “*Descripción de la dinámica concreta del mundo de la vida: los discursos del consumo de las drogas*”, Tesis para optar al grado de Sociólogo, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.
- PIZZI, Jovino; (2005); “*El Mundo de la Vida: Husserl y Habermas*”, Ediciones UCSH, Santiago, Chile.
- RAMÍREZ, Felipe; (2009); “*SENAME: ¿protección y punición? Comentarios de su acción biopolítica y disciplinaria*”, revista *Summa Psicológica*, Vol. 6, nº 2, Universidad Santo Tomás, Chile.
Ver en web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113482>. Extraído el 31 de marzo de 2011.
- RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier; García, Eduardo; (1999); “*Metodología de la Investigación Cualitativa*”, Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio; (2003); “*Metodología de la Investigación Cualitativa*”, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- SALAS, Ricardo; (2007); “*Sociedad y Mundo de la Vida: a la luz del pensamiento fenomenológico-hermenéutico actual*”, Editor Ricardo Salas Astrain, LOM Ediciones, Santiago, Chile.

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

- SANDOVAL, Mario; (2002). “*Jóvenes del Siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad en cambio*”, LOM Editores, Santiago, Chile.
- SCHÜTZ, Alfred; (1962); “*El Problema de la Realidad Social*”, Amorrortu Editores S.A., Buenos Aires, Argentina.
- SCHÜTZ, Alfred; (1974); “*Estudios sobre Teoría Social*”, Amorrortu Editores S.A, Buenos Aires, Argentina.
- SCHÜTZ, Alfred; (1993); “*La Construcción Significativa del Mundo Social*”, Paidós, Barcelona, España.
- SENAME; (2007); “*Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N° 20.084*”, Ministerio de Justicia, Santiago, Chile.
- SENAME, Unidad de Estudios; (2010); “*Informe de diagnóstico de la implementación de la ley 20.084. Junio 2007-Marzo 2010*”, Santiago, Chile. Ver en web: http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/INFORME_LRPA_FINAL.pdf
- SENAME, Departamento Planificación y Control de Gestión; (2011a); “*Boletín estadístico niños/as y adolescentes tercer trimestre 2011*”, SENAME, Santiago, Chile. Ver en web: <http://www.sename.cl/wsename/otros/bestnacionales/2011-TT/Boletin%20201109%20Nacional.pdf>
- SENAME, Departamento de Justicia Juvenil; (2011 b); “*Orientaciones Técnicas: medida cautelar personal de internación provisoria en régimen cerrado*”, Santiago, Chile.
- SENAME, Departamento de Justicia Juvenil; (2011 c); “*Lineamientos para la intervención. Centros de cumplimiento de condena de régimen cerrado con programa de reinserción social*”, Santiago, Chile.
- SENAME, Departamento de Justicia Juvenil; (2011 d); “*Metodología de Trabajo para la Intervención Educativa. CIP-CRC San Bernardo*”, Santiago, Chile.
- UNICEF; (2010); “*Responsabilidad Penal Adolescente: ley y reglamento concordados*”, Ministerio de Justicia & UNICEF, Santiago, Chile.
- WEBER, Max; (1997a); “*Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*”, Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá, Colombia.
- WEBER, Max; (1997b); “*Ensayos sobre Metodología Sociológica*”, Amorrortu Editores S.A, Buenos Aires, Argentina.

DOCUMENTOS ANEXOS

1. Tabla de atención de casos en CIP a nivel nacional desde el 8 de junio de 2007 al 20 de octubre de 2011.

Proyectos	Sexo		Total Gral.
	Femenino	Masculino	
CIP - CENTRO DE INTERNACION PROVISORIA ANTOFAGASTA	58	58	916
CIP - CENTRO DE INTERNACION PROVISORIA COPIAPÓ	45	319	364
CIP - CENTRO DE INTERNACION PROVISORIA IQUIQUE	29	358	387
CIP - CENTRO DE INTERNACION PROVISORIA LA SERENA	27	533	560
CIP - CENTRO DE INTERNACION PROVISORIA LIMACHE	170	1396	1566
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA ARICA	10	120	130
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA CHOL CHOL	125	1474	1599
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA CORONEL	73	1223	1296
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA COYHAIQUE	5	187	192
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA FEMENINO SANTIAGO	456	336	792
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA GRANEROS	64	704	768
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA PUERTO MONTT	40	393	433
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA PUNTA ARENAS	13	60	73
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA SAN BERNARDO	4	1699	1703
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA SAN JOAQUIN		3974	3974
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA TALCA	66	723	789
CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA VALDIVIA	34	426	460
Total general	1219	14783	16002

2. Tabla de nivel de escolaridad de casos en CIP San Joaquín desde el 8 de junio de 2007 al 20 de octubre de 2011.

CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA SAN JOAQUIN		
Escolaridad al ingreso de los casos	Total gral.	Porcentaje
1° BÁSICO	32	0,81%
1° MEDIO CIENTÍFICO HUMANISTA	754	18,97%
1° NIVEL BÁSICO ADULTOS	16	0,40%
1° NIVEL MEDIO ADULTOS	47	1,18%
2° BÁSICO	33	0,83%
2° MEDIO CIENTÍFICO HUMANISTA	311	7,83%
2° MEDIO TÉCNICO PROFESIONAL	1	0,03%
2° NIVEL BÁSICO ADULTOS	51	1,28%
2° NIVEL MEDIO ADULTOS	12	0,30%
3° BÁSICO	75	1,89%
3° MEDIO CIENTÍFICO HUMANISTA	132	3,32%
3° MEDIO TÉCNICO PROFESIONAL	3	0,08%

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

3° NIVEL BÁSICO ADULTOS	74	1,86%
4° BÁSICO	189	4,76%
4° MEDIO CIENTÍFICO HUMANISTA	47	1,18%
4° MEDIO TÉCNICO PROFESIONAL	2	0,05%
5° BÁSICO	313	7,88%
6° BÁSICO	428	10,77%
7° BÁSICO	616	15,50%
8° BÁSICO	787	19,80%
ANALFABETO (SIN ESCOLARIDAD)	1	0,03%
DIFERENCIAL (DEF MENTAL, AUDICIÓN, LENGUAJE, SENSORIALES Y MOTORES)	11	0,28%
PROGRAMA ESPECIAL BÁSICA (NIVELACIÓN, ALFABETIZACIÓN, EXÁMENES LIBRES)	3	0,08%
SE DESCONOCE	28	0,70%
SIN ESCOLARIDAD	2	0,05%
SIN ESCOLARIDAD PERO LEE Y ESCRIBE	3	0,08%
SUPERIOR (INSTITUTO PROFESIONAL Y UNIVERSIDAD)	2	0,05%
TERMINÓ ENSEÑANZA MEDIA COMPLETA	1	0,03%
Total general	3974	100,00%

3. Tabla de nivel de escolaridad de los casos vigentes en CIP San Joaquín al 20 de octubre de 2011.

CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA SAN JOAQUIN	
Nivel de Escolaridad	Total
1° NIVEL BÁSICO ADULTOS	17
2° BÁSICO	1
2° NIVEL BÁSICO ADULTOS	39
3° BÁSICO	3
3° NIVEL BÁSICO ADULTOS	65
4° BÁSICO	2
5° BÁSICO	9
6° BÁSICO	9
7° BÁSICO	5
8° BÁSICO	31
1° MEDIO CIENTÍFICO HUMANISTA	17
1° MEDIO TÉCNICO PROFESIONAL	2
1° NIVEL MEDIO ADULTOS	84
2° MEDIO CIENTÍFICO HUMANISTA	11
2° MEDIO TÉCNICO PROFESIONAL	5
2° NIVEL MEDIO ADULTOS	25
3° MEDIO TÉCNICO PROFESIONAL	3
3° MEDIO CIENTÍFICO HUMANISTA	3
4° MEDIO TÉCNICO PROFESIONAL	3

