

Identidad y trayectoria de estudiantes privados de libertad: el caso de una escuela en Chile

Identity and trajectory of students deprived of their freedom: the case of a school in Chile

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1415>

Rosita Natalia Rodríguez Contreras*

René Valdés Morales**

Carolina Andrea Urbina Hurtado***

Resumen

Este estudio analiza el proceso formativo académico dentro de un liceo en contexto de encierro en el norte de Chile, y se enfoca en cómo la educación contribuye a la reconstrucción de la identidad de los estudiantes que cumplen condena. El objetivo es comprender la identidad y trayectoria educativa de egresados y matriculados vigentes, conociendo el papel de la educación en su rehabilitación e inserción a la sociedad. Mediante una metodología cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 11 participantes, y posteriormente fueron analizadas mediante análisis de contenido. Los principales hallazgos de este estudio destacan la relevancia de crear espacios educativos que integren actividades pedagógicas, recreativas e interdisciplinarias, y demuestra su impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes, tanto académica como personalmente. Este enfoque educativo no sólo mejora sus habilidades académicas sino que también fomenta un sentido de identidad y autonomía, elementos cruciales para su proceso de reinserción social.

Palabras clave: Educación en contexto de encierro – educación carcelaria – identidad – perfil estudiantil – prisionización.

Abstract

The following study examines the academic formative process within a high school in a detention context in northern Chile, focusing on how education contributes to the reconstruction of the identity of incarcerated students. The goal is to understand the identity and educational trajectory of both graduates and currently enrolled students, recognizing the role of education in their rehabilitation and reintegration

* Magister en Dirección y liderazgo para la gestión educacional. Doctoranda en Educación y Sociedad. Líneas de investigación: Educación en contexto de encierro y educación inclusiva. Directora del Liceo Técnico Profesional de Adultos Antofagasta. Profesora de Lenguaje y comunicación. Universidad Andrés Bello. Chile. r.rodriguez.contreras@outlook.com

** Doctor en Psicología. Líneas de investigación: Educación inclusiva, liderazgo escolar, políticas educativas y la relación migración-escuela. Profesor de Educación especial. Docente-investigador, Universidad Andrés Bello, Chile. rene.valdes@unab.cl

*** Doctora en Psicología. Líneas de investigación: Educación inclusiva, infancias y cambio climático. Docente-investigadora de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. carolina.urbina@pucv.cl

into society. Using a qualitative methodology, semi-structured interviews were conducted with 11 participants, and the data was analyzed through content analysis. The main findings of this study highlight the importance of creating educational spaces that integrate pedagogical, recreational, and interdisciplinary activities, demonstrating a positive impact on the students' development both academically and personally. This educational approach not only improves their academic skills but also fosters a sense of identity and autonomy, crucial elements for their social reintegration process.

Keywords: Adult education in a prison context – prison education – identity – student profile – prisonization.

Introducción

La educación en contextos de encierro tiene diversas maneras de ser abordada. En el ámbito internacional, podemos mencionar los casos de Finlandia o Noruega que, con un enfoque progresista, promueven la rehabilitación y la reinserción social con educación focalizada en estos contextos, con un currículo acorde a las necesidades del estudiante y un acompañamiento constante a quienes realizan la labor docente en dichos sistemas penitenciarios (Scharff, Ugelvik, 2017; Tønseth, Bergsland, 2019). En Latinoamérica, se puede ejemplarizar con programas impulsados por Brasil, Argentina, Colombia y México, países que cuentan con políticas específicas en el ámbito de la educación, y enfocados hacia la posibilidad de reincorporar a la población privada de libertad a la sociedad y a disminuir la reincidencia por distintos delitos (Zinny, Gorgal, 2014; Rangel, 2019).

En Chile se ha instrumentado la modalidad regular de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), dirigida a personas que se encuentran privadas de libertad, también denominada como educación en contexto de encierro, que actualmente utiliza el marco curricular dispuesto por el Ministerio de Educación.

Hoy en día, cuando se habla de educación en contexto de encierro, se genera un campo de disputa en el que surgen más interrogantes que no tienen solución desde los enfoques criminológicos o educativos, sino que requieren otras miradas tanto teóricas como disciplinarias (Gaete, Acuña, Ramírez, 2020: 2), pues tanto a nivel nacional como latinoamericano la educación en contextos de encierro ha tenido una escasa visibilidad social, la investigación en la materia es limitada, hay una ausencia de políticas públicas y carencia de recursos e instrumentos pertinentes dirigidos de manera específica a esta realidad educativa (Fernandes, 2018; Rangel, 2009; Acuña, Scarfó, Catelli, 2021).

Actualmente, en el caso chileno no existen estudios específicos sobre las tasas de reincidencia y su relación con la educación de personas privadas de libertad; sin embargo, se pueden considerar cifras de reincidencia en los hallazgos del Resumen ejecutivo de Evaluación de Programas Gubernamentales, EPG (2018-2019), de donde se tomaron datos específicos de pro-

gramas de rehabilitación y reinserción social que funcionan en el interior de algunos recintos penitenciarios (Resumen ejecutivo, EPG: 8).

En este resumen se pudo constatar que la reincidencia delincriminal es considerada un problema público y latente en el país, que afecta la seguridad del resto de la población, por lo que el Estado chileno entregará el presupuesto económico necesario para disminuir dichas cifras. Según el estudio de reincidencia desarrollado por Gendarmería el año 2013, “20.7% de las poblaciones penales egresadas de Gendarmería el año 2010, en todos sus subsistemas ingresan por una nueva condena durante los 24 meses posteriores, sin existir diferencias significativas entre hombres y mujeres” (Resumen ejecutivo EPG: 8).

Según Gendarmería de Chile (2023), actualmente hay 140,841 personas privadas de su libertad. De esta cifra, 125,762 (89.29%) son varones y 15,079 (10.71%) mujeres. Sin embargo, las estadísticas más actuales podrían presentar otras cifras puesto que los últimos estudios formales realizados corresponden al periodo 2018-2019.

En consecuencia, la realización de este estudio tiene como objetivo fundamental comprender la relación entre la educación que se imparte en un liceo inserto en un recinto penitenciario del norte de Chile y la identidad de quienes hayan estudiado o se encuentren regularizando sus estudios mientras cumplen su condena. Considerando los datos estadísticos y las políticas actuales al respecto en el país, el estudio se adentrará en el proceso formativo académico de este recinto penitenciario, para explorar cómo se puede favorecer la reconstrucción de la identidad de los estudiantes que se encuentran cumpliendo condena. Se pretende analizar, por tanto, cómo brindar herramientas contingentes y pertinentes a estos estudiantes y facilitar su futura inserción en el medio libre.

Contextualización

En Chile, las cárceles están a cargo de Gendarmería de Chile (GENCHI), que a su vez depende del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Sin embargo, existen algunos recintos penitenciarios concesionados, y en este caso dependen de una concesión que los administra y fiscaliza. El sistema penitenciario está formado por tres regímenes de reclusión: 1) el sistema cerrado, en el que se encuentran aquellas personas detenidas, procesadas y condenadas, y permanecen recluidas las 24 horas sin ningún beneficio de salida; 2) el sistema abierto, que involucra a personas que se les aplica alguna medida alternativa a la reclusión o algún beneficio de reinserción social, es decir, el cumplimiento total o parcial de la condena se realiza libertad; y 3) el semiaabierto, constituido por aquellas personas que cumplen su condena en un Centro de Estudio y Trabajo (CET), el cual puede ser de carácter urbano o rural (Gendarmería de Chile, 2023). Este estudio se realiza en un recinto penitenciario del sistema cerrado.

En relación con la educación en contexto de encierro, en marzo de 1978 el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación, mediante el Decreto Supremo de Educación N° 298, efec-

tuaron el primer convenio para realizar una labor educativa de manera conjunta, con el propósito de orientar y lograr la rehabilitación de las personas que cumplen condena en estos centros penitenciarios. Dicho decreto surgió de la necesidad de adecuar la continuidad de estudios básicos y medios de quienes se encuentren privados de libertad, “en el marco de las políticas educacionales y de reinserción social que desarrollan los Ministerios de Educación y de Justicia, respectivamente” (Decreto 298/1978 Art. 2), el cual fue actualizado en agosto de 2013 y oficializado en noviembre del mismo año.

Este convenio dispuso las obligaciones de ambos ministerios para otorgar la oferta educativa, potenciar el desarrollo personal y cognitivo, y contribuir a la reinserción social de las personas una vez finalizado su periodo de privación de la libertad.

