

EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación en contextos de encierro: El aprendizaje y el reconocimiento de las personas en el proceso de transformación mediante del acto educativo. Potenciando la determinación para la autotransformación (DPplAT)

Educação em Contextos de Confinamento: aprendizagem e reconhecimento de pessoas em processo de transformação por meio do ato educativo. Potencializando a determinação para a autotransformação (DPplAT)

Prison education: learning and recognition of people in this changing process through education action. Boosting determination for self-transformation (DPplAT)

Paula Zúñiga Correa  y Alejandro Madrid Zan 

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

RESUMEN La educación para la reintegración social de las personas privadas de libertad aparece en discursos políticos y en tratados nacionales e internacionales que, desde el enfoque de derecho, erigen las normativas para la reinserción social plena durante y después del encarcelamiento. Esta reintegración social plena, la educación en contextos de encierro y la construcción de proyectos de vida que otorguen oportunidades de transformación deben incorporar que el aprendizaje es una modificación estructural inherente al ser humano, en toda su dimensión, y que la educación debe ser coherente con esta concepción para dar sentido de potenciación y transformación. La *determinación personal para la autotransformación* aparece en el microanálisis y se categoriza como la capacidad innata del ser humano de usar su voluntad y tomar decisiones para transformarse consciente y determinadamente en coherencia con una meta u objetivo. Por tanto, se propone incorporar este elemento —en el marco del aprendizaje y la enseñanza— al sistema de relaciones entre el profesor y el estudiante.

PALABRAS CLAVE Educación en contextos de encierro, determinación personal para la autotransformación, aprendizaje-enseñanza, interacción profesor-estudiante.

RESUMO A educação nas prisões para a reinserção social dos reclusos é uma parte fundamental que está no discurso político que sustenta a educação dos reclusos e nos tratamentos nacionais e internacionais que se posicionam do ponto de vista jurídico estabelecendo regulamentos e decretos de uma reinserção social plena, durante e após a prisão. Uma reinserção social plena, a educação nas prisões e a construção de novos e diferentes projetos de vida que dêem oportunidades de mudança a quem viveu a prisão, deve incluir que a aprendizagem é uma modificação estrutural inerente ao ser humano em toda a sua dimensão e que a educação deve ser coerente com esta concepção para dar um sentido de dinamização e transformação. A *determinação para a autotransformação* é um elemento que aparece na microanálise, sendo finalmente codificado e categorizado como: a capacidade natural que o ser humano tem de usar a vontade e as decisões para se transformar de forma consciente e determinada em concordância com seus objetivos ou objetivos. Conseqüentemente, propõe-se incorporar o sistema de relações entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

PALABRAS-CHAVE Educação em contextos de internamento, determinação para a autotransformação, ensino-aprendizagem, interação professor-aluno.

ABSTRACT The education in prisons for social reintegration of inmates is a fundamental part which is on the politic speech that support the education for inmates and in those national and international treatments that are positioned from the legal point of view establishing regulations and decrees of a full social reintegration, during and after the imprisonment. A full social reintegration, the education in prisons and the construction of new and different life projects that give the opportunities of changing to those who have experienced imprisonment, must include that learning is a structural modification that is inherent to the human being in his entire dimension and that education must be coherent to this conception to give a boosting and transformation sense. The *determination for self-transformation* is an element that appears in the microanalysis, and it is finally codified and categorized as: the natural ability that human beings have to use the will and decisions to transformed consciously and determinedly in concordance with their goals or objectives. Consequently, it is proposed to incorporate the system of relations between the teacher and student in the teaching learning process.

KEYWORDS Prison education, boosting determination for self-transformation, teaching, learning, interaction teacher-student.

Introducción

Este artículo aborda la educación en el marco de la política pública de reinserción social. En esta se declara que la educación es un derecho humano y que, además, tiene fuerte influencia en la generación de espacios de equidad. Se enfatizan acciones peda-

gógicas tendientes a atender a la diversidad sociocultural de Chile que se encuentra en contextos de encierro y marginación socioeducativa.¹

Al interior de los recintos penitenciarios chilenos existen más de 86 establecimientos educativos dependientes del Ministerio de Educación y a cargo de la unidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.² De esta manera se pretende garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad en cuanto al acceso y cobertura.³

El Ministerio de Educación⁴ tiene así la misión de velar por aquellos espacios educativos dentro de las cárceles, diseñando e implementando acciones que contribuyan a su funcionamiento. De esta manera apoya y complementa el objetivo jurídico de reintegrar socialmente a estas personas. Al respecto, Salt (1996) señala que la falta de precisión de esta terminología trae consecuencias relevantes para el preso, ya que se pretende que el encierro carcelario sea el que propicie la reintegración, la resocialización, la reeducación o la reinserción social; en otras palabras, que las personas que delinquen dejen de hacerlo y sean parte del desarrollo y construcción del tejido social.

La institución a cargo de proveer instancias de reinserción social durante el encierro carcelario es Gendarmería de Chile. Todas estas acciones apelan a la idea de un cierto tratamiento penitenciario, integrado a un conjunto de saberes jurídicos, médicos, sociológicos, filosóficos y educativos (Bompadre, 2000) que se administran de manera directa a las personas privadas de libertad por parte de Gendarmería de Chile. Esta institución está mandatada no solo para resguardar la seguridad de las cárceles, sino que también debe ejecutar acciones para que el establecimiento educativo funcione y los estudiantes inscritos accedan a procesos formales.⁵

Gendarmería, fuertemente disciplinada, tiene entonces una dualidad en su rol y funciones. Por una parte, custodiar y controlar y, por otra, aportar a la reinserción social mediante acciones que garanticen el derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Para Urtubey (2021) esto resulta difícil de conciliar y necesario de reflexionar dado que las condiciones y contingencias carcelarias no favorecen la

1. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017, Comité Reinserción Social, Política de Reinserción Social.

2. Ministerio de Educación, 2018, Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, División de Educación para la Libertad.

3. «Dan inicio a año escolar en escuelas de establecimientos penales», *La Cuarta*, 23 de Marzo de 2023. Disponible en <https://tipg.link/NHTi>.

4. Ministerio de Educación, 2009, Decreto 257 que «establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga decreto supremo núm. 239, de enero del 2004 del Ministerio de Educación y sus modificaciones en la forma que señala».

5. Decreto Ley 2859. Ley Orgánica de Gendarmería de Chile.

implementación del proceso educativo y, además, se constituyen en barreras para el aprendizaje. En este sentido, el desafío es que ambas funciones puedan transitar a un estado coherente que permita algún logro en cuanto a sus propósitos (Torres, 2016).