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

4° MEDIO CIENTÍFICO HUMANISTA	5
ANALFABETO (SIN ESCOLARIDAD)	1
DIFERENCIAL (DEF MENTAL, AUDICIÓN, LENGUAJE, SENSORIALES Y MOTORES)	3
PROGRAMA ESPECIAL BÁSICA (NIVELACIÓN, ALFABETIZACIÓN, EXÁMENES LIBRES)	13
PROGRAMA ESPECIAL MEDIA (NIVELACIÓN, EXAMENES LIBRES)	13
SE DESCONOCE	2
SIN ESCOLARIDAD PERO LEE Y ESCRIBE	2
SUPERIOR (INSTITUTO PROFESIONAL Y UNIVERSIDAD)	4
TERMINÓ ENSEÑANZA MEDIA COMPLETA	4
(en blanco)	176
Total general	557

4. Tabla de asistencia a la escuela de los casos vigente en CIP San Joaquín al 20 de octubre de 2011.

CIP - CENTRO INTERNACION PROVISORIA SAN JOAQUIN			
Asistencia Escuela	Total	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
ASISTE EN FORMA INTERRUMPIDA	31	5,57%	5,57%
ASISTE REGULARMENTE	253	45,42%	50,99%
DESERTOR POR INICIATIVA DE LOS PADRES O TUTORES	1	0,18%	51,17%
DESERTOR POR INICIATIVA PROPIA	37	6,64%	57,81%
MATRICULADO (A LA ESPERA INICIO CLASES)	3	0,54%	58,35%
NO ASISTE	28	5,03%	63,38%
NO ASISTE POR INCAPACIDAD (DIAGNOSTICO SALUD O DROGAS)	8	1,44%	64,81%
NO ASISTE POR EXPULSIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR	3	0,54%	65,35%
OTRA	5	0,90%	66,25%
SIN INFORMACIÓN	3	0,54%	66,79%
TERMINÓ ENSEÑANZA MEDIA COMPLETA	9	1,62%	68,40%
(en blanco)	176	31,60%	100,00%
Total general	557	100,00%	

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

5. Matriz de Análisis Categorical

En la presente tabla se presenta la matriz confeccionada para la decodificación del corpus del texto obtenido mediante las entrevistas. En el inicio de cada fila encontramos cada uno de los documentos analizados, mientras que en las columnas encontramos la categoría comprendida a la cual hace referencia cada una de las citas (palabras, expresiones, frases u oraciones) que contienen las casillas que cruzan texto y categoría.

Categorías De Análisis	Relación Colegio, actividades / Pasado	Relación Colegio, actividades / Presente	Relación Colegio, proyecciones / Futuro			
Entrevistas						
Focus-Group N° 1	<p>Estaba estudiando... he... después, primero me levantaba en la mañana, a las 7 (7.00 hrs.), me bañaba... he... después iba al colegio con mi hermana... he... después del colegio hacía... he... después del colegio llegaba a la casa, me colocaba ropa pa' salir, salía un rato pa' la calle...</p> <p>Sí... si igual en el colegio estudiaba caleta igual, porque tenía que estudiar, porque si no me sacaba malas notas nomah... y... primero y segundo, y... y yo hice octavo; o sea, séptimo y octavo en el mismo colegio y pasé a primero y segundo...</p> <p>Yo, no, yo siempre iba al colegio... iba todos los días al colegio yo. Salía a las tres y media de la tarde (15.30 hrs.) y después me iba a callejear, pero nunca faltaba al colegio, siempre cumplí...</p> <p>No yo, yo me encontraba a las 8 de la... de la mañana (8.00 hrs.) al colegio...</p> <p>Yo estaba de siete y media (19.30 hrs.) como hasta las onces y media de la noche (23.30 hrs.) en el colegio... nocturna...</p> <p>Pensaba en puro salir a... a estar con mis amigos...</p> <p>A no po, igual a mí me incomodaba un poco el colegio porque perdía... igual perdía mucho tiempo en el colegio. No pasaba...</p>	<p>Pero ahora como uno... uno cuando está preso... uno piensa de otra manera. Ahora uno va a salir... no a lo mismo po, ¿me entiende? Yo no aspiro a lo mismo ahora, cambié el chip ahora po...</p> <p>Aparte aquí igual aprendí caleta... en inglés igual... no sabía nah de inglés, por lo menos ahora sé decir mi nombre y toda la cuestión...</p> <p>Igual uno aprende po... Uno aquí como que madura más y piensa de otra manera...</p> <p>A mí me sirvió pa' aprender, me sirve también pa'... como pa' reflexionar, como pa' salir y... y no darle más flojera al colegio po... aquí nos levantan temprano, nos levantan a las siete</p> <p>No yo creo que es mejor, igual, yo creo que es mucho mejor aquí que en la calle, porque aquí se pasa más... se pasa más tiempo con los profes, más encima, igual aprendimos hartas cosas mejor que en la calle...</p> <p>Yo creo que es como... que el centro nos está dando una oportunidad pa'... terminar nuestros estudios...</p> <p>Yo la veo de otra manera ahora... Yo creo que... no sé, es que yo soy terrible creyente... y yo digo que Dios sabe por</p>	<p>Voy a ir todo contento po, con todo hecho el aseo en la casa y toda la cuestión... no como antes que me levantaba todo flojo, no hacía las camas...</p> <p>Yo, lo primero... obvio que voy a salir a estudiar; voy a salir a estudiar sí o sí... y a pasar tiempo más con mi familia... y como voy a ser mayor de edad voy a tener que verla si voy a seguir haciendo lo mismo.</p> <p>Entonces yo voy a tener que pensar y voy a pensar en mi familia... yo creo que si mi mamá me dice que voy a tener que salir a trabajar, voy a salir a trabajar... me interesa sí lo que me diga...</p> <p>Yo voy a empezar a estudiar y trabajar no más...</p> <p>No, yo creo que cuando salga ahora a la calle voy a seguir haciendo lo que hacía antes... jugar a la pelota, estudiar... después, yo creo, terminar mis estudios, después...</p> <p>Ya, nos vamos en libertad, yo creo que con el mismo colegio voy y hago el tercero y cuarto y termino el cuarto al tiro po', así...</p> <p>En cambio, si uno no termina el tercero y cuarto, todos esos años que hizo los va a perderlos no</p>			

