



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DE ADULTOS Y PROCESOS FORMATIVOS

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES  
QUE TRABAJAN EN CONTEXTO CARCELARIO  
RESPECTO DE SU PRÁCTICA DOCENTE**

Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Educación de Adultos y  
Procesos Formativos

**RICHAR JULIO PEREIRA GARCÍA**

Profesor guía: Dra. VIOLETA ACUÑA COLLADO

Valparaíso - Chile

2019

## **DEDICATORIA**

A mi familia, conformada por todos mis seres queridos: mis padres Rosa y Ernesto, mis hermanos Rosa, Ernesto y Zulema, mi esposa Miriam, mis hijos Jocabet, Ariel, Sofía y Emilia, además de mis sobrinos sin excepción. A todos ellos que estuvieron, están y estarán en las distintas etapas de mi ciclo vital, prestándome el apoyo emocional necesario para sacar adelante las distintas tareas que me he propuesto.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco sinceramente a:

La Dra. Violeta Acuña, Vicerrectora de la Universidad de Playa Ancha, por ser mi profesora guía y darme la oportunidad de presentar parte de los resultados de esta tesis en el Tercer Encuentro de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos realizado en Montevideo, Uruguay.

Gabriel Ramos, por sus observaciones al guion de entrevista.

Los profesores y profesoras que voluntariamente participaron de este estudio. Gracias por el tiempo dispensado.

FONDECYT, que a través del Proyecto Número 1170919, prestó apoyo financiero tanto a la realización de esta tesis como a la difusión de sus hallazgos.

## TABLA DE CONTENIDOS

|                                                                                       |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------|
| DEDICATORIA .....                                                                     | II   |
| AGRADECIMIENTOS.....                                                                  | III  |
| TABLA DE CONTENIDOS.....                                                              | IV   |
| RESUMEN.....                                                                          | VI   |
| INTRODUCCIÓN.....                                                                     | VIII |
| CAPÍTULO I .....                                                                      | X    |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....                                                      | X    |
| 1.1 CONTEXTO.....                                                                     | X    |
| 1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....                                                    | XIII |
| 1.3 OBJETIVOS .....                                                                   | XIII |
| 1.3.1 Objetivo general .....                                                          | xiii |
| 1.3.2 Objetivos específicos .....                                                     | xiii |
| 1.4 JUSTIFICACIÓN Y VIABILIDAD .....                                                  | XIV  |
| CAPÍTULO II .....                                                                     | 1    |
| MARCO CONCEPTUAL.....                                                                 | 1    |
| 2.1 POLÍTICA PÚBLICA SOBRE EDUCACIÓN EN CONTEXTO CARCELARIO.....                      | 1    |
| 2.2 TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....                                      | 4    |
| 2.2.1 Atributos de las representaciones sociales para el estudio de lo educativo..... | 4    |
| 2.2.2 Elaboración conceptual y estructura de la representación social .....           | 5    |
| 2.2.3 Condiciones para la emergencia de las representaciones sociales .....           | 9    |
| 2.3 ELABORACIONES TEÓRICAS Y HALLAZGOS DE INVESTIGACIONES EN EPJA.....                | 11   |
| 2.3.1 Elaboraciones teóricas sobre EPJA.....                                          | 11   |
| 2.3.2 Elaboración teórica sobre Práctica Docente.....                                 | 13   |
| 2.3.3 Hallazgos de investigaciones relacionadas .....                                 | 15   |
| CAPÍTULO III .....                                                                    | 19   |
| METODOLOGÍA.....                                                                      | 19   |
| 3.1 DISEÑO .....                                                                      | 19   |
| 3.2 PARTICIPANTES.....                                                                | 19   |
| 3.3 ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS .....                              | 20   |
| 3.4 ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS .....                                              | 21   |
| 3.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....                                                       | 21   |
| CAPÍTULO IV .....                                                                     | 23   |
| RESULTADOS.....                                                                       | 23   |

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1 RESULTADOS DESCRIPTIVOS .....                                           | 23 |
| 4.1.1 Cómo aprenden los adultos .....                                       | 23 |
| 4.1.2 Elementos considerados en la preparación de clases .....              | 25 |
| 4.1.3 Estrategias utilizadas para lograr aprendizaje .....                  | 27 |
| 4.1.4 Sobre la evaluación .....                                             | 29 |
| 4.1.5 Características del profesor que trabaja en contexto carcelario ..... | 30 |
| 4.1.6 El estudiante y su relación con el profesor .....                     | 32 |
| 4.1.7 Expectativas para con los estudiantes .....                           | 34 |
| 4.1.8 Finalidad de la educación en contexto de cárcel .....                 | 35 |
| 4.1.9 Experiencia de trabajar en la cárcel .....                            | 37 |
| 4.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS .....                                            | 40 |
| 4.2.1 Paradigma educativo .....                                             | 40 |
| 4.2.2 Rol docente .....                                                     | 41 |
| 4.2.3 El estudiante en contexto carcelario .....                            | 44 |
| 4.2.4 Finalidad de la educación en contexto de cárcel .....                 | 46 |
| 4.2.5 Inocuidad/Nocividad del contexto carcelario .....                     | 48 |
| CAPÍTULO V .....                                                            | 50 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....                                        | 50 |
| 5.1 CONCLUSIONES .....                                                      | 50 |
| 5.2 RECOMENDACIONES .....                                                   | 55 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                            | 57 |
| ANEXOS .....                                                                | 67 |
| A1 GUION PARA ENTREVISTA .....                                              | 67 |
| A2 CONSENTIMIENTO INFORMADO .....                                           | 69 |

## **RESUMEN**

La presente investigación indaga en las representaciones sociales que los profesores de un microcentro, ubicado en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, construyen respecto de su práctica docente. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo y diseño fenomenológico que utiliza la entrevista semiestructurada como forma de acceder a los relatos de los profesores. En la elaboración del guion de entrevista se consideraron los criterios de ausencia de dirección, especificidad, amplitud, profundidad y contexto personal propuestos por Merton y Kendall. Los resultados permiten concluir que, a partir de sus interacciones sociales, estos profesores han ido construyendo un saber de sentido común que les sirve, no solo de guía para la acción en su práctica docente cotidiana sino, además, para generar un agenciamiento que posibilita espacios no hegemónicos de emancipación del normativo y estandarizado modelo educativo chileno. Saber de sentido común que se traduce en última instancia en una representación social que se nuclea en la humanización como condición de posibilidad de una finalidad educativa tripartita que aspira dar acceso a un mundo que se presenta al estudiante como posibilidades que deben escogerse y que siempre le pertenecen, contrarrestar lógicas carcelarias y abandonar lógicas rehabilitadoras atribuidas a la educación. Para ello, los profesores recurren a un ecléctico paradigma educativo y asumen un complejo rol docente para interactuar con un estudiante al que le atribuyen características contradictorias en un territorio, la cárcel, que perciben nocivo para los estudiantes, pero inocuo para ellos.

**Palabras claves:** EPJA, educación en contexto carcelario, práctica docente, representaciones sociales.

## **ABSTRACT**

The present investigation investigates the social representations that the teachers of a microcenter, located in the Metropolitan Region of Santiago de Chile, construct with respect to their teaching practice. This is a qualitative approach research and phenomenological design that uses the semi-structured interview as a way of accessing the teachers' stories. In the preparation of the interview script, the criteria of absence of direction, specificity, breadth, depth and personal context proposed by Merton and Kendall were considered. The results allow to conclude that, from their social interactions, these teachers have been building a common sense knowledge that serves them, not only as a guide for action in their daily teaching practice, but also to generate an agency that enables spaces non-hegemonic emancipations from the normative and standardized Chilean educational model. Knowledge of common sense that ultimately translates into a social representation that is based on humanization as a condition of possibility of a tripartite educational purpose that aspires to give access to a world that is presented to the student as possibilities that must be chosen and that always they belong, counteracting prison logics and abandoning rehabilitation logics attributed to education. To do this, teachers resort to an eclectic educational paradigm and assume a complex teaching role to interact with a student who is attributed contradictory characteristics in a territory, prison, which they perceive to be harmful to students, but harmless to them.

**Key words: EPJA, education in prison context, teaching practice, social representations.**

## INTRODUCCIÓN

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), y más aún la EPJA en contexto carcelario, se presenta ante quienes se asoman a ella como un territorio poco explorado, como un campo de estudio tardío (Rumbo, 2016). Esto, a pesar de las recomendaciones para situarla como un componente esencial de los sistemas educativos, plenamente integrada en los marcos de políticas y agendas de desarrollo nacionales, además, de focalizada en la atención de aquellos grupos más desfavorecidos (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2016, 2020). Recomendaciones que engarzan con el objetivo 4 de la Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2020). En Chile, armonizando con estos objetivos y recomendaciones, un grupo de académicos<sup>1</sup> convocaron a refundar la EPJA sobre la base de una política pública que reconozca el derecho humano a la educación durante toda la vida para todas las personas y del imperativo ético de responder a sus necesidades (Educación de Adultos y Procesos Formativos, 2015). Si bien el escenario era auspicioso,<sup>2</sup> la EPJA, lejos de convertirse en ese componente esencial sobre el que se articula el sistema educativo chileno es, en los hechos y más allá de lo meramente

---

<sup>1</sup> Fueron los siguientes: Dra. Violeta Acuña, Directora del Programa Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad de Playa Ancha, Dr. Guillermo Williamson, Académico de la Universidad de la Frontera, Dr. Carlos Calvo, Académico de la Universidad de La Serena, Dra. Graciela Rubio, Académica de la Universidad de Valparaíso, Dr. Rolando Pinto, Académico de la Universidad de Playa Ancha, Prof. Jorge Osorio, Académico de la Universidad de Playa Ancha, Prof. Edgardo Álvarez, Miembro del Comité Ejecutivo del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), Prof. Alejandra Farías, Académica de la Universidad de Santiago, Prof. Patricia Ochoa, Académica de la Universidad de Chile.

<sup>2</sup> En palabras del profesor Jorge Osorio, con el advenimiento del segundo periodo presidencial de Michelle Bachelet, se habían forjado expectativas de cambios sustantivos al sistema educacional. Expectativas que contaban con el aval del Estado de Chile, toda vez que éste había reconocido el principio de educación a lo largo de la vida para todos y todas como derecho humano en diversos foros internacionales y en sus respectivas declaraciones vinculantes, como la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) realizada el año 2009 en Belém, Brasil.

declarativo, un remedo de la modalidad diurna de niños y jóvenes desde la que se extrapolan los principios y fundamentos que la orientan y norman (Pinto, 2015, 2016b). Principios y fundamentos que, dado su origen foráneo, admiten duda razonable sobre su pertinencia para la educación de adultos privados de libertad.

Es en este escenario que surge la investigación cuyo informe final el lector tiene en sus manos, la motivación principal para su desarrollo fue la de aportar conocimiento de primera fuente acerca de los sentidos y significados atribuidos a la educación en contexto de privación de libertad. En particular se busca comprender la representación social que los profesores que trabajan en este contexto tienen respecto de su práctica docente. Para ello se recurre a un enfoque cualitativo a fin de comprender, desde la perspectiva de los profesores, los significados profundos de su práctica docente.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos, en el primero de ellos se realiza el planteamiento del problema de investigación. El segundo contempla el marco conceptual y teórico que incluye una breve reseña de la política educativa desarrollada por el Estado de Chile desde el inicio de la república hasta la actualidad, se esboza la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici y los hallazgos de investigaciones realizadas en este contexto. El tercer capítulo muestra la metodología utilizada. El cuarto capítulo da cuenta de los resultados descriptivos, y el análisis de los mismo. Para ello, se agrupan en categorías emergentes los distintos conceptos presentes en el relato de los docentes. En el quinto capítulo se presentan las conclusiones a las que arriba el investigador, además de algunas recomendaciones relacionadas con hallazgos que requieren de mayor indagación. Se agrega al final una sección de anexos que incluyen el guion de entrevista y el consentimiento informado.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1 Contexto**

En Chile, la EPJA se presenta en dos modalidades: regular y flexible, ambas bajo responsabilidad de la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas dependiente de la División de Educación General, del Ministerio de Educación (MINEDUC). La misión de esta coordinación es proporcionar oportunidades para completar estudios a personas que, por distintas razones, no iniciaron o debieron abandonar su trayectoria educativa (MINEDUC, 2017a, 2017b).

Si bien la existencia de la Coordinación Nacional de EPJA data de 1991, su preocupación por el contexto carcelario es postrero e intermitente. Específicamente, comienza el año 2001, pero con una interrupción que comprende el periodo 2010-2013 (Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, 2016; Uchile.tv, 2016). En términos sintéticos, esta Coordinación ha buscado contribuir, coordinando acciones junto al Ministerio de Justicia y Gendarmería de Chile, al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos educativos que se desarrollan en los centros educativos ubicados en contextos de encierro (Aránguiz, 2016; Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, 2009, 2016; De Rosas, 2016). No obstante este propósito, lo que se evidencia es que, al menos en la modalidad regular, se replica el estilo burocrático que caracteriza al modelo educativo chileno, vinculado a la gobernanza y rendición de cuentas, en que el trabajo docente se controla con lógicas propias de la producción industrial y en cuyos procesos de tomas de decisiones los profesores no tienen injerencia (Ball, 1993; Darling-Hammond, 2012, mencionados en Ruffinelli, 2017). Para Pinto (2016b), a la base

de esta crítica se encuentra la preeminencia de un paradigma centrado en la “buena enseñanza” de saberes oficiales, organizados en Planes y Programas de Estudio que la orientan y norman. Simplemente, se extrapolan hacia la práctica de EPJA los mismos principios y fundamentos que se señalan para la educación en general Pinto (2015). Estos programas y políticas educativas resultan inapropiados para personas adultas -más aún si éstas se encuentran privadas de libertad- pues son solo sendas “traducciones” de las que se implementan con niños y jóvenes de la jornada diurna en cuyo diseño, los profesores no son considerados ni consultiva ni resolutivamente.

Desde su mirada, los profesores declaran que existe una desprofesionalización, estandarización y empobrecimiento de la labor docente que reduce su práctica a una mera ejecución de lo que expertos externos diseñan (Colegio de Profesores, 2017; Cornejo, *et al* , 2015; Flores, 2019; Gaete, Castro, Pino, & Mansilla, 2017; Matamoros, 2015; Pinto, 2016b; Ramírez, 2014; Ruffinelli, 2016, 2017; Stuardo, 2014; Vásquez, 2018;). Este fenómeno no es solo local, en Estados Unidos e Inglaterra, la desprofesionalización de la enseñanza “(...) descansa en la convicción de que no es necesario adquirir preparación profesional específica para ejercer y que basta simplemente con obtener un grado universitario” (Ávalos, 2014, p. 14). Bajo esta premisa se ha permitido que profesionales no docentes ejerzan docencia, no solo en los países mencionados, sino en varios países latinoamericanos, Chile incluido.<sup>3</sup> Para su justificación, se ha recurrido a estudios que no solo arrojan evidencia discutible a este respecto sino que, además, descalifican aquellos programas de formación docente que preparan “profesores reflexivos” en lugar de buenos “profesores prácticos” (Ávalos, 2014). En Chile, esto último tiene un correlato a partir de una

---

<sup>3</sup> Aquí se hace referencia al programa *Teach for All*, que en Chile toma el nombre “Enseña Chile”. Se trata de un programa que invita a trabajar como docentes (por dos años) a profesionales de diversas áreas para “transformar las salas de clases más desfavorecidas del país y realizar los cambios que el sistema educativo requiere”. (Enseña Chile, 2019)

investigación que indaga sobre el trabajo interdisciplinario entre psicólogos y profesores, su hallazgo: se “reproduce la historia de relaciones de poder entre psicología y educación, considerando propio de la psicología un saber más reflexivo, y propio de la pedagogía, un saber más práctico.” (Baltar de Andrade, Carrasco, Jensen, Villegas, & Tapia, 2012, pp. 187-188). Refuerza esta idea, que para Ruffinelli (2017) tiene características performativas, el hecho que en los planes de estudio de educación de adultos no existan horas destinadas a la reflexión pedagógica (MINEDUC, 2007, 2009). En síntesis, no sólo se ha ignorado la particularidad y complejidad de los procesos educativos que configuran la práctica docente en las escuelas cárceles existentes a lo largo del país, sino también la voz de los profesores que trabajan en este contexto. Voz que, como evidencian las investigaciones referidas al inicio de este párrafo, ha sido crítica al manifestar la poca pertinencia de las acciones desplegadas y clara en denunciar la escasa o nula participación que han tenido en el diseño de las mismas.