Como parte de esta complejidad, la educación en contextos de encierro se diseña e implementa en el marco de la educación formal-regular con un currículo para adultos, mediante el Decreto Ley 257, que está pensado para aplicarse en el medio libre. Esto implica profesores formados para desempeñarse en contextos educativos regulares; con metodologías de enseñanza y de evaluación tradicionales y, además, con una perspectiva normalizadora de la educación, con propósitos educativos estandarizados que no consideran la historia, el presente y las expectativas de transformación de las personas privadas de libertad que acceden a un programa educativo (Zúñiga, 2022: 551-593).

En este sentido, Quintar (2008) postula que la educación debe potenciar al sujeto desde la especificidad de su historia, cultura y contexto y no abordarlo desde las carencias según el sistema educativo tradicional. Estos aspectos son fundamentales para una educación con sentido de transformación, con impacto e incidencia en los proyectos de vida de los estudiantes privados de libertad.

Es elemental reconocer que estos no cuentan con una perspectiva educativa de futuro, ya que su paso por la escuela está interferido por múltiples contingencias que la hacen incierta, durante y después de la privación de libertad. Asimismo, carece de la presencia de su familia para que lo acompañe desde lo afectivo-emocional y, además, está limitado en las oportunidades laborales para generar recursos económicos de manutención personal y de su familia. Esto, finalmente, desestabiliza cualquier motivación que pueda tener un adulto por educarse.

En este sentido, es importante cuestionar cómo generar espacios educativos con miras a la transformación, que den legitimidad y protagonismo a los estudiantes para participar de procesos educativos en su calidad de personas y aprendices. Esto requiere abandonar la perspectiva actual de la reinserción social que concibe —a quienes se encuentran estudiando en condición de privación de libertad— como seres pasivos, que serán transformados y reinsertados socialmente por acciones de otros y no de ellos mismos, visibilizándoles en un espacio que está fuera de la sociedad, como un lugar que no es parte de, en donde se ubica a los marginados y a los excluidos socialmente; como si estos espacios territoriales y políticos existieran en lugares aislados, que no conviven ni coexisten (Foucault, 2002).

Metodología de la investigación

Este artículo analiza una primera parte de los resultados de la investigación doctoral titulada *Los supuestos de la educación en contextos de encierro para la reinserción social de las personas privadas de libertad: Desde la teoría a la perspectiva de sus actores*. Esta se plantea como objetivo general «develar los supuestos que se encuentran tras

las declaraciones de la educación como derecho; el marco legal y las políticas públicas que sustentan la educación en contextos de encierro para la reinserción social de personas privadas de libertad». El trabajo investigativo tiene un enfoque cualitativo y su diseño es: teoría fundamentada con perspectiva constructivista para la justicia social.

La teoría fundamentada es una metodología investigativa que recolecta, codifica, analiza y genera relaciones, explicaciones y teorías simultáneamente, que no es lineal y se retroalimenta y reconstruye de manera sostenida, sistemática y multidireccionalmente (Charmaz, 2013).

El diseño metodológico de esta teoría, con enfoque cualitativo, aporta principalmente a la construcción de conocimientos y abordajes específicos a una realidad o problemática desde la particular mirada de los actores que la componen (Charmaz, 2013). Esto permite resignificar las voces y posicionamientos de los actores, sus posturas y legítimas declaraciones, con foco en la justicia social.

La construcción de este artículo se basa en el análisis de códigos y categorías que fueron definidas sobre la base de los datos recogidos del grupo de la muestra correspondiente a «personas privadas de libertad, hombres y mujeres que estudian o estudiaron en un establecimiento educativo que funciona al interior de una cárcel».

El grupo está compuesto por cuatro mujeres y cuatro hombres recluidos en centros penitenciarios de la Región Metropolitana, todos estudiantes de los programas que se aplican en los establecimientos educacionales que funcionan en su interior.

En este sentido, la investigación cualitativa también define criterios de selección de diversos grupos y su relación con la problemática. Con esto se define una perspectiva que facilita la comparación continua, identificando variabilidad y legitimando la diversidad de opiniones desde la voz del grupo y no solo de los sujetos que lo componen (Barbour, 2007).

Tanto con las participantes mujeres como con los hombres se concreta el primer encuentro de manera individual para generar un acercamiento, en el marco de una conversación informal, que permite iluminar los focos a indagar en la entrevista posterior. Luego, se efectúa una segunda reunión para dar a conocer el consentimiento informado y socializar los propósitos del estudio de manera explicativa, con un lenguaje cercano. La confianza y seguridad que estas instancias generaron en las y los participantes fue decisivo para fortalecer su participación en el estudio. Después de esto se aplica por separado la entrevista a cada participante.

Finalmente, se realiza el taller de coconstrucción con el grupo de mujeres, donde ellas redefinen elementos y resignifican categorías. Estos talleres pretenden democratizar la recolección de datos y su análisis, más allá del conocimiento de la experta que investiga. La idea es generar una participación sentida como tal por los diferentes actores, que permita visibilizar la agencia local y el conocimiento coconstruido de modo que este pueda, al mismo tiempo, nutrir efectivamente una política pública y

posibilitar que los destinatarios de esta se reconozcan en el diseño o implementación de esta e identifiquen sus posturas y necesidades (Ibáñez y Druker, 2014).

El análisis consiste en identificar categorías y códigos que se van resignificando hasta convertirse en aquello que representa un elemento teórico nuevo o refundado para aportar a una problemática específica y que se fundamenta desde los relatos de los participantes del estudio (Glasser y Strauss, 1967).

Los procesos analíticos suscitan el develamiento y desarrollo teórico y no la verificación de teorías ya concebidas. El resultado de un estudio en teoría fundamentada es una interpretación analítica del mundo de los participantes y de los procesos para construir esos mundos (Charmaz, 2006).

Desarrollo

De lo ideológico en lo educativo

Educar a las personas privadas de libertad representa para el Estado y la sociedad chilena la posibilidad de que aquellos que cometen delitos y transitan por un centro penitenciario cumpliendo una condena, puedan transformar sus proyectos de vida pasando de la vida delictual a una socialmente deseable mediante la reinserción social.

La reinserción social se plantea como ese mecanismo que aparta del delito a quienes lo cometen y los reintegra al sistema social, entendido como ese espacio diferente llamado sociedad en donde la familia, la libertad, el estudio y el trabajo se constituyen en privilegios de quienes habitan en el medio libre.

Las condiciones de la cárcel y sus múltiples carencias, tales como el hacinamiento, la falta de servicios básicos, la pobreza estructural y el control ejercido por personal custodio hacen de la educación en contextos de encierro un lugar y espacio de pocas oportunidades para generar experiencias educativas reales (Blazich, 2007).

Lo anterior permea directamente el proceso educativo en encierro, su implementación y por consecuencia sus resultados. Al respecto, Sen (2000) plantea que la pobreza y la tiranía, la represión, la falta de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas atentan contra toda posibilidad de desarrollo humano como medio de expansión y libertad.