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

	<p>prefería... he... igual yo quería hacer la nocturna pero... he... después, o sea, quería en vez de ir en las mañanas... ser en la noche, porque igual en el día perdía todo el... toda las horas pa juntarme con mis amigos...</p> <p>Nunca iba al colegio... pasaba <i>vo'ao'</i> con los amigos... si o no?</p> <p>Yo iba porque me gustaba ir al colegio... y porque me ganaba algunos permisos <i>pa'</i> ir a jugar a la pelota, cuando era más chico...</p>	<p>qué hace las cosas porque mire, él me puso aquí y es por algo ...</p> <p>Si <i>po'</i>... sí, te ayuda caleta... la educación te ayuda caleta... porque si, yo ni se ni leer, no sé nada, van a pasarme una hoja y qué voy a firmar, nada... si no sé leer, la educación es lo primero que hay</p>	<p>más...</p> <p>Mejor terminar el tercero y cuarto, para salir con el cuarto medio cumplido...</p> <p>No, yo creo que voy a seguir terminando el colegio, porque ahora... ahora hasta, no sé, por cualquier trabajo ahora están pidiendo el cuarto medio...</p> <p>Si... igual como que te da la fuerza, así... ya voy a salir a estudiar, no voy a ser el flojo que era antes, así...</p> <p>Y después <i>podí</i> ir igual a la Universidad y todo... si igual, si uno cambia puede ir hasta la Universidad y todo...</p>			
Focus-Group N° 2	<p>No pensaba en los estudios ni <i>na'</i>, sólo iba al colegio... eso, eso es lo que hago en un día... en un día más...</p> <p>Mi día yo me levantaba tarde, como a las dos de la tarde (14.00 hrs.), almorzaba y salía a la calle a lesear <i>al'tiro</i> y me entraba tarde... y eso... y no iba al colegio...</p> <p>No, yo me levantaba como tipo once (11.00 hrs), tomaba desayuno con mi abuela, después salía un rato <i>pa'</i> fuera, después me entraba a almorzar, después toda la tarde la pasaba en la calle hasta que llegaba mi mamá del trabajo... ahí tomábamos once y después me bañaba y salía de nuevo <i>pa'</i> fuera...</p> <p>Me levantaba a las doce (12.00 hrs.), salía <i>pa'</i> la calle y me iba a comprarme mi pollo asado <i>pal'</i> almuerzo... y después pura calle hasta las... hasta que llegara mi mamá del trabajo...</p> <p>Yo me levantaba y pasaba todo el día en la calle... salía como a las tres (15.00 hrs.) y pasaba todo el día en la calle; iba a almorzar, a tomar té, a</p>	<p>Lo mismo que... que aquí yo igual me daba cuenta que el colegio es demasiado importante... después allá yo no pescaba tanto las clases y aquí, cuando llegué aquí, aprendí harto de lo que han pasado materia...</p> <p>Si, porque ahora viene igual unas divisiones... y no sé ni dividir ni restar... así, cuando ponen una resta no sé hacerla y hay <i>cauros</i> de cuarto básico que saben más que yo... voy en primero medio...</p> <p>Uno en la calle, uno en la calle no le da importancia, pero cuando uno está... he... mal... uno se acuerda de todo lo que podría haber hecho atrás...</p> <p>Es obligación sino no vendría...</p> <p>Nos saca de... como de todo... pasa más rápido el tiempo...</p> <p>O sea, es que estamos aquí encerrado, aparte nos dan la oportunidad de pasar de curso...</p> <p>Yo creo que es</p>	<p>Yo el otro año cumplo dieciocho, me quiero meter a un dos por uno y trabajar <i>po'</i> y ayudar a mi mamá...</p> <p>Cuando vaya <i>pa'</i> la calle lo voy a terminar el cuarto medio, en dos por uno... pero el Sename me va a buscarme, si ya le dijeron a mi mamá... el Sename me busca, yo paso los papeles y listo...</p> <p>Yo sé que saliendo de aquí espero marzo y a estudiar de nuevo no más <i>po'</i>, a sacar los estudios que... que harto que me hacen falta <i>po'</i> y me sirve a mí... y también le sirve a mi familia...</p> <p>Yo igual pienso que saliendo de aquí espero mis dieciocho (cumplir 18 años) y estudiar un dos por uno y trabajar en el día...</p> <p>Yo quiero salir primero y después veo lo que hago... tengo que salir y ahí voy a ver... todavía no me hacen ni informe todavía. Cuando esté afuera voy a ver lo que hago y voy a saber qué...</p> <p>Yo sólo sacar mis</p>			

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

<p>almorzar y a tomar once no más, nada más...</p> <p>Yo me quise meter a estudiar, en un dos por uno, pero no me quiso recibir ningún colegio porque era menor... y después, no me recibieron y... aquí estoy... y no estudiaba del 2008...</p> <p>A mí me echaron este año del colegio...</p> <p>Yo estudiaba, pero... iba a puro calentar el asiento...</p> <p>Yo también, yo iba al colegio, pero por la edad que tenía no me recibieron en ningún colegio dos por uno...</p> <p>Porque yo no... no me entra la materia no más <i>po'</i>... iba a puro... me echaron igual y después no me recibían en ningún colegio, entonces...</p> <p>O cuando iba al colegio no faltaba casi nunca porque en la casa me aburría, así que, <i>pa'</i> no aburrirme, iba al colegio...</p> <p>Yo igual i... iba al colegio, no faltaba casi nunca pero siempre me suspendían, me citaban el apoderado... no era porque no entendía, si entendía la... era porque era como muy <i>hiperquinético</i>, no podía estar tranquilo, sentado en el mismo lado...</p> <p>Yo pasaba <i>cimarreando</i>, nunca iba... iba como una vez a la semana iba al colegio y por eso repetí...</p> <p>De no querer ir no más, porque me obligaban a ir...</p> <p>El aburrimiento... en el colegio... de repente a uno no le gusta la materia...</p> <p>Las materias que a uno no le gustan... de repente al <i>profe</i> también uno le cae mal... por la voz o... por <i>na'</i>... yo faltaba algunos días porque me tocaba esa materia... no iba por eso no más iba yo... no la soportaba...</p> <p>Yo casi nunca faltaba,</p>	<p>bueno porque, estando aquí, <i>sabí</i> que es obligación venir al colegio y <i>podí</i> sacar tu... tu curso que te falta, <i>aonde'</i> esto es dos por uno... <i>podí</i> sacar tu primero y segundo y de aquí <i>podí</i> venir a retirar los papeles, si <i>querí</i> seguir estudiando afuera, tu tercero y cuarto...</p> <p>Si dan a elegir no vendría al colegio, porque nunca me gustó ir al colegio...</p> <p>Pero si estoy preso... si estoy aquí <i>tení</i> que acatar no más, si al colegio <i>tení</i> que ir no más, te guste o no te guste... si estoy preso aquí... si estoy en la calle si <i>querí</i> <i>vay</i>, si <i>querí</i> no <i>vay</i>... no sé <i>po'</i> te <i>fumay</i> un cigarro a cualquier hora... aquí no <i>po'</i> <i>tení</i> que ir y toda la casa va a tener que ir...</p> <p>A mí me ha servido igual porque afuera no pescaba atención cuando iba... e íbamos re poco y ahora, igual, en ese punto me ha hecho bien entrar al colegio...</p>	<p>estudios...</p> <p>Yo quiero formar una familia...</p> <p>Quiero salir y tirar <i>pa'riba</i> no más, salir <i>pa'delante</i> no más... tener mi casa propia, y teniendo mi casa tengo que puro trabajar...</p> <p>Quiero terminar mis estudios y formar una familia... eso...</p> <p>saliendo de aquí, me gustaría buscarme mi polola, sacar mis estudios, trabajar, después tener mis cosas, mi casa, un autito si Dios puede... y después ahí, su... tener hijos, ya con todas las cosas que uno quiere, pedimos un hijito...</p> <p>O sea, terminar cuarto medio después uno ve si va a un instituto <i>pa'</i> sacar su carrera...</p> <p>Yo igual... pienso terminar cuarto y ahí sacar una carrera...</p> <p>Yo igual <i>po'</i>, terminar mis estudios y ver qué se hace para tener alguna profesión... y poder trabajar en algo bueno...</p> <p>Yo terminar la media no más... y con eso soy feliz...</p>				
---	--	---	--	--	--	--