Ante este escenario, la presente investigación busca explorar las representaciones sociales que sobre su práctica docente tienen los profesores que trabajan en un microcentro ubicado en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Se optó por indagar las representaciones sociales pues, como se detalla en la sección 2.2, se trata de un saber de sentido común que junto con servir de guía para la acción proporciona una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad, en particular de la realidad educativa. El microcentro es conceptualizado por la Coordinación nacional de EPJA como una comunidad de aprendizaje integrada por los docentes y profesionales de Gendarmería de Chile que se desempeñaban en una sola unidad penitenciaria, o en varias de ellas, si el número de docentes y la cercanía geográfica les permitían reunirse al menos una vez al mes (Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, 2009, 2016, 2017). Por tanto, se decidió indagar las representaciones sociales de los profesores que trabajan en

un microcentro pues éste forma parte de la estructura básica en el que se sustenta la educación en contexto carcelario. Se pretende profundizar tanto en sus experiencias de preparación, organización, implementación y evaluación del currículum, sea este prescrito o emergente; como en la interacción con sus estudiantes. A partir de ese conocimiento se busca entender el significado que tiene para estos profesores la educación en uno de los contextos menos estudiados del sistema educacional chileno. Para abordar esta tarea se plantea la siguiente pregunta de investigación:

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cuál es la representación social de profesores que trabajan en un microcentro de la Región Metropolitana de Santiago respecto de su práctica docente?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general**

Comprender las representaciones sociales que los profesores de un microcentro de la Región Metropolitana de Santiago construyen respecto de su práctica docente.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

Identificar los elementos que los profesores consideran en la preparación, realización y evaluación de sus clases.

Comprender el rol que asumen estos profesores en este contexto.

Comprender la forma en que los profesores perciben y se relacionan con sus estudiantes.

Comprender la finalidad que, para estos profesores, tiene la educación en este contexto.

#### 1.4 Justificación y viabilidad

En un estudio encargado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Corvalán (2008) hace referencia al notable vacío de investigación en EPJA en Chile. A partir de esta constatación, plantea la necesidad de incrementar la producción académica y hace referencia al hecho que existen informes y evaluaciones de programas que se han implementado, pero no investigaciones propiamente tal que “[...] desarrollen y/o utilicen marcos conceptuales iluminadores para este campo y que generen conocimiento relevante en el mismo” (p. 93). Un correlato interesante de esta apreciación es la frecuencia de la palabra clave educación de adultos en los *corpora* español e inglés de la aplicación *Google Ngram Viewer* para el periodo 1900 – 2008. La figura 1 muestra que, a 2008, la educación de adultos había declinado su importancia relativa tanto en idioma inglés como español.

Figura 1. Frecuencia de la palabra clave “educación de adultos” en los *corpora* español e inglés.



Fuente: *Google Ngram Viewer*.

Si bien en la actualidad la producción científica ha mejorado, ésta sigue siendo escasa (Biron, Cruzat, Fonseca, & Oporto, 2016; Díaz, Soto, & Urrutia, 2016; Hernández, 2014; Osorio, 2013; Rumbo, 2016). Así, al realizar una búsqueda a partir de la palabra clave educación de adultos se encuentra que, en el Sistema de Información Científica de acceso abierto de la Red de Revistas Científicas (Redalyc), hay 31 artículos publicados en Chile, desde 2015 a la fecha, ninguno de ellos se refiere a la educación de adultos en el sistema escolar chileno, ninguno al contexto carcelario (Redalyc, 2019). Una búsqueda similar en DataCiencia, herramienta desarrollada por el Programa de Información Científica de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)<sup>4</sup>, arroja solo un estudio asociado a esta palabra clave y al igual que los anteriores, no tienen relación con la educación de adultos en el sistema escolar chileno<sup>5</sup> (ANID, 2020).

Luego la presente investigación se justifica, no solo porque incrementa el conocimiento que de EPJA se tiene, sino que lo hace específicamente en el campo de la educación de adultos en contexto carcelario, ámbito en que la producción académica es aún más exigua.

La relevancia viene dada por la utilidad práctica asociada a conocer en profundidad las representaciones sociales que los profesores de este microcentro tienen del conjunto de experiencias educativas que han configurado su práctica docente. Práctica que tiene características e implicancias no del todo conocidas por los tomadores de decisiones que abordan la EPJA y que podrían estar a la base de la desprofesionalización, estandarización y empobrecimiento de la práctica docente denunciada por los profesores.

---

<sup>4</sup> Ex Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)

<sup>5</sup> El estudio en cuestión es: Paz, M., Peredo, S., & Schaeffer, C. (2019). From an essential being to an actor's becoming: political ecology transformational learning experiences in adult education. *Environmental Education Research*. 33-45

El estudio resulta viable ya que el investigador se desempeña laboralmente en el microcentro en el que éste se realizará, por lo que el acceso al campo está garantizado. Se cuenta, además, con el apoyo de las autoridades de la institución educativa para que el investigador tenga las facilidades necesarias para la realización de las entrevistas.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO CONCEPTUAL**

Los apartados siguientes dan cuenta de las políticas educacionales y de reinserción social llevadas a cabo por los Ministerios de Educación y Justicia para garantizar el derecho a la educación de las personas que se encuentran privadas de libertad. Se esbozan la teoría desde la que se leen los relatos de los profesores y algunas elaboraciones teóricas sobre EPJA. Por último, se destacan los hallazgos de investigaciones recientes que han explorado los roles, significados, sentidos y emociones de los profesores respecto de la educación en contexto carcelario.

#### **2.1 Política Pública sobre educación en contexto carcelario**

Para entender la situación actual de la educación de adultos en este contexto, es preciso poner en perspectiva histórica las políticas públicas que el Estado de Chile ha implementado en el ámbito educativo. Dicho en términos sintéticos, se constata que, desde los albores de la república, la política educativa se caracterizó por una atención preferente del Estado hacia una educación pública (Acuña *et al*, 1990; Colegio de Profesores, 2017; Ruiz, 2012; Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012;). Bajo esta premisa, la educación pública pasó a ser mayoritaria y dominante en el sistema escolar chileno, situación que se mantendría hasta inicios del siglo XXI (Bellei, 2015). Este escenario comienza a cambiar a partir de la reforma de mercado implementada a principios de la década de los ochenta por la dictadura cívico militar y profundizada por los gobiernos democráticos que le siguieron. Las principales características de esta reforma fueron: se eliminó la provisión de educación por parte del Estado

traspasándola a los municipios, se promovió la provisión de educación por parte de entes privados, se promovió la competencia entre las escuelas por captar estudiantes, se creó un sistema de medición de los aprendizajes, se desreguló la profesión docente y se flexibilizó el currículum nacional (Bellei & Vanni, 2015; Jofré, 1988). De esta forma, la introducción del mercado como mecanismo regulador de la oferta y demanda de educación logró extinguir -en pocos años- un sistema escolar basado en el Estado Docente que se había construido desde mediados del siglo XIX. La educación chilena adquiere entonces su rasgo más sobresaliente: su acelerado y extenso proceso de privatización, en que la educación deja de ser un bien común para convertirse en un bien de consumo (Bellei, 2015). Este proceso se vio favorecido por la acción decidida de las autoridades de la época que aseguraban que “[...] debe admitirse que la educación subvencionada será de calidad inferior que la pagada.” (Jofré, 1988, p. 213), y que nada sería más perjudicial que tener una educación pública, gratuita y de buena calidad (Vivaldi, 2019).

Por otro lado, si bien el Estado de Chile es signatario de los principales instrumentos que tratan sobre personas privadas de libertad (Castro, Cillero, & Mera, 2010),<sup>6</sup> lo cierto es que ninguno de ellos logra introducir modificaciones significativas a la compleja realidad de la educación en contexto carcelario la que, en los hechos, está reglamentada por el mismo cuerpo legal que rige la educación de adultos en general. El único documento oficial que intenta responder a este contexto es el Decreto Exento N° 1447 del 19 de noviembre de 2013 que aprueba el Convenio de colaboración para desarrollar actividades educativas para personas privadas de libertad del sistema penitenciario entre Ministerio de educación y Ministerio de Justicia. En lo medular este convenio garantiza, a las

---

<sup>6</sup> Son los siguientes: Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), Convenio Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1969), Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura de las Naciones Unidas (2002), Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad (2008), Reglas Mínimas de Naciones Unidas para el Tratamiento de Reclusos (1957), Conjunto de Principios para la Protección de todas las Personas Sometidas a Cualquier Forma de Detención o Prisión (1988)

personas privadas de libertad, el ejercicio del derecho a la educación consagrado en el artículo 19, número 10 de la Constitución Política de la República de Chile (Constitución Política de la República de Chile, 1980). Se establecen compromisos para promover el desarrollo integral de las personas y que contribuyan a la reinserción social de las mismas. En síntesis, se trata de un compromiso para desarrollar acciones conjuntas que permitan el ejercicio del derecho a la educación bajo los mismos parámetros que lo ejercería una persona que no está privada de libertad. (Ministerio de Educación-Ministerio de Justicia, 2013).

De esta forma se evidencia que, en lo que respecta a política educativa, el Estado de Chile no despliega acciones especiales para las personas privadas de libertad. Se trata de una política educativa homogénea basada en el mercado como mejor asignador de los recursos escasos, que permea todas las modalidades y niveles que estructuran nuestro sistema educativo. En lo que respecta a política penitenciaria, el principio de estado de vulnerabilidad que recae sobre el privado de libertad no tiene al Estado como correlato necesario que permita garantizar el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales por lo que, en los hechos, se ven afectadas distintas libertades -como la de conciencia, opinión e información- que terminan por configurar un ciudadano de segunda categoría (Artaza & Palacios, 2006) el que, además, sufre los estragos que la cárcel como Institución Total le infringe (Guzmán, 2016). Cabe aquí recordar que: “Una Institución Total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente”. (Goffman, 1961/1970, p. 13). Advierte este autor que, si bien las cárceles son el ejemplo mas notorio de este tipo de institución, existen otras, como hospitales y escuelas, que tienen el mismo carácter intrínseco a pesar de que sus miembros no han quebrantado ninguna ley.

## **2.2 Teoría de las Representaciones Sociales**

### **2.2.1 Atributos de las representaciones sociales para el estudio de lo educativo**

Varios son los investigadores que destacan el mérito de las representaciones sociales para el estudio de la realidad social y en particular de la educativa. Así, Dittus, Basulto & Riffo (2017) al abordar las investigaciones realizadas en Chile que se nutren de la teoría de imaginarios y representaciones sociales, concluyen que ésta se ha convertido en una buena herramienta para comprender la realidad, pues facilita preguntas de investigación tanto del pasado y el presente como de lo relevante y lo cotidiano. Destacan, además, que los enfoques<sup>7</sup> que han intentado sistematizar las investigaciones de este campo proporcionan un andamiaje conceptual que ayuda a comprender “(...) el abordaje profundo al que se ven expuestos los fenómenos sociales y culturales del Chile simbólico contemporáneo.” (p.113). Por su parte, Mora (2002), destaca que la teoría de las representaciones sociales es una propuesta que, junto con proporcionar una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad, facilita el diálogo entre las disciplinas que interpretan la cultura urbana. Esto último es de relevancia en el plano educativo toda vez que, a partir de Durkheim, la ciencia de la educación se ha diversificado integrando diferentes perspectivas que la han convertido en un polo de atracción para otras ciencias humanas siendo común la emergencia de subdisciplinas tales como sociología, economía, antropología y psicología de la educación (Jodelet, 2011). Dicho de otro modo, el diálogo interdisciplinario facilitado por las representaciones sociales, y a cuya cita acude también la lingüística, se yergue como atributo que

---

<sup>7</sup> A saber, socio-fenomenológico de imaginarios urbanos, socio-antropológico y comunicológico.

posibilita la comprensión de las formas de producción, circulación y consumo de significados en las comunidades escolares; es más, si se reconoce el carácter contextual de las representaciones sociales (Rodríguez, 2011), y por tanto que los individuos actúan en relación al contexto y no determinados por este, entonces la teoría de las representaciones sociales es una opción para entender como el conocimiento de sentido común contribuye a la construcción de la compleja realidad social en los espacios educativos (Mireles, 2011).

### **2.2.2 Elaboración conceptual y estructura de la representación social**

La elaboración conceptual de representación social a la que se hace referencia en este estudio es la formulada en 1961 por Serge Moscovici. Si bien no existe una definición acabada de este término,<sup>8</sup> varios autores coinciden en que se trata de un saber del sentido común que sirve de guía para la acción en la vida práctica y cotidiana (Abric 2001; Castorina & Barreiro, 2012; Jodelet 1986, 2000, 2011; León, 2002; Mora, 2002; Perera, 2003; Rateau & Lo Monaco, 2013). Un saber, dice Moscovici (1961/1979), que confiere un nuevo estatus epistemológico -sin descenso taxonómico- al conocimiento científico. No se trata de una continuidad de más a menos, sino de una discontinuidad, una ruptura, un salto desde un universo de pensamiento y de acción a otro; discontinuidad que es condición necesaria para que el conocimiento erudito entre en el laboratorio de la sociedad y se transforme de una ciencia *de* lo real a una *en* lo real.

Las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. Influyen a la vez que son determinadas por las personas a través de sus interacciones (Materán, 2008).

---

<sup>8</sup> El propio Moscovici en su obra germinal menciona: "Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es." (Moscovici, 1961/1979, p. 27)

La formulación de Moscovici de representación social se extrae de los textos Moscovici (1961/1979, 2001) y del prólogo en la obra de Herzlich (1969), es la siguiente:

[...] sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios [...] no representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad [...] Sistemas de valores, ideas y prácticas con un doble función; primero establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Denise Jodelet ha sistematizado las ideas de Moscovici hacia una teoría más consolidada, esta investigadora propone una definición general de representación social; es la siguiente, se extrae de (Jodelet, 1986, p. 474):

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto

que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

En la estructuración de las representaciones sociales Moscovici puso de manifiesto dos procesos -objetivación y anclaje- que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social.

En el proceso de objetivación, “la intervención de lo social se traduce en *el agenciamiento y la forma* de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra” (Jodelet, 1986, p. 481). Este agenciamiento dice relación con la capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos de emancipación del yo, en y desde lo colectivo, para contrarrestar las lógicas de control que se le imponen. De este modo, el agenciamiento desafía la hegemonía de lo normativo, lo homogéneo y fijo.

La definición que presenta el autor se encuentra en Moscovici (1961/1979, pp. 75-76):

La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y de significantes que una persona recibe, emite y trama en el ciclo de las

infracomunicaciones, puede ser superabundante. Para reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, como no se podría hablar de "nada", los "signos lingüísticos" se enganchan a "estructuras materiales" (se trata de acoplar la palabra a la cosa). Este camino es tanto más indispensable porque el lenguaje –especialmente el lenguaje científico- supone una serie de convenciones que determinan su adecuación a lo real (...) Objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas.

En síntesis, con la objetivación se realiza un proceso de reificación que vuelve familiar y concreto lo conceptual y ajeno.

Por su parte el proceso de anclaje se refiere al "(...) enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el *significado* y la *utilidad* que le son conferidos" (Jodelet, 1986, p. 486). Nuevamente, en palabras de Moscovici (1961/1979, p. 121):

El anclaje designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes. Entonces se podría decir que el anclaje transforma la ciencia en marco de referencia y en red de significados, pero esto sería ir demasiado rápido. Solamente recordemos que una representación social emerge donde existe un peligro para la identidad colectiva, cuando la comunicación de los conocimientos infringe las reglas que la sociedad ha establecido al respecto. La objetivación palia este inconveniente integrando las teorías abstractas de un grupo

especializado con los elementos del medio ambiente general. El mismo resultado se procura en el proceso de anclaje, que transforma la ciencia en un saber útil para todos. Tanto en una palabra como en diez, la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y el anclaje la delimita en el del hacer (...)