La falta de conexión entre expectativa y realidad interpela a quienes se vinculan a esta de forma directa, principalmente a las personas privadas de libertad. Para ellas, pese a que y según sus dichos, valoran y anhelan la educación regular como un bien muypreciado, no resulta ser una experiencia con sentido de cambio, ni tampoco que potencie su aprendizaje y desarrollo para llegar a generar transformación en sus proyectos de vida.

La educación representa —para las personas privadas de libertad que participaron de la investigación— la posibilidad de posicionarse como iguales frente al resto. De alguna

forma, comprenden que el educarse puede ser la oportunidad de trasladarse de una vida carente e indigna, como es vivir en el delito, a una vida con oportunidades reales de participación con aquellos que no son parte del contexto delictual y de la cárcel.

Actualmente, la educación en contextos de encierro es considerada como un mecanismo de rescate o redención de aquellos que delinquen. Se rescatan de la privación de libertad y del delito y se trasladan al medio libre socialmente legítimo. En esta perspectiva, se observa a las personas privadas de libertad como seres pasivos, que llegan a delinquir porque otros los excluyen, marginan y castigan. Y que luego salen de la vida delictual como consecuencia de las acciones políticas, educativas y sociales, también de otros, negando así su condición como personas con voluntad y capacidad de decidir.

Dicho enfoque ideológico no considera que la educación es —y se debe entender— como un proceso intencionado de transformación, en donde el estudiante es quien protagoniza su transformación en un rol principal mediante acciones educativas que propicien y fortalezcan esa participación (Zúñiga, 2019).

Tales acciones educativas, en coherencia con aspectos propios del ser humano, deben contener características fundamentales como pertinencia, contextualización y equidad relacionadas con las cualidades y condiciones de los alumnos que participan de esos contextos; solo de esta manera será legítima.

En otras palabras, si esta educación tuviese sentido y significado para el estudiante porque es pertinente a un adulto, porque entrega contenidos de manera contextualizada en lo social y cultural, porque articula los contenidos curriculares con los saberes propios propiciando la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, responsables de la sociedad en la que viven; entonces, podría incidir en la forma de vida en la cual se encuentran, promoviendo el abandono del delito para acercarse a nuevos proyectos de vida.

En la perspectiva deseable, el posicionamiento de la educación como derecho asumiría en sus propósitos la trascendencia del acto educativo —más allá de la trasmisión de desajustados contenidos curriculares que no responden a la historia de vida de las personas en encierro y su necesidad de aprender y desarrollarse— e intencionaría acciones educativas liberadoras y potenciadoras de esas historias particulares de vida ya que la educación tiene carácter permanente. Todo saber humano tiene en sí el testimonio del nuevo saber (Freire, 2002).

La educación en contexto de encierro: El estudiante y el rol del profesor en sus interacciones pedagógicas

La educación para personas privadas de libertad, como derecho humano, requiere como fuerza de partida el reconocer que no existe ninguna razón para que no puedan acceder a un programa educativo, puesto que les es propio hacerlo como derecho solo por ser humanos (Añaños Bedriñana y Rodríguez, 2019). Además, válida en ellos la

categoría de aprendices como condición propia. Desde la perspectiva de Humberto Maturana, el aprendizaje es una facultad inherente a la condición del ser humano. Es una transformación estructural biológica permanente e integral, que ocurre en la convivencia, en donde dos o más sistemas participan y que solo dejará de ser cuando la estructura biológica muere. En este sentido, lo que la educación debe hacer es ampliar o posibilitar la transformación en la convivencia entre profesores, estudiantes y otros, tanto en lo explícito consciente como en lo implícito que no está consciente.

El desconocimiento o negación de esta perspectiva conceptual genera la incompreensión acerca de cómo aprendemos, obviando elementos básicos para propiciar espacios de transformación en la convivencia en un contexto particular (Maturana, 2009). Desde este punto de vista, todo ser humano puede aprender y transformarse mediante acciones y procesos educativos legítimos, con intenciones definidas y declaradas, pero, sobre todo, con objetivos pertinentes a sus necesidades y características.

La legitimación de los valores en la convivencia no se aprende ni se enseña, se vive, y el aprender es convivir, es decir, se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia y consiste en vivir el mundo que surge con el otro (Maturana, 1996). La realidad de los alumnos privados de libertad en cuanto a sus interacciones y sus dinámicas relacionales son el resultado de la instauración del quiebre de la convivencia, de la coexistencia humana, dentro y fuera del penal y de la escuela encarcelada.

La intención y la oportunidad de educar-educarse debe compartir sentidos entre profesores y estudiantes, considerando no solo el contexto en donde ocurre el sistema de relaciones entre ellos, sino también el entorno social y político desde donde se define el hombre y la mujer que se quiere formar en una sociedad determinada (Garay, 2000). Entonces las intenciones pedagógicas de querer educar proyectan el querer «trascender de una sociedad» mediante el quehacer docente y las intenciones de reconocer, legitimar, valorar y recuperar a los estudiantes-aprendices como personas con libre determinación y autonomía para decidir, es decir, su agencia (Bourdieu, 1991).

Esto implica, *intencionar* acciones relevantes en términos de desarrollo y autonomía. En este sentido, Garay (2000: 15) afirma que «la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía». Sobre todo, si estamos hablando de estudiantes-aprendices que se encuentran privados de libertad por cometer delitos, puesto que son consideradas personas pasivas como parte de un contexto social marginado que está fuera de la sociedad.

En el sistema de relaciones entre el profesor y el alumno aparece un componente interesante de relevar porque, por una parte, fortalece la condición de aprendiz y, por otra, porque es planteado por los propios estudiantes privados de libertad que han participado del presente estudio. Este componente es la *voluntad*, como un factor de cambio, de transformación, que va a accionar el aprendizaje. Ahora bien, si la volun-

tad es un componente propio de la naturaleza humana, ¿cómo se pueden intencionar actividades educativas que favorezcan el ejercicio de la voluntad?

Reconocer la voluntad del aprendiz como un componente vital para transformarse, no anula la facultad del profesor de generar interacciones para propiciar que dicha voluntad se oriente hacia la transformación mediante, por ejemplo, la decisión de participar activamente del proceso educativo y pedagógico para potenciarse. Pensar, decidir, proponer, construir y evaluar acciones para recuperar la libertad y construir proyectos de vida diferentes puede favorecer el desarrollo y potenciar la capacidad que posee todo ser humano de determinarse para autotransformarse, con intención y conciencia, como fruto del aprendizaje.

El estudiante piensa, decide, propone, construye y evalúa, porque posee voluntad, característica innegociable de considerar a la hora de enseñar. Esta premisa debe ser la base de cualquier acción que forme parte de la enseñanza. La labor del profesor debe reconocer la particularidad de los alumnos, su diversidad, sus motivaciones y las formas únicas de construir nuevos proyectos de vida a través de acciones educativas con sentido.

