

Posibilidades y alcances de la reinserción social: una mirada desde los discursos de los adolescentes¹

Lorena Pérez Roa²

63

Resumen

El presente estudio busca analizar los significados socioculturales asociados a la idea de reinserción social en adolescentes a quienes se les acusa haber infringido la ley, y que se encuentran en un centro de internación provisoria del Servicio Nacional de Menores.

Para el cumplimiento de dicho objetivo, se realizó un taller de producción audiovisual, donde los adolescentes participantes trabajaron las nociones que tradicionalmente se asocian a la idea de reinserción social: educación, trabajo y futuro. Material que fue complementado con entrevistas en profundidad.

Los principales resultados de este estudio, apuntan a la necesidad de resignificar la noción de reinserción social a la luz de las tensiones discursivas que para los adolescentes se producen en la relación educación – trabajo, y principalmente en tensión afectividad – conflicto que a nivel discursivo se sitúa en las relaciones con la familia y la calle.

Palabras claves

Procesos de Reinserción Social – Adolescentes infractores de Ley – Análisis de Discurso.

1 Investigación financiada por el Fondo Interno de Investigación de la Universidad Alberto Hurtado.

Se agradece a los diez adolescentes que participaron de la experiencia, a los educadores colaboradores y directivos del CIP CRC San Joaquín que facilitaron la realización de esta investigación.

Especiales agradecimientos a Karen Henríquez y Camila Veliz (ayudantes de investigación) y Ricardo Silva (tallerista), quienes participaron activamente en este proceso de investigación

2 Académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. Cienfuegos 41 A, (02) 8897474 loperoz@uahurtado.cl

I. ARTÍCULOS





Abstract

The present study searches to analyze the socio cultural significance associated with the idea of social reintegration of adolescents who have been accused of infringement of the law and are currently found in a provisional internship centre at the Childhood National Service, SENAME.

In order to accomplish the stated objective, a workshop with an audiovisual production took place, where the participating adolescents worked on the notions that are traditionally associated with the idea of social reintegration: education, work and future, material that was complemented with in-depth interviews.

The principle results of this study, point at the necessity to re signify the notion of social reintegration in the light of the discursive tensions that for adolescents may be produced in the education-work relationship and principally in tension-affectivity –conflict that at a discursive level is situated in family relationships and on the street.

Key Words

Social Reintegration process – Adolescent lawbreakers – Discourse Analysis

Introducción

El Ministerio de Justicia entregó el 4 de Junio del 2008, un completo balance a un año de haber entrado en vigencia la Ley de Responsabilidad Penal Adolescentes (LRPA). En él se señalaban los siguientes logros del sistema: “durante los primeros diez meses Carabineros de Chile detuvo a más de 54 mil adolescentes de entre 14 y 17 años, lo que equivale a un incremento de un 80% respecto de las aprehensiones realizadas durante los diez meses previos a la aplicación de la LRPA (...). Al 7 de Mayo, bajo la LRPA fueron formalizados más de 25 mil causas penales ante el sistema de justicia. Los delitos contra la propiedad son los más comunes entre los jóvenes infractores” (Ministerio de Justicia, 2008).

Estas declaraciones deben mirarse a la luz de los contenidos de la LRPA, que en su artículo 24, letra f, establece que la pena debe considerar la “idoneidad de la sanción para fortalecer el respeto del adolescente por los derechos y libertades de las personas y sus necesidades de desarrollo e integración social” (Ley 20.0884, 17 de diciembre del 2005). Según esta normativa, y considerando el carácter predominantemente correccional de la ley, se observa una búsqueda pedagógica en torno a generar procesos para favorecer la reintegración social de los adolescentes a quienes se les acusa que han infringido la ley. Dicha expectativa, no parece condecirse con el balance entregado por el Ministerio de Justicia que relaciona la implementación de la Ley con un control más efectista de la “delincuencia”.



¿Qué es entonces lo que determina la relevancia social de esa ley?, ¿disminuir los índices de delincuencia a través del encierro o la posibilidad de pensar que una sanción favorecería la reinserción social de los adolescentes?. Considerando que “el discurso jurídico es palabra creadora, que confiere vida a lo que anuncia” (Bourdieu, 1999:19) ¿de qué tipo de creación hablamos? ¿Quiénes son los que la enuncian? ¿desde qué lugar?.

El modelo de justicia penal y su doctrina de protección integral establece una diferenciación clara entre el poder jurisdiccional y el carácter asistencial del Estado. Este modelo reconoce que las personas menores de edad son sujetos de derecho, y por tanto tienen responsabilidad jurídica, es decir, son responsables de los actos que realizan y de las consecuencias legales que esto conlleva. “De un modelo tutelar que consideraba a los jóvenes sin responsabilidad e incapaces de infringir la ley penal, se pasó a un modelo que –por contrario– establece la posibilidad de infringir y encontrar culpable a un joven por infracción de la ley penal, y consecuentemente, la posibilidad de imponerle una sanción con una connotación negativa” (Tiffer, 2003: 9). Esta nueva posibilidad genera un nuevo contexto o escenario de acción, y abre nuevos espacios y posibilidades de intervención a los funcionarios que trabajan con los jóvenes infractores de ley, considerando que en términos generales esta nueva legislación apuesta por la responsabilización de los jóvenes, buscando el control sociopenal y la reinserción social.

El cumplimiento de dicha apuesta requiere la reformulación de la misión y los objetivos estratégicos del Servicio Nacional de Menores (SENAME) quienes son los encargados al interior de los centros de velar por la ejecución de las sanciones dictaminadas por los Tribunales en este nuevo sistema. Para ello, habilitó una serie de centros ejecutores de sanciones socioeducativas tendientes al control sociopenal y a la inserción social de los jóvenes. A su vez, asumió bajo un “escenario de reforma”, en el cual se evitó el castigo del niño, apreciando ya no el delito cometido, ni la responsabilidad en su ejecución, sino su carácter, peligrosidad y temibilidad (...). Sólo los caracteres psicológicos, caracterológicos, médicos y sociales servían de base para una clasificación y separación de los menores en grupos diversos” (Farías, 2002; 219).

Las intervenciones en este nuevo contexto deberán fomentar el adecuado desarrollo de los jóvenes junto con asegurar su dignidad como persona, promover el sentido de responsabilidad y los conocimientos que ayuden a generar posibilidades de inserción social. Técnicamente, SENAME, ha desarrollado la planificación de la intervención con los jóvenes que están retenidos en estos centros, estableciendo ciertos elementos claves en la intervención, tales como: la responsabilización, el control, la reparación y la habilitación social de cada adolescente



(SENAME, 2005). Todo esto con el objetivo, que se establece en el Art. 20°, de hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes por los hechos delictivos que cometen, formando parte de una intervención socioeducativa amplia y orientada a la plena integración social (Ley 20.084).