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

	<p>me gustaba ir al colegio... pero como le digo, que era <i>hiperquinético</i>, me paseaba de aquí <i>pa'</i> allá, molestaba a mis compañeros, pero igual yo veía hartos de lo que explicaba la tía...</p> <p>Si iba al colegio no tenía que ser jornada completa... hasta la una (13.00 hrs.) no más, porque desde la una <i>pa' delante</i> no... no estudiaba <i>na'</i>, puro que molestaba no más...</p> <p>Fue obligación ir... porque bueno, igual <i>po'</i> no me gustaba ir, no quería estudiar, pero iba por obligación...</p> <p>Yo, de primero a octavo iba por mi, por mi cuenta <i>po'</i>... pero después, ahora primero y segundo, era obligado igual ir...</p> <p>Yo iba porque me gustaba ir al colegio y... <i>pa'</i> no quedar solo en la casa, porque todos trabajan en mi casa... y <i>pa'</i> no quedar solo iba al colegio, yo estudié hasta la una (13.00 hrs.) y ahí me echaban <i>pa'</i> la casa...</p> <p>A mí me obligaban... me iba al colegio por mi mamá; me levantaba y me iba a dejar de <i>cabro</i> chico...</p>					
<p>Entrevista en Profundidad N° 1</p>	<p>Del 2008 que no iba al colegio...</p> <p>Porque jugaba a la pelota; entrenaba en Palestino y como que el colegio me ocupaba más tiempo y le dije a mi mamá que me sacara del colegio... más encima que era medio <i>hiperquinético</i>, me portaba mal...</p> <p>Estar encerrado en la sala de clases... me gustaba moverme <i>pa'</i> allá, <i>pa'</i> acá, no me gustaba estar sentado...</p> <p>Los profesores... algunos profesores. Que mandaban mucho, que no podían hablar en la sala de clases... si hablaban te anotaban...</p>	<p>Sí, igual me interesa porque como que te saca... te saca de la casa, te <i>distray'</i> la mente... te enseñan lo que nunca aprendiste...</p> <p>Obligado, pero igual me gusta ir al colegio...</p> <p>No, igual creo que es importante, porque hay <i>cabros</i> que... que son ladrones en la calle igual... y han sacado su cuarto medio y tienen colegio y ya tienen su diploma... igual les va a servir <i>po'</i>. Si no quieren seguir robando fuera, pueden trabajar...</p> <p>Cuando estaba en la calle, pensaba que el colegio era... era fome, pero igual</p>	<p>salgo de aquí y cumplo los dieciocho y voy a estudiar un dos por uno...</p> <p>y quiero trabajar todo el verano... y como en mayo cumplo la mayoría de edad... he... estudiar en un dos por uno. Hacer el primero y segundo, y tercero y cuarto; en dos años. Después dar la PSU y entrar a un instituto... y estudiar y trabajar...</p> <p>Porque voy a pensar que estoy aquí cuando esté en la calle... voy a pes... voy a tomar más atención, voy a escribir más en el cuaderno... lo que en la calle no hacía... y aquí</p>			

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

		<p>aquí como que entré, llegué y como a los dos días tuve que ir al colegio... y como que tomaba más atención aquí que afuera...</p> <p>no sé... es que igual ahora lo veo distinto, antes era como... como que no estaba interesado...</p>	aprendí...			
Entrevista en Profundidad N° 2	<p>en la mañana me levantaba, tomaba desayuno, me iba <i>pal'</i> colegio, porque el colegio no queda tan lejos... quedaba como a tres cuadras... me iba <i>pal'</i> colegio, entraba y... estudiaba.</p> <p>Porque me gustaba ir a la escuela...</p>	<p>No, me dijeron: "tú en qué curso vas?... tú vas a ir a la escuela?"... y yo dije: Sí <i>po'</i>... y me gustó y empecé a ir, pero después se acabaron las clases...</p>	<p>Trabajar... pero, no sé en qué puedo trabajar... eso sería, trabajar, estar con mi familia...</p> <p>saldría y me tendría que buscar una escuela... he... seguir estudiando, y estudiar y trabajar, pero las dos cosas sí... eso. O los domingos, sábados trabajo y de lunes a viernes estudiando...</p> <p>Sí... he... no sé <i>po'</i>, en portarme bien en la calle, no seguir así como... no... no robar más... he... no ser contestador con la gente porque... no sé <i>po'</i>, todo eso y varias cosas igual...</p>			
Entrevista en Profundidad N° 3	<p>yo estaba dando los exámenes en el ACJ en la estación central, yo ahí pase al segundo medio, hice cuatro cursos al año en un colegio que hay frente a la estación...</p>	<p>es que en realidad a mí no me gusta ir tanto al colegio... es que si no fuera obligación yo no iría porque no me gusta..</p> <p>a mí no me gusta ir al colegio si por obligación tengo que ir no más <i>po'</i>, es que no me gusta hacer tareas nada...</p> <p>levantarse temprano, si no es obligación es cómo lo mismo de ir a trabajar</p> <p>es obligatoria, si los tíos te llevan... si no te paquean toda la casa, no te dan cigarros, nada... mejor ir no más.</p>	<p>no sé, no sé si cambiar, porque a mí me gusta andar haciendo esto...</p> <p>porque es ilegal así... es bacán. Porque yo ya no me quiero arriesgar <i>pos</i> tío si yo no me quiero meterme a trabajar, porque a mí me gusta esto. Y todavía me gusta conocer las más grandes <i>po'</i>, la <i>peni</i>, todas esas...</p> <p>igual puede que si como puede que no si igual de repente hay un límite que hasta por ahí no mas voy a llegar, si ahora me estoy <i>pitiándome</i> como un año y medio no más... imagínese como mayor... me voy a <i>pitiarme</i> como 20 años, y de 20 tengo 18 voy a salir a los 38 ve... hay que pensarla 2 veces...</p> <p>si estoy en tercero ya <i>po'</i> y en la calle lo hago de nocturna de noche no más <i>po'</i>...</p> <p>naaa de repente igual pienso cosas buenas, positivas,</p>			