El maestro que se desempeña en determinado contexto debe tener nitidez para observar las características de los estudiantes, de tal manera de reconocer cómo deben ser las oportunidades de aprendizaje que debe ofrecerles para que tengan sentido.

El rol del profesor está definido por las necesidades educativas del alumno, relacionadas con sus particulares características y el contexto social, cultural y económico del cual provienen y, por cierto, en el cual se encuentran. En ese sentido, el rol pedagógico es en sí mismo un rol liberador sobre todo si se vive en un espacio de privación de libertad, pues puede promover el sentido de pertenencia, la identidad, subjetividades y la incorporación de actores para generar lazos con las sociedades humanas (Scarfó, 2005).

La capacidad y agudeza que posea el profesor para distinguir tales cosas es un factor determinante para que responda coherentemente a esas necesidades educativas. Un quehacer en donde las acciones estén diseñadas en relación con las características de los estudiantes, sus requerimientos, motivaciones e intereses, será significativa para ellos, lo que se traduce en mayores y mejores oportunidades de aprendizaje.

El contexto, como elemento indispensable en educación, es lo que otorga significado al alumno y propicia el aprendizaje. Este entorno educativo debe considerarse en todos los momentos de la acción educativa y su valoración es el reconocimiento de la diversidad de cada persona. El respeto por cada experiencia de vida que se conecta a la hora de aprender.

Por el contrario, la invisibilización del contexto genera la exclusión educativa y deja al margen de las posibilidades de acceso y participación a ciertos grupos sociales que presentan carencias significativas, precisamente porque estos aspectos no fueron considerados. Aunque parezca redundante, es importante reiterar que la exclusión educativa no es más que ignorar o generalizar aspectos particulares de los alumnos, su contexto sociocultural y el espacio y momento por el cual transitan.

El quehacer del profesor o de la profesora debe consignar que un buen rol pedagógico —en cuanto a las interacciones— es aquel que visibiliza, valora y atiende a la diversidad de estudiantes y su contexto. Por tanto, en este artículo no se busca pautear un rol específico y único para cada contexto educativo, sino más bien señalar la importancia que tiene identificar, caracterizar, valorar y respetar en todo momento las características de cada uno, como también, las condiciones del contexto educativo del cual participa.

Se entenderá por interacción a la relación que se produce entre dos o más personas que son parte de un mismo contexto situacional. Las características de esta relación corresponden a la forma en que las personas involucradas se distinguen mutuamente. «La interacción en educación, en cualquier nivel del sistema educativo, tiene algunas características propias de los grupos que comparten un espacio relacional y, por tanto, un mismo contexto situacional, por periodos prolongados y de modo sistemático» (Ibáñez, 2001: 43-53).

Asimismo, el tipo de interacciones pedagógicas que se establezcan entre el profesor y sus estudiantes deben tener a la vista, en todo momento, sus características. En este contexto, hay que reconocer y valorar que se trata de una persona adulta y, por lo tanto, en el abordaje de los contenidos se debe considerar un sistema de relaciones horizontales, que valore sus experiencias previas y las razones que le motivaron a estudiar.

Otro componente crucial para la educación en contextos de encierro son las interacciones pedagógicas basadas en la aceptación y legitimación de la persona privada de libertad como estudiante y aprendiz y no tan solo como un reo que busca educarse. El sistema de relaciones entre el profesor y sus estudiantes y también entre ellos se define como resultado de las acciones que realice el educador desde un abordaje respetuoso y potenciador.

Las interacciones pedagógicas deben distinguir entre alumno y reo, es decir, ser carentes de sesgo o prejuicio para garantizar que el quehacer del profesor no esté predispuesto y limitado. Sin embargo, es importante reconocer que ese estudiante en particular es una persona privada de libertad que tiene necesidades educativas particulares y que puede aprender y potenciarse siempre y cuando se consideren esas potencialidades por sobre sus carencias (Quintar, 2008).

Por otra parte, las interacciones pedagógicas en contextos de educación regular se enfocan principalmente en la distancia entre lo que el alumno conoce de contenidos curriculares obligatorios y los objetivos de aprendizaje y educativos que aparecen en los planes y programas estandarizados. Por consecuencia, se releva las carencias del estudiante, las deficiencias y debilidades, ignorando la posibilidad de que toda persona cuenta con algún aspecto por potenciar.

Dicho de otra manera, las interacciones pedagógicas tradicionales no cuentan con mecanismos para identificar potencialidades como procedimiento que oriente el quehacer pedagógico. Por el contrario, las dinámicas de interacción pedagógica

tradicionales y vigentes se inician y permanecen en la carencia como punto de partida y sigue siendo esta la que conduce todo el acto educativo.

Mirar a los alumnos desde sus carencias en el ámbito educativo anuncia e induce el fracaso escolar (bajo rendimiento, repitencias, deserción) puesto que se trabaja en función de la dificultad o debilidad, lo que no favorece en el estudiante ni en el profesor la posibilidad de desarrollar aprendizajes que transformen, ya que este abordaje afecta negativamente la autoestima y el autoconcepto de ambos. En este sentido, la orientación o sugerencia es identificar otras características como aspectos a valorar y relevar, más allá de los conocimientos de contenidos curriculares y el logro de objetivos de aprendizaje.

Para ello, es central que el profesor identifique, mediante la reflexión de su práctica, aquellas acciones que están limitadas o reducidas a criterios centrados solamente en las carencias. Reorientando así las acciones pedagógicas mediante la reflexión, de tal manera que sean cada vez más pertinentes, contextualizadas y consideren los diversos componentes que interactúan al momento de implementar una acción (Palma y Elgueta, 2021).

Es indispensable, entonces, identificar estas acciones limitantes de la práctica pedagógica para definir acciones coherentes (Pérez, 2019). Las primeras son provocadas porque existe una baja expectativa del aprendizaje del estudiante privado de libertad, o porque hay prejuicios acerca de que este es carente, incapaz o no tiene interés real por educarse y que, asimismo, entiende la educación solo como un beneficio, en su condición de privado de libertad, que es ofrecida por Gendarmería como parte del estímulo penitenciario. Reflexionar y reconocer en la práctica pedagógica estas acciones que limitan será definitivamente liberador para el profesor y significativo para el aprendizaje del alumno privado de libertad.

En relación con lo anterior es posible que, en ocasiones, la motivación de los y las estudiantes privados de libertad pueda ser la búsqueda de un beneficio; no obstante, dependerá de la connotación que le dé el profesor a esa motivación el que pueda transformarse en un facilitador o no del aprendizaje.