Sin embargo, 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.

Lo anterior se vuelve aún más paradójico si consideramos que la reinserción social se comprende como el "resultado final de un proceso de aprendizaje y de vinculación de la persona excluida de la sociedad y su funcionamiento (...). Para ello es necesario que el sujeto haya sido partícipe de instancias de educación, capacitación laboral y rehabilitación, lo cual permitirá en definitiva insertarlo a la sociedad". (GENCHI, 1997:3). Lo que esta noción en definitiva plantea, es que a través de la educación y de la entrega de herramientas laborales los jóvenes, sin estar excluidos de la sociedad, lograrían una "inserción social plena".

Pero ¿no son estos mismos jóvenes los que han sido expulsados del sistema escolar?, ¿no son los mismos "delincuentes" a los que se refería el Ministro de Justicia en su cuenta pública?, ¿no son aquellos que la opinión pública los presenta como los responsables del temor ciudadano?. Si son los mismos ¿Cómo se explica entonces esta "creencia" expresada en formato de Ley de que la reinserción social de los adolescentes es posible?, ¿Cuáles son los fundamentos que permite creer que la educación y trabajo son la clave para poder comprender la reinserción?

Estas interrogantes guiaron la investigación planteándose como un acercamiento a los significados y posibilidades asociadas a la idea de reinserción social por parte de los adolescentes. La idea fue la de favorecer un proceso de deconstrucción del concepto, a fin de plantear nuevos ejes de análisis a partir de lo signifiquen como relevantes.

Ahora bien, preguntarse por las nociones de reinserción social en adolescentes a quienes se les acusa haber infringido la ley penal, no está exenta de dificultades. En primer lugar, su condición de adolescentes, comprendido como un período de desarrollo caracterizado por las confusiones, imprime un "estilo" de comunicación que dificulta las relaciones dialógicas que se requieren en un proceso investigativo. Por otro lado, el estar dentro de un sistema cerrado rompe la cotidianeidad de los adolescentes, cambia su relación con ellos mismos y con el entorno, modifica sus rutinas y establece un control permanente sobre sus

actos, lo que imprime ciertos rasgos a su carácter y relaciones interpersonales; en tanto se produce en un contexto de encierro que regula fuertemente aquello que es posible de decir y lo que no. Sumado a lo anterior, la emergencia que los medios de comunicación masiva han dado a la temática, ha instalado en los adolescentes una desconfianza, en relación a la confiabilidad de los procesos investigativos.

De esta manera, a la hora de preguntarnos cómo desarrollar este proceso, nos detuvimos largamente a pensar una metodología que permitiera establecer las confianzas suficientes con los adolescentes de manera de comprender los significados atribuidos a la noción de reinserción social. Fue por ello que consultamos a los profesionales que trabajan directamente en su entorno, que temáticas podríamos desarrollar con ellos. Nuestra idea era poder realizar un taller que les capacitara en algún tema de interés y a su vez nos permitiera desarrollar nuestra investigación.

Metodología de trabajo a través de Taller Audiovisual

Fue así como llegamos a la idea de realizar un taller audiovisual en el que los adolescentes aprendieran a desarrollar a través de un lenguaje propio, los temas centrales que la literatura especializada asocia más recurrentemente a la idea de reinserción social: educación y trabajo.

Desarrollamos diez talleres de tres horas cada uno durante un mes y medio, en los cuales los participantes aprendieron nociones básicas de fotografía, estructura de guión, utilización de cámaras y edición de videos. La última sesión de taller, fue una muestra de los documentales





realizados, a la cual asistieron los familiares directos y las personas significativas de los adolescentes participantes.

Análisis.

El realizar un trabajo de campo de carácter intensivo, acompañado de un proceso de habilitación en técnicas de producción audiovisual, implicó una importante movilización de recursos y tiempo. Fue por ello que para la construcción del corpus de investigación utilizamos diversas estrategias de recogida de información. Por un lado, el desarrollo de observaciones de campo durante el desarrollo de los talleres audiovisuales, por otro, se trabajó con los discursos que los participantes emitieron en sus producciones audiovisuales (entrevistas grupales, individuales y desarrollo de guiones), así como también, realizamos entrevistas antes de finalizar el proceso, que nos permitió profundizar en aquellos elementos discursivos, que no siendo considerados en un inicio, delimitaban fuertemente las posiciones de los adolescentes frente al tema de la "reinserción social".

Es por ello que para desarrollar el análisis se decidió reagrupar los hallazgos en dos grupos. El primero consideró aquellos elementos que tradicionalmente la literatura ha asociado a la idea de reinserción social, vale decir, educación y trabajo, y en un segundo grupo, aquellos elementos que surgen del discurso de los adolescentes y que no necesariamente se les asocia, al pensar y actuar, a la noción de reinserción social.

Cabe destacar, que para la realización del presente análisis se consideró el discurso como "una práctica analítica que opera, simultáneamente en tres dimensiones: a) el discurso en tanto texto- resultado oral o escrito de una producción discursiva-, b) el discurso como práctica discursiva enmarcada en una situación social concreta y c) el discurso como ejemplo de una práctica social, que no sólo expresa o refleja identidades, prácticas, relaciones, sino que las constituye y conforma" (Iñiguez, 2003:94). De esta manera se comprende que los discursos emitidos responden a un contexto determinado, en este caso de privación de libertad, y que por tanto deben ser comprendidos desde el habla de un pasado o un futuro significado como por los hablantes como una posibilidad, pero no necesariamente como una "realidad".



I. Educación para el trabajo - ¿trabajo para el futuro?

La reinserción social se entiende como la acción educativa compleja e integral, que busca ejecutar acciones de responsabilización, reparación e integración social del/la adolescente y así limitar los efectos que la sanción privativa de libertad genera en la inserción social de los y las adolescentes. (SENAME, 2005). De esta manera se comprende como el resultado final de un proceso de aprendizaje y de vinculación de la persona excluida de la sociedad y su funcionamiento, para lo cual los centros de cumplimiento de condena debiesen favorecer instancias de educación, capacitación laboral y rehabilitación (GENCHI, 1997:3). Situación, que en el caso de adolescentes se torna una exigencia, en tanto aún no han finalizado sus doce años de escolaridad obligatoria que el estado chileno garantiza.