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

			que quiero cambiar y que me quiero no see po. Si igual uno tiene que transformar su familia, todo pos tío. Yo quiero tener mi casa, todo po			
Entrevista en Profundidad N° 4	<p>Me levantaba, estaba en la casa con la familia, después salía a ver a mi <i>polola</i>, me juntaba con mis amigos... estaba ahí, afuera de mi casa y... igual estudiaba en la noche, o sea, a las siete, siete y media (19.00 hrs. 19.30 hrs.) en un liceo para adultos de recoleta.</p> <p>quería pasar los cursos... estaba... quiero terminar los cursos, por eso estudiaba yo antes...</p> <p>... iba todos los días yo al colegio, si no tenía malas notas. Son otras cosas no más por lo que estoy aquí <i>po'</i>, pero en la calle igual estudio yo...</p> <p>igual me gusta aprender <i>po'</i>, si igual tomaba atención y todo eso...</p> <p>Si cuando era chico igual dejé de estudiar de mala conducta no más, después <i>po'</i>...</p>	<p>Es obligatorio aquí... si <i>po'</i>, si hay harta gente aquí que no le gusta ir al colegio y van igual...</p> <p>si ahora uno crece y se da cuenta que igual es importante la educación y... y uno crece y tiene que saber otras cosas igual. pero ahora que uno va creciendo, yo hace rato que me metí al colegio igual...</p>	<p>Sí <i>po'</i>, si he pensado... voy a estar con la familia, tratar de portarme bien... o sea, me voy a portarme bien, <i>pa'</i> no volver aquí <i>po'</i>... eso es lo que pienso. Igual, seguir estudiando también, si la idea es terminar toda la media también...</p>			
Entrevista en Profundidad N° 5	<p>Un día normal, estaba con mi familia me levantaba estaba con mi familia, salía. Yo ahora último no estaba estudiando como desde los 15 años, pero igual me interesaba retomar los estudios pero no era fácil, porque andaba como en la vida loca...</p> <p>Porque no me adaptaba mucho, porque no iba, repetía por inasistencia, cosas así...</p> <p>Porque no me gustaba, porque prefería quedarme en la casa que levantarme a las 8 de la mañana y quedarme afuera <i>weando</i> todo el día...</p> <p>No me llamaba la atención el colegio...</p> <p>Ir al colegio, fome levantarse en la mañana, estar 8 horas metidos ahí... fome. Por un lado igual era entretenido porque</p>	<p>O sea antes me molestaba, porque uno igual tiene que tener un nivel de educación, por algo uno está preso porque uno es un ignorante, uno no sabe que tiene unas consecuencias, yo cacho que lo que representa eso de... no sé <i>po'</i>... cambia la forma de vida, el estrato social, pueden ser mejor persona...</p> <p>Al principio yo no me gustaba mucho esto de estudiar porque no me gusta, Pero después ya uno, como que me intereso porque teníamos ya... tengo una hija...</p>	<p>Yo si dios quiere me voy luego quiero Salir, quiero meterme a un instituto a una universidad, poder terminar los estudios, tener un título una carrera para ser alguien en la vida. Para mantener a mi familia, porque ya no tengo na 15 años</p>			

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

	<p>teniai tu pololita, pero fome. Estar estudiando respondiendome todo el día, no me gustaba a mí porque era cabro chico...</p> <p>Nada po, Yo en mis momentos libres que hacia me fumaba un pito, jugaba a la pelota, salía con amigos me gustaba salir con hartas mujeres, y eso.</p>					
<p>Categorías</p> <p>De Análisis</p> <p>Entrevistas</p>	<p>Relación / Familia</p>	<p>Relación / Amigos</p>	<p>Relación / Profesores</p>	<p>Relación / Drogas</p>	<p>Relación / Rutina del Centro</p>	<p>Relación / ASR</p>
<p>Focus-Group N° 1</p>	<p>A mí no me obligaban, mi mamá me decía: 'hijo estudia nomah'. Y yo lo hacía más por mi mamá... porque uno, por uno, estaría en la calle volándose igual...</p> <p>No, mi mamá igual me decía que fuera al colegio, porque... si uno no va al colegio qué pasa... no se aprende nah y...</p> <p>Yo lo hacía más por mi mamita, porque la quiero caleta... y más ahora que tai preso, más así, como que más pensai...</p> <p>Y ahora uno piensa en la mamá po... en la mamá, todo lo que ha hecho por uno y a salir a estar con ella más que nada...</p> <p>Yo, el motivo... estoy metido en todas, porque quiero puro irme; porque estoy ya, como se dice, psicosiado, uno ya va a cumplir dos meses ya... y estar sin la familia... uno, uno igual llora po...</p> <p>Ahora estoy aquí y decí: "no po... salí vai a tener que estar con la familia, estudiando... claro, salir a trabajar po'... por tu familia... porque tu familia es... ha hecho todo... ¡es tu familia po'!</p> <p>Uno piensa más por su familia...</p> <p>yo creo que si mi mamá me dice que voy a tener que salir a trabajar, voy a salir a</p>	<p>hora uno está como más vivito así, en el sentido que no va a salir a lo mismo... a no andar con lo... con los locos que ahora no te van hacer ni uno, no te mandan ni una cajetilla...</p> <p>Mm... de repente pasábamos más con los amigos que con la familia...</p> <p>salía a la calle a volarse con los amigos y todo y... no estaba ni ahí...</p> <p>Siendo que en la calle ni... ni la pescay'... pensai' andar con tus amigos volándote, en fiestas, con mujeres y todo...</p> <p>Prefiero estar con mi familia antes ahora andar con los amigos... ahora uno ve ahora a los amigos... que los amigos yunta ahí... no, con suerte uno me ha venido a ver así...</p>	<p>Pero son así pulento, así... como que ellos saben como uno piensa igual, porque igual es pa' fomentarte mientras estoy acá...</p> <p>Igual, igual yo creo que los tíos, igual, son buena onda porque... igual tiran... tiran caleta de tallas los tíos...</p> <p>Hay tíos que igual paquean mucho...</p> <p>A pero es que... fome porque de repente hay unos tíos que ud. Está ahí... fa' saca una manzana... ya sabí que saqué una manzana, tan todos paqueados sin cigarros...</p> <p>Porque aquí tení más comunicación po... como que a ellos les traí más atención po, siempre... de repente hasta hemos empezado a hablar...</p> <p>Conversar así de la vida y todo el atao con los profes...</p> <p>Más encima nadie los pasa a llevar a los profes y los profes tampoco nos pasan a llevar a nosotros...</p> <p>Te la hacen aprender Mm... más. Te la explican así, no como en los otros, 'ya escriban, ya vamos a pasar esto...' y uno va a decirle que no</p>	<p>Porque igual con la marihuana a uno se le olvidaba todo po... me le olvidan las cosas. De repente no sabía aonde estaba esto... esto dónde lo deje, ho!... los cuadernos, digo ho!, la mochila, ho!... no sé po, las cosas más insignificantes a uno se le olvidaban con la marihuana... pero igual vamos a ir al colegio si...</p> <p>nunca iba al colegio... pasaba volao' con los amigos... si o no?</p>	<p>Yo creo que igual es buena, porque en la calle era flojo yo. Pa hacer el aseo, no hacía mi cama, na po... (risas) ahora yo voy a salir y voy a tener la casa soplah po...</p> <p>Sí, porque igual... estando aquí igual uno se sale de la droga... en vez de seguir estar en la calle fumando, fumando, igual la droga es mal pa uno, pero... igual acá, estando más adentro, igual va dejando un poco más las drogas...</p> <p>No igual, porque igual en la casa no hacía mucho aseo pero... acá...he... igual como que, como todos los días, siempre, siempre hacíamos aseo... he... igual como que aquí estaba aprendiendo más que en la calle...</p> <p>Yo creo que es bueno... ahí uno ahora piensa de otra manera, no es el flojo que era antes... estoy como más... igual que era terrible malo pa comer</p> <p>Y aquí igual como que son otras cosas, otras... lo que tú no hacías en la calle, aquí lo hací...</p> <p>Yo creo que es como... que el</p>	<p>Es que ellas a veces llegan a ellos ven pa'... mejorar la escolaridad... como que es un apoyo que ellos nos dan a nosotros...</p> <p>Que es bueno porque nos ayuda a aprender más...</p> <p>Yo creo que es pa' que... o sea, ya, aparte de aprender, pa' ver si hay un cambio en uno po'...</p> <p>si, yo creo que es bueno... y uno piensa y dice: "si po' ahora voy a salir a estudiar, voy a salir a... a ser otra persona"...</p> <p>Que eso es pa' mejorar... ellos nos hacen, ya supongamos un tipo de evaluación, para ver si nosotros vamos a...</p> <p>Es bueno, es bueno el apoyo que nos dan las tías...</p> <p>Yo opino que es bueno igual... de repente, los primeros días, cuando me iban a hacer prueba... ho!, hacer tareas... pero hueas... pero</p>