El estudiante que busca un beneficio está movilizado por una necesidad de vida (Palmieri, 2022), que puede utilizar como un andamio para conectar con las actividades educativas que se intentan proponer. Esta situación se torna en una oportunidad significativa para propiciar aprendizaje con sentido, donde participen como parte activa de la comunidad educativa y de su proceso de aprendizaje. La participación efectiva es la condición de la organización de una comunidad democrática y se basa en que todas las personas tenemos la capacidad de tomar decisiones sobre la organización de nuestra propia vida dentro de esa comunidad.

La educación en contexto de encierro: Diseño e implementación

En contextos de encierro, el diseño, planificación e implementación de las acciones educativas debe considerar para ser eficiente —como toda acción con intención pedagógica— criterios de pertinencia.

Para esto es fundamental preguntarse: ¿a quién se enseñará?, ¿qué se enseñará?, ¿para qué se enseñará?, ¿cómo se enseñará?

¿A quién se enseñará?

La inspiración del diseño y de la implementación de las acciones debe ser el estudiante y todo lo que constituye su contexto de aprendizaje sobre la base de tres grandes dimensiones:

a) El contexto propio del estudiante: Este implica las experiencias y conocimientos previos, los intereses y motivaciones frente al proceso educativo. En ese marco, se asume que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, como primer acercamiento, el reconocimiento del sujeto, su grupo social y la cultura a la cual pertenece. En este proceso, mediado por la interacción social, el alumno se apropia de prácticas y herramientas culturales que constituyen su base intelectual —saberes y conocimientos previos— para luego resignificarlos. De la comprensión de estos aspectos básicos dependerá el proceso de aprendizaje, en cuanto al andamiaje generado por el profesor y sus estudiantes y entre estos y sus pares (Rubio-González y Gómez, 2017).

b) El contexto situacional: Entendido como la conjunción del espacio y tiempo en una situación específica, es decir: una escuela dentro de una cárcel; un periodo de reclusión penitenciaria; la contingencia institucional de la cárcel, de la escuela, de sus funcionarios; y la organización de estas como escenario en donde ocurre el proceso educativo.

c) El contexto real y significativo de la actividad educativa: Constituye la plataforma para instalar contenido mínimo obligatorio vinculado a la cultura y al espacio social del estudiante en contextos de encierro. Este, real y significativo, agrega el valor afectivo (significado) y el sentido (para qué) a la actividad educativa. El entorno carcelario alude a la estrategia que le da profundidad al contenido y pertinencia a la actividad. Además, permite problematizar al alumno desde su propia perspectiva y no desde la del profesor como transmisor de contenidos.

El diseño o planificación de la clase debe considerar aspectos elementales, básicos, como la etapa de vida en la que se encuentra el estudiante y las necesidades propias de cada periodo. Las acciones educativas deben pensarse para un adulto, con fracaso escolar, con una trayectoria educativa interrumpida, pero, además, privado del derecho de la libertad de desplazamiento, de compartir con su red familiar y afectiva y de generar recursos económicos para su manutención.

¿Qué se enseñará?

La pregunta direcciona las decisiones del profesor en cuanto a seleccionar, priorizar, ajustar y articular contenidos curriculares y culturales. De acuerdo con lo que se enseñará, Sepúlveda (2016) indica que se debe evaluar críticamente las finalidades de los modelos terapéuticos que se consideran en la educación, como el propósito de cambiar al individuo, obviando las condiciones y estructuras sociales, culturales de la escuela, del estudiante y del contexto en donde ocurre el acto educativo.

Las decisiones que se tomen sobre aquello que se enseñará deben basarse en lo que es necesario, importante y trascendente en el desarrollo y aprendizaje (Huaiquién-Billeke y otros, 2021). El qué enseñar es la respuesta al juicio responsable del profesor en relación con las necesidades de sus alumnos. El objetivo es impulsar en ellos la determinación para auto transformarse, brindándoles experiencias educativas, entendidas como el conjunto de prácticas de apropiación de saberes socialmente valorados y que no se limitan a los ámbitos escolares, sino que se amplían a diferentes espacios de socialización. Desde esta perspectiva, la participación en espacios socioeducativos en contextos de encierro incluye las instancias escolares obligatorias, los proyectos de alfabetización y capacitación laboral y los distintos talleres artísticos y culturales, como así también iniciativas autogestionadas por los estudiantes privados de libertad (Routier y otros, 2020). En este espacio y desde esta mirada será el propio alumno quien identifique cuando está frente a la oportunidad de aprender pensando, decidiendo, proponiendo, construyendo y evaluando. En otras palabras, apropiarse de lo enseñado como parte de una construcción con sentido y no solo contenido por contenido.

Entre los temas mínimos obligatorios se deben priorizar aquellos que conecten con problemáticas que tengan sentido para el estudiante y que en definitiva aporten al desarrollo de su pensamiento, de su aprendizaje y potencien lo que es y sabe. Por ejemplo, para enseñar contenido relacionado con el proceso de lectoescritura se debe considerar que la lectura y la escritura son más que códigos (consonantes y vocales). Son pensamiento y lenguaje expresado y comprendido mediante registros escritos. Por tanto, en la selección «qué enseñar» se debe considerar la funcionalidad y utilización práctica; que mediante la lectura y escritura de textos significativos y pertinentes propicien mejores y mayores oportunidades de participación.

Por otra parte, ajustar lo que se enseñará corresponde a acercar lo enseñado a las características contextuales del estudiante, al nivel de aprendizaje previo que posee y las nociones que tenga sobre lo que se está enseñando. De acuerdo con el ejemplo anterior, dentro de la enseñanza de la lectura y escritura pueden articularse temas como ortografía o producción de textos originales con sentido, pero, además, se puede conectar lo escrito o leído con contenidos pertenecientes a otras asignaturas o temáticas.

¿Para qué se enseñará?

El «para qué» de la enseñanza en contextos de encierro se distingue porque sus propósitos e intenciones tienen que ver con aprendizajes transformadores que legitimen socialmente a las personas privadas de libertad en el instante mismo de la actividad y; además, se relacionan con la intención de propiciar en ellos la construcción de proyectos de vida diferentes.

Para ser transformador, el proceso educativo debe levantar a un primer plano la conciencia de sí mismo y de la capacidad de pensar y decidir por medio de actividades que promuevan el pensamiento crítico y autocrítico desde la construcción individual y colectiva (Zemelman, 1995). Entonces, el «para qué» de la enseñanza para personas privadas de libertad debe reconocer —como un propósito posible— que abandonen el delito como modo de vida a través de actos educativos que propicien ese cambio.

Todo esto sin dejar de lado el desarrollo de habilidades consignadas en el currículo oficial o en los planteamientos declarados desde la educación con enfoque de derecho. Los cuales, si son abordados de manera articulada, serán un andamio entre el estado actual del estudiante y la construcción, a través de la autotransformación, de proyectos de vida diferentes.

¿Cómo se enseñará?