Es por ello que la educación concentra gran parte de la rutina diaria de los adolescentes privados de libertad, tal como se indica en este acto discursivo:

Documental Educación (30-35)

Educador: a tus 16 años crees que has aprendido algo de la educación formal?

A5: igual he aprendido cosas, pero no tanto porque no iba tanto al colegio... hacia la cimarra, faltaba.

Educador: aquí te ha servido entonces porque has aprendido a estudiar entonces?

A5: si po, una rutina que hay que cumplirla todos los días, ir al colegio, levantarse, ducharse.

Educador. Es decir, te faltaba un poco de disciplina?

A5: sipo, eso me faltaba, mucha disciplina diría yo jaja sino no estaría aquí, estaría en mi casa.

El diálogo entre el educador y el adolescente entrevistado se centra en el aprendizaje, en tanto la referencia realizada se sitúa en el espacio de la adquisición de rutinas y de la disciplina, más que en el desarrollo de habilidades de estudio. Esto nos lleva a recordar a (Albrecht, 1990, citado por Couso, 2006:2). "La educación del derecho penal de adolescentes (...) es entendida primordialmente como un efecto de la pena (...) tiene un único objetivo sostenible desde el punto de vista constitucional, cual es la "dirección parcial del comportamiento, en el sentido de la exigencia del comportamiento legal. Desde el punto de vista científico social esto último no es "educación" (socialización) sino exclusivamente control social".

El disciplinamiento es lo que se hace presente en los discursos de los adolescentes al referirse a la educación. Cuando se pregunta por su futuro en el exterior del centro, ellos señalan que quieren "seguir estudiando", sin embargo, el interés por el estudio no se asocia a la





valorización del proceso educativo, sino que lo sitúan como un medio para conseguir un trabajo y "ayudar a la familia".

Entrevista A3 (13-14)

E: ¿Que significa para ti el estudio?

A3: Igual para conseguir un trabajo, si po para poder después sustentar una familia.

Entrevista A6 (p. 103- 106) (p.113-114)

E: oye A6 ¿cuáles son tus sueños?

A6: ¿sueños?, trabajar, tener una profesión y trabajar po

E: ¿y qué te gustaría hacer?

A6: a mí me hubiera gustado estudiar medicina

(...)

E: entonces lo que te gustaría es una profesión, eso es lo que te gustaría.

A6: si po, trabajar y comprarle una casita a mi mamá

La relación estudio – trabajo se constituiría a nivel discursivo como un binomio indisoluble, en tanto se estudia para facilitar el ingreso al mundo del trabajo, el que a su vez les permitirá obtener los recursos necesarios para satisfacer sus deseos: "sustentar una familia", "ayudar a su familia", "salir adelante".

Entrevista A3 (80)

A3: No se po ósea la educación es básico pa todo, porque sin educación, sin cuarto medio ni siquiera podi barrer la calle po ósea yo creo que es algo fundamental en una persona, porque si uno no estudia no es una persona, aparte que con estudio uno tiene más posibilidades de encontrar trabajo de todo, con estudio uno llega a todas partes.

Sin embargo pensar como "ser persona", "salir adelante" en un contexto de encierro en donde la educación ha sido planteada desde "otro" que ejerce una relación de poder simbólico a través del cual se estructura el discurso sobre la educación y su importancia en los procesos de reinserción social (cfr. Bourdieu, 1999), no necesariamente se condice con las dificultades que los adolescentes señalan para "cumplir" dicho mandato:

Documental trabajo:

A1 entrevistando a otro adolescente de la casa, que no está participando del taller

A1: pero tú por ejemplo, antes de empezar a delinquir teniai sueño, así como de ser algo cuando grande, trabajar en algo...?

E: bueno cuando era chico, cuando tenía como siete años.

A1: haber, haber cuentala po', si aquí tamos pa' saber lo que pensai po'

E: (risa) por eso po' cuando era cabro chico po'

A1: ya pero, que eso, qué queríai ser cuando erai cabro chico, cuando grande.

E: na po' ayudar a mi mamita de una forma buena, después va creciendo y es más difícil de repente...

A1: te va cambiando la mente?

E: si po'. Es más fácil hacer otras cosas que sacrificarse, porque de repente uno necesita plata pa' ti, no vai a estar esperando treinta días pa' ganarte una gamba y veinte y en una semana tar cagao de hambre la familia po'.

A1: si po... pero tú... no sé po' ¿no tení nada pensado?... igual tení cualquier tiempo pa' pensar aquí po', algo pa'...

E: si po' igual toi arrepentio, quiero ayudar a mi mamá no ma'... quiero tratar de salir adelante con mi familia.

Al parecer el deseo del adolescente sigue siendo el mismo de cuando era "chico": quiere ayudar a la mamá. La única diferencia es la manera en que señala querer hacerlo, ahora busca que sea de "una forma buena". ¿Qué implica una forma buena?, al parecer las señales dadas en sus discursos, situarían la idea de que para hacerlo bien hay que trabajar, sin embargo, si se trabaja ¿Qué pasa con los estudios?:

Entrevista A4 (55:62)

E: ¿Y afuera piensas ayudar a tu mami?

A4: Si igual, que mi tio va hacer un taller de mecánica y voy a empezar a trabajar con él.

E: Y en el caso de estudiar y trabajar afuera qué prefieres?

A4: Estudiar, porque igual va a servir mas a futuro, aunque si trabajo ahora y después cumplo la mayoría y quiero trabajar no voy a poder po.

E: ¿Y tú te proyectas estudiando algo un técnico una carrera?

A4: Un mecánico en electricidad por que igual se andar los autos sin llave, sé hacer casi todo en un auto.

E: ¿Cuáles son tus expectativas cuando estés afuera?

A4: Ayudar a mi mami a hacer las cosas en la casa pa cuando llegue cansá del trabajo, ir a dejar a mi hermano al colegio igual.

Existiría una tensión entre la posibilidad de estudiar y responder el deseo de "ayudar a la mamá", puesto que dicha ayuda implica aportar ingresos económicos al hogar, ingresos que no necesariamente se generan en los espacios educativos tradicionales. De esta manera, la posición en la que se sitúa el adolescente para hablar de su deseo en relación a su madre, resultaría vital de desentrañar para poder buscar las maneras de descentrar la tensión entre educación y trabajo. Puesto que la idea de tránsito que la educación formal establece para habilitar a las personas al mundo de la vida y del trabajo, es lo que resulta ruidoso para aquellos que necesitan ayudar a su familia, aquí y ahora, generándose una oposición discursiva que no logran resolver.
Documental trabajo





A2, A7 y A1 conversan junto a la cámara sobre el proceso de haber realizado un documental.