Adolescentes Infraactores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

	<p>trabajar... me interesa sí lo que me diga...</p> <p>porque hay que verla por la familia... porque en una de esas uno puede ser papá y todo bien, pero no va a seguir siempre <i>choreando pa'</i>... llevarle las cosas al hijo...</p>		<p>entiende y te dicen: 'no, pero si ya lo expliqué'. Aquí no po, va el tío y te lo explica y todo... te lo hace en el cuaderno...</p>		<p>centro nos está dando una oportunidad <i>pa'</i>... terminar nuestros estudios...</p>	<p>después uno piensa y dice: "no <i>po'</i>... igual es bueno porque a uno, le sirve para saber las cosas que no te <i>sabiay'</i>..."</p> <p>Nos apoyan <i>harto</i>...</p> <p>eso no va al informe si del juicio... no va... pero de que te sirve, te sirve...</p> <p>O esto me enseñó aquí el tío... que cuando algunas veces uno no puede ir, pero igual está ahí...</p>
Focus-Group N° 2	<p>Siempre la mamá, siempre te dice que <i>teni'</i> que estudiar o si no no <i>vay'</i> a ser nadie en la vida, pero así nadie...</p> <p>Lo mejor que <i>podí</i> darle a tu mamá es tener... Si <i>po'</i>, es terminar el cuarto medio... Terminar los estudios...</p>		<p>Ya entrando en confianza, ya la relación en buena... <i>leseai, jugay</i> a pelear con los tíos... <i>tirria talla</i>...</p> <p>son pesados, pero cuando uno se manda <i>cagazos</i>... ahí tienen que ponerse como deben ser... pero casi siempre son buena onda con uno...</p>		<p>Voy a mejorar... como que el centro nos ayuda a mejorar la... el modo de vida que teníamos afuera...</p>	<p>Aparte que son <i>pulentos</i>, son buena onda... no hay como <i>pa'</i> llevarse mal</p> <p>Nos <i>ayudan</i> <i>harto</i> igual...</p>
Entrevista en Profundidad N° 1			<p>Que aquí son más simpáticos, te dejan ir al baño, cuando tú querí hacer tus necesidades... he... <i>podí</i> tirar la talla, en cambio afuera, en los colegios de la calle, no te dejaban ir al baño, tení que estar todo el rato <i>sentao'</i>, sin hablar con tu compañero de asiento...</p> <p>más cercanía... <i>conversai</i> más con los profesores...</p>		<p>, que por lo menos <i>podí</i>... tení cosas de juegos: <i>taca-taca</i>, ping-pong, computador, dvd... en las piezas tení tele con cable...</p> <p>Los talleres... la piscina... eso es <i>pa'</i> distraer la mente... dejar fumamos un cigarrito, que es otra cosa... sí...</p>	
Entrevista en Profundidad N° 2	<p>Era importante porque, por ser mi familia no es de las que anda, así, en la calle... no es ordinaria, así... y me mandaban todos los días al colegio y yo no faltaba al colegio y... la educación viene de lo primero; viene siendo lo primero... eso... en la educación</p>				<p>Los deportes, hacer trabajos... aportar en los trabajos... lo que más me gusta... hacer el aseo... lo más que pueda no más...y irme, <i>pa'</i> salir luego...</p>	

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

	<p>es lo primero que hay que tener...</p> <p>No... obviamente que me tenían que decir que yo tenía que estudiar no más pa' yo ser un... pa' tener un buen trabajo...</p>					
<p>Entrevista en Profundidad N° 3</p>	<p>naaa de repente igual pienso cosas buenas, positivas, que quiero cambiar y que me quiero no see po. Si igual uno tiene que transformar su familia, todo pos tío. Yo quiero tener mi casa, todo po</p>		<p>ahí yo traté de aprender más po, ellos me enseñaban más que en la calle, porque en la calle yo les preguntaba algo a los tíos y ahí me quedaba, lo que pasa es que este tío me trataba de ayudar... cualquier tío de ellos me trataba de ayudar. Me decían "ya Ricardo esto se hace así" y ahí yo aprendía po y eso era lo que en la calle en el colegio me molestaba a mi porque no me enseñaban a mi po, ve, me decían una palabra y ahí yo quedaba y si le iba a preguntar de nuevo... "aaah no te dije que eso era así"... mejor aquí igual po.</p>		<p>el deporte, ir a jugar a la pelota, eso es a las 12 no mas ya después te quita el tiempo ya después no jugai hasta el otro día... pero si yo quiero le digo al tío que oye le tinca que hagamos un partido en otra casa y aportamos una manilla llena de galletas y una cajetillas de cigarro y unas bebidas y ahí se pone más interesante... eso me gusta también. Pero jugar pin pon, play, taca-taca, cartas, todo eso.</p>	<p>nooo yo le dije a ella, yo me metí, eeeh porque para que me enseñe mas po si igual me faltaban unas cosas que aprendí ahí. Y ella me dijo que cuando yo la llame que ella iba a venir.</p> <p>si yo creo que te quiere sacar adelante, no quiere que uno quede pegado..</p> <p>no see po yo creo que pa hacerme cambiar... no see po pa que seai otro, si igual me ha dicho hartas cosas ya, si igual hemos conversado los dos solos. Si uno cambia de repente...</p> <p>ya aprendí algo po, si no sabia dividir yo po... aprendí a dividir, a multiplicar. Si el tío me dijo... yo me sacaba puros 2 oiga tío... ahora me saco 5.5, 6.0, 4.8 si es lo que he aprendido igual con ellos...</p> <p>no se pooh que igual me ha dicho hartas cosas igual güenas po, que a mi igual me han entrado en la cabeza, porque fuera por no entrarme no hablo mas con ella no mas po, y le digo sabe que mas tía no pero por algo yo hablo con ella, porque me ha entrado las cosas que me ha dicho ella... me ha servido un poco.</p> <p>nooo no e andao con</p>