### **2.2.3 Condiciones para la emergencia de las representaciones sociales**

No todo hecho o fenómeno social es susceptible de hacer emerger una representación social. Para Moscovici, tal emergencia está determinada por las condiciones en que las representaciones sociales son pensadas y constituidas, las que tienen en común el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. Es así que, a partir de las comprobaciones realizadas en su investigación sobre el psicoanálisis, infiere tres condiciones para su emergencia: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual o colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido. El detalle de estas condiciones se presenta a continuación, se extraen de Moscovici (1961/1979, pp. 176-179).

En cuanto a la primera condición, hace notar el papel que desempeña la dispersión de la información tanto en la génesis como en el encadenamiento de los razonamientos subsecuentes. Menciona que los datos de los que disponen las personas para responder a una pregunta o para formar una idea -a propósito de un objeto preciso- son paradójicamente insuficientes y superabundantes. Ejemplifica este hecho haciendo referencia a la carencia de conocimiento que el público francés tiene sobre la teoría del psicoanálisis versus la abundancia del mismo respecto de sus repercusiones políticas. Esto no permite que un sujeto logre apreciar correctamente ya sea un hecho, una relación y/o una consecuencia. Concluye que este desfase entre la información efectivamente presente y la que hubiera sido necesaria para circunscribir todos los elementos

de los que depende la continuidad de los razonamientos es un desfase constitutivo.

La focalización, segunda condición esgrimida por Moscovici, hace referencia a la forma espontánea en que un individuo -o grupo- otorga una atención específica a algunas zonas muy particulares del medio circundante y toma distancia frente a otras zonas del mismo medio. Nuevamente el autor vuelve sobre el psicoanálisis, esta vez para clarificar el proceso de focalización. Explica que el esfuerzo esencial del sujeto no es para comprender esta teoría en el marco que le es propio, sino para delimitada, destacarla de las perspectivas que están de acuerdo con sus orientaciones profundas. Estas marcan el sentido, el contenido, los atributos positivos o negativos de las clases que se ordenan y manejan por medio del razonamiento. En una palabra, una persona o una colectividad son focalizadas porque en el curso de la interacción social, están implicadas o comprometidas en la sustancia y los efectos de sus juicios u opiniones. Para Banchs (1982, 1990) y Herzlich (1979), mencionados en Mora (2002), la focalización es señalada en términos de implicación social de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo inscrito en un grupo. Es, por tanto, diversa y casi siempre excluyente.

La tercera condición hace referencia a la existencia de una presión para inferir que desvía el desarrollo de las operaciones intelectuales. Esto quiere decir que en la vida corriente tanto las circunstancias como las relaciones sociales exigen del individuo -o del grupo social- una capacidad de actuar, de tomar una posición. En una palabra, dice Moscovici, se debe estar en situación de *responder*. Esto requiere dar estabilidad y permanencia, a opiniones que poseen un alto grado de incertidumbre a fin de unir premisas a conclusiones que no necesariamente son directas. Esto, a su vez, demanda la construcción de un código común y estable que obliga a los participantes a un diálogo, a un intercambio de ideas con el fin de adaptarse a los mensajes circulantes.

Son estas condiciones, y sus relaciones subyacentes, las que constituyen el pivote que permite la formación de una representación social. El común denominador de estas relaciones es el grado de disparidad de las posiciones adoptadas frente a un objeto específico en un contexto siempre dinámico y por lo general conflictivo (Mora, 2002).

## **2.3 Elaboraciones teóricas y hallazgos de investigaciones en EPJA**

Se resume, en los párrafos siguientes, algunas aportaciones teóricas que intentan instalar los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la educación de adultos, y los principales hallazgos de investigaciones que indagan distintos aspectos de la educación de adultos en contexto carcelario realizadas en Chile y países de la región. Sin embargo, la aún baja producción científica mencionada en la sección 1.4 obliga, en ocasiones, recurrir a investigaciones realizadas en contextos distintos al carcelario y/o con un horizonte temporal superior a los cinco años. Como explica Rumbo (2016) la EPJA es un campo de estudio tardío.

### **2.3.1 Elaboraciones teóricas sobre EPJA**

A partir de los antecedentes y argumentos presentados en las secciones 1.1 sobre contexto y 2.1 sobre Política Educativa, se constata la inexistencia de un modelo educativo específico para la EPJA en general y para la EPJA en contexto carcelario en particular. No obstante, existen aportaciones teóricas que, desde una mirada latinoamericana, invitan a concordar, discrepar, proponer y, en definitiva, a discutir los fundamentos filosóficos y epistemológicos que éste debiese tener. En este sentido, y a la luz de los resultados de esta investigación, resulta de particular interés los conceptos de sujeto epistémico-social situado y ciclo del conocimiento desarrollados en la propuesta de una filosofía de la

educación “entre” adultos del profesor Rolando Pinto. Se presenta una breve descripción de ellos a partir de Pinto (2015) y Pinto & Osorio (2014):<sup>9</sup>

En primer lugar, este autor parte de la necesidad de tomar distancia de cualquier posibilidad conceptual y política de concebir los referentes de su propuesta desde una visión etnocentrista<sup>10</sup> sobre la filosofía o teoría de la educación. En particular enfatiza la necesidad de tomar distancia de aquella concepción del adulto que lo concibe con rasgos de privación cognitiva, con dificultades de desarrollo intelectual y formación retrasada. Pinto antepone a esta concepción, la de un sujeto epistémico-social situado histórica y territorialmente. Se trata de un sujeto que busca su identidad en lo propio y en la alteridad con lo ajeno. Es un sujeto portador de saberes adquiridos en su ciclo vital susceptibles de ser narrados, compartidos y reflexionados con los otros, y en ese acto de comunicar se reconoce inacabado y, por tanto, en permanente situación de aprendizaje.

Un segundo aspecto lo constituye el proceso gnoseológico que desarrolla en su formación el sujeto epistémico-social situado. En este proceso cobran importancia las fuentes de conocimiento a la que este sujeto recurre, y en particular, las formas en que legitima y selecciona dichas fuentes. En lo que respecta al ciclo del conocimiento, éste se inicia con el rescate de los saberes que tiene el adulto situado, los que deben ser valorados, reflexionados y contextualizados para luego derivar de esas acciones, los vacíos e interrogantes que al sujeto situado le surjan, los que deben ser llenados y respondidos con

---

<sup>9</sup> Los principios filosóficos sobre los que se fundamenta la propuesta del profesor Pinto están relacionados con concepciones socio-antropológicas, epistemológico-sociales, ético-políticas y pedagógicas-críticas derivadas del pensamiento y la práctica de los movimientos populares críticos latinoamericanos.

<sup>10</sup> Por etnocentrista se entiende aquella forma de interpretar la realidad y construir conocimiento, ajena a los parámetros culturales de la realidad cotidiana que viven los sujetos. Específicamente para este autor se caracteriza por una visión en que: 1) El “sujeto epistémico-social” es universal y reducido a racionalidad. La realidad del sujeto es una abstracción que acontece y se desenvuelve en la razón que vuelve a este sujeto homogéneo. 2) El proceso gnoseológico se reduce a objetos cognoscible por un sujeto cognoscente. La vida se presenta organizada en fragmentos diferenciados enseñables y transferibles que reproducen los códigos y claves del saber oficial. 3) La intención ética-política y social es establecer verdades universales vinculadas a la mantención del *statu quo*.

nuevos saberes los que a su vez deben ser valorados, reflexionados y contextualizados para transformarlos en saberes que quedan disponible para la comunidad y para el mejoramiento de la vida del propio sujeto situado.

Las ideas precedentes, forman parte de lo que para este autor es lo propio de la educación entre adultos. No obstante, advierte que, ante la compleja y contradictoria realidad que muestra la educación con adultos, se debe mantener una vigilante y constante reflexión autocrítica a fin de evitar que nuestra práctica legitime lo ajeno adoptando, por ejemplo, opciones pedagógicas y curriculares supletorias y complementarias que buscan recuperar una escolaridad inconclusa de las poblaciones adultas (Pinto, 2016a).

### **2.3.2 Elaboración teórica sobre Práctica Docente**

Basta una búsqueda somera para percatarse que no existe una definición única sobre práctica docente. A veces concebida como sinónimo de práctica pedagógica o practica educativa, lo que se constata es que algunas de las dimensiones que la configuran, a saber, formación profesional, características personales y rol asumido por el docente; cultura y clima organizacional; marco legal y reglamentario; enfoque pedagógico y el estudiante; son considerados en grado diverso por los investigadores que han indagado sobre ella. Así, y solo a modo de ejemplos, Goldrine & Rojas (2007), relevan, desde una mirada constructivista, la interactividad entre profesores y alumnos; García, Loredó, & Carranza (2008) parten del mismo concepto -interactividad- para identificar tres grandes dimensiones de la práctica educativa: la planificación de la enseñanza, la interacción educativa dentro del aula y la reflexión sobre los resultados alcanzados. En esta misma línea y, ya en el ámbito de la EPJA, Navarro, Rojas, Rojas, & Zúñiga (2015) destacan, entre otros aspectos, el vínculo afectivo entre

el profesor -concebido crítico y reflexivo- y el estudiante -concebido carenciado y marginal- agregan a este paisaje la precariedad y complejidad del contexto.

Para algunos autores, la práctica docente es dinámica y reflexiva, no se limita a la interacción maestro alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje, sino que abarca todas las actividades que los profesores realizan dentro del espacio y tiempo escolar. Se trata de una práctica docente que se desarrolla cotidianamente y en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales que implican, por cierto, la posibilidad de tensiones internas (García, Loredó, & Carranza, 2008; García, Vilanova, & Malagutti, 2007; Rockwell, 1985, mencionado en Tamayo, 2017).

Ya en el ámbito de EPJA en contexto carcelario, García, Vilanova, & Malagutti (2007) agregan a lo anterior, la complejidad inherente de este contexto, lo que, desde su mirada, obliga considerar no solo la formación inicial de los docentes que se desempeñan en este tipo de establecimientos sino, además, la formación específica -continua- vinculada a las características de los alumnos, al rol docente y al funcionamiento y lógica de las cárceles en las que se encuentran este tipo de escuelas. En cuanto a las características del profesor, este debe ser flexible, reflexivo, con capacidad de mediación, sentido de solidaridad y un alto nivel de compromiso con su tarea. A su rol tradicional debe sumar la contención emocional lo que, a veces, le puede producir desgaste y frustración, debido a la exposición permanente a situaciones adversas que debe afrontar.

Sobre la base de lo anterior, en esta investigación, la práctica docente será comprendida desde las dimensiones: preparación, implementación y evaluación de la enseñanza; el estudiante, el profesor, contexto y finalidad de la educación en contexto carcelario. Esto sin perjuicio de que la práctica docente se define en función de quien realiza la práctica, es decir, del profesor por lo que es el/ella quien define o determina la dimensiones que, en última instancia, la configuran, (Cerdá, 2001, mencionado en Tamayo, 2017). Esta investigación queda abierta a dicha emergencia.

### **2.3.3 Hallazgos de investigaciones relacionadas**

La práctica docente en EPJA se encuentra atravesada por múltiples aspectos que la complejizan. Uno de ellos es la controversia manifestada por Undurraga (2007) en el sentido que para algunos el aprendizaje es un mismo proceso que se da en sujetos distintos y para otros se trata de un proceso en que existen diferencias cualitativas en la forma que aprenden sujetos distintos. Dicho en palabras simples no existe consenso si las personas adultas aprenden de manera similar o distinta a los niños y niñas. Por su parte los investigadores Brusilovsky & Cabrera (2012) y Brusilovsky, Cabrera, & Kloberdanz (2010) hallaron que una de las funciones que los profesores que trabajan con adultos consideran inherentes a su rol es la contención emocional. Por otro lado, Scarfó, Cuellar & Mendoza (2016) plantean que, dentro o fuera de la cárcel, la escuela es un espacio de participación social indispensable a la hora de la formación de ciudadanía. Sin embargo, al abordar la relación entre educación de adultos y formación de ciudadanía en Chile, se puede observar que la población que acude a las distintas modalidades de EPJA muestra una baja participación ciudadana y una interacción social caracterizada por vínculos cerrados y, por ende, de feble raigambre pública. Esto se traduce en un correlato de enclaustramiento y exclusión social que afecta principalmente a los sectores pobres y marginados de la sociedad (Espinoza, Castillo, & González, 2016). Esta situación se ve exacerbada en los ambientes escolarizados a los que acuden los adultos privados de libertad dado que en este contexto la educación es pensada desde otra lógica, una que la concibe como parte del tratamiento terapéutico penitenciario. Esto conlleva que, en la práctica y en su ejercicio diario, ésta sea instrumentalizada y concebida como beneficio, ya sea en términos de reducción del tiempo de condena o como mercancía de cambio por buena o mala conducta

(Acín, 2008, 2009; Armingol, 2018; Díaz, 2016; Hernández, 2014; Llerena, 2014; MINEDUC, 2016; Scarfó, Cuellar & Mendoza, 2016; Silva, 2015). En un primer acercamiento estas visiones tensionan al docente, no siendo extraño que se alinee con la lógica rehabilitadora propia del servicio penitenciario (Armingol, 2018; Mares, Martínez, & Rojo, 2009; Vega, 2017), quedando así desplazada aquella visión de la educación que la concibe como derecho humano fundamental, esencial para poder ejercer los demás derechos y que posibilitan la coexistencia de nociones aparentemente antagónicas, a saber, la de sujeto privado de libertad y la de ciudadano (Acín, 2008, 2009; Scarfó, Cuellar, & Mendoza, 2016). En síntesis, la práctica docente en contexto carcelario es singular e involucra una multiplicidad de tareas o funciones que la hacen compleja y con consecuencias para los profesores (Scarfó & Aued, 2019).

Ramos, Acuña, Pereira, Barahona, & Muñoz (2017), investigaron las prácticas docentes de un grupo de profesionales<sup>11</sup> que ejercían docencia en el entonces proyecto piloto de educación superior al interior del Complejo Penitenciario Valparaíso. Entre sus hallazgos se revela que tanto sus prácticas docentes -como sus discursos- estaban fuertemente influenciadas por el paradigma constructivista, siendo la evaluación uno de los aspectos más disminuidos de su práctica docente al establecer, por ejemplo, una relación de equivalencia entre evaluación y calificación. Los investigadores concluyen que, en términos de representaciones sociales, la traducción de los supuestos teóricos de este paradigma les permitió a estos profesionales establecer un orden que los orientaba en el mundo material y social de la educación en contexto carcelario. Otro hallazgo dice relación con el estudiante, el que es concebido por los docentes como sujeto legítimo, como un otro válido que, coherente con el paradigma constructivista, tiene un rol activo en el proceso de construcción de sus propios aprendizajes. Sin embargo, este reconocimiento mantiene una

---

<sup>11</sup> La formación inicial de los profesionales entrevistados corresponde a las carreras de pedagogía, derecho, contador auditor, ingeniería y administración pública.

tensión ética, incluso antagónica, entre la cultura carcelaria y el ideal de estudiante universitario. Por último, y contradiciendo los hallazgos de investigaciones que la posicionan como beneficio o moneda de cambio, los docentes manifiestan convicción en el poder transformador de la educación, vinculando de manera “natural” la adquisición de un título universitario a cambios más profundos en los estudiantes como son el bienestar económico, la salud mental y el comportamiento ético.