A2: ¿que vai a hacer vo?

A7: yo, bueno yo creo que voy a trabajar yo, pa darle un buen futuro a mi futura familia, una buena situación económica, ayudar a mi mamá, a mi hermano.

A1: también es un buen punto ese... y el estudiar porque sino estudio no podi llegar a ser alguien.

A7: y... y na po' no delinquir nunca más porque es fome estar aquí, porque a tu aquí y no podi hacer na', si pasa cualquier cosa tú no podí estar allá pa ayudarlos, no podi hacer na'.

A7: igual es brígido esta cuestión de insertarse después de estar preso, porque puta uno queda con antecedentes, cualquier cuestión así, depuse pasi a la calle y ni en cualquier lao te reciben, dicen ahh estuve preso, no po', no te van a recibir así como...

A1: ya chiquillos como estábamos hablando del trabajo ¿cómo lo encontraron?

La sensación de no "estar ahí" cuando la familia lo necesite, se extiende al no poder "entrar ahí" una vez que salgan de los recintos de privación de libertad. Ese miedo a "la marca", al "estigma³", a situarse en un espacio cerrado y circular representa el gran temor, que se resuelve a nivel discursivo con "no volver" al lugar del que salí:

Entrevista A4 (33:44)

E: ¿Y te imaginas yendo al colegio de nuevo?

A4: Si pero no al mismo si po.

E: ¿Por qué?

A4: Porque saben todo que estoy aquí po

E: ¿Y por qué no te gustaría ir al mismo, porque te pueden molestar?

A4: Pueden mirar de otra manera po, en mi colegio es como gusta mucho la mente a si igual

E: ¿Por parte de los profes, tus compañeros?

A4: De los profes.

E: ¿Te pueden hacer a un lado?

A4: ¿Si, supóngase se puede perder una mochila y al toque me van a echar la culpa a mi por eso igual no quiero ir al mismo colegio?

E: ¿Como uno diferente?

A4: Si, pa partir de cero donde nadie me conozca.



3 "El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones no de atributos". (Goffman, 1963:11)

Sin embargo ellos “han estado ahí” antes y en ese trayecto han ido configurando una “marca” que representa una trayectoria de “desigualdad persistente”, en el sentido de que es una desigualdad que perdura de una interacción social a la siguiente, de la escuela al trabajo, a la familia, al barrio, a la sociedad. (Tilly: 2000)

Entrevista A1 (p. 60-61) (p. 66- 71)

E: En serio y porque te echaron?

A1: Por qué yo iba en el Britania cordillera ese colegio que salió en la tele donde acuchillaron a un inspector y creo que estaba mal el colegio por el sostenedor y después el sostenedor lo cambiaron y el sostenedor dijo, el nuevo dijo ya voy a cambiar este colegio, voy a cambiar la imagen porque todos lo tienen como el peor colegio y la cuestión y echó a todos los peores y entre esos iba yo, echó como a los peores, dijo voy a echar a los más desordenados del colegio o a los que puedan estar cegándome el colegio dijo y dejó a los más pìolas po, dejó a la gente más tranquila po, a los que él sabía que no iban a darle una mala imagen al colegio.

E: Y cómo fue pa ti eso?

A1: ¿Cómo?

E: ¿Cuando te echaron te dio rabia qué te paso?

A1: Nada igual me dio, es que igual no me echaron a si como, como yo termine el colegio y me dijeron ya ahora el otro año no podi seguir estudiando aquí, yo pasé de curso todo.

E: A te cancelaron la matrícula?

A1: Si me dijeron no te vamos a hacer un mal informe ni nada para que te reciban en otro colegio, pero tú ya no podi seguir en este colegio porque nosotros tenemos que cambiar la imagen y con cabros como vo va a seguir igual el colegio.

E: Y tu encuentras que tenias mala imagen en esa época?

A1: Si po era muy flaite igual, picao a choro.

E: Eras muy picao a choro?

A1: Sí

La imagen de “flaite” representaría un acto explicativo de la conducta expulsora del establecimiento, el entrevistado se ubica como el portador de una “mala imagen”, que es lo que la escuela intenta erradicar. Sin embargo, en su discurso él no significa ese acto como desacreditable, en tanto el miedo a la marca se instala, una vez que salen de su espacio cotidiano, permanece privado de libertad y debe repensar su vida afuera.

¿Cambiará su imagen una vez que vuelva a estar ahí?, ¿volverá a encontrarse con espacios en los que siga representando la “mala imagen” que dice portar?. Las respuestas a éstas preguntas parecen tender más a la profundización del estigma que a su transformación, lo que generaría más frustración y mayor desesperanza, sobre todo cuando la aspiración de muchos es la de ser profesionales “para comprar una casita” a su madre.





II. La familia, la calle y el barrio: Ejes de afectividad y conflicto

Comprendiendo que el foco de esta investigación estuvo centrado en cómo significan los adolescentes la noción de reinserción social, nuestras decisiones metodológicas apuntaron a conocer los discursos de los adolescentes y cómo estos comprenden dicha noción. Sin embargo, la posibilidad de indagar en sus percepciones implicaba profundizar en los efectos de los discursos, es decir, a comprender acto delictivo como una consecuencia de una constelación de factores.

Fue por ello que decidimos retomar el pasado para pensar el futuro desde una posición distinta, a fin de conocer ¿cuáles son las relaciones sociales que explican su privación de libertad?, puesto que consideramos que desde ahí sería más fácil pensar qué discursos debieran transformar y evolucionar para lograr una reinserción social.

Es por ello que este apartado recorre la noción de madre, familia, calle y barrio, para dar cuenta de lo que llamamos "ejes de afectividad y conflicto", como una constelación que moviliza diversas posiciones según el espacio del habla del sujeto.

Entrevista A4 (71:80)

E: Oye y el hecho que tu mami te dejara sólo en la casa a tí te afectaba?

A4: No porque yo sabía que ella tenía que trabajar y yo pa ayudarla así empecé a robar.

E: ¿Para ayudarla a ella?

A4: Sí

E: Pero eso partió de ti

A4: Sí

E: ¿Y la ayudabas en la parte económica?

A4: Sí

E: ¿Y ella sabía?

A4: Sí

"Ayudar a la madre" no sólo representa un deseo a futuro, sino que también significa el motivo profundo por el cual el adolescente, en este caso, comienza a delinquir. La relación social que se establece con la figura materna produce un tipo de prácticas que desde el adolescente justificarían el delito, y que además estaría validado por la figura materna como un acto legítimo de ayuda.