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

						<p>ni'uno aquí, ni'un tío me había buscao... y yo le dije un día a un tío que fue pa la casa: "oiga, usted qué es? Y me dijo: "Yo soy el tío Marcial" yo le dije: "usted conoce a la Tía Marcia?". "Si po" me dijo "yo trabajo con ella". "Entonces dígame que yo la ando buscándola". Y después me dijo le digo que venga no más pa' la 7</p>
Entrevista en Profundidad N° 4			<p>Yo me llevo bien... sí, no, si es buena la relación... las tías saben explicar todo, cuando uno no entiende igual te... te ayudan... si tú tomay atención aprendí igual...</p>			<p>Porque no entiendo po'... no entiendo y... y pa' aprender... sipo', porque igual me hizo que me motivara más seguir estudiando igual...</p>
Entrevista en Profundidad N° 5	<p>Yo si dios quiere me voy luego quiero Salir, quiero meterme a un instituto a una universidad, poder terminar los estudios, tener un título una carrera para ser alguien en la vida. Para mantener a mi familia, porque ya no tengo na 15 años...</p> <p>Porque afuera era distinto porque no tenía el apoyo de la familia, yo estaba solo, pero ahora tengo el apoyo de mi familia, yo creo que me van a apoyar y mas las ganas que tengo yo, yo cacho que voy a surgir po...</p> <p>Si, yo creo que si no estuviera mi familia al lado mío, yo seguiría en la misma, si es lo único que sé hacer. Si no estuvieran ellos yo seguiría en lo mismo.</p>		<p>Bien po, buena. De repente igual se ponen exigentes pero uno igual no puede hacer na si hay que ir al ritmo de ellos...</p> <p>Es que aquí nos vemos todos los días po, afuera no po si uno no va al colegio tu no los ves, esa es la diferencia</p>		<p>Porque es fome po, porque lleva tantos meses todos los días lo mismo es fome. Te levantai, te lavai los dientes, te echai una bañá después salis al patio tomai desayuno te entrái haci las camas almorzai, Sali después de nuevo a bañarse...después salí y después te encerrai de nuevo a las 9 de la noche.</p> <p>A mí me gusta el reposo, ahora después de almuerzo el dormir todo el día, pero no se puede se puede hasta las 3 no más. Entramos a las 1 y media y hasta las 3 nos sacan...</p> <p>porque como que nos dan normativas de vida po. Porque uno tiene que levantarse a cierta hora, doblar su cama, lavarse los dientes, bañarse, ordenar su ropa, después hacer la cama almorzar, es como una norma de vida, que hay mucha gente que</p>	<p>No, llego una señora a preguntarme, me hicieron unas pruebas... y después me venía a verme siempre hicimos unos talleres...</p> <p>Y ella me decía po, que qué quería estudiar, que qué quería hacer en la vida... y yo le dije po... y ella me sacaba información de la gastronomía de los institutos; del incap, de donde uno podía estudiar y me trajo todos esos folletos y yo los leí... y creo que son como 3 o 4 años...</p> <p>Si uno está claro que va a ser en la vida más adelante igual te sirve pero si uno no está ni ahí, no te sirve pa ná...</p> <p>De repente hacíamos pruebas, ella me hacían como reforzamiento,</p>

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

					no la tiene	<p>te iba mal en esto me ayudaba estudiar en eso, de repente hacíamos talleres de cómo yo me manejo con mi familia...</p> <p>Si po, si igual me ayudo... Si po me enseñó a describir cosas, a escribir cartas, uno a veces pone muchas y, muchas comas o puntos</p>
<p>Categorías De Análisis</p> <p>Entrevistas</p>	<p>Sentido atribuido "para ser alguien en la vida"</p>	<p>Sentido atribuido "para no defraudar a la familia"</p>	<p>Sentido atribuido "un aprendizaje para cambiar, para crecer personalmente"</p>	<p>Sentido atribuido "Necesario para otro fin o motivo en la vida"</p>	<p>Sentido atribuido a la escuela en el Centro San Joaquín</p>	
<p>Focus-Group N° 1</p>	<p>Es bueno pa... pa uno mismo po... pa entender, porque uno igual después... puede ser alguien en la vida y... después uno no sabe las cosas... a uno lo pueden cagar y todo el atao por hueón... con la plata y todo.</p> <p>Que nos va a dejar un aprendizaje que... que hay que seguir estudiando en la calle nomah... para que tengamos una buena educación y terminar el cuarto medio también... para que no seamos nadie en la vida; para que seamos alguien...</p> <p>No va a ser nadie...</p> <p>siempre la mamá, siempre te dice que <i>teni'</i> que estudiar o si no no <i>vay'</i> a ser nadie en la vida, pero así nadie...</p>	<p>(1) A mí no me obligaban, mi mamá me decía: 'hijo estudia nomah'. Y yo lo hacía más por mi mamá... porque uno, por uno, estaría en la calle volándose igual...</p> <p>Lo mejor que <i>podí</i> darle a tu mamá es tener... Si <i>po'</i>, es terminar el cuarto medio... Terminar los estudios...</p>	<p>Y más pa aprender po...</p> <p>Que nos va a dejar un aprendizaje que... que hay que seguir estudiando en la calle nomah... para que tengamos una buena educación y terminar el cuarto medio también...</p> <p>o como si... <i>vay</i> a cambiar en el sentido que si en la calle, pongale uno no estudia, algunos no estudian... y aquí ven si estudian y el loco... y el colegio te puede hacer cambiar y todo <i>po'</i>... te hace pensar</p> <p>te hace pensar caleta...</p> <p>igual es bueno porque a uno, le sirve para saber las cosas que no te <i>sabíay'</i>...</p>	<p>Sipo, y más encima ahora pa trabajar están pidiendo los cuartos medios...</p> <p>Yo, el motivo... estoy metido en todas, porque quiero puro irme; porque estoy ya, como se dice, psicosiado...</p> <p>No yo creo que... eso igual, los talleres, es bueno porque... he... más hacemos talleres... aparte que los días se nos hacen más cortos, igual eso es un informe al tribunal po, y el informe igual lo... nos hace bien pa' nosotros... nos vamos más rápido pa' la casa...</p> <p>Después, yo creo, terminar mis estudios, después, no sé, comprarme mi casa, mi auto... y trabajar no más...</p> <p>ya, nos vamos en libertad, yo creo que con el mismo colegio voy y hago el tercero y cuarto y termino el cuarto <i>al tiro po'</i>, así... y de una me puedo ponerme a trabajar en cualquier; tirar curriculum y listo... me pongo a trabajar...</p> <p>No, yo creo que voy</p>		

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

				<p>a seguir terminando el colegio, porque ahora... ahora hasta, no sé, por cualquier trabajo ahora están pidiendo el cuarto medio... si po'...</p> <p>Igual va a ser difícil trabajar si no <i>teni'</i> cuarto medio... <i>vay'</i> a tener que sacarlo igual...</p>		
Focus-Group N° 2	Sin estudios uno no es nada...		<p>Es importante el estudio, porque uno si quiere cambiar...</p> <p>Si, porque ahora viene igual unas divisiones... y no sé ni dividir ni restar... así, cuando ponen una resta no sé hacerla y hay <i>cauros</i> de cuarto básico que saben más que yo... voy en primero medio...</p> <p>Ayuda harto el estudio... ayuda a uno mismo <i>po'</i>...</p>	<p>En todos los trabajos piden cuarto medio ahora, no es como antes...</p> <p>De que sirve, sirve, pero a uno... uno no le da la importancia, uno no la ve...</p> <p>si sé que <i>pa'</i> todo hay que ir al colegio... <i>pa'</i> trabajar en todo, menos en la <i>contru</i> (Construcción) y todos los saben, pero para otro trabajo tienen que tener todos mínimo cuarto medio...</p>	<p><i>Pa'</i> que al que no le gusta la escuela tiene que venir <i>pa'</i> que... <i>pa'</i> que se de cuenta que esto, la escuela, le sirve...</p> <p><i>Pa'</i> que nosotros salgamos más estudiante... más obediente...</p> <p>Pero si estoy preso... si estoy aquí <i>teni'</i> que acatar no más, si al colegio <i>teni'</i> que ir no más, te guste o no te guste... si estoy preso aquí... si estoy en la calle si <i>querí</i> <i>vay</i>, si <i>querí</i> no <i>vay</i>... no sé <i>po'</i> te <i>fumay</i> un cigarro a cualquier hora... aquí no <i>po'</i> <i>teni'</i> que ir y toda la casa va a tener que ir...</p> <p>Yo pienso que... me acostumbró a levantarse temprano, a ir al colegio todos los días, a que te pasen materia, a escribir en los cuadernos... cuando uno está acá viene siempre...</p>	
Entrevista en Profundidad N° 1	<p>Porque sin estudios no son nada. Uno tiene que estudiar <i>pa'</i> ser alguien en la vida...</p> <p>Si igual hay otros caminos que pueden ser validos... pero más que el estudio no... que el estudio es como lo esencial <i>pa'</i> uno...</p>		<p>Si igual hay otros caminos que pueden ser validos... pero más que el estudio no... que el estudio es como lo esencial <i>pa'</i> uno...</p>	<p>No, igual creo que es importante, porque hay cabros que... que son ladrones en la calle igual... y han sacado su cuarto medio y tienen colegio y ya tienen su diploma... igual les va a servir <i>po'</i>. Si no quieren seguir robando fuera, pueden trabajar...</p>		
Entrevista en Profundidad N° 2	que la educación uno tiene que tenerla <i>pa'</i> trabajo... <i>pa'</i> tener buen trabajo, <i>pa'</i> ganar bien... <i>pa'</i> , a ver... poder ser alguien en la vida...		la educación viene de lo primero; viene siendo lo primero... eso... en la educación es lo primero que hay que tener...	No... obviamente que me tenían que decir que yo tenía que estudiar no más <i>pa'</i> yo ser un... <i>pa'</i> tener un buen trabajo...	por ser los primerizos, pueden entrar y estar estudiando en la calle... y por eso deben haber escuelas aquí... <i>pa'</i> que sigan...	