Corresponde al conjunto de estrategias que se implementan para obtener cierto aprendizaje y desarrollo de habilidades, procedimientos, disposiciones y actitudes. En este sentido, Gómez y otros (2019) sostienen que a la hora de enseñar y aprender será significativo que la problematización —mediante preguntas que estructuren y movilicen el pensamiento y dejen atrás la pedagogía de la respuesta— interpele al alumno a que se cuestione, se pregunte y analice una y otra vez.

Las estrategias y metodologías que se utilizan en una actividad educativa tienen que incorporar criterios de pertinencia y relevancia tanto en lo curricular como en lo contextual. En este sentido, la forma en la que se enseñará dependerá de lo que se pretenda obtener como aprendizaje y transformación.

La pertinencia y relevancia contemplan, por una parte, brindar a los estudiantes la oportunidad real de aprendizaje considerando diversidades culturales y creencias y; por otra parte, aportar a su desarrollo integral en relación con sus saberes, procedimientos, conocimientos y actitudes, que le posibiliten integrarse a la sociedad con su proyecto personal de vida (Elgueta, 2023).

Aporte teórico para una nueva mirada a la educación en contextos de encierro

Desde los dichos y relatos de los participantes de la muestra surgió un aporte teórico para construir una educación que considere real y conscientemente a las personas encarceladas como seres con voluntad, espíritu crítico y autodeterminación.

Determinación personal para la autotransformación

Este componente aparece —luego de variadas comparaciones de las categorías abiertas (descriptivas) y axiales (relacionadas entre sí)— como un elemento valioso y central para el microanálisis, análisis y la teorización, puesto que devela una posición identificada —por las personas privadas de libertad— que está relacionada con la responsabilidad y el rol que asumen frente al delito, frente a la educación y frente a la reinserción social.

Este elemento, que surge como componente teórico desde los relatos de las y los participantes del estudio, es basal en la implementación de procesos educativos con personas privadas de libertad. Señala un cambio en el diseño y ejecución de la enseñanza ya que releva la voluntad y determinación personal en cualquier acto transformativo. Este componente es fruto de una enseñanza que conecta con el aprendizaje porque tiene sentido y significado para él mientras está en su rol de estudiante.

Cada instancia del acto educativo debe considerar la relevancia de ofrecer oportunidades para *pensar, decidir, proponer, construir y evaluar* cada etapa, para nuevamente entrar en la secuencia. Esta no es obligatoriamente lineal y va a favorecer —mediante la reflexión y en cada peldaño de esta escalera— el fortalecimiento de la voluntad y de la conciencia de la determinación personal para la autotransformación. La secuencia, entonces, puede variar su recorrido en función de la instancia educativa que se ofrezca mediante una actividad en específico.

En este sentido, al explorar los contenidos fundamentales mínimos y obligatorios de cada subsector o asignatura, el profesor tendrá criterios claros para priorizar y orientar las metodologías de enseñanza, seleccionando estrategias didácticas que permitan a los estudiantes apropiarse de lo aprendido, darle un uso en sus proyectos de vida, potenciando su posición como agentes.

Victimización y revictimización

Esta categoría teórica se relaciona con la invisibilización y subestimación que las personas privadas de libertad perciben de parte de aquellos que se encuentran libres y con algún poder, ya sea en lo afectivo, económico, político o jurídico. Este elemento se compone de aspectos como la responsabilidad que asumen frente a sus prácticas delictuales, autoseñalándose como los únicos responsables de cometer delito y también de abandonarlo, ya que advierten que esto pasa por una decisión personal que nadie

puede asumir por ellos o ellas. En otras palabras, la reinserción social es un mecanismo que se piensa y ocurre en otros y sin ellos o ellas, aunque pensado para ellos.

Esto se contrapone y superpone a los relatos que surgen de todo el resto de la muestra, quienes manejan códigos que explican y/o justifican el delito con la falta de oportunidades y la marginación social y económica. De igual manera, se piensa en ofrecer reintegración social plena mediante mecanismos pocos participativos y nada de representativos en cuanto a los intereses y las motivaciones de las personas privadas de libertad.

Frente a esto, se ordena en dos subcategorías: la victimización y la revictimización. La primera comprende que se victimiza a las personas privadas de libertad asumiendo que delinquen arrastrados por un sistema inequitativo, sin oportunidades y desigual, por lo tanto, negándoles el valor que tienen como individuos que piensan y deciden actuar de una manera o de otra. Luego se les revictimiza, proponiendo políticas y mecanismos de reinserción social que son activadas e implementadas por entes externos que no las consideran como agentes activos y, por el contrario, estos pasan a ser seres pasivos a quienes se intenta trasladar desde la marginación social hacia la inclusión social prometida en los mecanismos de reintegración.

Legitimación social, el sentido y valor de la educación para sentirse iguales

Para las personas privadas de libertad la educación es un bien deseable y valorado que les permite presentarse como iguales frente a los demás. De acuerdo con el análisis preliminar esta categoría surge de elementos reiterados en los dichos de las personas y que se agrupan e interpretan, dando luces y entendimiento acerca de cómo experimentan la necesidad de ser vistos como *iguales a* por la sociedad.

En la igualdad a la que apelan y hacen referencia, la educación es un componente que les da esperanza de ser aceptados y valorados socialmente puesto que les permite acceder a una vida digna.

Ellos refieren básicamente a la educación como mecanismo formal, es decir, el que les certifique y acredite frente a los otros (sociedad-medio libre), ubicándoles como seres legítimos, con un respaldo. En este sentido, la carta de presentación es estar y ser parte de procesos educativos formales que les validen y reconozcan.

Relatos de los participantes que sustentan el aporte teórico

Entrevistado 1

«Todo se puede, hay que tener los medios, cuando salgo solo cuento con la familia, solo la familia. Mi caso es de cuatro hermanos y yo tengo mi pieza, pero la vez pasada me fui donde mis suegros, me daba la oportunidad de trabajar con él, y yo no quise... yo no quise, por torpe, ...solo por torpe. Me fueron a buscar para hacer una cuestión,

nunca pensé que me iban a pillar, pero fui, preferí ir... la responsabilidad es solo mía porque siempre se puede hacer otra cosa, pude decidir otra cosa y no quise».

Entrevistado 2

«La educación es para que la gente aprenda, no para dejar de delinquir.

Como el Chacal de Nahueltoro. Hay gente que cambia, igual es un aporte la educación para aprender a hablar, a saludar, desplazarse más bien en la calle. Pero el que quiere cambia.

A mi papá lo motivó la vida, los hijos, el estar preso lo hizo dejar todo. Nunca más delinquiró.

El que quiere puede, la mayoría de la gente se acostumbra a vivir así y no cambia porque no quiere».

Entrevistado 3

Investigadora: ¿Qué debería tener para reinsertarse socialmente?