En este contexto, el Ministerio de Justicia (MINJU), a través de Gendarmería de Chile, tiene la misión de permitir el desarrollo de las actividades educativas, proteger y mantener el orden y seguridad, facilitar el acceso a docentes y profesionales de la educación, y promover la obtención de diversos beneficios presidiarios. Gendarmería debe designar a un encargado educacional que actúe como nexo entre la escuela y los estamentos de GENCHI, así como mantener un registro estadístico actualizado de la situación educacional, estar pendiente de la asistencia de los internos e informar periódicamente mediante los Consejos Técnicos educativos (Decreto exento N° 1447, 2013).

Por su parte, el Ministerio de Educación (MINEDUC) instruye a todas las secretarías ministeriales de educación con el fin de facilitar los medios institucionales, coordinar y favorecer el desarrollo de los procesos educativos en los establecimientos educacionales, entregar estadística de asistencia a clases y el material educativo a los estudiantes matriculados, e incentivar a los directivos y docentes en su constante desempeño profesional (Decreto exento N° 1447, 2013).

Ambos ministerios conformaron la Comisión Mixta Nacional para realizar las obligaciones conjuntas, la cual ha desempeñado un rol fundamental en este contexto, pues las facultades con las que cuenta permiten que se realice el adecuado funcionamiento de la regularización de estudios en los recintos penitenciarios. Esta comisión tiene la facultad de hacer propuestas de mejora y establecer plazos y metas; a su vez, puede establecer políticas y planificaciones, de acuerdo con la educación enmarcada en los recintos penitenciarios, para garantizar la implementación de las políticas y programas educativos que contribuyan al desarrollo de las personas que se encuentran privadas de libertad.

Por medio del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, se señala que para las escuelas en contexto de encierro y en la modalidad de educación de adultos, “deberán ejercerse adecuaciones curriculares” (Art. 23). El problema radica en que estas adecuaciones, que la misma ley indicaba, ahora refundida en dicho Decreto con Fuerza de Ley, no se encuentran publicadas como tales, sino que queda expresado en el infor-

me de 2016, realizado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), donde resume: “así, no es posible conocer si existe una política adaptada para garantizar la educación de las personas privadas de libertad, de acuerdo con las condiciones y requerimientos específicos del caso” (INDH, 2016: 260).

Si bien preexiste el propósito, no existe un programa o estrategia educativa común y pertinente para los establecimientos insertos en recintos penitenciarios; se trabaja con los planes y programas del Ministerio de Educación, que cubren lo estipulado en las Bases Curriculares asociadas a los niveles de EPJA, sin considerar el contexto específico de quienes forman parte de esta modalidad, ni la formación docente de quienes realizan clases en estos centros educacionales, pese a los convenios y sus actualizaciones.

Marco teórico

De lo expuesto anteriormente, se puede evidenciar un nivel de concreción en el que es factible intervenir, puesto que en la educación en contexto de encierro nace el espacio de experiencias de aprendizaje donde es posible gestar interacciones significativas para la reconstrucción y co-construcción del individuo con su entorno.

Autores como Del Pozo y Añaños-Bedriñana (2013: 48) han iniciado diversos debates en cuanto a la viabilidad de la educación en contextos de encierro. La pregunta de si es factible una educación liberadora en un contexto de privación de la libertad, genera un pensamiento utópico y, en otras situaciones, hasta paradójico. Pese a ello, se tiene la premisa de que la educación es un derecho fundamental y universal de todos los seres humanos, por tanto, es importante la desmitificación de un pensamiento utópico, haciéndolo real por medio de procesos que puedan realizarse en estos espacios con proyectos específicos.

Stickle y Schuster (2023), recientemente publicaron en la *American Journal of Criminal Justice* los beneficios significativos de la educación en contextos de encierro en Estados Unidos: analizan distintos estudios relacionados con esta temática, publicados entre los años 1980-2023. Entre los hallazgos principales, se encuentra que la educación en contextos de encierro reduce la reincidencia, mejora las perspectivas de empleo y aumenta los ingresos de las personas una vez cumplidas sus condenas. El estudio no sólo abarca la educación en nivel primario y secundario sino que, además, considera la importancia de la continuación de estudios universitarios, que permiten mayores fuentes de ingreso.

En Chile, existen cifras importantes a considerar:

Existen 95 establecimientos educacionales que brindan servicio en los centros privativos de libertad a lo largo del territorio nacional, 79 de ellos funcionan con RBD propio, es decir, cuentan con reconocimiento oficial al interior de estos centros y seis de ellos tienen, además, cursos anexos en otros recintos. A estos se suman 16 establecimientos educacionales con reconocimiento oficial en el medio libre, que

atienden necesidades educativas al interior de estos centros como locales anexos y que prestan servicio educativo, generalmente, en el nivel de enseñanza media. La matrícula total aproximada es de 15.412 estudiantes (DEG, 2019: 1).

Desde el año 2001, de manera paulatina se ha instaurado el programa “Educación para la Libertad”, con el propósito de integrar y conocer el contexto de educación en encierro para jóvenes y adultos pertenecientes a las distintas escuelas y liceos centralizados del país; sin embargo, aún está pendiente definir criterios de adaptación, o bien, el diseño curricular que permita utilizar las Bases Curriculares y los elementos que deberían caracterizar la intervención educativa de modo que se logre alcanzar los fines de la educación y, por otra, se apoye la reinserción social.

Antes de que existieran las cárceles no se tenía claro el perfil de un criminal, por lo que no se conocían sus particularidades. La prisión permitió conocer sus comportamientos y rasgos físicos, sus costumbres y forma de hablar, creando así la imagen que tenemos hoy en día de quien denominamos presidiario. Michel Foucault, en *Vigilar y castigar* (1975) da cuenta de la fabricación de la figura del delincuente en dos sentidos: creando las condiciones propias para la reincidencia, como la estigmatización social y la desmoralización; y en un sentido epistemológico, produciendo la categoría de criminal individual, objeto de control y estudio.

Actualmente, el término de *prisionización* se refiere a la investigación de los hábitos, costumbres y cultura carcelaria (Clemmer, 1940; Goffman, 1979). Estos efectos tendrán lugar tanto durante el periodo de encarcelamiento de los sujetos como en su posterior vida en libertad. Si tenemos en cuenta las características físicas y psicológicas que ejerce la prisión en los internos (prisionización), se puede tomar conciencia sobre cómo, además, el colegio los vuelve a transformar dentro de su contexto, haciendo que en la cotidianidad de sus actividades desarrollen estas características. Este concepto, junto al de *despersonalización*, serán trabajados bajo la mirada de Jesús Valverde Molina, psicólogo español que ha realizado investigación etnográfica en centros penitenciarios durante toda su carrera profesional. Sus hallazgos principales fueron resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 1. Aspectos relevantes de una persona privada de libertad

Ideas clave	Descripción
Conversión en la reclusión penitenciaria	<ul style="list-style-type: none"> · Personas privadas de libertad, independiente del régimen penitenciario, presentan características comunes. · Desarrollan problemas sensoriales, como perturbaciones visuales. · Su autoestima se ve afectada ante el poco aseo personal y la limitación de actividades.
Prisionización y deterioro de la persona privada de libertad	<ul style="list-style-type: none"> · Aumento de la vulnerabilidad. · Cambios en su conducta, convirtiéndose en personas más agresivas. · Pérdida de la autonomía. · Contención de sus emociones. · Pérdida de comunicación con su familia. · Deterioro de relaciones sexuales y/o afectivas.
Despersonalización y comportamientos adaptativos de la persona privada de libertad	<ul style="list-style-type: none"> · Se modifica el comportamiento. · La prisión genera dependencia, por tanto, nace la expectativa de obtener beneficios sin esfuerzo. · Actúan de manera doliente cuando no reciben atención o reconocimiento. · Desarrollan códigos específicos, algunos kinésicos y otros verbales, permitiéndoles comunicarse con otras personas privadas de libertad.

Fuente: Elaboración propia con base en Valverde, J. (1997, 98-136).

En términos socioeconómicos, el universo de la población penal presenta ciertas características homogéneas, donde “la pobreza y los bajos ingresos son claros determinantes del abandono del sistema escolar” (Observatorio por las Trayectorias Educativas, 2021). También se presentan peculiaridades psicosociales y educativas, pues muchos educandos toman la decisión de abandonar sus estudios ante la necesidad de adquirir competencias laborales tempranas, que es posible asociar con hogares en situación de marginalidad y vulnerabilidad, con socializaciones tempranas precarias en términos de afecto y seguridad, experiencias de vida y contextos sociales de alto riesgo, antecedentes delictivos y criminalidad, fracaso escolar y deserción educativa temprana, consumo de drogas y experiencia de calle o vagancia reiterada (Observatorio por las Trayectorias Educativas, 2021).

Al conocer estas características, es posible considerar que quienes permanecen privados de libertad han vivido un proceso constante de exclusión social donde, antes de ser condenados por penas efectivas, han experimentado de manera individual o colectiva la ausencia de su derecho social a la salud, educación, cultura, economía, cultura; y son comparados constantemente con quienes sí tienen acceso a estos derechos, haciendo perceptibles las brechas sociales. Estas dificultades en el acceso a la educación y capacitación laboral son condiciones que han sido ampliamente relacionadas con problemas de integración social y delincuencia (Currie, 2000: 9). Según la Comisión de las Comunidades Europeas (1992), dicho concepto alude a:

La imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en que residen.