Jiménez (2017) reporta en su informe de tesis que los profesores que trabajan en las escuelas cárceles de Santiago de Chile, independientemente de su edad y nivel educativo en el que se desempeñan, presentan bajos niveles de alfabetización en evaluación, en las dimensiones de análisis de datos en pruebas estandarizadas, métodos e instrumentos de evaluación y principios éticos y que presentan mejores resultados en los aspectos de retroalimentación y tipo de error, tipos de evaluación y calificación y referentes de contrastación. Destaca que al no tener estos profesores un adecuado dominio en evaluación:

[...] están susceptibles a cometer errores en sus prácticas evaluativas, como evaluar aspectos que no fueron enseñados, utilizar instrumentos que no son adecuados, o bien utilizar la evaluación con un fin castigador (Deneen y Brown, 2016). Es fundamental considerar que, a partir de la evaluación, se establece el logro y el desarrollo de ciertas habilidades que van desarrollando los estudiantes, por lo que, al tener un manejo inadecuado, provoca que no se pueda obtener información válida y confiable, que permita emitir un juicio de valor y así tomar decisiones adecuadas. (pp. 60-61)

Observa que sus resultados son similares a los que la literatura reporta a nivel nacional e internacional y concluye que esto implicaría que:

[...] los docentes presenten inconvenientes al momento de construir instrumentos adecuados y contextualizados para los estudiantes con los trabajan, [sic] así mismo la capacidad de tomar decisiones a partir del análisis de resultados, es uno de los puntos más débiles, lo que implica que estos mismos sean mal interpretados y mal utilizados. (p. 65)

A nivel nacional, los hallazgos de Jiménez (2017) engarzan con los resultados de la cohorte 2018 de la Evaluación Docente.<sup>12</sup> Es así que, de los profesores evaluados, sólo el 22% tuvo desempeño competente o destacado en el instrumento denominado portafolio. De este porcentaje un 34% se mantiene en el mismo nivel de desempeño para el ítem Evaluación y pauta de corrección utilizadas, un 44% para el ítem Relación entre evaluación y objetivos y un exiguo 17% para el ítem Análisis y uso de los resultados de la evaluación. (CPEIP, 2019)

---

<sup>12</sup> El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (o Evaluación Docente), creado a partir de la promulgación de la Ley N° 20.903, es una evaluación obligatoria para los y las docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. Extraído de [www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl)

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

Los apartados siguientes dan cuenta de la metodología utilizada en este estudio. Rezan así.

#### **3.1 Diseño**

La necesidad de comprender en profundidad, desde la perspectiva de los profesores y en contexto, hace que en esta investigación se utilice el enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico como forma de acceder a las representaciones sociales que estos profesores construyen de su práctica docente (Flick, 2004; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Se busca responder a la pregunta de investigación sobre la base del conjunto de relaciones que los sujetos establecen con el mundo en el que viven su cotidianeidad media.

#### **3.2 Participantes.**

Los participantes en este estudio son los que voluntariamente se interesaron en él y cumplían con el siguiente criterio de inclusión/exclusión: profesoras y profesores que trabajen en el microcentro y que tengan, al menos, un año de experiencia laboral en escuelas que funcionan al interior de cárceles.

Las características sociodemográficas de los participantes se resumen en la tabla 1.

Tabla 1 Caracterización sociodemográficas de los participantes en el estudio

| Participante | Sexo     |          | Experiencia Laboral (años)        | Tipo Enseñanza |          |
|--------------|----------|----------|-----------------------------------|----------------|----------|
|              | M        | F        |                                   | Básica         | Media    |
| P1           | X        |          | 5                                 | X              |          |
| P2           | X        |          | 10                                | X              |          |
| P3           |          | X        | 3                                 |                | X        |
| P4           | X        |          | 10                                |                | X        |
| P5           | X        |          | 4                                 | X              |          |
| P6           | X        |          | 11                                |                | X        |
|              | <b>5</b> | <b>1</b> | <b><math>\bar{x} = 7,2</math></b> | <b>3</b>       | <b>3</b> |

### 3.3 Estrategia de producción de datos cualitativos<sup>13</sup>

Se utilizó la entrevista semiestructurada<sup>14</sup> focalizada como forma de producción de datos. La necesidad de garantizar, no solo la calidad, sino también la riqueza y profundidad de las unidades de análisis involucradas, a saber: significados, prácticas y relaciones; fueron las consideraciones tenidas al momento de elegir esta forma de recogida de datos. En la elaboración del guion de entrevista se consideraron los criterios mencionados por Merton y Kendall en Flick (2004) para este tipo de entrevista, a saber, ausencia de dirección, especificidad, amplitud, profundidad y contexto personal. La flexibilidad en el uso del guion, es otro de los aspectos que se tuvo en cuenta una vez realizado el ingreso al campo.

Las sesiones de cada una de las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas en formato MS Word para su posterior análisis.

<sup>13</sup> Si bien la palabra dato se puede asociar a investigaciones de enfoque cuantitativo, las referencias consultadas sobre metodología de la investigación, a saber, Flick (2004) y Hernández, Fernández, & Baptista (2010) utilizan la expresión datos cualitativos para referirse tanto a datos verbales como visuales, ambos inherentes al enfoque cualitativo.

<sup>14</sup> Se incorpora copia del guion de entrevista en el anexo A1 pp. 67-68

Se revisó, además, documentación asociada a la práctica docente de los profesores tales como planificaciones e instrumentos de evaluación.

### **3.4 Análisis de datos cualitativos**

Los datos cualitativos fueron analizados desde la perspectiva de la tradición fenomenológica, a partir de un análisis de contenido de las narraciones transcritas de las entrevistas, para ello se fragmentó cada una de las transcripciones en unidades más pequeñas con el fin de facilitar el análisis siendo la frase la unidad de registro escogida. Se identificaron los distintos conceptos de cada unidad de registro los que fueron agrupados bajo un concepto más abstracto o categoría. El análisis se desarrolló de manera progresiva: en una primera instancia se realizó un análisis meramente descriptivo de los conceptos presentes en los relatos docentes, en una segunda instancia se transitó hacia una interpretación de las unidades de análisis involucradas para concluir con el análisis de las representaciones sociales de los profesores respecto de su práctica docente, fin último de esta tesis.

Todas las etapas mencionadas estuvieron caracterizadas por la contrastación y triangulación reiterada con los datos cualitativos.

### **3.5 Consideraciones éticas**

Se resguardó tanto el anonimato como el carácter voluntario de todos los participantes en el estudio. Todas las formas de contactos (directa, telefónica y mensajería) privilegiaron el trato respetuoso y evitaron el acoso de los participantes. Los datos cualitativos generados se reprodujeron sin señalar la identidad de quien manifestó la idea y sólo fueron utilizados para este estudio.

Se dejó constancia de la inexistencia de riesgos asociados a la salud y el desempeño profesional, así como el beneficio asociado a la devolución de información a los participantes. Como una forma de asegurar todo lo hasta aquí señalado, se confeccionó un consentimiento informado, el que luego de ser leído fue firmado en dos ejemplares del mismo tenor, quedando uno en manos del participante y el otro en las del investigador. Se incorpora un facsímil en la sección de anexos del informe final de este estudio.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

En este capítulo se muestran los principales conceptos que emergieron de las entrevistas, las categorías en que se agruparon dichos conceptos y que permiten una aproximación a las representaciones sociales que los profesores tienen de su práctica docente.

#### **4.1 Resultados descriptivos**

Se resumen los conceptos que emergieron de las respuestas de los profesores al guion de entrevista.

##### **4.1.1 Cómo aprenden los adultos**

El aprender haciendo, junto con privilegiar el desarrollo de habilidades vinculadas a la experiencia previa y la vida cotidiana emerge del relato de los profesores al ser consultados respecto de cómo aprenden los adultos. Se trata de un discurso que converge hacia la practicidad y utilidad que opera como motor motivacional en el adulto en situación de aprendizaje, pero que diverge de acuerdo a las diferencias expresadas por Undurraga (2007). Es decir, para algunos profesores el proceso de aprendizaje en adultos es similar al que se da en niños (y niñas), y para otros se trata de un proceso en que existen diferencias cualitativas, pues se da en sujetos distintos. Las siguientes citas permiten dejar de manifiesto lo dicho.

Yo me he dado cuenta que aprenden con mucha práctica [...] estas personas necesitan, creo yo, mucha práctica. (P2, 1)<sup>15</sup>

Para mí, el tema de cómo van a aprender las personas en específicamente los adultos [sic] tienen que ver mucho con la experiencia previa. (P3, 1)

Según mi experiencia, me he dado cuenta que los adultos aprenden más bien con experiencias que vivan en la vida real, si uno les enseña algo, llevarlo al contexto de su vida real [...] en lo que ellos hacen, en su profesión o en su práctica, hace que su aprendizaje sea bastante mejor. (P4, 1)

Cada persona tiene conocimientos que ha adquirido durante su vida, entonces para lograr aprendizaje primero tenemos que tomar en cuenta toda esta mochila de saberes que ellos llevan, que ellos ya han adquirido. (P5, 1)

El adulto aprende de manera más pragmática porque ya tiene una concepción acerca de la vida, tiene un montón de historias personales. (P6, 1)

Muy similar a un niño. (P1, 1)

A estas personas no se les pueden enseñar con explicaciones para niños. (P2, 1)

Los aprendizajes para ellos no son revelaciones ni descubrimientos puros como se da en los niños. (P6, 1)

---

<sup>15</sup> Se indica en paréntesis redondos el participante y la página en que se encuentra la cita, así: (P2, 1) hace referencia al participante 2 y la página 1 de la transcripción de la entrevista respectiva.

#### **4.1.2 Elementos considerados en la preparación de clases**

Al ser consultados por los elementos que consideran al preparar sus clases, los profesores mencionan por una parte la utilidad del nuevo conocimiento o habilidad que sus estudiantes adquirirán, sus aprendizajes previos, sus falencias, ritmos de aprendizajes y la diversidad del grupo curso. Elementos que tienen como telón de fondo la vida cotidiana -presente y futura- de los estudiantes. Citas:

Buscar elementos cotidianos, por ejemplo: valor de la fruta, valor de una bebida, porque ellos más que operaciones necesitan comprender [...] pero a través de ejemplos cotidianos [...] en qué se usa, para qué se usa, dónde lo utilizan. (P1, 1)

Para preparar mis clases yo me fijo principalmente en lo que saben los estudiantes, en el aprendizaje previo que tienen. (P2, 1)

Sabemos que hay una mixtura verdad, tenemos una persona que es súper rápida, adelantada verdad, y tenemos también una persona que tiene incluso dificultades con la lectoescritura [...] al planificar una clase también se considera esa diversidad. (P6, 2)

Por otra parte, los profesores hacen referencia a la condición de privado de libertad del estudiante como elemento a considerar en la preparación de clases toda vez que, según sus relatos, esta condición introduciría variables externas -vinculadas a la cultura carcelaria y sus rutinas- sobre las cuales, si bien no tienen control, es preciso, al menos así se esboza, contrarrestar. La siguiente cita da cuenta de ello:

Si nos vamos a la situación contextual específica, tenemos dinámicas y fuerzas que nosotros no medimos ni tampoco no controlamos [sic] [...] tratar también de ir más o menos apegándose a los lineamientos de humanización y también de alteridad [...] en una situación particular que es estar privado de libertad, también considerar esa situación. (P3, 2)

Por último, emerge del relato de los profesores un distanciamiento con los planes y programas oficiales de EPJA. Sea por la extensión de los CMO<sup>16</sup>, por la cantidad de horas consideradas para las distintas asignaturas o por las características de los adultos hacia los cuales están orientados; lo concreto es que los profesores manifiestan, a lo largo de las entrevistas, disconformidad con los planes y programas oficiales considerándolos inapropiados para adultos que están privados de libertad. Las siguientes citas permiten dejar constancia de este aspecto:

Si nos ponemos al nivel de trabajar lo que nos pide los planes y programas es re difícil que los chiquillos logren entender, porque ellos no poseen los conocimientos para poder trabajar esos contenidos. (P2, 3)

Por lo tanto, el norte pedagógico no está ya basado en el ideal curricular, sino que la linealidad y coherencia de los contenidos tiene que darlos uno [...] que dé lugar a ... no improvisaciones, pero dé lugar modificaciones emergentes. (P6, 3)

---

<sup>16</sup> CMO es la sigla utilizada en educación para referirse a los Contenidos Mínimos Obligatorios.

#### **4.1.3 Estrategias utilizadas para lograr aprendizaje**

El monitoreo sistemático, el uso del error, la utilización de material tangible, el trabajo práctico y colaborativo -ya sea individual o grupal- además de la lectura de textos breves -con el fin de mejorar la comprensión lectora- son relevadas por los docentes al referirse a las estrategias que utilizan para lograr aprendizajes. Subyace en sus enunciaciones una aproximación al uso de metodologías activas, propias de la teoría cognitiva, en que el estudiante, a pesar de sus falencias, tiene un rol protagónico sobre su aprendizaje. El profesor se asume con un rol mediador.

Primero que todo el monitoreo permanente, incentivar a que se equivoquen porque de los errores se aprende, la participación tiene que ser constante. El principal protagonista no es el docente, es el estudiante [...] nosotros tenemos un rol secundario, más que nada como mediadores". (P1, 2)

Mis estrategias son prácticas, harta práctica para que logren entender, porque de verdad yo siento que les cuesta mucho incorporar, apropiarse de lo que uno les enseña [...] entonces yo lo considero que es práctica, material tangible dentro de lo que se pueda, pero esa es la mejor método [sic] que yo he visto que me ha funcionado". (P2, 2)

Nosotros ahora estamos trabajando con un método [...] de habilidades, ya, el cual es de comprensión lectora, son puras lecturas cortas, [...] también lo complementamos con material audiovisual, como cortometrajes. (P5, 1)

El diálogo emerge como estrategia que busca no solo el logro de aprendizajes, sino también, contrarrestar la monotonía y temporalidad circular que caracteriza la realidad del que se encuentra privado de libertad. Al considerar la escuela como territorio de escape generando, por ejemplo, climas de aula afectivos, los profesores se aproximan al concepto de contención emocional develado por Brusilovsky & Cabrera (2012) y Brusilovsky, Cabrera, & Klobardanz (2010), García, Vilanova & Malagutti (2007). Las siguientes citas dan cuenta de este aspecto.

Trato de [...] llamarles la atención, con una... no sé si con una introducción bien estructurada, pero sí con una conversación cotidiana [...] yo en lo personal trato de que ellos se lleven una muy buena conversación [...] un intercambio de ideas entre ellos mismos, a veces llegan a ideas comunes, y también siempre sacándolos o tratando de sacarlos un rato de acá, tratar de sacarlos igual un ratito de esta situación monótona y digamos “sisifística” [...] este círculo diario de encierro que no cambia, que no varía más que el día y la noche y en ese momento quizás ellos se escapan, ya no están hablando lo mismo, sino que ya están en la escuela, están hablando otras cosas. (P3, 2)

Habitualmente verificó el estado de ánimo, el estado de ánimo que estén, eso cambia absolutamente cómo voy a establecer la clase. (P4, 2)

#### **4.1.4 Sobre la evaluación**

La evaluación clase a clase, con monitoreo permanente de trabajos prácticos que privilegian, más que la memoria, el desarrollo de habilidades que la cárcel tiende a retrotraer o que el estudiante tiende a ocultar como fórmula de sobrevivencia, son las formas de evaluar que los profesores relevan en sus discursos y que quedan de manifiesto en las siguientes citas.

Con monitoreo permanente, participación activa en la clase y concentrándome en los alumnos que tienen menos capacidades [...] se va evaluando clase a clase. (P1, 2)

La participación, que ellos más puedan desarrollar su opinión, que desarrollar, a lo mejor, memoria, yo prefiero que ellos desarrollen habilidades, que todos a lo mejor tenemos, pero ellos en este momento y en este lugar se empiezan a retrotraer con este caparazón que tienen que armar para poder, digamos, sobrevivir a la dinámica del encierro. (P3, 3)

Sin embargo, junto con la emergencia de un nuevo distanciamiento de las lógicas carcelarias, queda en evidencia la reducción de la evaluación a aspectos administrativos y cuantitativos vinculados a la prueba escrita y la calificación. Las siguientes citas, dan cuenta de este hallazgo.