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

				que la educación uno tiene que tenerla <i>pa'</i> trabajo... <i>pa'</i> tener buen trabajo, <i>pa'</i> ganar bien... <i>pa'</i> , a ver...	<i>pa'</i> que sigan estudiando y cuando salgan a la calle sigan estudiando... qué quiere lograr, para... para que nos pierdan los estudios, para seguir... <i>pa'</i> que todos sigan estudiando...	
Entrevista en Profundidad N° 3					no es que aquí es obligatorio, o sino nadie iría al colegio si eso es lo que molesta igual, pero igual es bueno una porque así aprendís más po yo sé po, lo que en la mente a mí se me pone es que para que los cabros cuando salgan a la calle sean otros yo creo po... si po porque si no hubiera colegio aquí, después se van pa la calle van a ser los mismos que son porque no habría una adecuación que lo enseñó pa que les cambie la mente y pa lo que puedan ser en la calle también.	
Entrevista en Profundidad N° 4	si igual es importante estudiar <i>po'</i> ...		No sé... <i>pa'</i> tenerlos todos yo creo. <i>Pa'</i> terminar todos los cursos y... no ser un hueón tan <i>torrante po'</i> y llega un momento en que uno tiene que cambiar también... no va a andar toda la vida delinquiendo... Para saber todo lo que uno no nace aprendiendo <i>po'</i> , aprender a leer, a sacar cuentas, todas esas cosas así <i>po'</i> ... <i>pa'</i> saber sobre el mundo, todo lo que enseñan...	Para aprender algo... o sea, lo que uno no sabe, si en el colegio se aprende todo eso... también <i>pa'</i> después tener un trabajo, que ahora en casi todos lados te dan... y llega un momento en que uno tiene que cambiar también... no va a andar toda la vida delinquiendo...	Porque es un derecho la educación igual... todos tienen derecho a educar y aquí lo hacen valer ese derecho... a los menores... <i>Pa'</i> que uno se reinserte en los colegios igual <i>po'</i> , <i>pa'</i> tener todo, si igual es importante... y hay harta gente que tiene que estudiar. Aquí son todos menores...	
Entrevista en Profundidad N° 5	Tiene hartito porque uno tiene que tener educación para ser alguien en la vida po, no se po si yo quiero ser un chef gastronómico y quiero irme pa otro país a ser chef tengo que saber otro idioma y la educación te lo da po... Yo si dios quiere me voy luego quiero Salir,	ahora tengo una hija, tengo que ver por el futuro de ella ya no me sirve de nada seguir con la vida loca en la calle, tengo que tener... ahora di la PSU, ahora ojala me saque un buen puntaje pa postular en alguna universidad, en lo que sea no mas, pa	yo cachito que lo que representa eso de... no sé <i>po'</i> ... cambia la forma de vida, el estrato social, pueden ser mejor persona... Porque yo he cambiado con la educación, he cambiado mi forma de hablar, mi forma de vestir, he cambiado muchas		Que aquí tienen que ir al colegio si o si, no es cosa que uno quiera o no quiera, yo rescato los profesores que están ahí con uno, que a mí me han cambiado varias veces de casa y de repente he estado sin colegio y los profesores van pa las casas,	

Adolescentes Infractores de Ley y Educación Escolar

Hacia una interpretación del sentido atribuido por los usuarios

	<p>quiero meterme a un instituto a una universidad, poder terminar los estudios, tener un título una carrera para ser alguien en la vida. Para mantener a mi familia, porque ya no tengo na 15 años</p>	<p>poder mantenerla</p>	<p>cosas...</p> <p>El colegio, los talleres, uno mismo como convive con las personas tiene que aprender a tolerar</p> <p>Uno como que ya, me acostumbre al sistema, como que ya no es por obligación que hay que ir, que hay que ir por una motivación propia, por algo que si uno no va al colegio es porque no quiere porque no está ni ahí con su vida</p>		<p>y nos dicen nos van a dar pruebas, cosas que nos faltan están preocupados de uno en realidad</p> <p>Que uno pueda cambiar de forma de ser... Para reinsertarse en la sociedad, porque supuestamente ahora somos peligro para la sociedad</p>	
--	---	-------------------------	---	--	---	--

Pauta de Preguntas

Utilizada en Entrevistas en Profundidad y Focus-Group

La batería de preguntas consta de tres dimensiones específicas que nos permiten identificar el eje temporal (Pasado / Presente / Futuro).

Batería de preguntas:

Referente a la vida cotidiana antes de ingresar al centro.

1. De manera breve, quisiera que me contaras sobre tu vida diaria (cotidiana) cuando estabas en libertad; ¿Qué hacías? ¿Cómo transcurría?
2. ¿Qué importancia crees que tiene la educación formal (la escuela, el colegio) en el desarrollo personal de una persona?

Referente a la vida cotidiana en el centro.

1. ¿Hace cuanto tiempo estás aquí cumpliendo condena?
2. ¿Cuál es el motivo por el cuál estás cumpliendo condena?
3. ¿Esa acción por la cual estás cumpliendo condena era habitual que la realizaras?
4. ¿Por qué participas de la escuela (proceso de escolarización) aquí en el centro?
5. ¿Qué importancia le otorgas a la escuela (proceso de escolarización) de la cual participas aquí en el centro dentro del proceso de cumplimiento de condena?
6. ¿Tienes alguna idea (proyecto) sobre qué hacer para cuando salgas del centro?

Referente a la relación experiencial con la educación.

1. ¿Qué relación tenías con el colegio o escuela cuando estabas en libertad?
2. ¿Cuál es la relevancia (espacio-tiempo) que el colegio o escuela tenía para ti cuando estabas en libertad?
3. ¿Cómo describirías tu experiencia en el proceso de educación escolar cuando estabas en libertad?
4. ¿Cuál crees que es el sentido (la razón) que tiene la escuela dentro del centro (por la cual está la escuela dentro del centro)?