Zaffaroni (1991), abogado y criminalista argentino, señala que no se puede hablar de una reinserción o resocialización de las personas que se encuentran privadas de su libertad si nunca han podido estar insertas en un sistema, si jamás han tenido acceso a salud o educación, a opciones de trabajo o de crecimiento personal, beneficios que debieran tener como seres humanos y que nuestras políticas y constituciones dicen –pero que no se cumplen–, remarcando las brechas sociales. Según este autor, podemos entender que: “el deterioro carcelario o prisionización es solo el efecto inevitable de las medidas que deben tomarse para establecer y sostener el *status quo*” (Zaffaroni, 1991).

Bajo esta premisa, es importante considerar cómo una persona privada de libertad va perdiendo su identidad como ser humano al someterse al proceso de prisionización. En palabras de Herrera (2008), “se puede definir a la identidad como la percepción que tiene una persona de sí misma, conformada mediante discursos, prácticas diarias y situaciones que norman nuestra cotidianidad. Todo esto, relacionado con una transformación constante de nuestra historia”. Por otra parte, Pereyra (2019: 651) manifiesta que “el proceso de reconstrucción de la identidad, dependerá del *habitus* y el ámbito cultural por el que se atraviese”.

Cunha *et al.* (2023: 35-42) abordaron la importancia de la salud mental en estos contextos. Sostienen que las condenas pueden tener un impacto grave en la salud mental de las personas privadas de libertad, que afecta negativamente su reintegración en la sociedad y propicia la reincidencia. Señalan, además, que las tasas de trastornos asociados a la salud mental son altas en este contexto, pero se conoce poco sobre cómo la privación de la libertad perpetúa o empeora los síntomas de salud mental.

Es así como la educación desempeña un papel crucial en el proceso penal de las personas privadas de libertad. Es fundamental para que puedan adquirir herramientas que les permitan convivir con una sociedad que, en su mayoría, no les ha brindado oportunidades, fortalecer su cultura y desarrollar un pensamiento crítico para retomar así su propia identidad.

El reglamento de GENCHI destaca la importancia de la reinserción social a través de programas que fomenten hábitos de trabajo, fortalezcan los valores éticos y morales, promuevan la importancia de la familia y los hábitos laborales. Sin embargo, la democratización de la enseñanza presenta desafíos debido a las desigualdades que reproduce el sistema escolar. El acceso a la educación no garantiza la misma capacidad de recepción ya que cada grupo social tiene su propio capital lingüístico relacionado con su contexto y forma de vida.

Es necesario conocer la historia de las personas privadas de libertad y el motivo de su condena, ya que el sujeto, la situación y el contexto se entrelazan en el proceso educativo. Además

de la educación formal, deben ofrecerse talleres artísticos, culturales, literarios y de conocimiento cívico, para enriquecer el pensamiento y valorar el entorno. Esto permitirá fortalecer la autonomía y la capacidad de discernimiento de los individuos.

La calidad de la educación en las cárceles es un derecho que debe ser garantizado. No basta con inscribir a la mitad de la población carcelaria en programas educativos, sino que se debe proporcionar un tratamiento constante y digno. La educación no es sólo una herramienta, sino un derecho que brinda las herramientas necesarias para enfrentar diversas situaciones. Es responsabilidad del Estado, a través de los ministerios de Justicia y Derechos Humanos y Educación, garantizar una educación de calidad en todos los contextos, incluyendo las cárceles. Si no se presta atención a este aspecto, se vulneran los derechos de todos. En resumen, la educación en el ámbito penal es fundamental para la reinserción social y debe ser una prioridad en la agenda estatal.

Metodología

La metodología de esta investigación es cualitativa, la cual, en palabras de Quecedo y Castaño (2002: 7), es la “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”, pues se desea comprender contextos sociales con cierta complejidad por medio de las vivencias y experiencias de los participantes. Acorde con la educación en contexto de encierro, es primordial considerar las experiencias y trayectorias de los estudiantes que se encuentran regularizando sus estudios mientras cumplen condena, así se obtiene una mirada comprensiva de cómo viven este proceso educativo y el impacto que generará en sus vidas. A su vez, se optó por un diseño de estudio de caso único. El estudio de caso, en palabras de Escudero, Delfín y Gutiérrez (2012: 10) “Representa una herramienta muy útil de hacer investigación, ya que permite tener como resultado un enfoque holístico de una situación o evento en estudio, lo cual concede al investigador un abanico muy amplio de posibilidades para abordar un problema de investigación”. Por tanto, lo anterior permite examinar de manera más precisa un caso en particular, acorde al contexto de estudio como son las vivencias de egresados y estudiantes vigentes de una escuela dentro de un recinto penitenciario.

Participantes

Se utilizó un muestro cualitativo intencionado, que consiste en seleccionar deliberadamente casos que reúnen características particulares. El caso de investigación es un liceo centralizado, ubicado en un recinto penitenciario en el norte de Chile. Cuenta con su propio Registro de Rol Base de Datos (RBD) desde mayo de 2014, y mantiene un promedio anual de 380 estudiantes matriculados, quienes son distribuidos en 17 cursos que abarcan desde la educación básica sin oficios hasta la educación humanística científica y técnico profesional, con especialidad en electricidad (Flick, 2015: 38-43).

Los participantes seleccionados para la investigación son estudiantes matriculados o egresados de este liceo dentro del recinto penitenciario. Todos ellos son mayores de edad y se en-

contraban cumpliendo condena al momento de la investigación. Cada uno de ellos tiene condenas que van desde 3 a 12 años, y sus condenas son de naturaleza diferida.

Los criterios de selección consideraron el grado de compromiso delictual de los participantes, según la segmentación realizada por Gendarmería de Chile, para controlar situaciones y prevenir contactos criminógenos entre la población privada de libertad. Se identificaron cinco participantes con nivel bajo, tres con mediano y tres con nivel alto de compromiso delictual.

Con este enfoque, se buscó entender la educación en contexto de encierro desde la mirada de los propios estudiantes y egresados, para obtener una comprensión profunda de sus experiencias educativas y el impacto de ésta mientras se encontraban privados de libertad.

Otros datos de interés de los participantes se encuentran en la tabla 2.

Tabla 2. Resumen estadístico de los participantes

Participante	Edad	Estado civil	Hijos	reincidencia en condena	Creencias	Nacionalidad
1	26	Soltero	1	Primerizo	ninguna	chilena
2	34	Soltero	2	Reincidente	católica	chilena
3	34	Soltera	0	Primeriza	católica	chilena
4	26	Soltero	1	Primerizo	católica	boliviana
5	39	Soltero	0	Reincidente	católica	chilena
6	51	Casado	3	Primerizo	evangélica	chilena
7	33	Casado	3	reincidente	evangélica	chilena
8	32	Soltero	0	Reincidente	ninguna	chilena
9	23	conviviente civil	0	Primerizo	católica	chilena
10	52	Soltero	1	Primerizo	católica	boliviana
11	32	Soltero	1	Reincidente	ninguna	chilena

Nota: Elaboración propia.

Instrumento de investigación

La principal técnica de producción utilizada en este estudio fue la entrevista semiestructurada, que De Toscano define como:

La entrevista semiestructurada es una técnica que nos permite obtener información relevante de los participantes, permitiéndonos explorar sus experiencias. En esta técnica se seleccionó porque produce un encuentro dialógico entre participante e investigador, convirtiéndose en una herramienta valiosa para la toma de recuerdos, opiniones, vivencias, priorizando el entorno en el cual se produce la comunicación y la interacción de ambos con este contexto (De Toscano, 2009).

Las entrevistas se realizaron durante un periodo de tres meses (abril a junio), en dependencias del liceo centralizado. Las preguntas fueron propuestas para identificar redes de contacto en su proceso de condena, como familia, escuela, amigos, además de conocer sus experiencias educativas previas, y las actuales como estudiantes en contexto de privación de libertad.

Técnicas de análisis

La técnica utilizada fue la de análisis de contenido. Cáceres expone que el análisis de contenido cualitativo permite la reducción y la reelaboración de los datos obtenidos. Entre los objetivos de esta técnica se incluye el “detonar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos” (Cáceres, 2003: 35), como también, el reestructurar los datos obtenidos en grupos homogéneos. De esta manera es posible hacer una mayor interpretación de los datos obtenidos, estableciendo relaciones entre los temas abordados, de acuerdo con la teoría que sustenta la investigación.