«Las ganas de no estar aquí, eso principalmente, es algo personal. Y más oportunidades, que la sociedad nos acepte, que no nos discrimine. La sociedad es muy prejuiciosa.

No crean que nosotros dejamos de ser personas. Contamos con las ganas de dejar todo esto que hicimos, y podemos hacerlo si queremos. Yo no quiero justificarme porque no tiene justificación».

Investigadora: ¿Por qué estás aquí? ¿Quiénes crees tú que son los responsables de que tú llegaras a la cárcel?

«Fue solo mi responsabilidad. Pero ya no voy a cometer los mismos errores».

Investigadora: ¿Por qué no vas a cometer más delitos, los mismos errores?

«Porque me di cuenta de que puedo vivir sin romper las normas».

Entrevistado 4

Investigadora: ¿Qué sabes de otras compañeras que, por ejemplo, no lograron como tú este tremendo logro de terminar cuarto medio?

«Es que mira, aquí, estando en este lugar, de repente hay gente que realmente no quiere estudiar, porque esa es la verdad. El que quiere estudia y el que no quiere no hace nada».

Investigadora: ¿Tú anhelas volver a esa sociedad del medio libre y dejar de delinquir?

«Sí, me gustaría de verdad, yo cuando era más joven, más niña ni tan niña como a los 14, 15 años trabajé en la feria con mi tía, yo igual le digo mamá porque igual nos criaron, entonces trabajar en la feria es otro mundo, a mí me gusta eso, me gusta todo eso, pero uno, yo por mí, yo por mi opté por la plata fácil, a mí me retaron y todo y yo no, porque ganaba plata, tenía más de todo, pero ¿usted cree que yo en la calle tengo

una casa? Mis hijos están con mi mamá, porque yo siempre todo lo que gané, no era para enriquecerme, era para vivir el día a día, porque yo ni una casa le tengo a mis hijos, entonces uno dice y que saqué con tanto, si mis hijos no tienen ni siquiera su casa donde estar».

Investigadora: Que confíen en ustedes, ¿pero qué cosas tienen que cambiar en una persona privada de libertad para que pueda volver al medio libre?

«No querer delinquir, no querer delinquir, estar convencida de no querer delinquir».

Investigadora: Y, ¿cómo viene esa fuerte convicción de no querer delinquir, porque lo más probable es que afuera se encuentren de nuevo con la necesidad económica y con las puertas cerradas?

«Por eso uno, por ser yo por mi parte yo estuve en la balanza, yo hago esto y voy a reincidir en mí... en lo que yo sé hacer en la calle, traficar, y me van a quitar a mi hijo, el Sename se lo va a llevar y no me lo va a devolver, entonces uno pone como las dos cosas ahí: yo sigo haciendo esto, no veo más a mi hijo y eso es lo que igual, a mí me ha dolido mucho eso, porque no lo puedo ver, él esta rebelde, él cree, cree que tiene su mundo a los pies».

Investigadora: ¿Qué otra cosa tendría que pasar para que las personas dejen de delinquir? ¿Tú dices que la decisión es personal?

«Sí, sí decisión personal, porque si uno quiere lograr esa meta de no volver a este lugar, a que seai un número más pa'l Estado, depende de ti y de los empresarios que nos den la oportunidad, 50 % de uno y 50 % de los empresarios que sí... crean en nosotras que podemos».

Investigadora: ¿Crees que hay otro responsable de que tú estés aquí; en que hayas reincidido?

«Más que nada la culpa es mía, una parte es mía y sí que si algunos queremos cambiar nuestra vida, ya no queremos estar en este encierro, que ya estamos aburridos de estar encerrados, de hacer las cosas mal, de perderse tantos años con los hijos, de no verlos crecer, porque uno sale pa' fuera y uno tiene que, es como que los pariste de nuevo.

Pero también si seguimos haciendo lo mismo, quién nos va a dar oportunidades. Por eso es responsabilidad de uno querer hacer las cosas diferentes, querer cambiar».

Conclusiones

Es importante cuestionar la idea de la reinserción social vista únicamente como mecanismo jurídico-político que pretende reintegrar a la sociedad a las personas privadas de libertad. Estas, como protagonistas y estudiantes, aportan miradas divergentes y propuestas reales acerca de los cambios que deben instalarse en la educación en contextos de encierro para que sea considerada, realmente, como un sistema que influye en la transformación de las condiciones y proyectos de vida de las personas privadas de libertad.

De acuerdo con esto, la reinserción social como mecanismo reintegrador descansa tradicionalmente sobre supuestos que las perciben como seres pasivos, sin voluntad, fáciles de influir y de trasladar social, cultural y políticamente desde un espacio a otro. Supone que delinquen y reinciden porque son influenciadas por el medio sin que tengan una posición activa y propia de la situación en la que se encuentran y a la que van a transitar. De esta manera, se subestima la condición de persona, en tanto la singularidad que cada individuo posee para vivir con autonomía, voluntad y *determinación personal para autotransformarse* y definir y construir su propio proyecto de vida.

En definitiva, la reinserción social *victimiza* y *revictimiza* a las personas privadas de libertad, las sitúa doblemente en una condición de imposibilidad de hacer, pues se arroga la facultad y el protagonismo de transformar sus condiciones de vida y su realidad.

En este sentido, se plantea que la educación brinda oportunidades para cambiar los modos de vida de quienes delinquen. Sin embargo, el tipo de educación en encierro carece en su abordaje del reconocimiento de los estudiantes como personas con agencia, con la capacidad de pensar, decidir, proponer, evaluar y construir autónomamente sus proyectos de vida.

En oposición a esta concepción, en los relatos de las personas privadas de libertad que participaron en el estudio aparece un componente que revierte el entendimiento tradicional de la reinserción social y de la educación en contextos de encierro. Este elemento es compartido por cada entrevistado y se relaciona con una característica atribuible a cualquier persona: la capacidad para determinarse a autotransformarse.

La educación, para las personas privadas de libertad, tiene valor en sí misma puesto que, según afirman, sienten que les permite presentarse como iguales frente a quienes se encuentran en el medio libre. A este estado de igualdad que ellos advierten y aprecian le asignan sentidos como: mejores y mayores oportunidades laborales; ingresos económicos dignos para una participación económica sustentable y; finalmente, herramientas para desenvolverse socialmente de manera adecuada y ser aceptados, reconocidos, incluidos y legitimados.

La educación en contextos de encierro debe tener como propósito fundamental el reconocimiento del estudiante que encarna la persona privada de libertad. Reconocer es legitimar, valorar, aceptar, en un sistema de relaciones en donde este y su contexto sea respetado y considerado en todo tiempo. Así, considerando que las personas privadas de libertad poseen voluntad y determinación para autotransformarse, las acciones educativas tendrán sentido para ellos.