Hasta que consiguen el resultado por lo menos óptimo que se considera en una evaluación, no el 4, yo creo del 5 para arriba generalmente cuando se aprende bien, porque el 4 generalmente es

como una medianía, es como un corte no más, siempre va a quedar uno que no sabe o uno que sí sabía. (P1, 2)<sup>17</sup>

Yo igual, lógicamente, tengo que hacer evaluaciones, las pruebas. [...] porque si yo los evalúo con una prueba común de aprendizaje donde nadie puede hablar, o no se puede reforzar lo que quizás le falta para aprender, siento que estoy evaluando con el objetivo de lógicamente obtener una nota, pero no dándole lo que él necesita, la herramienta que él necesita que es el aprendizaje. (P2, 3)

El tema de la evaluación para mí en lo personal, si bien uno tiene que cumplir con aspectos administrativos que, lamentablemente, son cuantitativos y hay que ponerle un número [...] una evaluación que generalmente y, lamentablemente, tiene esta fama de ser punitiva, que la nota es la que determina si es que sí o si es que no. (P3, 3)

[...] que ellos vean la evaluación como algo también responsable de ellos, ya que, si ellos se sacan, por ejemplo, un 5, que sepan que un 5 es porque ellos lograron hacer eso [...] (P5, 2)

#### **4.1.5 Características del profesor que trabaja en contexto carcelario**

Variadas, y más allá de lo meramente académico, son las características que los docentes declaran, ha de tener un profesor que trabaje en este contexto: cercano, cálido, respetuoso, tolerante, flexible, resiliente, con sentido crítico y capacidad de improvisar, se mencionan como características deseables toda vez que se trabaja con adultos -al que le reconocen o le atribuyen múltiples falencias- y en un contexto que demanda controlar las emociones propias y empatizar con

---

<sup>17</sup> En Chile, la calificación mínima de aprobación es el 4, en una escala numérica de 1 a 7.

las ajenas. Se trata de un discurso que se tiñe de romanticismo al aludir a la fuerza y el coraje como forma de contrarrestar una realidad deshumanizante que interpela la capacidad transformadora que los profesores se atribuyen o creen tener. Se evidencia en sus relatos, una nueva aproximación a la función de contención la que compite, sino desplaza, las concernientes al logro de aprendizajes. Las citas siguientes dan cuenta de lo dicho.

Primero que todo pienso que tener, aparte de tolerancia, respeto hacia ellos [...] uno tiene que tener esa flexibilidad para poder hacer uno su labor, [...] tiene que tener capacidad de crítica...de crítica porque como uno está tratando con adultos piensas que ya tienen herramientas educativas o de aprendizaje, lo cual no es así [...] tiene que tener la capacidad de improvisar, de improvisar porque en el aula siempre pasan incidentes críticos. (P1, 3)

Debe ser un profesor que sea súper cercano a los estudiantes que no le preocupe solamente el ámbito cognitivo, que le preocupe también el ámbito personal por qué acá se ve una realidad donde hay personas que poseen falencias de muchos aspectos: familiares, sociales, económicos. (P2, 3)

Cuando uno elige ser profesor, creo que ya tiene una característica súper específica, que es, a lo mejor, intentar un cambio, intentar hacer algo [...] ese aspecto transformador que a lo mejor muchos profesores tienen o creemos tener también, es una... es un plus [...] entonces creo que el profesor, que trabaje en estos contextos también tiene que manejar muy bien sus propias emociones [...] ser un poco más flexible [...] pero sí, aquí hay que tener mucho... no sé si llamarlo

románticamente corazón, pero hay que tener bien desarrollado, a lo mejor, el aspecto emotivo. (P3, 4)

Principalmente, tener... una... yo diría, voy a decir estampa, pero una estampa de respeto, pero cálido porque ellos necesitan... tiene una necesidad constante de ser considerados, de poder conversar, de hablar incluso de su mundo [...] la humanidad tiene que estar presente acá [...] tener fuerza y coraje personal. (P4, 3)

Lo principal es saber que la educación es una herramienta de transformación social. (P5, 3)

#### **4.1.6 El estudiante y su relación con el profesor**

Variadas son las visiones que los profesores elaboran al conceptualizar al estudiante con el que se relacionan en su práctica docente. Por una parte, vuelven aludir a un sujeto carenciado, que instrumentaliza la escuela, pero con el que establecen una relación profesor - alumno que ha devenido en cordial y respetuosa a pesar de haber estado imbricada inicialmente con el temor.

Bueno la relación es de profesor a alumno, pero estos muchachos carecen un poco de atención, uno tampoco puede ser tan frío porque ellos reciben un trato militar, ya, y nosotros tenemos que adecuarnos, escuchar. (P1, 4)

Al principio era con bastante miedo, temeroso de las situaciones [...] pero en el colegio la verdad, es que con los profesores son bastantes respetuosos y por eso mismo, eso me ha llevado a mí, a actuar de

manera distinta a lo que hacía antes en mis primeros años, y soy más confiado. (P2, 4)

Ante todo, el respeto. Puede haber una cordialidad de conversación, pero el respeto de que es un alumno y el profesor. (P4, 3)

Son súper respetuosos [...] si bien, algunos, instrumentalizan la escuela. (P5, 3)

Yo lo veo como una persona que no tuvo las mismas oportunidades [...] lo concibo como alguien que carece de muchos elementos para entender la realidad actual. (P6, 6)

Por otra parte, lo reconocen como un otro que “es”, pero al que se accede sólo como fenómeno que se conforma y reconfigura según tiempo y espacio. Se trata de una otredad que ha logrado sobrevivir hasta la actualidad, sin la escuela, por lo que no la necesita más que instrumentalmente, como un útil que está a la mano. Se le reconoce poseer conocimientos y habilidades que le han servido para estar en un mundo que, si bien no es el socialmente deseado, es suyo. Esto, a su vez, hace reflexionar a los docentes sobre su actuar. En síntesis, se trata de un reconocimiento, sin cuestionamiento moral, a la otredad del estudiante. La cita que sigue ilustra de buena manera esta mirada.

[...] ellos, en la escuela, creo que se convierten en estudiantes, lo que significa quizás de que nosotros podemos estar conversando sólo con un fenómeno, con una persona que no existe, con esta cáscara que ellos tienen que ir haciendo y rearmando y re conformando todos los días [...] estos chiquillos que no funcionan, que no son engranajes, que no son funcionales a, digamos, lo establecido. [...] están tratando

de convertirlos, cierto, manteniéndolos encerrados en una caja a oscuras, alejados, pero convertirlos en qué, para qué. [...] su experiencia a ellos, los ha mantenido y han podido sobrevivir de esta forma, a lo mejor, como dice la legalidad, ilegalmente y criminalmente, muy difícil nosotros o es muy difícil ofrecerles algo mejor, porque ellos así han sobrevivido, entonces para mí, a ellos los concibo como un sujeto que a lo mejor está inadaptado a esta normalidad impuesta, pero que no necesariamente es un... una anomia. (P3, 5)

#### **4.1.7 Expectativas para con los estudiantes**

Contradictorio resulta el relato de los profesores respecto de lo que esperan de sus estudiantes. Por un lado, esperan que desarrollen el pensamiento, que participen, que tengan protagonismo en actividades diversas, que puedan utilizar lo aprendido en su vida cotidiana, que sean críticos, cuestionadores, con capacidad de reflexionar y que un porcentaje de ellos acceda, ya en libertad, al mundo del trabajo. Por otro lado, declaran dificultades para forjarse expectativas con estudiantes que instrumentalizan la educación, por lo que prefieren fijarse metas bajas, incluso nulas, más aún si se trata del proceso de reinserción, del que toman distancia. Las citas que siguen dan cuenta de este hallazgo.

[...] el proceso de reinserción es bien difícil, pero yo, la meta es baja yo prefiero que aprendan a pensar [...] que participen en las actividades que se hacen en el colegio, por ejemplo [...] ellos tienen que ser los protagonistas [...] es importante que terminen sus estudios,

sí, porque puede haber un porcentaje que puede seguir, salir a la libertad y salir a trabajar, a trabajar o crear herramientas (P1, 4)

La verdad que las expectativas de los chiquillos son súper difícil [sic], yo que me forme una expectativa [...] porque hay estudiantes que vienen aquí a instrumentalizar la educación, como ya lo sabemos [...] Ahora mis expectativas con respecto a lo que yo enseño [...] es lograr que los chiquillos por lo menos adquieran aprendizajes que los vayan a utilizar en su diario vivir. (P2, 4)

Bueno eso yo se lo he dicho directamente a los chiquillos cuando comenzamos con nuestras clases: “chiquillos yo de ustedes espero bien poco... y nada” porque, verdad que no quiero tampoco que ellos crean de que uno tiene muchas altas expectativas [sic]. (P3, 6)

[...] que reflexionen, reflexionen acerca de su vida (P5, 4)

Lo que se espera es que se conduzcan por la vida de mejor manera de lo que lo han estado haciendo y con eso, en muchos casos extremos, con eso basta y sobra, con eso ya se puede decir que está el objetivo logrado, ahora esto es tributario de lo que es una rehabilitación porque la labor de nosotros no es rehabilitar verdad, nosotros no podemos rehabilitar. (P6, 8)

#### **4.1.8 Finalidad de la educación en contexto de cárcel**

Los profesores mencionan fines educacionales que van más allá de la mera compleción de estudios. Es así que relevan la adquisición de habilidades para la vida, la importancia de los valores, dar acceso a la cultura, mostrar otro mundo, otra forma de vivir, dar oportunidades para que participen de un mundo

distinto al de su cotidianidad media, mostrar posibilidades, humanizar. Se vislumbra de sus enunciaciones, que serían estos elementos los que permiten concebir a la educación, al menos, como condición de posibilidad para el cambio.

Yo creo que sería enseñar habilidades para la vida [...] Acceso más a la cultura [sic]. (P1, 5)

Explicarles que hay otra forma de...que hay otro mundo... que hay otra forma de vivir [...] que la vida tampoco se trata de venir a vivir situaciones que hagan sufrir, que te hagan sufrir a ti y a tu gente que te rodea [...] darle mucho hincapié el tema valórico [...] humanizar a los estudiantes. (P2, 5)

Darles la oportunidad, la oportunidad que no tienen en su mundo habitual [...] hacer que ellos participen de un mundo que se les abre de educación. (P4, 5)

Provocar un cambio, como dije anteriormente también que veo la educación como una herramienta de transformación. (P5,4)

Si bien, reiteran su distanciamiento de las lógicas rehabilitadoras, reconocen que, por estar expuestos a ellas, les resulta difícil no caer en la mera reproducción y, por tanto, en la tributación a una finalidad transformadora que pudiese resultar espuria. Se manifiestan aquí las tensiones a las que están expuestos los docentes que trabajan en este contexto y que, de acuerdo a sus relatos, se vinculan con el concepto de institución total desarrollada por Goffman (1961/1970). Citas.

Así como está ahora, es solamente cumplimiento [...] se está escolarizado, pero eso tampoco asegura nada [...] o sea sí, es una herramienta transformadora, pero, así como se presenta en este... en esta institución, o en estas situaciones, tiene bien poco y nada de conciencia de eso [...] no hay lineamientos específicos, no se consideran tampoco características propias del medio y menos de los estudiantes. (P3, 6)

En este contexto se condiciona nuestra actividad [...] uno tiene una idea inicial respecto de lo que es la finalidad de la educación, pero los hechos, que se ven en el día a día, a uno lo hacen cuestionar esa idea inicial [...] la idea inicial está en el deber ser, que es educar, pero la cárcel en sí está enfocada a otra finalidad, que es encerrar. Los espacios no están, no son idóneos para la actividad pedagógica [...] los tiempos son muy limitados y cuando vemos el régimen interno verdad, la estructuración de la distribución horaria de una jornada común y corriente, pareciera que la prioridad de tener a las personas en este recinto penal está en tenerla simplemente encerradas, no realmente en que ese tiempo de encierro se ocupe en asuntos provechosos [...] yo también me cuestiono del mismo modo, porque la realidad me pesa y no me permite actuar, entonces tampoco sé para dónde va la educación carcelaria. (P6, 9-11)

#### **4.1.9 Experiencia de trabajar en la cárcel**

La mayoría de los relatos docentes devienen de un rechazo inicial, mediado por prejuicios, a expresar gratificación y satisfacción ante una experiencia que se reconoce desafiante, humanizadora y que les brinda la

posibilidad de aportar algo. Los profesores hacen mención a la nula formación inicial recibida para trabajar con adultos, la que han compensado con una “formación” en el ejercicio de su profesión.

Yo creo que el que se inició trabajando en este contexto, miente sí dice que no pensó: ¿qué voy a hacer con estos delincuentes? ¡en los prejuicios!, pero después uno va cambiando la perspectiva porque va conociendo o va interactuando con ellos, pero no se debe caer en investigar lo que se hizo, ser como la relación super profesional y jerárquica de alumno a profesor, pero con matices de humanidad, tener harta humanidad [...] pero ha sido gratificante [...] esto en una universidad no te lo enseñan. (P1, 5)

Al principio fue más chocante, ahora, uno se va adaptando a la realidad, ya después de 10 años, como que uno conoce el contexto ya donde se desenvuelve, así que mi experiencia ha sido bastante grata [...] hay algo acá importante que hacer y que yo quiero aportar dentro de lo que se pueda, pero sí, ha sido una buena experiencia. (P2, 5)

Cuando llegué acá venía sin saber cómo era este mundo, y con conceptos, que tenemos todas las personas, que la cárcel están las personas que no interesan, pero mi experiencia fue, y es, humana, humanizadora [...] la humanidad de verlos a ellos me produce agrado, bastante agrado, y me siento satisfecha de poder estar con ellos y aportarles algo [...] más que nada en lo humano, más que impartir la educación. (P4, 5)

El choque que tuve acá al llegar a la escuela cárcel fue, entre comillas, traumático [...] la experiencia mía ha sido positiva [...] lo encuentro que es positivo [...] uno llega con un prejuicio de que quizás son

ignorantes en ciertas temáticas, y no, ellos tienen hartos saberes (P5,5)

Mi experiencia, bueno creo... creo que hay un período de aprendizaje y ese período ha sido bastante enriquecedor [...] nos formamos como profesores de contexto de encierro en el hacer y esa formación digamos de mundo del trabajo hace que hayan sido aprendizajes muy valiosos [...] ha sido realmente una visión muy enriquecedora. (P6, 11-12)

Diverge de estos relatos, uno que hace referencia a la juventud del sujeto privado de libertad y al hecho de haber transitado del miedo al pánico en los años que lleva trabajando en la cárcel. A juicio del investigador, esto advierte sobre una posible normalización de los efectos negativos de desempeñarse profesionalmente en un lugar caracterizado por la violencia extrema en todas sus manifestaciones.

Antes de conocer la cárcel le tenía miedo y ahora que la conozco le tengo pánico, porque es horrible, o sea que alguien o una persona tenga que desarrollar vida de cárcel es horrible [...] pero acá está siempre a flor de piel la violencia, hacia arriba y hacia abajo y hacia los lados [...] la cárcel está muy joven [...] es lamentable, pero todos los días trato de levantarme y pensar... y pensar que estoy intentando hacer algo, y eso es lo que también me ayuda, si no estaría... muerto, no sé, muy, muy agobiado y botado quizás. (P3, 7)

## 4.2 Análisis de resultados

En esta sección se agrupan en categorías los conceptos que emergieron en las unidades de registro de los relatos docentes.

### 4.2.1 Paradigma educativo

Coincidente con los hallazgos de Ramos, Acuña, Pereira, Barahona, & Muñoz (2017), la profusa alusión a conceptos provenientes de diversas teorías, permite configurar un ecléctico paradigma educativo en el que cohabitan conceptos propios de la teoría cognitiva: como aprendizaje previo, metodologías activas, rol protagónico del estudiante, rol mediador del profesor y contexto; de la teoría humanista que enfatiza la experiencia subjetiva, la libertad de elección y la relevancia del significado individual; de la teoría crítica que en el discurso de los profesores se muestra como una interpelación a cuestionar la propia praxis y a transformar una realidad deshumanizante; del pragmatismo y sus nociones de practicidad y utilidad; de la teoría económica plasmada en el concepto de aprender haciendo; de la teoría de la experiencia al favorecer aprendizajes basados en la resolución de problemas prácticos vinculados a la vida cotidiana; de la fenomenología, al concebir al estudiante como una otredad inasible, salvo como fenómeno; incluso de la teoría conductual la que, si bien se explicita sólo una vez en las entrevistas,<sup>18</sup> en el relato de los docentes emerge como alusión a aspectos motivacionales vinculados a incentivos directos y vicarios<sup>19</sup> que, en

---

<sup>18</sup> La referencia específica se encuentra en la transcripción de la entrevista 1, página 6. Es la siguiente: “[...] salir del conductismo y más constructivismo.”