Fernández (2002) especifica ciertas etapas del análisis de contenido que se aplicaron en este estudio: 1. Identificación de la población a estudiar; 2. Selección de los participantes, que representan a la población estudiada del contexto específico; 3. Identificación de las unidades de análisis y de contexto para el análisis de la documentación; 4. Construcción de las categorías: con el objeto de analizar los datos obtenidos, agrupándolos de manera general; 5. Codificación: de conformidad con los datos obtenidos previo de la categorización; 6. Categorización, agrupación de los códigos para su análisis específico; y 7. Análisis de los resultados.

Por tanto, se identificaron los temas recurrentes de acuerdo con las respuestas obtenidas en las entrevistas semiestructuradas realizadas con los participantes. Estos temas se clasificaron en cinco categorías principales, de las cuales posteriormente se desplegaron subcategorías, para introducir mayores especificaciones y acceder a una comprensión más profunda de los datos a analizar. De las categorías confeccionadas se seleccionaron las tres que tenían mayor relación con los objetivos de este estudio.

Protocolos éticos

El protocolo ético realizado fue, en primera instancia, conversar con cada participante y comentar brevemente de qué se trataba el estudio. De presentar interés, se le solicitaba la firma y autorización del consentimiento informado, que detallaba el objetivo principal del estudio y sus características. Cada consentimiento informado fue leído con el participante el día de su entrevista y se le entregó una copia posteriormente.

Resultados

Contexto y redes

Las redes se definen como el conjunto de interacciones y conexiones que tiene el participante con uno o varios actores en el transcurso de su condena y regularización de estudios. De acuer-

do con la información entregada por los participantes, se pudo subdividir esta categoría en dos: apoyo familiar, relacionada con el vínculo que tienen con sus familiares, y el contacto con amistades, que se refiere a la presencia de terceras personas ajenas a su familia, con quienes mantienen un vínculo mientras se encuentran cumpliendo condena.

Apoyo familiar

Se definió apoyo familiar como todo contacto existente entre el participante y uno o más familiares, durante el cumplimiento de su condena. El apoyo familiar pudo desarrollarse de manera física, mediante visitas semanales y conyugales, pero también a distancia, a través de llamadas telefónicas; además, el contacto se pudo observar cuando el familiar del participante prepara una encomienda (set de artículos de aseo, alimentos envasados permitidos por Gendarmería de Chile). El contacto familiar presencial se evidenció principalmente en la figura femenina que acompaña al participante, generalmente la madre y la pareja o esposa de quien cumple condena:

Eh, familia, má' que na' mi señora, mi pareja, y con mi mamá, que son lo' núcleo má' cercano que tengo, ella viene a verme a la visita" (Participante 9).

Sí, antes venía mi madre, pero... falleció con esto de la pandemia..., le dio... covid y ... lamentablemente la perdimos, po'" (Participante 2)

Por otra parte, se evidenció un contacto distante con ciertos miembros pertenecientes al grupo familiar de algunos participantes, y en ocasiones se remarcaba el distanciamiento con otros.

Con mi [titubea] hermana un poco, pero no mucho, y es como un 'hola, chao, y te mandé la plata'" (Participante 1).

Y... y mi padre hace... dos mese' me dejó de hablar. No sé si es que habrá perdió el teléfono... o... es que le prestan el teléfono, a lo mejor mi hermana... con mi hermana no nos llevamo' muy bien, entonce' igual me da pensar de que mi hermana le pidió el teléfono y supo que yo estaba hablando con él, llevo dos mese' que no puedo hablar... con... mi apá' que es el único de la familia con el que tengo contacto (Participante 11).

Los participantes extranjeros o que tienen a su grupo familiar lejano, pese a la distancia geográfica, mantuvieron contacto con sus familias.

Eh, sí ... eh sí, ahí en el módulo con los celulares y... gracias a los celulares puedo yo comunicarme con mi tía desde afuera, con mi familia de Bolivia y también con el teléfono del módulo, muy bueno (Participante 4).

Sí, con mi familia, mi madre y mis hijas, tengo contacto... vía telefónica con el teléfono que está autorizado acá en el módulo donde estoy (Participante 5).

La pandemia de Covid-19 afectó en algunos casos la dinámica de visita presencial y contacto físico con algunos participantes. No obstante, los artefactos tecnológicos fueron los principales elementos útiles que permitieron que la comunicación siguiese realizándose, pese a la distancia geográfica.

En un tiempo dentro de estos tres años y medio que llevo preso, eh, tuve visita, tuve apoyo familiar, pero, antes de la pandemia. En la pandemia he perdido el contacto con ello' y no, no he sabío na'" (Participante 7).

Sí, mi hijo viene, me visita, mi hijo, mi pareja, mi amiga, mi sobrina, viene a visitarme... ahora se han ido por el tema de la pandemia, ellos están en Bolivia, pero siempre me mandan, este, encomiendas, me mandan encomiendas, y una señora que me trae la encomienda... (Participante 10).

Contacto con amistades

Se definió como contacto con amistades a toda relación ajena al vínculo familiar que pudiese llevarse a cabo mientras los participantes cumplen condena. Se reflexionó en torno al contacto con amistades, a la relación que pueda existir entre el participante y alguien ajeno a su vínculo familiar y si ésta tiene incidencia en él mientras se encuentra privado de libertad. La mayoría de los participantes reconoció no tener contacto con amistades mientras cumplen su condena. Incluso manifestaron no haber tenido amigos previos al ingreso en el recinto penitenciario.

Nada. O sea... o sea no, nunca tuve, po', siempre me mantuve solo, yo y mi familia (Participante 1).

Uno de los participantes mencionó que había mantenido contacto con amistades, pero explicó los motivos por los cuales el contacto no continuó, pues principalmente se trata de amistades relacionadas con la delincuencia, es decir, que podría remitirlos a la conducta antisocial previa.

Eh, no, poca, pocas, pero... no digo que sí porque no es mucho, más que un "hola, como estai'" pero... [...] son amigos de la calle, pero igualmente delincuente, así que no es mucho el contacto que tengo... porque igual ahora estoy... donde en el módulo donde me encuentro es de, de rehabilitación, módulo de unidad terapéutica, entonces igual... eh, me ha servido mucho porque... en parte sé que para un cambio de vida tengo que alejarme de alguna' cosa'... en este caso algunos infractores como mis antiguos amigo de delito', entonces no es mucho el tema que tengo así, y gente más sana, no tengo tanto amigo, entonces' por eso el tema de que ahora esté más alejado de ello'. [...] Claro, porque son pares infractores que pueden hacer, que pueden hacer, eh, no sé, tener conversaciones tóxicas no acorde a la recuperación que estoy llevando (Participante 5).

Síntesis: Los participantes tienen apoyo y contacto con sus familias pese a la contingencia sanitaria de los años 2020 a 2022, lograron mantener dichas redes de apoyo, principalmente

con sus madres y parejas. No así con amistades, las cuales manifestaron no tener, incluso, antes de ser privados de libertad.

Trayectoria escolar extrapenitenciaria

Se definió como el conjunto de vivencias experimentadas durante la infancia y adolescencia de los participantes, ocurridas fuera del contexto penitenciario. Esta categoría buscó conocer y comprender los niveles educativos que lograron cursar en el medio libre, así como los motivos de su abandono. De este análisis se desprenden dos subcategorías: experiencia escolar extrapenitenciaria y causa de deserción escolar.

Experiencia escolar extrapenitenciaria

Se le denomina experiencia escolar extrapenitenciaria a la permanencia escolar que tuvo el participante antes de ingresar a un recinto penitenciario. Se consideró la educación regular de niños y jóvenes y la educación en modalidad EPJA, tanto regular como por validación de estudios. De acuerdo con lo descrito por los participantes, se pudieron identificar un conjunto de experiencias extrapenitenciarias en las que se aprecia una escasa, y en algunos casos, nula asistencia a actividades educativas/escolares, debido a diversas dificultades para su participación constante en una modalidad regular de estudios cuando eran menores de edad, lo cual afectó su permanencia en el sistema escolar.

Nunca había asistido a una escuela (Participante 2).

Sí, mire, decirle por asistir, no asistí porque igual me presentaba en la escuela, pero me saltaba o me arrancaba, o sea era como no presentarme a lo' profesionalé, no, no estuve nunca en realidad (Participante 8).

Otras experiencias extrapenitenciarias se caracterizaron por tener estudios incompletos durante la infancia o adolescencia:

En Bolivia sí, acá no... [...] Allá en Bolivia yo estudié hasta tercero, tercero... básico (Participante 10).

Sí, asistí... bueno, en Santiago estudié allá y terminé mi enseñanza básica, cuando iba en primero medio me, me vine a esta ciudad y... hice el segundo medio en, en el liceo industrial (Participante 5)

Hace, hace mucho tiempo que no estudio, mucho, mucho tiempo... que no venía a una escuela, como hasta los 16 años fui a una (Participante 11).