Asimismo, es necesario reconocer la diversidad mediante el diseño e implementación de acciones educativas que garanticen el acceso y la participación de este grupo social marcado por la exclusión. Para esto, es importante distinguir las diferencias no para marginar sino para llevar a cabo procesos inclusivos, potenciando lo que el estudiante es y ya posee.

En conclusión, este artículo pretende aportar a la construcción de procesos educativos pertinentes para propiciar el aprendizaje y potenciar equitativamente a este grupo con miras a la legitimación social.

Referencias

- AÑAÑOS BEDRIÑANA, Karen Giovanna, Fanny Tania Añaños Bedriñana y José Antonio Rodríguez Martín (2019). «Exercising fundamental rights in punitive conditions: Education in spanish prisons». *The International Journal of Human Rights*, 23 (7): 1206-1220. DOI: [10.1080/13642987.2019.1601084](https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1601084).
- BARBOUR, Rosaline (2007). «Doing Focus Groups». *The Sage Qualitative Research kit, book 4*. Londres: Sage.
- BLAZICH, Gladys (2007). «La educación en contextos de encierro». *Revista Iberoamericana de Educación*, 44: 53-60. Disponible en <https://tipg.link/NHT2>.
- BOMPADRE, Francisco (2000). *Un estudio sobre la realidad carcelaria*. Santa Rosa: UNLPam: Inédito.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- CHARMAZ, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide Through Analysis*. Londres: Thousand Oaks. Sage Publications.
- . (2013). *La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social*. Buenos Aires: Gedisa.
- ELGUETA, María Francisca (2023). «Evaluación de aprendizajes con sentido humano y comprensivo en la formación jurídica». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2 (10): 1-16. DOI: [10.5354/0719-5885.2023.73382](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.73382).
- FOUCAULT, Michel (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna-Búsqueda de Ayllú.
- GARAY, Lucía (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Cuaderno de Postgrados. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- GLASSER, Barney y Anselm Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- GÓMEZ FRANCISCO, Taeli, Juan Rubio González y Walter González Morales (2019). «Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: Un análisis de caso». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2): 37-57. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.55306](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55306)
- HUAIQUIÁN-BILLEKE, Claudia, Violeta Sánchez-Toledo, Romina Quilodrán-Contreras y Juan Vera-Urra (2021). «Education in confinement: The Reintegration of young

- people in prison in La Araucanía, Chile». *Revista COGITATIO*, 9: 60-68. Disponible en <https://tipg.link/NHTD>.
- IBÁÑEZ, Nolfá (2001) «El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa». *Estudios Pedagógicos*, 27: 43-53. DOI: [10.4067/S0718-07052001000100003](https://doi.org/10.4067/S0718-07052001000100003).
- IBÁÑEZ, Nolfá y Sofía Druker (2014). *Informe final de investigación. Proyecto Fondecyt núm. 1111030*. Santiago: Fondecyt.
- MATURANA, Humberto (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- . (2009). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano*. Santiago: Universitaria.
- PALMA, Eric Eduardo y María Francisca Elgueta (2021). «La reflexión de la práctica de docencia como estrategia de innovación en la formación jurídica». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2 (87): 499-522. DOI: [10.18800/derechopucp.202102.015](https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015)
- PALMIERI, Juan Pablo (2022). «Prácticas y sentidos al interior de la cárcel. Construcciones institucionales que vulneran el acceso a la educación como derecho humano». *Questión*, 3 (73). Disponible en <https://tipg.link/NHTS>.
- PÉREZ, Camila (2019). «La ley argentina de Estímulo Educativo (26.565/11) y la educación en contextos de encierro. Un análisis desde la perspectiva de la planificación educativa». *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1 (30). DOI: [10.37177/UNICEN/EB30-269](https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-269).
- QUINTAR, Estela (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descononización*. México: IPECAL
- ROUTIER, María Eva, Mauricio Manchado y María Cristina Alberdi (2020). «Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socioeducativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina)». *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2 (30). DOI: [10.37177/UNICEN/EB30-277](https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-277).
- RUBIO-GONZÁLEZ, Juan, Taeli Gómez Francisco (2017). «Cognición contextualizada: Una propuesta didáctica y psicopedagógica socioconstructivista para la enseñanza-aprendizaje del derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (2): 63-85. DOI: [10.5354/0719-5885.2017.47970](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.47970).
- SALT, Marcos (1996). «Comentarios a la nueva ley de ejecución de la pena privativa de libertad». *Nueva doctrina penal. Tomo B*. Buenos Aires: del Puerto.
- SCARFÓ, Francisco (2005). *Competencias del rol profesional pedagógico en la formación de docentes para la educación básica en cárceles*. La Plata. Inédito.
- SEN, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- SEPÚLVEDA, Alba (2016). «El currículum tras las rejas: Aproximaciones al significado pedagógico-curricular en un contexto privativo de libertad para adolescentes». *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 2 (1): 39-50. DOI: [10.5354/0719-6296.2016.41826](https://doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41826).
- TORRES, Freddy (2016). «Sobre la transformación del paradigma de la seguridad». *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 23 (66). DOI: [10.32870/espiral.v23i66.5305.g4932](https://doi.org/10.32870/espiral.v23i66.5305.g4932).

- URTUBEY, Federico Eduardo (2021). «De las planificaciones a las instituciones: Notas críticas para pensar las intervenciones educativas en contextos de encierro». *Quaestio Iuris*, 14 (03): 1126-1146. DOI: [10.12957/rqi.2021.54553](https://doi.org/10.12957/rqi.2021.54553).
- ZEMELMAN, Hugo (1995). «Sobre bloqueo histórico y utopía en Latinoamérica». *Política y Cultura*, 4: 43-51.
- ZÚÑIGA, Paula (2019). «La reinserción social en Chile de personas que han estado privadas de libertad y la educación en contexto de encierro: Una panorámica de exclusión». *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos* (segundo Semestre) 9: 35-53. Disponible en <https://tipg.link/NHTd>.
- . (2022). «La educación de las personas privadas de libertad con miras a la legitimación social; una nueva perspectiva que debe asumir la Constitución chilena». En Marcela Romero y Solange Tenorio (compiladoras), *Educación y nueva constitución: Repensar lo educativo* (pp. 551-593). Buenos Aires: CLACSO. Fondo Editorial, UMCE.

Sobre los autores

PAULA ZÚÑIGA CORREA es académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, profesora de Educación Diferencial, experta en Educación en Contextos de Encierro, especialista en Educación no Formal, Contextos Educativos de Marginación Socioeducativa, magíster en Educación Superior. Candidata a doctora del programa de doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2018. Su correo electrónico es paula.zuniga2018@umce.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-5433-9347>.

ALEJANDRO MADRID ZAN es académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, licenciado en Filosofía por la Universidad de Chile. Doctor en Filosofía, París-Sorbonne (París IV), Francia. Su correo electrónico es alejandro.madrid@umce.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-7902-4192>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)