Pareciera que en el discurso se establece una suerte de "mandato" de las madres hacia los jóvenes, muchos de ellos tienen a sus padres ausentes o en prisión y han asumido los roles de protección económica de sus familias, es por ello que delinquir resulta ser una alternativa

para responder a las necesidades de sus familias, para alimentarlas y vestir las "como se merecen".

Entrevista A4 (83:88)

E: ¿Y con quién salías?

A4: Con dos amigos y de repente salía con mi papi, mi padrastro.

E: ¿Y él te invitaba, tu le decías o te colabas?

A4: No yo le decía, porque no me gustaba que saliera sólo igual, porque gastaba toda la plata, no llegaba con plata a la casa, por eso yo salía con él.

¿Tu salías para controlarlo?

E: Sí po, porque el salía y se salvaba y no llegaba como en dos semanas, una se desapareció un mes.

Las formas en que éste adolescente "ayuda" también pasan por proteger los intereses económicos de la familia. Cambia la posición discursiva, ya no sólo como el hijo que ayuda, sino como el que mantiene el orden y el control de los gastos, en este caso, de su padrastro de manera de que "aporte" a la casa.

Entrevista A6 (p. 117-122) (p. 127- 134)

E: ¿quién es la persona más importante pa ti?

A6: mi mamá

E: ¿por qué?

A6: no se po, porque como que ehh no le ha ido bien en la vida

E: ¿no? ¿Qué le ha pasado a tu mamá?

A6: (silencio) (...)

E: ¿qué es lo que te da pena ahora?

A6: que no estaba conmigo

E: ¿no estaba contigo?

A6: o sea igual la veía, cuando iba pa su casa la veía o ella iba pa la casa. Pero cuando no estaba en la casa la llevaba de menos

La referencia a la pena que produce la ausencia de la madre, durante la privación de libertad, hace que el discurso enaltezca la figura de la madre como "la persona más importante" y la razón por la cual hay que "salir adelante".

Entrevista A4 (119:120)

E: ¿Oye y qué significa tu mamá para ti?

A4: Significa casi todo lo que tengo po por que igual acá adentro han venido como dos amigos no más po y un tío y un abuelo nadie más a verme y tengo cualquier familia.

La posición de proximidad con la que se sitúa a la madre, más allá de la historicidad de la relación, se plantea desde el "aquí y ahora" como "lo más importante" porque ha ido a verlo con mayor frecuencia que el resto de las personas que consideraba significativas.





Documental Educación (24:25)

A 10: Hemos aprendido a valorar más a la gente que está afuera, que nos viene a ver, porque antes yo igual, mi mamá llegaba del trabajo, servía un café y me iba pa la calle no más. La dejaba en la casa sólo, me iba a las fiestas y la dejaba... nopo y ahora mi mamá llega y ahora la sé apreciar más, a la gente que me quiere, me he dado cuenta que mi hermana que viene a ver siempre, me trae sus cosas y ahora he aprendido a valorizarlas más.

En este caso de conversación grupal, se reitera la idea de que antes significaban la relación con la madre desde la distancia, la ausencia, pero que al estar dentro de un recinto cerrado la significación cambia, puesto que es la persona que "llega" y por lo tanto se valoriza de otra manera.

Es justamente en dicha valoración donde se sitúan los "aprendizajes" de estar privados de libertad, en un recinto que les obliga a cumplir una rutina y desarrollar ciertos hábitos: bañarse, hacer la cama, lavarse los dientes todos los días, a ser "limpio". Para los jóvenes dicha rutina se encuentra marcada por la ausencia de sus familias, porque antes cuando hacían esas cosas había un familiar cerca y ellos no le daban la importancia que hoy tiene, puesto que "pasaban todo el día en la calle". Dicha rutina les permite el respeto por las "personas que los vienen a ver", "que los quieren".

Sin embargo, cuando el discurso se sitúa desde una perspectiva histórica, se presenta desde la demanda de una relación social próxima con la madre, para no volver a significar su ausencia física como soledad.

Entrevista A1 (153-156)

E: Oye A1, y si tú tuvieras que pedirle algo a alguien

A1: Libertad.

E: Bueno, aparte de que te dieran la libertad, ¿qué pedirías para que no tuvieras que volver a un lugar como éste? ¿Qué cosas sientes que necesitarías?

A1: (Silencio) ... Es que yo era muy solo en mi casa. Por ejemplo, cuando estaba en Santiago, mi papá trabajaba todo el día y mi mamá igual, los dos llegaban en la noche. Entonces yo estaba todo el día sólo.

El efecto que produce la soledad argumenta a nivel de discursivo las razones de su encierro. Existiría una relación entre la soledad y el "estar todo el día sólo", como causante del "estar ahí" privado de libertad. Dicha soledad la representa como física en tanto no había nadie en casa cuando él estaba, situación que condicionaba su comportamiento.



Entrevista A1(135-139)

A1: es que yo tenía, es que de cabro chico pasé por caleta de huea igual que, es que es todo un cuento, por eso yo igual dejé de creer en Dios. Por ejemplo, yo tengo una hermana mayor, está en la universidad, la Marcela, pero ella nunca vivió conmigo, siempre vivió con mi papá y cuando mi papá vino ella tenía como ehh 12 años y de repente mis papas empezaron con ese problema y yo era chico po y mi hermana vivía ahí un tiempo y dijo: yo no voy a aguantar estos hueones peleano mucho y después me van a cagar a mi, y se fue no ma pa donde mi abuela y yo como era chico no aguantaba verlos peliar y yo me metía en medio, yo era chico, y no podía verlos peliar y intenté pararle la mano, pero no podía. Y viví con ella todo eso, así de repente peliaban brígido, mi mamá le tiraba hueas a mi papá así volaban platos y era cabro chico, intentaba pararle la mano y no podía y de repente ya me empecé a aburrir y yo me encerraba en mi pieza rezando, porque yo soy cristiano, así rezando rezando y grito pa alla, grito pa ca hasta las 5 de la mañana y yo rezaba en mi pieza y le pedía a Dios, que no se po que paren la huea asi po, yo decía quiero dormir y no pasaba nada. Entonces después dije yo este hueon de Dios no existe, no existe. Y después que hacía, salía pa la calle con los amigos y me decía ¿y tú? Y ahí empecé a tomar, a fumar, iba a fiesta de cabro chico, de los 11 años, iba a fiesta con cabros de 20 años y los cabros tomaban, me decían cabro chico queri un copete y yo les decía ya po pasa pa ca (...) y ahí me daba la huea, si al final decía pa que voy a llegar. Yo tenía como un horario, como a las dos de la mañana, ellos tomaban todos los sábados y ahí empezaron a sacar las hueas en caras y ahí empezaba el problema y de repente yo decía si son las dos de la mañana llego a estar en la casa a estar empezando el problema, así que mejor pa que voy a llegar, y después veía la hora a las cuatro de la mañana, y a esta hora están dejando la caga en la casa, entonces mejor no llego, después eran las seis decía puta a esta hora deben estar como relajándose, todavía no llego, y al final llegaba al otro día no ma. Y el otro día estaba la caga en la casa y yo llegaba a puro dormir.