También se encontraron experiencias de estudios incompletos de enseñanza básica o media, en la modalidad de educación para jóvenes y adultos (EPJA).

O sea, en el último tiempo que fui a la escuela..., igual fue [rie] no muy buen proceso. Cuál proceso de escuela puedo decirle, porque... al principio desde primero hasta tercero básico, estaba en las escuela' comune'... luego, estuve en, cumpliendo una condena de menor, con firma en la calle y ahí me derivaron a un colegio... que era de adulto... Igual que éste [...] Luego... pasé de curso porque me mandaron profesores [...] y pasé de curso... y... luego me retiré. Cumplí la condena y... de ahí me metieron preso [rie] (Participante 1).

Eh, eh, sí estudié en el Giant school, pero fue escuela nocturna, que fue por el Corazón de María. Ahí estudié... hice primero y segundo medio... (Participante 3).

Estudie en Vallenar desde primero a octavo básico, despue' cuando entré a primero medio, eh, me trasladé de nuevo a la ciudad de Antofagasta y llegué aquí y no, no, no seguí estudiando, después, tomé, retomé mi' estudio' y pude sacar primero y segundo medio [...] con educación de adulto (Participante 9).

Finalmente, también se pudieron observar participantes que tienen escolarización completa en el extranjero, pero al no realizar el trámite de apostillación, no son reconocidos, por lo que se encuentran regularizando su situación educacional mientras cumplen condena en el centro penitenciario.

...En un instituto [...]. No, en Bolivia, Bolivia. Electrónica (Participante 4).

Causas de deserción escolar

La deserción escolar se definió como el abandono del sistema educativo por parte del participante durante su niñez o adolescencia. Las causas se entienden como los factores que propiciaron que los participantes decidieran abandonar la educación regular. Una de las causas que se pudo evidenciar fue el traslado geográfico recurrente de los participantes con sus familias, como también la deserción escolar asociada con el inicio de etapas de rebeldía, producto del traslado.

Estuve en varios colegios... porque en ese tiempo mi padre pertenecía ya a un partido político [...] teníamos que estar moviéndonos constantemente, eh, por el ámbito político que se vivía en esos años [...] a veces no' atrasábamó, a veces no estudiaba durante seis, siete mese', y después teníamos que retomarlo rapidito, a veces tenía que ser estudiante libre... (Participante 6).

Eh, las razones que me... me llevaron a abandonar los estudio' fueron que, igual, que por el cambio de ciudad'... llegué aquí y puta... igual fue como decisión mía más que como rebeldía podría decirle, porque mí, toda mi familia me decía "puta, estudia, estudia" y yo de flojo má' que na', no seguí estudiando, po' (Participante 9).

Otra de las causas evidenciadas tuvo directa relación con acciones delictivas, las cuales fueron el detonante abrupto para el cese de su escolaridad, así como el distanciamiento progresivo del sistema educacional y de su núcleo familiar.

Porque... me vine a traer droga [ríe] (Participante 4).

Eh... bueno, más que nada, la separación con mi familia, porque si bien me gustaba ir a la escuela... ya estaba delinquir, a esa edad ya cometía delito y, ello nunca fueron parte de eso y entonces cuando me descubrieron... me decidí ir de mi casa... y me vine pa' donde mi hermana y supuestamente como a, a cambiar, pero seguía delinquir entonces [...] en ese momento no pensaba dejar de delinquir, así que... bueno pensé en un momento en irme a casa y seguir estudiando y... como lo había hecho siempre, pero, luego el tema del delito igual era fuerte porque quería... delinquir y estudiar po', después cuando me fui de la casa ya... como que se me quitaron la, la motivación de estudiar y... y quedé solamente en el delito. Ahí ya empecé a quedar detenido, a la cárcel ya, ya perdí por completo el tema de los estudio' (Participante 5).

La causa de deserción escolar más frecuente está relacionada con los problemas económicos que vivieron en sus familias.

Yo dejé el liceo... porque... mi mamá estaba, eh, estaba embarazá' [...] mi hermano mayor se fue y... formó su familia. Y mi hermana también estaba embarazá' po' y venían las dos guagua', y tenía que ayudar a mi familia, así que tuve que abandonar los estudio' y... me puse a trabajar po' (Participante 3). No, no terminé mi bachillerato, por motivo que allá, eh, yo me dediqué a trabajar desde muy joven, me dediqué a ayudar a mi familia [...] así que ir a la escuela a veces lo dejaba y así iba pasando el tiempo (Participante 10).

Junto con los problemas económicos, también se evidenció un inicio temprano de consumo de sustancias ilícitas, mientras ocurría el abandono de sus estudios e iniciaban una vida relacionada con la delincuencia.

Todos mis hermanos, mis padres son, son personas de bajo recursos, ¿me entiende?, eh, toda mi familia ha trabajao' en el vertedero [...] trabajar en el deshecho de las demás' persona igual es complicado, es complicado y fuerte a la vez porque, igual uno no se imagina ver a su familia así... entiende? Entonces, esa fue una de las primeras cosas que igual me marcaron y, y, me hicieron igual cambiar mi, mi forma de ver las cosas, en el sentido de, de la delincuencia [...] empecé a hacer, eh, cosa', otra ve' empecé a delinquir, empecé igual a drogarme, empecé a hacer... se me fue el mundo, mi vida, mi vida de la' mano' [...] Más eso me llevó a poder, eh, eh, ir a delinquir, tratar de hacerme plata fácilmente, y de poder ayudar... (Participante 8).

También asociado a los problemas económicos familiares, los participantes mencionaron problemas conductuales durante su escolarización como causa de deserción del sistema educativo, los cuales se acrecentaron con situaciones familiares complejas, como la separación de los padres o el alcoholismo.

Eh... en primer lugar por dinero... eh, yo con mi, yo al menos siempre he vivido, yo, mi padre y mi madre, mi hermana vivía con... mi abuelito, por el mismo asunto que no había plata para alimentar cinco boca', entonce', siempre... no' faltaba el dinero, eh... pa' lo' materiale', me entiende, eh, aparte en esa época, fue una época que estaba mi papá alcohólico, siempre se gastaba casi la mayoría de la plata en el ingreso que llevaba pa' la casa en alcohol, entonce', igual no teníamo' cómo sustentar, igual... las cosas así que, fue una de la razón' por la que me dejé de... de asistir a clase, igual desordenao, no, como decirle, no, no tenía yo... por decirle control de mí mismo, po', o sea yo era porfiao, eh, problemático, mi amita igual nunca me levantó la mano, igual eso, igual to' eso influye a que mi rebeldía se fuera colocando más y más, po' (Participante 11).

La primera fue por, situación económica [en voz baja] ...porque 'tabamos... mi padre y mi madre se separaron y, quedamos ahí... así que tuve que salir pa' la vía libre y buscar el ingreso [...] a los cinco años caí a un internado, y de ahí tuve que aprender a..., cómo decirlo, a sobrevivir, porque ya ahí ya era otra persona entonces, ahí, me empecé a, tener otro pensamiento, y en la escuela reflejaba eso mismo, alguien que me decía algo, quería sobresalir, quería estar ahí, y desde ahí empezó todo lo malo (Participante 1).

Síntesis: De esta categoría se pudo observar que algunos participantes no tuvieron un proceso de escolarización regular cuando eran menores de edad; del mismo modo, todos abandonaron el colegio por distintos motivos, desencadenando su inicio delictual.

Trayectoria escolar intrapenitenciaria

Se definió esta categoría como todo acto educativo que realizó cada participante una vez ingresado en un recinto penitenciario. Tener acceso a la trayectoria escolar intrapenitenciaria nos permitió conocer las motivaciones que tienen los internos para finalizar sus estudios mientras cumplen una condena. De esta categoría se desprenden las subcategorías de experiencia escolar intrapenitenciaria, motivación de ingreso y experiencia significativa.

Experiencia escolar intrapenitenciaria

Se definió experiencia escolar intrapenitenciaria como toda experiencia vivida por los participantes, relacionada con la regularización de su escolaridad durante sus condenas, pasadas o vigentes. En esta subcategoría se pudieron observar las experiencias intrapenitenciarias de los participantes reincidentes, en donde se nombró el Programa Chile Califica, aplicado a nivel nacional, que tiene por objetivo reducir las brechas educacionales en personas mayores de edad, con o sin escolarización previa.

Eh, no, en la cárcel antigua, había estudiao'... había terminao' mi educación en Chile Califica, lo cual cuando ingresé a esta cárcel me dijeron que no estaba validado en el... ministerio de educación y tuve que... rendir la prueba para ver en qué curso quedaba y ahí empecé en setimo y octavo (Participante 5).

Estaba la cárcel que está allá en calle Prat, ya, yo ahí estudié, también ahí saqué el primero y el segundo medio, si no me equivoco, en Chile Califica, sí, y acá, acá en esta cárcel, aquí, eh, claro, hice lo otro (Participante 7).