<sup>19</sup> Los incentivos directos y vicarios, además de los autoproducidos, están a la base de la teoría del aprendizaje social desarrollada por el psicólogo canadiense Albert Bandura. Para una visión sintética de esta teoría consultar Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. (Sexta ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

última instancia, se relacionan con la instrumentalización de la educación mencionada en la sección 2.3.3 del Marco conceptual y teórico.

#### **4.2.2 Rol docente**

Esta categoría se configura compleja toda vez que, en el relato de los docentes se hace referencia a múltiples funciones relacionadas, no solo, con la gestión curricular, sino también con la consideración de variables exógenas, propias del contexto carcelario, sobre las que no tienen control. Se trata de un rol que configura una práctica educativa singular, basada en la multiplicidad de tareas, la diversidad de contextos, la complejidad de la intervención pedagógica y las implicancias que todo esto tiene para el docente (Scarfó & Aued, 2019). Coincidiendo con lo expresado por García, Vilanova, & Malagutti (2007), para cumplir con dichas tareas o funciones, el profesor debe ser portador de características vinculadas a la empatía, la alteridad, las habilidades sociales y la criticidad por nombrar algunos conceptos amplios que resumen los que emergieron del relato docente y que fueron presentados en los resultados descriptivos.

En cuanto a la función relacionada con la gestión pedagógico-curricular, destacan del relato docente las siguientes aristas: una preparación de la enseñanza que considera las necesidades del estudiante, y su condición de privado de libertad, por sobre las relacionadas con el currículum prescrito, del que toman distancia al considerarlo inadecuado para el contexto y para el adulto con el que trabajan. Una implementación en que las estrategias utilizadas para el logro de aprendizajes están ligadas a metodologías activas que demandan del estudiante un rol protagónico en las actividades diseñadas por un profesor que se reconoce como facilitador del aprendizaje (Arancibia, Herrera, & Strasser,

2008; Labrador & Andreu, 2008). Una evaluación que, coherente con los hallazgos de Ramos, Acuña, Pereira, Barahona, & Muñoz (2017), se presenta problemática toda vez que, como se menciona en los resultados descriptivos,<sup>20</sup> es reducida a aspectos administrativos y cuantitativos cuyos correlatos son la prueba escrita y la calificación. Se confirman, de este modo, los resultados de Jiménez (2017) referidos a los bajos niveles de alfabetización en evaluación que muestran los profesores que se desempeñan en este contexto en la Región Metropolitana, y los resultados nacionales de la evaluación docente, cohorte 2018 (CPEIP, 2019).

Se suma a la anterior, la contención emocional de un sujeto -el estudiante- que proviene de un territorio -la cárcel- caracterizado por la violencia y la monotonía impuesta por un tiempo circular que terminan por conformar un mundo sin sentido metaforizado en la tragedia de Sísifo. Al habitar en este mundo, se configura en el estudiante una disposición afectiva y, en última instancia, un estado de ánimo que los profesores dicen considerar, en grado diverso, tanto en la preparación como en la implementación y evaluación del aprendizaje; más aun estando en la escuela, que en su discurso emerge como territorio de escape. De este modo, la contención emocional es concebida por los docentes como una función inherente a su rol y al contexto en el que se desempeñan (Brusilovsky & Cabrera, 2012; Brusilovsky, Cabrera, & Kloberdanz, 2010; García, Vilanova, & Malagutti, 2007; Vega, 2017). De sus relatos se desprende que, para que esta contención emocional tenga lugar, es condición necesaria que el profesor empatice con las emociones ajenas, controle las propias, tenga fuerza y coraje. Se trata de un discurso romántico que, como se verá más adelante, no da cuenta de las implicancias que sobre su propio ser tiene la asunción de tal función.

Por último, asociada a la teoría y pedagogía crítica, los profesores asumen una función transformadora que interpela su capacidad para contrarrestar una

---

<sup>20</sup> Ver sección 4.1.4 Sobre la evaluación pp. 29-30

realidad deshumanizante en un contexto complejo como la cárcel. Como ya se ha mencionado, se evidencia en este punto, la tensión que se produce en los profesores que se desempeñan en este contexto y que tiende a alinearlos con las lógicas disciplinarias propias del sistema penitenciario (Armingol, 2018; Mares, Martínez, & Rojo, 2009; Vega, 2017). Es una tensión de la que son conscientes, que vinculan al régimen interno de una institución -la cárcel- que perciben como total, según el concepto desarrollado por Goffman (1961/1970) y que, reconocen, puede hacerlos caer en la mera reproducción, convirtiendo en ilusoria la capacidad transformadora y humanizadora que estos profesores dicen tener. Se manifiesta, de este modo, la reflexión autocrítica y vigilante mencionada por Pinto (2016a)<sup>21</sup> y que advierte sobre la presencia, al menos embrionaria, de una reflexión en la acción que se yergue como condición necesaria o precursora para configurar a estos profesores como sujetos epistémicos-sociales situados. Sin embargo, esta manifestación se encuentra en pugna con otras manifestaciones que los alejan de tal configuración. Un ejemplo de ello, quizás el más evidente, es la concepción que tienen del estudiante como uno que carece de elementos para entender la realidad actual.<sup>22</sup> Por último y como primer corolario de lo aquí discutido es que quedan en evidencia las contradicciones de la escuela al reproducir la sociedad dominante y sustentar, al mismo tiempo, lógicas de resistencia frente a esa reproducción (Giroux 1990, mencionado en Armingol, 2018; Ortega, 1992); el segundo corolario da cuenta de la disparidad de posiciones respecto de los elementos que conforman la práctica docente y el dinamismo conflictivo de este contexto lo que, en última instancia, posibilita la emergencia de las representaciones sociales.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Ver sección 2.3.1 Elaboraciones teóricas sobre EPJA pp. 11-13

<sup>22</sup> Ver cita en sección 4.1.6 El estudiante y su relación con el profesor pp. 32-34

<sup>23</sup> Ver sección 2.2.3 Condiciones para la emergencia de las representaciones sociales pp. 9-10

### 4.2.3 El estudiante en contexto carcelario

El estudiante, con el que los docentes establecen una respetuosa y cordial relación enunciada siempre como de profesor a alumno, es objeto de múltiples reconocimientos, atribuciones y conceptualizaciones, que en grado diverso pueblan un discurso que se presenta, a veces, contradictorio y en el que no siempre hay consenso. Es así que los profesores disienten de la forma en que aprenden los adultos lo que, por propiedad transitiva, se extiende al estudiante adulto privado de libertad. Esto hace suponer una práctica docente con diferencias cualitativas entre aquellos que creen que los adultos aprenden de manera similar a los niños y aquellos que rechazan esta idea. Esto, por cierto, queda por dilucidar. Entre los consensos destacan la carencia multidimensional (cognitiva, familiar, social, afectiva y económica) que los profesores le reconocen o atribuyen al estudiante (Navarro, Rojas, Rojas, & Zúñiga, 2015) y la instrumentalización que éste hace de la educación al concebirla como beneficio. Consenso respaldado por diversas investigaciones (Acín, 2008, 2009; Armingol, 2018; Díaz, 2016; Hernández, 2014; Llerena, 2014; MINEDUC, 2016; Scarfó, Cuellar & Mendoza, 2016; Silva, 2015). Por otro lado, resulta contradictorio que sobre un mismo sujeto se forjen bajas expectativas y, al mismo tiempo, se le exija un rol protagónico en su aprendizaje que le permita utilizar lo aprendido en su vida cotidiana con criticidad y actitud reflexiva.<sup>24</sup> La formación de ciudadanía planteada por Scarfó, Cuellar, & Mendoza (2016) emerge como una débil traza en el discurso docente, con lo que se robustece el planteamiento de Artaza & Palacios (2006) sobre ciudadanía de segunda clase y los de Espinoza, Castillo, & González (2016) concernientes al enclaustramiento y exclusión social de los sectores pobres y marginados de la sociedad que en este caso tienen, además,

---

<sup>24</sup> Ver sección 4.1.7 Expectativas para con los estudiantes pp. 34-35

el privilegio de formar parte de esa raza distinta que puebla los presidios (Foucault, 2008), de ser los “clientes” privilegiados de las cárceles (Cuneo, 2017; Wacquant, 2010).

Finalmente, emerge en el discurso docente un reconocimiento, sin cuestionamiento moral a la libertad de elección, que concibe al estudiante con una otredad que, sin ser anomia, no es funcional a la normalidad impuesta desde la sociedad. Se trata de una otredad fenoménica que, coherente con la instrumentalización tantas veces mencionada, se conforma según el tiempo y el espacio en que aparece<sup>25</sup>. En este punto, el discurso docente se acerca asintóticamente a algunos aspectos del análisis fenomenológico que Martín Heidegger realiza en su obra *El ser y el tiempo*, en que la esencia del *Dasein*<sup>26</sup> está en su existencia, la que en cada caso es suya, como posibilidad. Luego, puede este ente en su ser elegirse a sí mismo, ganarse, o solo parecer que se gana, y perderse, lo que para Heidegger configuran modos de ser caracterizados por los binomios auténtico/inauténtico o propiedad/impropiedad. Sin embargo, la impropiedad del *Dasein*, es decir, el escoger perderse, no significa algo así como un ser “menos” o un grado de ser “inferior” (Heidegger, 1927/1974). He ahí la cercanía a la que se hace referencia.

Por último, y desde la mirada de los aportes teóricos de Pinto (2015, 2016a, 2016b) y Pinto & Osorio (2014), se constata que la concepción del estudiante que emerge del discurso docente tiene un evidente sesgo etnocentrista: el voluminoso caudal de alusiones a su carencia multidimensional, más la relación que con él establecen enunciada siempre de profesor a alumno, contribuyen a esta constatación. El sujeto epistémico-social situado histórica y territorialmente emerge como una construcción incipiente en el entramado

---

<sup>25</sup> Ver sección 4.1.6 El estudiante y su relación con el profesor pp. 32-34

<sup>26</sup> *Dasein* se traduce del alemán literalmente como “Ser ahí”, es la expresión utilizada por Martín Heidegger para referirse al ser humano y que en nuestro análisis corresponde al estudiante privado de libertad.

discursivo de estos profesores: el exclusivo reconocimiento como un otro que “es” y que tiene saberes adquiridos durante su ciclo vital aportan a esta débil conceptualización. Queda por dilucidar, si este feble reconocimiento como sujeto epistémico-social situado tenga como una de sus aristas explicativas lo problemático que puede resultar para estos profesores, un rescate de saberes cuyas fuentes de conocimiento, así como la forma de legitimar y seleccionar dichas fuentes, provengan de un mundo que se sitúa más allá de la periferia de lo socialmente aceptado.

#### **4.2.4 Finalidad de la educación en contexto de cárcel**

Los conceptos asociados a la categoría *Finalidad de la educación en contexto de cárcel* son los más recurrentes en el relato de los docentes, se procuró en el guion de entrevista y emergió implícita y explícitamente en las respuestas de los profesores. Se trata de una categoría medular en la representación social de los profesores y que, de acuerdo a sus relatos, da cuenta de una finalidad que va más allá de la mera compleción de estudios declarada en la misión de la Coordinación Nacional de EPJA. Es así que, junto con propender al desarrollo de habilidades para la vida y relevar la importancia de los valores y la cultura, los profesores enuncian, a lo largo de las entrevistas, la necesidad de humanización. Ya sea como verbo, sustantivo o adjetivo, se trata de un concepto ampliamente utilizado en su discurso -dotándolo de sentido- y a cuyo alrededor se organizan los demás elementos que estructuran la representación social de su práctica (Abric, 2001). Humanización es, además, un concepto que asoma vinculado a un imperativo ético que interpela a estos profesores a contrarrestar lógicas carcelarias deshumanizantes. En la literatura científica este concepto ha sido estudiado en el ámbito de la salud, específicamente en el cuidado de pacientes, en que la humanización de la

asistencia sanitaria se entiende como un modelo de medicina orientada en la persona, caracterizado por un abordaje global del paciente que conlleva atender los aspectos físicos, sociales, emocionales, espirituales y relacionales de la salud y la enfermedad. Se trata de un modelo basado en la confianza, la empatía, la compasión y la respuesta a las necesidades individuales de cada paciente (Butragueño *et al*, 2016). Modelo que responde a la deshumanización en el cuidado del paciente en un sistema público de salud precario y con altos niveles de exigencia para sus profesionales (Castillo *et al*, 2020; Ceballos, 2010). Resulta evidente la comunión entre esta forma de entender la humanización en el área de la salud y la que desarrollan estos profesores para la educación en contexto carcelario. Que esta humanización surga como respuesta a la deshumanización que pesa sobre el privado de libertad en un sistema educativo precario (Matamoros, 2015; Ruffinelli, 2016, 2017) es una coincidencia que bien merece ser indagada.

Humanización asoma en esta investigación no solo como un concepto novedoso que, dotado de la robustez teórica prestada por la elaboración de la que ha sido objeto en el ámbito de la salud, posibilita una práctica docente capaz de contrarrestar el aquí y ahora sin sentido al que se ve arrojado el estudiante privado de libertad; sino que, además, asoma con características precursoras que posibilita el acceso a otro mundo y a otra forma de vivir. Se trata de un mundo distinto al de la cotidianidad media de los estudiantes, que promete darles las oportunidades que no han tenido y que es posibilitado por la educación. Esta concepción del mundo como posibilidad está adelantada al presente, lo que tiene una doble implicancia. Por un lado, demanda romper la temporalidad circular atribuida a la cárcel, ya que ésta obstaculiza que se visualice el futuro como condición trascendental de toda proyección de posibilidades (Heidegger, 1927/1974). Por otro, reconoce el carácter inconcluso del estudiante, y en general de todo ser humano, toda vez que al tener que escoger posibilidades de ser, queda inevitablemente un “resto pendiente”, un “no todavía”, que siempre es del

estudiante. Esta implicancia profunda es la que permite, de cierto modo, generar agenciamiento, es decir, la que permite contrarrestar las lógicas rehabilitadoras de la educación y desafiar la hegemonía de lo normativo. Es a través de una práctica docente humanizadora que los estudiantes pueden acceder a un mundo de posibilidades ampliadas, posibilidades que el estudiante ha de escoger y que se configura como una de finalidades que los profesores le atribuyen a la educación en este contexto, a saber, posibilitar el acceso a otro mundo, concebir el mundo como posibilidad.

#### **4.2.5 Inocuidad/Nocividad del contexto carcelario**

Esta categoría, tiene la extraña cualidad de ser ambivalente y contradictoria. Al ser consultados por su experiencia laboral en la cárcel, los profesores -salvo una excepción- expresan gratificación y satisfacción ante una experiencia que califican como positiva, que reconocen desafiante, humanizadora y que les ha brindado la posibilidad de aportar algo. Es una experiencia que, señalan, les ha reportado aprendizajes valiosos que han posibilitado una “formación” en el ejercicio de su profesión, compensando, de esta forma, el vacío que tiene la educación de adultos en la formación de pregrado en Chile (De Rosas, 2016; Durand, 2016; García-Huidobro, 2007; MINEDUC, 2013). Se desprende de sus relatos, por omisión, que no vislumbran daño percibido asociado a trabajar en una escuela inserta en la cárcel. No al menos durante el tiempo que llevan desempeñándose profesionalmente en este contexto.<sup>27</sup> Esto se contradice con la trama que han ido hilando en el devenir de su relato en que la cárcel eclipsa, sino anula, la humanidad del privado de libertad, al punto de sentirse interpelados a asumir un rol complejo, que los lleva

---

<sup>27</sup> El promedio de experiencia laboral es de 7,2 años. Ver tabla 1 Caracterización sociodemográficas de los participantes en el estudio.

a adentrarse en terrenos de alteridad y contención emocional como formas de transformar, desde la escuela entendida como territorio de escape, una realidad deshumanizante que infringe daño sustancial en el estudiante. He ahí lo paradójal, lo ambivalente y contradictorio, los profesores perciben la cárcel como un territorio inocuo para ellos, pero nocivo para los estudiantes con los que cohabitan. Es esta paradoja, más la excepción que nos muestra el daño asociado a tener que atestiguar el horror de la vida presidiaria,<sup>28</sup> las que advierten sobre la posible normalización de los efectos negativos asociados a desempeñarse profesionalmente en una escuela dentro de una cárcel. Parafraseando a Scarfó & Aued (2019), los profesores parecieran no ser conscientes de las implicancias que sobre su ser tiene el complejo rol que asumen en este contexto.