“Ese problema” silenciado a nivel discursivo construyó dos caminos, el de su hermana que se fue, y el de él que se quedó construyendo una rutina para escapar de la situación familiar, luego de sentir que ni él ni “Dios” podrían cambiar la situación. Las consecuencias de ello fue que cambió su rol dentro de la relación y se “fuera” a la calle, estableciendo sus propios controles y normas.

Entrevista A2

E: Y te hubiera gustado que te hubieran retado?

A2: En el momento.

E: Pero ahora mirándolo de afuera?

A2: Me hubiera gustado.

E: ¿Te hubiera gustado que te dijeran A2 no hagas más esto. Alguien alguna vez te retó?



A2: No

E: ¿Y esa sensación que te daba a ti?

A2: Me daba como más ganas de hacer eso como nadie me llamaba la atención

E: ¿Y tu encuentras que hiciste algo para llamar la atención?

A2: No

E: ¿Y tu mamá nunca te retó tampoco?

A2: No

La identificación del adolescente con el "reto" establece una contradicción discursiva, puesto que por un lado, lo identifica como una preocupación, un interés por parte de otro hacia él y que al no percibirlo movilizaría conductas "negativas", pero que sin embargo, cuando se le contra pregunta la misma afirmación él la niega, en tanto plantea que él no hacía "eso" para llamar la atención.

La relación entre castigo y el afecto, fue reiterativa durante todo el proceso de investigación. Desde sus contextos socioculturales la afectividad contiene al castigo, en tanto la vincula al establecimiento de reglas y al desarrollo de relaciones de control. Para muchos el estar sólo implica estar en la calle y estar en la calle implica regirse por las "reglas de la calle" en las cuales se establece un tipo de control distinto al familiar:

Documental Educación (16)

A10: no, depende de uno. Porque si estoy solo en la calle y tengo el medio, pero paso en la calle, llego del colegio paso a la calle altiro, por eso me pierdo saliendo.

Entrevista A4 (129:138)

E: ¿Y qué significa para ti la calle?

A4: Igual harto porque te enseña hartas cosas.

E: ¿Como cuáles?

A4: Así como que si uno anda muy acelerao en la calle van a matarlo ligerito.

E: Y ¿qué más?

A4: Aprendí a madurar por que antes así yo andaba en la calle y tomaba así hasta no saber más hasta despertar al otro día igual por eso quiero cambiar, estoy pensando.

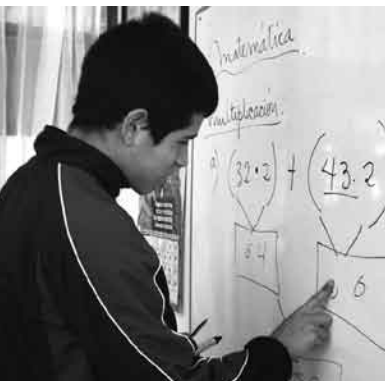
E: Pero la calle para ti fue buena, mala, entretenida o de todo un poco?

A4: De todo un poco, la pase mal y la pase bien.

E: ¿Como la pasaste bien?

A4: Divirtiéndome saliendo a fiestas así, vacilando con la plata y cuando la pasaba mal cuando mi papi caía preso, cuando caíamos presos, porque nosotros éramos el sustento de la casa.

La calle se significa como un lugar de aprendizajes, con códigos propios y prácticas determinadas. Hay muchas maneras de "andar en la calle", como cualquier espacio de socialización tiene reglas para





encontrarse y “pasar el día”, y son los “vivos” los que se respetan en la calle: “Los barrios conforman procesos de socialización diferentes a los definidos desde la socialización primaria y secundaria institucionalizada, pero también participan en la definición de los códigos de vida y de muerte que marcan las rutinas y los proyectos de vida de los jóvenes” (Valenzuela, et. al, 2007: 41).

Es por ello que la calle y el barrio, pueden ser significados también como los causantes de los actos “delictuales”, en tanto son una relación social aglutinante y funciona como referente de identificación colectiva, concentrando lealtades y potenciando los anclajes de pertenencia que definen lo que es bueno, malo, aceptable o rechazable (Ídem: 48).

Entrevista A5 (p. 142-145)

E: Te imaginai entonces a tu familia en otra población?

A5: Sipo, cosa que mi hermano salga de esta

E: Si y ponte tu ¿qué ambiente sería uno bueno para tu familia?

A5: Ehh no se, un lado ma tranquilo, que no haya tantas peleas, tantos balazos o drogadictos en las esquinas, eso, eso igual perjudica porque queri ser igual que los otros no ma, porque en la población si no haci lo que todos hacen quedai como el mal hueon, por decirlo de alguna manera.

Entrevista A1 (p. 72- 74)

E: ¿Y después, te cambiaste de casa o seguiste viviendo en xx?

A1: No si después seguí pero que después me cambie a un colegio que quedaba a la vuelta me aceptaron en ese colegio, como se llama el Príncipe de Asturias y ese era mejor incluso, era más piola igual iban cabros flaito pero eran como mas weonsitos si, porque en ese eran como ma eran vio los locos que iban al Britania y ahí me aceptaron ahí asi y después estaba en el boom ahí en ese colegio, era como la pata así porque eran como puro weones y yo como que no sé como que los tenía a todos pal webeo a si pero después e a si po yo seguía viviendo ahí en xx después por un problema con unos narcos que me iban a matar por eso me fui de ahí, como hace cinco meses que yo no estaba viviendo ahí.

Los “problemas de la calle” se silencian para nosotros, porque establecen una diferencia en el discurso los que “son de la calle” y los “que no”, ellos dicen que los protege, porque en espacios de privación de libertad “los tacos” o “cuentas pendientes” circulan tanto dentro como fuera del centro.

Por eso “se cuidan”, puesto que reconocen que muchos no están solos y se encuentran protegidos por otro tipo de redes. A pesar de ello las consecuencias si son públicas, puesto que solo son dos posibilidades: o eres “vivo” y la “sabes hacer” o por “acelerado” pagas.



Entrevista A1 (74-77)

E: ¿Y a dónde estabas viviendo?