Uno de los participantes nombró a SURGAM, organización que trabajó en conjunto con el Servicio Nacional de Menores (SENAME) y Gendarmería de Chile. Actualmente se denomina Centro de Internación Provisoria y de Régimen Cerrado (CIP-CRC).

A partir de 2007, cuando entró en vigor la Ley 20.084, conocida como la Ley sobre Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), se concretaron los CIP-CRC con el propósito de diferenciar la justicia penal juvenil de la justicia penal adulta, atendiendo a la necesidad de “Dar una respuesta especializada, que reconozca que el adolescente se encuentra en una fase particular de su desarrollo como ser humano y que la forma en que sea tratado al ingresar al sistema de justicia tendrá un alto significado para su futuro” (Internación en Régimen Cerrado con Programa de Reinserción Social, 2009).

De primero a cuarto básico en el SURGAM, en el SURGAM fue el, fue como la primera escuela entre comillas, la primera escuela que tuve, porque estando en la calle iba a la escuela, pero nunca entré a una sala o me senté en una silla [...] En el SURGAM era, era... má... como educadores, má'era más persona como ustedes, no gendarmes, ahí gendarmería tenía un, un perímetro donde ellos podían transitar y no... entonces, eh, mi, mi primer, mi primera experiencia que tuve en el SURGAM igual fue complicado porque fue mi primera vez cuando yo, porque es como, por decirlo así, es una cárcel, porque era una cárcel de minore', ¿cierto?, igual... me sentía igual... un poco desconcentrado, me sentía mucho así pensando en la calle, por como venía de la calle, siempre mi mente pensaba en “calle, calle, calle”, entonces... mi experiencia de poder así estar en la escuela fue... el poder, eh, quitar mi pensamiento de la calle ¿cierto? Y poder empezar lo que ya estaba haciendo, lo... sea lo que ya no me, supuestamente ya no iban a darme mi libertad, po', porque tenía que pasar mi proceso en ese lugar (Participante 8).

Además, se conoció la experiencia escolar intrapenitenciaria de un participante que fue trasladado de unidad penal, iniciando su escolarización en Antofagasta, luego en Valdivia por un breve periodo, para regresar nuevamente a la ciudad y continuar sus estudios.

Eh, no, en Valdivia fui lo' último' días, como estaba alumno libre, y me transfirieron pa' Valdivia, eh, allá me hicieron una prueba, pero... me sentaron en una oficina aparte de todos [ríe] (Participante 1).

Otro de los participantes comentó su primera experiencia escolar intrapenitenciaria durante una condena pasada, sin embargo, no fue muy significativa debido a un proceso de adaptación relacionado con su ingreso en el recinto penitenciario:

Yo... estudié... en la cárcel antigua... saqué... séptimo, parece... No me acuerdo bien... fue hace mucho tiempo atrás, como el 2012 [...] en ese tiempo no tenía mucha motivación de estudiar... en realidad tenía como 18 años, y... más era más porque me resistía a... vivir en esa rutina (Participante 11).

Motivación de ingreso

Se definió motivación de ingreso como las razones que instaron a los participantes a iniciar o regularizar sus estudios, fuesen de enseñanza básica o media. Una de las razones por las cuales ingresaron a la escuela fue la de pasar el tiempo de manera provechosa, sobre todo si tienen altas condenas:

también... me ayuda a que pase el tiempo acá (Participante 4).

porque... igual siempre quedé con eso de querer estudiar, po, y... como le decía, siempre me gustaba estudiar, pero ahora teniendo una condena igual bastante alta, me doy cuenta que, que quiero aprovechar este tiempo y... y una de las maneras de aprovecharlo es poder estudiar, y haber sacado, haber terminado mis estudios (Participante 5).

Además de aprovechar el tiempo, se aludió a la importancia de tener certificados de licencia media, documento esencial para optar por contratos de trabajo cuando se encuentren en libertad.

Yo quería terminar mis estudios y una de las cosas que también era... que [...] para todo te piden el cuarto medio 'tonce'... Una persona ya teniendo cuarto medio puede sacar sus cosas, aunque sea lo más básico (Participante 8)

Otra de las razones principales por las cuales los participantes decidieron regularizar su escolarización tiene relación con mejorar y "obtener conducta", y así tener acceso a beneficios.

Por mi conducta [...] necesitaba conducta, estaba arriesgando mucho' mucho' años [...] ahí en ese instante, era más por conducta, no fue por algo personal... o que quería superarme, o que quería aprender, no, netamente por el tema de conducta mi ingreso (Participante 6).

Al principio... eh, ... por conducta. Porque anteriormente, le puedo decirle que taba' todavía metió' en la cárcel y mis pensamientos aún no estaban en trabajar, en na' de eso, sino que era más rápido buscar la calle y esto era un requisito para eso... (Participante 1).

En algunos participantes se pudo conocer el deseo de continuar estudiando y especializándose, sobre todo cuando finalice su condena.

Quiero ser otra persona, quiero seguir estudiando, porque como que esto me animó más po', al sacar cuarto medio, me animó más a seguir estudiando... yo estudié colorimetría pero... como que no... no

me hallo en la peluquería, vi que me gusta la cocina, y pa' eso te piden cuarto medio pa' seguir estudiando (Participante 3).

Me... interesa mucho sacar mi cuarto medio [...] pa' ver si se me da la oportunidad pa' poder sacar algún técnico, en algún instituto o algo por ahí, eso me gustaría (Participante 9).

Exacto, para poder especializarme más, y aprender más... (Participante 10).

Puede que la obtención de beneficios y el realizar conducta sean algunas de las razones principales por las cuales ingresaron a la escuela penal. Sin embargo, se pudo observar que el ingreso a la escuela permite reconectarse con ellos mismos, y por instantes olvidarse de que están privados de libertad.

Estudiar es como una ayuda [...] es como una oportunidad, eh, la escuela, es algo que..., eh, que hace al interno por decirlo así, eh, salir de la cárcel, eh, eh, es bien, eh, gratificante, algo super bueno (Participante 7).

La superación personal fue una razón comúnmente comentada, la cual se encontró relacionada con vínculos familiares que tuvieron o mantienen vigentes.

Porque... vi que... como quien dice, se me iba el tren [...] yo, aparte de mi hija, tengo un hijo de 16 años y... y yo, cuando hablaba con él, él me decía "papá sabí que, me pasaron esto en la escuela y, y ¿tu sabí?" ...entonces yo no tenía respuesta pa' él po'... no tenía la respuesta, así como pa' hijo sabí que, no eh, esta es la respuesta, eh, tú, tú tení que hacer esto pa' resolver esto y no tenía la respuesta, pu', entonces, eso fue lo que me llevó a mí a... a venir a la escuela (Participante 2).

A lo' dos días de que pasé a lo' patio' falleció mi amá [...] y no pude despedirle, taba'... mal, po', me sentía mal yo conmigo mismo [...] mi amá siempre me insistía en lo' estudio', me instaba a estudiar a que podía yo salir adelante... entonce' quedé con eso igual en mi mente de... poder... capacitarme, ser alguien y no me tenía mucha confianza en realida', no tenía mucha confianza y... y me puse metas, de poder ser alguien, po', ya no la tengo ya, pero por último... sentirme que, puta, pude ser lo que ella quería (Participante 11).

Experiencia significativa

Se definió experiencia significativa como el recuerdo más grato de los participantes mientras se encontraban regularizando su escolarización en el recinto penal, y que tuvo un impacto positivo en su desarrollo como persona y miembro partícipe de la escuela penal. Son distintas las experiencias significativas que detallaron los participantes. Para uno de ellos, su recuerdo más significativo fue el primer día en que ingresó a la escuela penal, pues le recordó vivencias de su niñez.

Eh... primer día cuando entré a clase... de eso me acuerdo cuando... mi papá me llevaba al colegio, cuando yo era niño... nunca había retrocedido así..., fue bonito, porque me acordé de eso... (Participante 4).

Otro de los participantes recordó su licenciatura de enseñanza básica, donde pudo ver a su madre por última vez.

Mi licenciatura [con seguridad] cuando salí de básica... porque aparte de eso, fue el último día que vi a mi madre... eh... fue un logro pa' ella y la hizo sentir bien (Participante 1).

Las actividades curriculares son importantes en el desarrollo educativo de quienes se encuentran regularizando sus estudios. Así quedó demostrado en otro de los participantes, que recordó su participación en una actividad significativa para él, en donde se disfrazó, y otro participante en donde realizó una presentación musical.

Hasta el día de hoy, todos me molestan con lo del tiburón [ríe] Porque... como se dice aquí to', el... el tiburón es como el... el patas negras, el... el amante, entonces' [...] eso fue como... pa' mí fue chistoso, pa' mí fue chistoso y pa' los otros también, po', ¿me entiende?, "wena, guatón tai' vistiéndote de tiburón" y toa' esa, entonces... eso hasta el día todos se acuerdan, po' (Participante 2).