---

<sup>28</sup> Ver sección 4.1.9 Experiencia de trabajar en la cárcel pp. 37-39

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Se presentan a continuación las conclusiones que se desprenden del análisis realizado en el capítulo anterior y que permiten comprender las representaciones sociales de los profesores de este microcentro respecto de su práctica docente. Adicionalmente se esbozan las recomendaciones que emanan de los resultados de este estudio los que, a juicio del autor, permitirían avanzar hacia una mejor comprensión de la práctica docente y, en última instancia, de la educación en contexto carcelario.

#### **5.1 Conclusiones**

A partir de los significados, prácticas y relaciones presentes en el análisis categorial que precede, se constata la emergencia de una finalidad, un “para qué” de la educación en este contexto que tiene una respuesta potente ligada a tres elementos íntimamente relacionados entre sí, y a la humanización: concepto de recurrente evocación y profusa enunciación en el discurso docente, que aparece vinculado a la historia y memoria colectiva que este grupo de profesores ha ido construyendo en el devenir de sus interacciones sociales. Humanización no sólo está a la base de la finalidad tripartita de la educación, sino que, además, la posibilita. Es en torno a esta finalidad que se organiza el resto de los elementos que conforman la estructura de la representación social de estos profesores respecto de su práctica docente. Los tres elementos en cuestión son: una

primeridad,<sup>29</sup> en tiempo futuro, vinculada a posibilitar el acceso a otro mundo, uno que ha permanecido oculto a los estudiantes, pero al que pueden acceder a través de la escuela -concebida como territorio de escape-. Se trata de un mundo que se presenta al estudiante como posibilidades que deben escogerse, posibilidades que, por cierto, siempre le pertenecen. Al estar adelantada al presente, esta concepción de mundo como posibilidad, demanda romper la circularidad temporal propia de la cárcel, a fin de poder visualizar el futuro, que se yergue como condición trascendental de toda proyección de posibilidades. Una segundidad, en tiempo presente, vinculada a contrarrestar lógicas carcelarias deshumanizantes caracterizadas por el control, la violencia, la monotonía y un tiempo circular que terminan por conformar un aquí y ahora sin sentido al que el estudiante es arrojado a cumplir un castigo -que va más allá de la privación de libertad- a la manera de un moderno Sísifo. Una terceridad, en tiempo presente, vinculada a abandonar las lógicas rehabilitadoras atribuidas a la educación. Este abandono, o si se prefiere distanciamiento de las lógicas “re”, es posibilitado por el primer elemento mencionado: el acceder a un mundo concebido como posibilidades que el estudiante debe escoger. Al ser posibilidades que siempre le pertenecen, que siempre son de él, puede el estudiante escoger ganarse o perderse, lo que en modo alguno significa un grado de ser inferior. Es al reconocer que las posibilidades de ser son siempre del estudiante, que los profesores pueden ir distanciándose de aquella concepción clínica de la educación que, al menos de manera derivada, los responsabiliza de su (re)habilitación, de su (re)inserción.

Los demás elementos que estructuran la representación social de los profesores respecto de su práctica docente circunvalan la finalidad descrita. Se

---

<sup>29</sup> Se usan las palabras primeridad, segundidad y terceridad, única y exclusivamente como recurso retórico estético añadido a la finalidad comunicativa del texto. Licencia que se ha tomado el autor y que espera no lleve a confusión al lector. Para ello basta y sobra que se lean con sentido llano, el mismo con el que han sido utilizadas, como enumeración. Esta nota está especialmente dirigida a aquellas personas que tengan conocimiento del sistema categorial de Charles Sanders Peirce, quien utiliza los mismos vocablos.

caracterizan por el eclecticismo de algunos, la ambivalencia de otros, y la complejidad de todos. Características esperables toda vez que la teoría de las representaciones sociales hace referencia a la forma espontánea en que un grupo otorga atención específica a algunas zonas muy particulares del medio circundante y toma distancia frente a otras zonas del mismo medio. En este caso los profesores se focalizan en lo deshumanizante del contexto carcelario, al que anteponen el concepto de humanización y una práctica docente humanizadora, aspecto que aparece como el más estable de su representación social. Los demás elementos, aquellos de los que toman relativa distancia, quedan supeditados a la variabilidad inherente a una producción, circulación y consumo de significados en la periferia de sus preocupaciones, por lo que se vuelven más negociables y, por tanto, más expuestos al cambio.

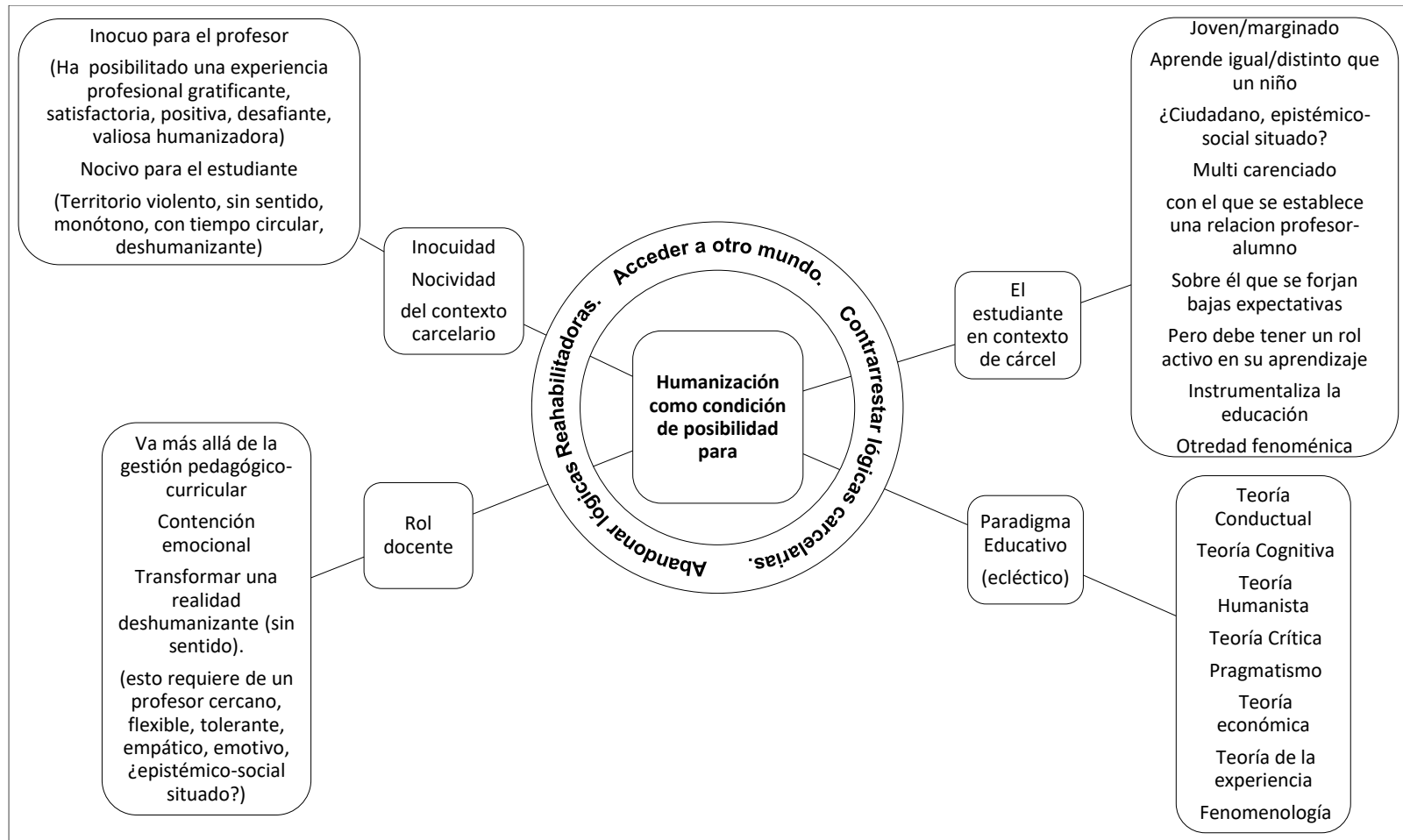
Con todo, los elementos que terminan por conformar la representación social de estos profesores respecto de su práctica docente son: paradigma educativo, rol docente, el estudiante en contexto carcelario e inocuidad/nocividad del contexto carcelario. Los profesores de este microcentro han ido construyendo, en el transcurso de sus interacciones sociales, un saber de sentido común a partir de un ecléctico compilado teórico del que han traducido diversos conceptos abstractos, objetivación y anclaje mediante, en otros que manejan con familiaridad, lo que les ha permitido dar sentido a su práctica docente. Práctica que incluye una multiplicidad de tareas que se relacionan con un rol docente que va más allá de la mera gestión pedagógico curricular, asumiendo funciones de contención emocional y de transformación de la realidad lo que, por cierto, requiere de un profesor cercano, flexible, tolerante; sobre todo empático y con buen manejo de las emociones propias y ajenas, pero que está en una etapa incipiente o primitiva como sujeto epistémico-social situado. Se suma a esta ecuación, el estudiante: depositario de múltiples atribuciones y contradicciones, cuya principal característica es instrumentalizar la educación sobre la base de una otredad fenoménica que se conforma según el espacio-tiempo en que

aparece. El tenue reconocimiento como sujeto epistémico-social situado solo viene a reforzar una concepción con evidente sesgo etnocentrista que de él se tiene. Cierra este inventario, el contexto carcelario, la cárcel: territorio macondiano, o si se prefiere de naturaleza cuántica, capaz de albergar estados contradictorios y simultáneos de inocuidad/nocividad que afectan de manera diferenciada y antagónica a los sujetos que en él habitan. Situación que podría estar advirtiendo sobre la normalización de la violencia inmanente a la cárcel.

He aquí la representación social de los profesores de este microcentro respecto de su práctica docente. Es la que han construido sobre la base de sus interacciones sociales y les sirve, no solo de guía para la acción en su práctica docente cotidiana sino, además, para generar espacios no hegemónicos de emancipación que, desde lo colectivo, intentan contrarrestar las lógicas de control que les impone el homogéneo, burocrático y mercantilizado modelo educativo chileno.

La figura 2 muestra un esquema que permite visualizar la representación social de los profesores este microcentro respecto de su práctica docente.

Figura 2. Representación Social de profesores respecto de su práctica docente



Fuente: elaboración propia

## 5.2 Recomendaciones

La primera recomendación emana de los resultados que arroja la presente investigación y que ya ha sido esbozada a lo largo del texto. Dice relación con dilucidar la aparente contradicción de concebir a la cárcel como un territorio inocuo, que no produce daño, a los profesores que acuden a ella, y al mismo tiempo como territorio nocivo, que produce daño, al estudiante con el que cohabitan. Guzmán (2016) advierte sobre el daño que la institución total infringe en el sujeto privado de libertad: prisionización, aculturación, desmoralización y psicopatologías; no hay razones plausibles que indiquen que los profesores que acuden a la cárcel, sean inmunes a tales consecuencias. Si se está en presencia de una posible normalización de los efectos nocivos asociados a desempeñarse profesionalmente en la cárcel, es algo que debe dilucidarse con investigación. Más aún si la profesión es cuestión es la de profesor, pues no son pocos los estudios que dan cuenta del daño asociado al ejercicio de esta profesión. A modo de ejemplo, De la Fuente (2017) realizó una investigación de enfoque cuantitativo que indagó sobre los niveles de Burnout<sup>30</sup> en profesores de la región metropolitana de Santiago de Chile. Sus resultados: el 32,1% de los profesores encuestados tienen un alto nivel de agotamiento emocional, un 33% tienen un alto nivel de despersonalización, y un 37,5% tiene alto nivel de falta de realización personal. La recomendación a dilucidar la ambivalencia inocua/nociva de la cárcel queda, a juicio del autor, suficientemente justificada.

---

<sup>30</sup> La definición del síndrome de Burnout más aceptada entre los investigadores, es la que ofrecen Maslach y Jackson (1986), conceptualizada como un síndrome de tres dimensiones: 1) agotamiento o cansancio emocional, definido como el cansancio y fatiga que puede manifestarse física y/o psíquicamente, con una sensación descrita como no poder dar más de sí mismo a los demás; 2) despersonalización, como desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo; 3) baja realización personal o logro, que se caracteriza por una dolorosa desilusión para dar sentido a la propia vida y hacia los logros personales, con sentimientos de fracaso y baja autoestima. Adaptada de Ramirez & Lee (2011).

La segunda recomendación es, al mismo tiempo, una invitación, en especial a los profesores que trabajan en contexto carcelario. Esta recomendación dice relación con replicar este estudio, o realizar otros, en los demás microcentros existente en la Región Metropolitana de Santiago. Recomendación justificada por el evidente vacío de investigación en EPJA que aún existe en Chile, y por la necesidad de producir conocimiento científico en el ejercicio docente. Condición necesaria, no solo para generar espacios de resistencia a la hegemonía de lo igual y normativo proveniente de niveles jerárquicos superiores sino, además, para avanzar hacia el establecimiento de un modelo educativo más pertinentes para el contexto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Acín, A. (2008). Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: la perspectiva de alumnos del programa universitario en la cárcel. *Cuadernos de Educación*(6), 351-365.
- Acín, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(2), 63-83.
- Acuña, E., Balcazar, B., Barra, J., Bascuñan, S., Córdova, M., & Figueroa, A. (1990). *Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile. Tesis presentada como requisito para optar al grado de licenciado en educación, Universidad Austral de Chile*. Valdivia, Chile: Autor.
- ANID. (2020). *Dimensiones de la Producción Científica Nacional - Programa de Información Científica ANID*. Obtenido de URL: <https://dataciencia.anid.cl>
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional* (Sexta ed.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Aránguiz, G. (2016). En Políticas públicas sobre educación en contextos de encierro en Chile [video en línea]. Santiago, Chile. Obtenido de <https://www.uchile.cl/multimedia/125323/politicas-publicas-sobre-educacion-en-contextos-de-encierro-en-chile>
- Armingol, K. (2018). *La educación en contexto de encierro. El caso de las escuelas insertas en centros cerrados del SENAME*. Ponencia presentada en el II Encuentro de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos (EITICE), Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.
- Artaza, O., & Palacios, M. (2006). *De las libertades en el régimen penitenciario*. Santiago, Chile: Editorial Jurídica Congreso.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(Número especial 1), 11-28. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>
- Baltar de Andrade, M., Carrasco, C., Jensen, D., Villegas, C., & Tapia, N. (2012). El trabajo interdisciplinario entre psicólogos y profesores: estudio cualitativo sobre los significados de asesores técnicos en educación respecto de su experiencia como equipo

de trabajo. *revista de psicología*, 21(2), 187-213. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26424861008>

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM.
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980 - 2014. En C. Bellei, *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Biron, A., Cruzat, Ó., Fonseca, A. O., & Oporto, V. (2016). *Educación para Adultos en Chile: Análisis de la divergencia existente entre las políticas educativas y la práctica docente de Historia y Cs. Sociales dentro de la red de establecimientos CEIA. Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Educación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción: Autor.
- Brusilovsky, S., & Cabrera, M. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Pátzcuaro, Michoacán de Ocampo, México: CREFAL.
- Brusilovsky, S., Cabrera, M., & Klobardanz, C. (2010). Contención, una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 24-39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545094003.pdf>
- Butragueño, L., González, F., Oikonomopoulou, N., Pérez, J., Toledo del Castillo, B., González, M., & Rodríguez, R. (2016). Percepción de los adolescentes sobre el ingreso hospitalario: Importancia de la humanización de los hospitales infantiles. *Revista Chilena de pediatría*, 87(5), 373-379. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v87n5/art07.pdf>
- Castillo, S., Juan, B., García, G., Lorca, A., Aspée, P., & Gortari, P. (2020). Necesidades de docentes y estudiantes para humanizar la formación de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26(2). Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-95532020000100202&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532020000100202&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Castorina, J., & Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, lenguaje y sociedad*, IX(9), 15-40.
- Castro, Á., Cillero, M., & Mera, J. (2010). *Derechos fundamentales de los privados de libertad: Guía práctica con los estándares internacionales en la materia*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Ceballos, A. (2010). Desde los ámbitos de la enfermería, analizando el cuidado humanizado. *Ciencia y enfermería*, XVI(1), 31-35. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-95532010000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532010000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Colegio de Profesores. (2017). *Diagnóstico: nuestra visión sobre la educación chilena*. Santiago de Chile.
- Constitución Política de la República de Chile. (1980).
- Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. (2009). *Educación para la libertad: propuesta de mejoramiento para centros educativos ubicados en unidades penitenciarias*. Santiago.
- Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. (2017). *El microcentro como comunidad de aprendizaje*. Obtenido de <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/El-Microcentro-una-comunidad-de-aprendizaje.pdf>
- Coordinación Nacional de Educación Personas Jóvenes y Adultas. (2016). *Educación para la libertad: Propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contexto de encierro*. Santiago, Chile. Obtenido de <http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/07/Educaci%C3%B3n-para-la-libertad-2016-2018-Final-042016.pdf>
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., . . . Ignacio, L. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v14n2/art08.pdf>
- Corvalán, J. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile*. Pátzcuaro, México: CREFAL.
- CPEIP. (2019). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018*. Santiago de Chile. Obtenido de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/Resultados-Evaluaci%C3%B3n-Docente-2018.pdf>
- Cuneo, S. (2017). *La cárcel moderna. Una crítica necesaria*. Valparaíso: Editorial UV.
- De la Fuente, R. (2017). *Niveles de burnout y existencia de relaciones entre estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana. Tesis para optar al grado académico de magister en educación*. Santiago de Chile: Autor.