A1: No es que primero yo le conté a mi mamá porque le dije, estaba mi mamá me vío que estaba como muy nervioso muy acelerao, como que no tampoco mi polola siempre paso en mi casa y yo no quería que fuera o de repente no, no me gustaba salir de la casa o mi mamá me decía o anda a comprarme esto y yo no no y me empezó a cachar que estay como medio cuático me decía y yo no si no me pasa na y después fui y le conté ya que ya como que ya no puede mas, la vi a si y le dije sabi que hay unos weones que, yo no salgo tranquilo porque hay unos weones que me andan persiguiendo me van a matar cualquier día de estos, me andan buscando con pistola.

E: ¿Y por qué te querían matar?

A1: Por problemas que pasan en la calle, por peleas, le dije me andan buscando y me van a matar le dije mi mamá me dijo pero por qué no me contaste ante y wea y yo dije porque pensé que podía solucionarlo de alguna forma po como son los weones no hay manera o doy cara pa que me maten y me dijo ya tu no viví ma acá y me mando pa la casa de una tía supuestamente iban a ser dos semanas pero y me quede vi- viendo tres meses porque no encontrábamos arriendo en otro lugar.

Cuando los "problemas de la calle", se transforman en peligros que no se pueden solucionar, la respuesta que parece quedar es una: buscar otro lugar. Sin embargo, el trasladarse no implica que los "problemas de la calle" desaparezcan, sino que muchas veces los acompañan.

Esto es lo que a nuestro juicio dificulta la tarea de pensar la "vida afuera", las expectativas de cambio de las relaciones sociales, de sus personas significativas, de la calle, del barrio, de la escuela e incluso de ellos mismos son altas, sin embargo, todo los espacios se mantienen, el barrio es el mismo, y los problemas de la calle continúan. Esta profundización de la distancia entre la actitud "esperada" y la respuesta encontrada, puede profundizar el estigma (Goffman, 1963:16) y bloquear los deseos de transformación.

¿Cuáles son las posibilidades de transformar el medio que los llevó a perder su libertad?, sí hoy "la mayoría de los que ingresan simplemente cumplen su condena y vuelven a insertarse en el mismo medio del que salieron, sin ninguna herramienta nueva que los lleve a modificar su situación, de tal manera que es previsible esperar que se repitan los hechos que los llevaron a perder la libertad". (Garcés, Villanova, et.al, 2007:1).

Si bien las respuestas a estas preguntas, superan los alcances investigativos iniciados, si se puede problematizar algunos elementos que se anulan o minimizan al pensar la reinserción social. Es por ello que se requiere remirar estos ejes de conflicto y posicionarlos dentro de las conversaciones que buscan situar la reinserción social desde lo que los adolescentes significan como relevantes de su vida afuera:



Entrevista A2 (217:226)

E: ¿Oye y cómo es el A2. Si yo te viera por primera vez y tuvieras que presentarte y decir tres características que te gustan más de ti y tres características que te gustan menos?

A2: No tengo

E: ¿No, no podrías decir cómo eres tú, en serio, y si tuvieras que decir que cosas no te gustan de ti?

A2: No, no robar

E: ¿No eso no te gusta de ti robar?

A2: No

E: ¿Y tú crees que lo podrás cambiar?

A2: Si

E: ¿Qué necesitas para cambiar?

A2: El apoyo de mi hermano.

El vínculo con las personas significativas, es sin duda el primer paso, sin embargo este se obstaculiza por la privación de su entorno próximo y social, produciendo "un daño psicosocial muy serio, al provocárseles una interrupción en el derecho a la libertad personal, una represión de sus sentimientos y anulación de identidad". (UNICEF, 2003: 2)

Entrevista A2 (151-153)

E: ¿Y como ha sido para ti estar aquí adentro?

A2: Fome po

E: ¿Ha aprendido algo?

A2: No nada

Entrevista A5 (p. 117- 121)

E: ¿A ti cómo que te molesta?

A5: Sipo, te levantan, primero te levantan temprano, teni que pedir permiso para ir al baño, permiso para sacar una cosa, sino te dejan te quedai aburrido todo el rato mmm entonces no es vida esto

E: ¿te senti como limitado igual acá o no?

A5: Sipo, limitado en cuatro paredes. No es como estar en la calle, que podi hacer lo que queri en parte, pero siempre limitao por la familia

El encierro y el control de rutinas, más que habilitarlos para una reinserción social, estaría contribuyendo a la profundización de los conflictos, a polarizar las tensiones y tender al quiebre progresivo de los vínculos que los adolescentes significan como los esenciales para poder transformar sus prácticas: la familia, el barrio y el trabajo, el desarrollo de las afectividades y la autonomía, se enraízan como una posibilidad: "la del vivo".

Lo anterior sustentaría la necesidad de repensar y resignificar la noción "reinserción social", en tanto busca conducir las vidas de los adolescentes, transformar sus prácticas a "nuestras" prácticas, ocultando no sólo la imposibilidad y funcionalidad de ello, sino que ha construido



una categoría limitada, que como plantea Tilly (2000) proporciona una evidencia sobre la actuación de la desigualdad persistente.

Conclusiones

El proceso de investigación realizado buscó abrir nuevos puentes de entendimiento entre una noción que históricamente se ha desarrollado en el ámbito de la justicia penal adulta y que con la nueva ley penal adolescente toma fuerza como un mandato que sostiene: la idea de reinserción social. Este concepto que en sí mismo ya es complejo, en tanto apunta a habilitar, responsabilizar y reparar trayectorias de exclusión social, sitúa a los adolescentes como sujetos de derecho cuando son objetos de sanción penal.

Pero más allá de las tensiones que esto genera, la discusión previa de los significados asociados a la noción de reinserción social ha quedado supeditada a convenios administrativos, modelos de gestión y habilitación de un nuevo sistema operativo, dejando relegado a segundo plano la discusión de que significa pensarla en el que caso de adolescentes que delinquen como una respuesta a un sistema social que de por sí es excluyente.

De esta manera, se buscó a través de este proceso ensionar la discusión a partir de los discursos de los principales afectados; los adolescentes, quienes más allá de su "causa", se plantean desde una posición difusa, desde tensiones propias del período de desarrollo agravadas por la ansiedad de configurar una idea de futuro, que no tiene fecha, ni resolución, puesto que todos ellos, se encuentran (o se encontraban) en proceso judicial. Es por ello, que los discursos reflejan una mezcla de ansiedad con incertidumbre, que deviene en desesperanza, y rabia, y que mantiene en un péndulo la posibilidad de hacer un mañana "fuera" o construirlo dentro del espacio de privación de libertad.