Cuando fui al polideportivo a cantar [...] Ese fue el momento más importante para mí ¿sabe?, sentirme que, que, que... todo el, el público cantaba, Dante, Dante Justiniano otra más, otra más, otra más, una canción más. ¿Sabe?, ahí sentí yo, como digo, ese momento querido por mis compañeros ¿sabe? (Participante 10).

Se tiene conocimiento de que existen normas de seguridad, informadas por Gendarmería de Chile. Éstas tienen el objetivo de prevenir problemas con la población penitenciaria, separando en módulos a la población reclusa. Pese a esta división, todas las personas privadas de libertad tienen acceso a la escolarización algunos como alumnos libres, pertenecientes al programa de validación de estudios impartido por el Ministerio de Educación a nivel nacional, y otros con clases presenciales y diarias en el módulo que habitan, por lo que son los docentes quienes deben trasladarse hasta dicha unidad modular, pues se considera que esta población representa un riesgo mayor de producir conflictos si se congregan con internos de otros módulos. Ante este escenario, la experiencia significativa de uno de los participantes estuvo relacionada con poder asistir al colegio a una premiación, lo que lo motivó a superarse diariamente, pues en aquella época era habitante de un módulo de alta seguridad.

Eh, sí, con lo mismo respecto a que en ese módulo no dejaban salir, eh, a esta, acá a la escuela [...], hablaron para que pudiera venir a la escuela a participar en una premiación... yo y otro compañero de, de ese módulo, los únicos que como que de esos dos módulos que no permitían venir a la escuela, igual nos permitieron venir a una presentación, a una ceremonia, 'tonce' igual... cuando uno va teniendo esos, eso' logro', eh, como que motiva más a seguir estudiando, motiva a que uno pueda aportar, y... poder ir adquiriendo conocimiento y adquiriendo experiencias que, que lo hacen sentirse gratificante igual (Participante 5).

Las actividades diarias de evaluación en el colegio dejaron en los participantes experiencias significativas. Así lo detallaron dos participantes al hacer alusión a lo significativo que fue haber aprendido a disertar y ser evaluados de aquella manera.

Las disertaciones, poder disertar, igual poder sacar más personalidad, porque uno que, cosa que uno no hacía, pu', y que la venga a hacer acá igual es bueno (Participante 8).

¿Una experiencia significativa? Eh, cuando me tocó disertar, po', tuve que disertar y... y yo 'taba más preocupado de conseguirme, que me pasaran la 'ficha' pa', pa' ver lo, las cosas, lo, lo que puedo decir, que, que lo que significaba esto, esto otro, entonces, igual fue significativo (Participante 11).

Finalmente, uno de los participantes resumió su experiencia significativa relatando el impacto que tuvo la escuela en su compromiso y motivación personal, tomando la visión nuevamente de la escuela como espacio liberador de la prisión.

Sí, eh, la escuela, eh, me sacó a mí, de, de eh, este tiempo, eh, privado de libertad, me sacó de, de esta cárcel por decirlo así, por estar estudiando, eh... era mi mente, era mi mundo y me esforcé, estudié igual y cuando no podía, me acercaba a los profesores, intentaba, les pedía ayuda, un día me acuerdo que, que, eh ... eh, me tocó recibir una nota mala, si no me equivoco era un rojo, y yo un poco más y me pongo a llorar, porque no quería aceptar que tenía una nota mala, y esa experiencia a mí, eh, me marcó igual porque vi que lo estaba tomando en serio, y eso es lo que, lo que generó la escuela, por ejemplo a mí, pu', eso es lo que generó, compromiso, motivación, sí, esa experiencia me fue significativa para mí (Participante 7).

Conclusiones

En este artículo se discutió la identidad y trayectoria educativa de egresados y matriculados vigentes de un liceo en contexto de encierro en el norte de Chile. Se pudieron analizar aspectos que lograron enmarcar la importancia de su proceso educativo para su rehabilitación y posterior inserción a la sociedad.

En 2019 se publicó el estudio "Modelos penitenciarios educativos como base del éxito en la reinserción social de las personas privadas de libertad", de los autores Enjuanes y Morate (2019: 12), cuyas principales conclusiones fueron acerca de la asertividad hacia la intervención de personas privadas de libertad, con un enfoque de modelos educativos para reducir la reincidencia. Estos modelos promovieron dinámicas que hicieron participar de manera activa a los privados de libertad, mejorando aspectos de su calidad de vida.

El estudio mencionado nos puede dar elementos para vislumbrar las conclusiones obtenidas en esta población intervenida, entre las principales se destacan las siguientes:

En relación con el contexto y las redes de apoyo, se pudo evidenciar un acercamiento importante con sus familias, principalmente con sus madres y/o parejas y que las relaciones con

otros miembros de la familia no son del todo cercanas. Los participantes manifestaron que antes de encontrarse privados de libertad no mantenían relaciones de amistad con terceras personas y que, en caso de haber existido, no se mantuvieron mientras cumplían condena pues repercutían en su rehabilitación. Las redes de apoyo son importantes para toda persona, porque “se puede disponer de ella tanto de manera cotidiana como en situaciones críticas y resulta fundamentalmente útil para el desarrollo de soluciones creativas frente a conflictos y problemas” (Arias, Sabatini, Scolni, Tauler, 2020: 3). Por tanto, gracias a estas redes de apoyo se pueden disminuir los efectos de la prisionización, sobre todo para recuperar la autoestima o lo relacionado con la contención de sus emociones. El contacto permanente con una persona que se preocupe por la persona privada de libertad, ya sea visitándolo o entregándole una encomienda periódicamente, puede disminuir su deterioro.

Con respecto a la experiencia educativa extrapenitenciaria, se observó que la mayoría de los participantes cursaron parcialmente estudios de enseñanza básica en escuelas regulares cuando eran menores de edad. Sin embargo, factores como el traslado de una localidad a otra, problemas económicos en el hogar, situaciones familiares de abuso o violencia, y el consumo de drogas o alcohol, repercutieron en su escolarización.

En referencia a la experiencia escolar intrapenitenciaria, se identificó una minoría de participantes con estudios intrapenitenciarios previos, realizados cuando eran menores de edad y se encontraban en distintos centros de reclusión o con programas de validación de estudios, sin lograr obtener su certificación. En cuanto a los motivos principales para decidir matricularse en la escuela penitenciaria, se pudo observar el deseo de superación personal, el mejorar su conducta dentro del penal para postular a beneficios penitenciarios y, sobre todo, aprovechar el tiempo mientras se encuentran privados de libertad.

También se pudo comprobar la importancia de espacios directamente relacionados con el quehacer pedagógico pues, además de regularizar sus estudios, el mantener actividades recreativas e interdisciplinarias a lo largo de su escolarización repercute positivamente en su proceso como estudiante y como persona. El poder destacar sus logros, animarlos y apoyarlos en su proceso académico, es igual de significativo para ellos pues reconocen que no tuvieron esas oportunidades cuando eran niños o adolescentes, o no las supieron aprovechar en aquella instancia.

Estos hallazgos pueden compararse con los estudios de Stickle y Schuster (2023), quienes encontraron indicadores similares en contextos de encierro en Estados Unidos, enmarcando a la educación como un hito fundamental para la incorporación a la sociedad y disminuir las tasas de reincidencia posteriormente.

Considerando las características de la despersonalización definida por Jesús Valverde, se puede concluir, además, que la educación en contextos de encierro ayuda a las personas privadas de libertad a reconstruir su identidad y autonomía como un medio de resistencia ante

la complejidad del contexto mismo, convirtiendo la figura de la escuela en un espacio que los dignifica como personas.

La educación en contextos de encierro invita a descubrir el verdadero valor de educar, aun cuando esta modalidad educativa constituya un escenario altamente complejo, no sólo por factores políticos sino también socioculturales. Se sabe que las desigualdades “condicionan y conducen a un circuito de escasas oportunidades vitales y a situaciones de pobreza y exclusión” (Frejtman, Herrera, 2010), por lo que la escuela en contexto de encierro tiene una tarea todavía más compleja que la escuela formal regular: no sólo debe apoyar el proceso de construcción de conocimiento, sino además, debe brindarle al estudiante las herramientas necesarias para mejorar su calidad de vida, contribuir en su reinserción social y resignificar su existencia (Maldonado, Olmos, 2013).