- De Rosas, N. (2016). En Políticas públicas sobre educación en contextos de encierro en Chile [video en línea]. Santiago. Obtenido de <https://www.uchile.cl/multimedia/125323/politicas-publicas-sobre-educacion-en-contextos-de-encierro-en-chile>
- Díaz, F. (2016). *Educación en contexto de encierro: significados de las personas que asisten a los centros educativos. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación mención Dirección y Liderazgo, Pontificia Universidad Católica de Chile*. Santiago de Chile: Autor.
- Díaz, F., Soto, Ó., & Urrutia, E. (2016). *Orientaciones didáctico-metodológicas para profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad de Santiago de Chile, que cursarán sus prácticas profesionales en la educación de adultos*. Santiago de Chile: Autor.
- Dittus, R., Basulto, O., & Riffo, I. (2017). La investigación en Chile sobre imaginarios y representaciones sociales. *Cinta Moebio*(58), 103-115.
- Durand, J. (2016). En Políticas públicas sobre educación en contexto de encierro en Chile [video en línea]. Santiago, Chile. Obtenido de <https://www.uchile.cl/multimedia/125323/politicas-publicas-sobre-educacion-en-contextos-de-encierro-en-chile>
- Educación de Adultos y Procesos Formativos. (2015). Nuevas políticas para jóvenes y adultos para Chile. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*(1). Obtenido de <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/10-documento-nuevas-politicas-para-jovenes-y-adultos-para-chile>
- Enseña Chile*. (2019). Obtenido de <https://www.ensenachile.cl>.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., & González, L. (2016). Educación de adultos y formación ciudadana: el caso chileno. *Revista Lusófona de Educação*(34), 27-46.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, M. (2019). *Panel Educación estandarizada versus educación integral: reflexiones acerca de nuevos paradigmas*. Obtenido de <http://www.colegiodeprofesores.cl/2019/01/30/asi-fue-el-panel-educacion-estandarizada-versus-educacion-integral-reflexiones-acerca-de-nuevos-paradigmas/>
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 123-138. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art08.pdf>
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1-15. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García, M., Vilanova, S., & Malagutti, A. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-25. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/expe/2027Garcia.pdf>
- García-Huidobro, J. (2007). Presentación. En C. Undurraga, *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Goffman, E. (1961/1970). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. (M. A. Oyuela de Grant, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldrine, T., & Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(2), 177-197. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200010>
- Guzmán, J. (2016). Prólogo. En S. Cuneo, *La cárcel moderna. Una crítica necesaria*. Valparaíso: Editorial UV.
- Heidegger, M. (1927/1974). *El ser y el tiempo [título original en alemán]* (5° ed.). (J. Gaos, Trad.) México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Hernández, C. (2014). *Acceso a la educación en el sistema carcelario en Chile. Seminario de titulación para acceder al examen conducente a la obtención del título profesional de Administrador Público*. Universidad de Santiago de Chile. Santiago: Autor.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5° ed.). México D.F.: The McGraw-Hill.
- Herzlich, C. (1969). Santé et maladie, Analyse d'une représentation sociale. En *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* (págs. 1519-1521). Obtenido de [www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1969\\_num\\_24\\_6\\_422185\\_t1\\_1519\\_0000\\_6](http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1969_num_24_6_422185_t1_1519_0000_6)
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2016). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos 2015*. Obtenido de

<https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/recomendacion/recomendacion-sobre-aprendizaje-y-educacion-adultos-unesco-2015>

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2020). Obtenido de <https://uil.unesco.org/es/educacion-de-adultos>

Jiménez, K. (2017). *Alfabetización en evaluación de los docentes que trabajan en contexto de encierro de la región metropolitana. Proyecto de Magíster para optar al grado académico de Magíster en Educación mención Evaluación de los Aprendizajes*. Santiago de Chile: Autor.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II: Pensamiento y vida social / Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet, & A. Guerrero (Edits.), *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales* (M. Modonesi, Trad.). México D.F.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*(21), 133-154.

Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Estudios Públicos*(32), 193-237. Obtenido de [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303184500/rev32\\_jofre.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303184500/rev32_jofre.pdf)

Labrador, M., & Andreu, M. (Edits.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: editorial de la Universidad Politécnica de Valencia. Obtenido de [http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008\\_Libro%20Metodologias\\_Activas.pdf](http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008_Libro%20Metodologias_Activas.pdf)

León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En J. F. Morales, D. Páez, A. Kornblit, & D. Asún (Edits.), *Psicología social* (págs. 367-385). Buenos Aires: Pearson Education/Prentice Hall.

Llerena, A. (2014). *Expectativas de los alumnos-internos de educación media científica humanista de jóvenes y adultos del centro de cumplimiento penitenciario de San Antonio. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Evaluación Educacional*. Valparaíso, Chile: Autor.

Mares, A., Martínez, R., & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 968-996.

- Matamoras, C. (2015). Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente Luis Eduardo González [Reseña]. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 555-558. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682015000300027](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682015000300027)
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- MINEDUC. (2007). Decreto 584 EXENTO.
- MINEDUC. (2009). Decreto 1000 EXENTO.
- MINEDUC. (2013). *Educación especial de adultos privados/as de libertad*. Centro de Estudios. Obtenido de <http://cedoc.mineduc.cl/mvc/buscador/buscarDocumentoAvanzado>
- MINEDUC. (2016). *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2017a). *Ministerio de Educación: Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Obtenido de <http://epja.mineduc.cl>
- MINEDUC. (2017b). *Cuenta Pública 2017*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación-Ministerio de Justicia. (2013). Decreto Exento N° 1447. *Convenio de colaboración para desarrollar actividades educativas para personas privadas de libertad del sistema penitenciario entre Ministerio de Educación y Ministerio de Justicia*. Santiago, Chile.
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de lo educativo. *Sinéctica*(36), 1-11. Obtenido de [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36\\_02](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36_02)
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*(2), 1-25. Obtenido de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público [obra original en francés]*. (N. Finetti, Trad.) Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations*. New York: New York University Press.
- Naciones Unidas. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

- Navarro, J., Rojas, C. C., Rojas, C. E., & Zúñiga, Y. (2015). Estudio de relatos de docentes de establecimientos de educación de adultos sobre sus prácticas pedagógicas. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Obtenido de <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2>
- Ortega, P. (1992). Giroux, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje [Reseña]. *Revista Complutense De Educación*, 3(1 y 2), 285-288. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110285A>
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Temas de Educación*, 19(1), 57-65. Obtenido de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/380>
- Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales : apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Obtenido de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera\\_perez\\_repr\\_sociales.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf)
- Pinto, R. (2015). Filosofía de la educación entre jóvenes adultos y adultos en America Latina. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*(1). Obtenido de <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/4-filosofia-de-la-educacion-entre-jovenes-y-adultos-en-america-latina>
- Pinto, R. (2016a). Lo ajeno y lo propio en la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina.
- Pinto, R. (2016b). Pedagogías entre Adultos y Formación de Docentes: relato de una experiencia de construcción de currículo emergente y crítico en Llaguepulli (Región de la Araucanía). *Educación de Adultos y Procesos Formativos*(3). Obtenido de <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl>
- Pinto, R., & Osorio, J. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina* (Vol. II). Lima: Derrama Magisterial.
- Ramirez, M., & Lee, S.-L. (2011). Síndrome de Burnout entre hombres y mujeres medido por el clima y la satisfacción laboral. *Polis*, 10(30), 431-446. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682011000300020&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000300020&lng=es&nrm=iso)
- Ramírez, S. (2014). La profesión desprofesionalizada: miradas femeninas sobre la vida en aulas de Santiago de Chile. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*(16), 121-132.

- Ramos, G., Acuña, V., Pereira, R., Barahona, L., & Muñoz, S. (2017). Desafíos de la Educación de Adultos en la Cárcel de Valparaíso, Chile: levantamiento de las primeras categorías en torno a las prácticas docentes en experiencia piloto de educación superior. *Primer encuentro internacional de tesis y investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos*. Tandil, Argentina.
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campo de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Redalyc. (2019). Redalyc. Obtenido de <https://www.redalyc.org>
- Rodríguez, T. (2011). Discusiones teórico-metodológicas sobre el carácter contextual de las representaciones sociales. *Sinéctica*(36), 1-11. Obtenido de [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36\\_05](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36_05)
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 261-279. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052016000500015&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000500015&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Ruffinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente. *Educ. Soc.*, 38(138), 191-206. Obtenido de [http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-ES0101\\_73302016139074.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-ES0101_73302016139074.pdf)
- Ruiz, C. (2012). La república, el Estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía*, 68, 11-28. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602012000100003>
- Rumbo, B. (2016). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educar*, 52(1), 93-106.
- Scarfó, F., & Aued, V. (2019). Los sentidos de la práctica educativa en contextos de privación de libertad. En *Perspectivas y abordajes sobre prisiones: configuraciones prácticas y discursos*. Córdoba, Argentina: Tinta Libre.
- Scarfó, F., Cuellar, M., & Mendoza, D. (2016). Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cad. CEDES*, 36(98), 99-107.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (Vol. 1). Santiago: Taurus.

- Silva, V. (2015). *Educación carcelaria y construcción del proyecto de vida. Tesis para optar al grado de licenciado en psicología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano*. Santiago, Chile: Autor.
- Stuardo, M. (02 de octubre de 2014). El quinto poder. *8 problemas del sistema educativo en Chile*. Santiago. Obtenido de <https://www.elquintopoder.cl/educacion/8-problemas-del-sistema-educativo-en-chile/>
- Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (págs. 1-12). San Luis de Potosí.
- Uchile.tv. (2016). Políticas públicas sobre educación en contextos de encierro en Chile [video en línea]. Santiago, Chile. Obtenido de <http://www.uchile.cl/multimedia/125323/politicas-publicas-sobre-educacion-en-contextos-de-encierro-en-chile>
- Undurraga, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa* (2° ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Vásquez, D. (2018). PSU y desigualdad en educación. Seminario organizado por Colegio de Profesores y Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
- Vega, G. (2017). *Los sentidos de la educación en contexto de encierro penitenciario*. Ponencia presentada en el XXXI Congreso ALAS. Montevideo, Uruguay.
- Vivaldi, E. (28 de octubre de 2019). Chile onírico. *El País*. Obtenido de [https://elpais.com/elpais/2019/10/28/opinion/1572220373\\_728334.html?prod=REGCART&o=cerrado&event\\_log=fa&event\\_log=fa](https://elpais.com/elpais/2019/10/28/opinion/1572220373_728334.html?prod=REGCART&o=cerrado&event_log=fa&event_log=fa)
- Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria [obra original en francés]* (2° ed.). (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Manantial.

## **ANEXOS**

### **A1 Guion para entrevista**

Presentación del proyecto y consideraciones éticas.

Esta investigación se enmarca dentro de mi trabajo de tesis para optar al grado de Magister en Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha. El estudio trata sobre las representaciones sociales que usted tiene sobre su práctica docente.

Tal como puede revisar en el consentimiento informado que tiene en sus manos, esta participación es voluntaria y requiere que la lea detenidamente, acepte y firme dicho consentimiento para que esta entrevista se pueda llevar a cabo.

Introducción al tema y guion de preguntas

A continuación, le expongo algunas preguntas que permitirán guiar la conversación.

Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Cómo cree usted que aprenden los adultos?
2. ¿Qué elementos considera a usted al momento de preparar su clase?
3. ¿Qué estrategias utiliza usted para que sus estudiantes aprendan?
4. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes?
5. ¿Qué características cree usted que debe tener un profesor que trabaja en contexto de cárcel?
6. ¿Cómo se relaciona usted con sus estudiantes?

7. ¿Qué espera de sus estudiantes?
8. ¿Cuál cree Usted que es la finalidad que tiene la educación en contexto carcelario?
9. ¿Cómo ha sido su experiencia de trabajar en la cárcel?

¿Comenzamos?

## **A2 Consentimiento informado**

De acuerdo a lo que hemos conversado personalmente, esta información es para motivarle y ayudarle a tomar la decisión de participar en un estudio sobre los significados que tiene para usted el conjunto de experiencias educativas que ha vivenciado a lo largo de su práctica profesional en contexto carcelario y que han moldeado su práctica docente.

Este estudio se enmarca dentro del trabajo de tesis para optar al grado de Magister en Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha, del investigador Richar Julio Pereira García, quien está a cargo del mismo

Su participación implica aceptar lo siguiente:

1. Participar en una entrevista, que también se realizará a otros/as profesores de este microcentro.
2. Aceptar que las sesiones sean grabadas en audio con el único fin de permitir analizar posteriormente la información. Este análisis se hace sobre la base de transcripciones en formato MS Word, omitiéndose en ellas los nombres de los/as participantes.
3. Autorizar la publicación de los datos recogidos por los responsables en revistas científicas, garantizándose su absoluto anonimato.

Es importante que tenga en consideración que entre los beneficios está el acceso a los resultados que arroje esta investigación y que no existen riesgos para su salud ni su carrera profesional ya que toda la información será manejada bajo estricta confidencialidad.

Su participación en este estudio es voluntaria, por lo que puede abandonarla en cualquier momento, sin expresión de causa y sin consecuencias negativas sobre su persona.

Si tiene alguna duda o requiere información adicional, puede contactar a la Coordinadora del programa de Magister en Educación de Adultos y Procesos Formativos de la Universidad de Playa Ancha, Dra. Violeta Acuña Collado al número de teléfono 32-2205225 o al correo electrónico v-acuna@upla.cl

Yo \_\_\_\_\_ confirmo que he leído y comprendido el presente consentimiento informado y acepto participar voluntariamente en este estudio. Firmo dos copias del presente consentimiento, una para mí y otra para el equipo investigador.

Firma: .....

Fecha: .....

Nombre entrevistador: Richar Julio Pereira García. Firma: .....