Dentro de estos límites constituyentes de los discursos trabajados en esta investigación, resaltan una serie de nudos críticos, que nos parece relevante destacar a modo de síntesis.

Por un lado, la tensión educación y trabajo donde los discursos limitan la posibilidad de estudios por la necesidad de aportar ingresos familiares, mientras lo significan como un rol al que deben cumplir prioritariamente. Por ende, se revela la necesidad de pensar modalidades de educación situadas en dicho contexto, que promueva la adquisición de oficios y saberes prácticos, que les permitan trasladar la responsabilidad familiar hacia el desarrollo de una autonomía progresiva que se "viva" en el espacio de privación de libertad.

Esto toma aun más relevancia, si consideramos que muchos se refieren a sus "pololas" como señoras, viven con ellas, manteniendo una relación de pareja estable desde muy temprana edad. Si bien para muchos "ellas" y sus familias son la única razón por la cual dejarían de delinquir, no saben cómo poder "mantenerlas como se merecen" de otra manera.

Es en esa idea donde radica una segunda gran tensión, los oficios como trabajo en madera, que les ofrece el centro no los significan como una oportunidad laboral, en tanto saben que los ingresos que eso les aportaría no responden a las expectativas que ellos tienen y que sienten que sus familias merecen. Es por ello que sus deseos en el ámbito del trabajo se refieren más a ser profesionales, o técnicos asociados a la mecánica o a la publicidad, diseño o marketing, puesto que son esos lugares, esas posiciones las que a ellos aspiran.

Por otro lado, la inmediatez de sus discursos y la premura con la que viven sus urgencias económicas familiares, ensiona la posibilidad de espera, de desarrollar un proceso educativo que les permita acceder a mejores posibilidades laborales, mientras paralelamente, han desarrollado un rol económico dentro de las familias y parte de esa relación se estructura en base a dichos aportes.

Otro eje que ensiona la posibilidad de una reinserción social, es la significación que los adolescentes le dan al barrio, la calle y sus amigos. Muchos responsabilizan dichos espacios y relaciones, como los generadores de los actos delictivos, por ende, plantean la necesidad de "cambiar a los amigos" de "irse a vivir a otro lado", desconociendo que los espacios de socialización se mantienen y que responden a situaciones estructurales de difícil modificación.

A su vez, dichas nociones tienden a producir discursos que los justifiquen del acto y tienden a la desresponsabilización progresiva de este. Lo cual, no sólo se comprenden por la utilización de la trayectoria de ex-





clusión en el discurso, sino que también por la relación que establecen con los funcionarios de los centros, quienes tienden a justificar el delito por los contextos socioeconómicos de proveniencia de los adolescentes, situándolos como "víctimas" de los contextos. De esta manera se dificultan los procesos de responsabilización en tanto posibilidad de desarrollar una conciencia de un acto que perjudico a terceros.

Dicha justificación coarta, a su vez, la posibilidad de transformación de sus contextos, en tanto sitúa a los adolescentes en el espacio de la víctima, desde una relación pasiva con los contextos en el cual los adolescentes no pueden hacer nada por transformarlos.

Cabe señalar que si bien no se pretende negar la importancia que tienen dichos contextos para comprender la situación de los adolescentes, se busca, por el contrario, construir categorías abiertas, situadas como constelaciones de factores que se movilizan y que por ende, se transforman.

Finalmente, quisiéramos destacar la relevancia que tiene favorecer procesos de desarrollo de la afectividad en los adolescentes. Sin duda alguna, los grandes dolores se establecen a nivel de discurso, en las relaciones que establecen con sus personas significativas, en las soledades y ausencias, en las palabras no dichas, en el "reto" no dado, en la dificultad de situarse desde la demanda de relaciones afectivas con sus personas significativas. Es por ello consideramos esencial fa-



vorecer la restitución de los vínculos de manera respetuosa con los contextos y trayectorias de los adolescentes, de modo de no generar expectativas de relaciones que en espacio de privación de libertad tienden a normalizarse productos de las lógicas de los espacios de encierro⁴, que permiten que se enaltezcan relaciones que se encuentran dañadas y que agudicen aún más la distancia entre la palabra y el acto (Goffman, 1994) frustrando el deseo de transformación que moviliza los discursos de los adolescentes.



4 Refiere al establecimiento de rutinas, que regulan la presencia de la familia en los centros de privación de libertad.



Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de cultura económica, Buenos Aires, Argentina.

Cortés, Julio (2005). *Algunos antecedentes sobre el discernimiento en el ordenamiento jurídico Chileno*. Área Jurídica y de Políticas Públicas, Corporación Opción.

Couso, Jaime, (2006). *Principio Educativo y (Re) socialización en el Derecho Penal Juvenil*.

Farías, Ana María, (2003). *El difícil camino hacia la construcción del niño sujeto de derechos*, Revista de Derechos del Niño N°2.

Gemchi (Unicrim) y PUC (Ingeniería DICTUC) (1997). *Evaluación del Funcionamiento del sistema de educación y trabajo en los establecimientos penitenciarios*.

Goffman, Erving (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Madrid.

Goffman, Erving (2007). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Madrid.

Iñiguez, Lupicino (2003). "Manual de análisis de discurso para las ciencias sociales". Barcelona UOC.

Ministerio de Justicia. Ley N°20.084. *Publicación al 07 de Junio del 2005*.

SENAME (2005). *Orientaciones Técnicas para Centros Cerrados de Cumplimiento de Condena* Unidad de Responsabilidad Juvenil.

SENAME (2007). *Nuevo Modelo de Gestión Para Centros Privativos de Libertad*, Unidad de Responsabilidad Juvenil.

SENAME (2007). *Orientaciones Técnicas Sanción Privativa de Libertad*. Unidad de Responsabilidad Juvenil.

Tilly, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Editorial Manantial

Valenzuela, José Miguel el. al (2007). "*Las maras: Identidades juveniles al límite*". Editorial México

Referencias internet

Cereceda, Luz: *Rehabilitación y Reinserción una visión sociológica*. Instituto de Sociología. PUC. <http://calculata.uc.cl>

Laje, María Inés (2006). *El encierro de los jóvenes: ¿un tiempo para cambio?*. Kairos. Revista de Temas Sociales Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Proyecto culturas juveniles urbanas. Año 10. Nº18. Noviembre del 2006. <http://www.revistakairos.org>.

Ministerio de Justicia Chile: Comunicado de prensa, Santiago, 4 de Junio del 2008 http://www.minjusticia.cl/Comunicados/2008/junio/04_06_08.pdf