En cuanto a la importancia de valorar la habilidad actitudinal del profesorado, Díaz (2016) remarca que la escuela desempeña un papel fundamental, no sólo en la adquisición de conocimiento formal sino, también, en la formación general de habilidades que le permitirán al interno la transformación positiva de la realidad personal y social. En este proceso, el docente actúa como guía que determina y orienta las acciones para el logro efectivo de esta transformación. La fuerte relación entre el logro educativo y sus resultados, pueden disminuir la probabilidad de reincidencia (McCarthy, 2006), y el hecho de que las personas privadas de libertad reciban su educación mientras cumplen condena, acompañados de profesionales con las capacidades de conformidad con el contexto, significa que análisis como estos son cruciales (Flores, 2012: 1).

Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones que se podrían considerar en este estudio, podemos mencionar el tamaño y la representatividad de la muestra, pues ésta es específica de un centro penitenciario y puede que no demuestre la percepción a nivel nacional de las personas privadas de libertad, pese a que no se tienen estudios relacionados con esta temática en la región seleccionada. El acceso a recintos penitenciarios es complejo, y se requiere de autorizaciones que en ocasiones no son otorgadas en los tiempos requeridos. Puede ocurrir también que una jefatura autorice el estudio y otra no, ralentizando el estudio.

Otra limitación podría ser el contexto propio del centro penitenciario seleccionado para la investigación, pues ciertas condiciones específicas, como su caracterización y jerarquización, será distinta a otro régimen carcelario donde se podría generalizar los resultados si se comparan con experiencias de otros estudiantes de Chile.

Por otra parte, se tienen ciertas limitaciones propias del enfoque cualitativo, que, siendo valioso por su profundidad en cuanto a la experiencia de los participantes y su propia percepción, se mantiene un límite de lo que es real y lo que puede ser subjetivo por parte del participante, pues en ocasiones puede ocurrir algún sesgo de memoria o recuerdos que pueden ser influenciados de acuerdo con las preguntas que deben responder.

Proyecciones

Con este estudio se espera potenciar el desarrollo de políticas educativas en el país, que sean inclusivas y efectivas en los distintos centros penitenciarios. Recopilando las necesidades, las experiencias educacionales intrapenitenciarias y la motivación de cada participante que compartió su experiencia, se genera la primera base que permitirá, en un futuro, diseñar programas educativos en relación directa con el contexto y las necesidades específicas de personas privadas de libertad en la región de Antofagasta, Chile.

Con la información proporcionada por los participantes se puede constatar la importancia de tener redes de apoyo. Por ello, en un futuro se puede proponer trabajar o acercarse a dichas redes por medio de actividades propias de la educación realizada en el colegio, fomentando así la participación activa de los estudiantes, suscitando su éxito académico y el apoyo emocional al regularizar sus estudios.

Se puede observar la importancia de conocer el contexto educacional de los colegios que funcionan en el interior de un recinto penitenciario, dado que es un espacio desafiante debido a las necesidades de la población a intervenir educativamente. Se requiere, por tanto, que haya una capacitación constante del equipo docente y administrativo que realiza funciones en estos centros educativos, de manera que puedan formar una buena contención emocional para el funcionamiento propicio del establecimiento educativo.

Otra de las proyecciones es que este tipo de estudios pueden ser la puerta para futuras investigaciones, considerando distintos enfoques pedagógicos de países que tengan programas específicos de reinserción y educación, así como también poder verificar el impacto de la educación con respecto a los índices de reincidencia.

La difusión de este estudio puede contribuir a reducir el estigma que recae sobre las personas privadas de libertad. Si bien es cierto que cometieron delitos de distinta índole, se encuentran cumpliendo condena, y mediante los distintos programas de Gendarmería, entre ellos el subprograma de educación, pueden adquirir las herramientas y conocimientos que les permitirán su reinserción en la sociedad.

Referencias

- Acuña, V.; R. Catelli; F. Scarfó (2021). La complejidad de la educación de adultos en las cárceles de Chile, Brasil y Argentina. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 6(1), 68-90.
- Arias, C.; B. Sabatini; M. Scolni; T. Tauler (2020). Composición y tamaño de la red de apoyo social en distintas etapas vitales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(3), 1-15. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7901>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>

- Cunha, O.; A. Castro; S. Caridade; A. Dias; T. Almeida; A. Cruz; M. Peixoto (2023). The Impact of Imprisonment on Individuals' Mental Health and Society Reintegration: Study Protocol. *BMC Psychology*, 11(1), 215. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01252-w>
- Currie, E. (2000). Sociologic Perspectives on Juvenile Violence. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9(4), 749-763. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11005004/>
- Del Pozo, F.; F. Añaños-Bedriñana (2013). La educación social penitenciaria: Estudio socioeducativo y propuestas de acción. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191
- Díaz, F. (2016). *Educación en contexto de encierro: Significados de las personas que asisten a los centros educativos*. Chile: PUC.
- División Educación General, DEG (2009). *Educación en contexto de encierro, lineamientos de trabajo 2019 a 2022*. Chile: Ministerio de Educación.
- Enjuanes, J.; T. Morata (2019). Modelos penitenciarios educativos como base del éxito en la reinserción social de las personas privadas de libertad. *Boletín Criminológico*, artículo 6/2019. (nº 187). <http://www.boletincriminologico.uma.es/boletines/187.pdf>
- Escudero, J.; L. Delfín; L. Gutiérrez (2012). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Revista de Investigación Académica*, (49). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30325267002>
- Fernandes, J. (2018). *Políticas de educação nas prisões da América do Sul: Questões, perspectivas y desafíos*. Brasil: Paco Editorial.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Traducido por Tomás del Amo y Carmen Blancor. España: Ediciones Morata.
- Flores, J. (2012). Jail Pedagogy: Liberatory Education Inside a California Juvenile Detention Facility. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(4), 286-300. <http://dx.doi.org/10.1080/10824669.2012.717034>
- Frejtman, V.; Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gaete, M.; V. Acuña; M. Ramírez (2020). Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1767>
- Gendarmería de Chile (2023). *Compendio Estadístico Penitenciario 2023*. https://www.gendarmeria.gob.cl/estadisticas_compendios.html
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público. Microestudios de orden público*. Madrid: Alianza.
- Goffman, E. (2001). *Internados*. Argentina: Amorrortu.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. España: Ediciones Morata, S. L.

- Herrera, P. (2008). Educación y construcción de identidad en jóvenes privados de libertad. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Argentina: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Instituto Nacional de los Derechos Humanos (2016). *Situación de los Derechos Humanos en Chile. Informe anual*. Chile: INDH.
- Maldonado, R.; D. Olmos (2013). Estrategias de enseñanza y aprendizaje en contexto de encierro. *I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén)*. Argentina: Instituto de Formación Docente Continua - Luis Beltrán, Río Negro.
- Ministerio de Justicia, Ministerio de Educación (1978). *Decreto Supremo de Educación N° 298 de 1978*. Chile: Ministerio de Justicia, Ministerio de Educación.
- Observatorio de Trayectorias Educativas (2021). *Trayectorias educativas*. <https://trayectorias-educativas.cl/>
- Pereyra, G. (2019) Identidad y prisionización. Los efectos del control social sobre los sujetos privados de libertad. *IV Encuentro latinoamericano de profesionales, docentes y estudiantes de trabajo social*. Tandil-Argentina.
- Quecedo, R.; C. Castaño (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <http://hdl.handle.net/10810/48130>
- Rangel, H. (2009). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional*. Centre International D'Etudes Pédagogiques (CIEP).
- Rangel, H. (2019). Cooperation and Education in Prison: A Policy against the Tide in the Latin American Penitentiary Crisis. *International Review of Education*, (65), 785-809. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9747-5>
- Scarfó, F. (2011). Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles. Tesis de Maestría. Argentina: Universidad Nacional de la Plata, 45-63. sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18121
- Scarfó, F.; V. Aued (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*. 7(1). <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewfile/656/236>
- Scharff, P.; T. Ugelvik (eds.) (2017). The Development of Education in Norwegian Prisons. *Scandinavian Penal History, Culture and Prison Practice*. Series: Palgrave Studies in Prisons and Penology. UK: Palgrave Macmillan, 225-247. https://doi.org/10.1057/978-1-137-58529-5_10
- Stickle, B.; S. Schuster (2023) Are Schools in Prison Worth It? The Effects and Economic Returns of Prison Education. *American Journal of Criminal Justice. The Journal of the Southern Criminal Justice Association*. <https://doi.org/10.1007/s12103-023-09747-3>
- Tønseth, C.; R. Bergsland (2019). Prison Education in Norway – The Importance for Work and Life after Release. *Cogent Education*, 6(1), 1628408. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1628408>

- Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Tonon, G. (comp.). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*, 45-73. https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion_cu.pdf
- Valverde, J. (1997). *Consecuencias del internamiento penitenciario. En la cárcel y sus consecuencias*. España: Popular, 98-136.
- Zinny, G.; D. Gorgal (2014, december 14). Innovative Education Can Help Fight Crime in Latin America. *Brookings*. <https://www.brookings.edu/articles/innovative-education-can-help-fight-crime-in-latin-america/>