

Fall 2018

Desde la Teoría a lo Cotidiano: Tensiones en Escuelas en Contextos de Encierro / From the Theory to the Daily: Tensions in Schools in Contexts of Encierro

Ethan Greenberg
SIT Study Abroad

Follow this and additional works at: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection

 Part of the [Family, Life Course, and Society Commons](#), [Latin American Studies Commons](#), [Other Education Commons](#), and the [Prison Education and Reentry Commons](#)

Recommended Citation

Greenberg, Ethan, "Desde la Teoría a lo Cotidiano: Tensiones en Escuelas en Contextos de Encierro / From the Theory to the Daily: Tensions in Schools in Contexts of Encierro" (2018). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 2899.
https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2899

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact digitalcollections@sit.edu.



Proyecto de Estudio Independiente, ISP.
Presentado en el cumplimiento parcial de los requisitos para:
Programa Chile: Educación Comparativa y Cambio Social.
SIT Study Abroad

Desde la Teoría a lo Cotidiano:
Tensiones en Escuelas en Contextos de Encierro

Por: Ethan Greenberg
Colorado College
Colorado Springs, CO, USA

Director Académico: Roberto Enrique Villaseca Muñoz
Director de Proyecto: Cristián Araya Salinas

Santiago de Chile
Noviembre 2018

Índice

1. Abstracto	1
2. Situación Actual.....	3
3. Marco Teórico.....	5
4. Metodología.....	8
5. Cuerpo	
Primera Tensión: Objetivos.....	10
Segunda Tensión: Pertenencias.....	12
Tercera Tensión: Lo Personal.....	18
6. Conclusiones	21
7. Agradecimientos.....	24
8. Referencias	25

Abstracto

Ambos Chile y Argentina han visto un aumento grande en personas privadas de libertad en las últimas décadas. Sin ir al tema de encarcelamiento en masa, la cuestión surge sobre la vida, los derechos, y el desarrollo de las personas en contextos de encierro, y principalmente ¿Qué significa para un Estado tener tantas personas privadas de libertad? Dentro de esta pregunta, surge una cuestión más específica sobre la habilidad de encontrar y conseguir un derecho a educación en contextos de encierro. Los dos países tienen, como parte de sus leyes nacionales educativas u otras normativas, requisitos o parámetros por educación en contextos encierros. Al mismo tiempo, el sistema penitenciario tiene su propio carácter y cultura. Una puede ver cómo funciona la dinámica donde los sistemas se condensan: las escuelas en contextos de encierro.

Establecimientos educativos adentro de instituciones de encarcelación “desarrollan sus actividades en un campo de tensiones permanentes” (Blazich, 2007, p. 53). Este estudio tiene como objetivo conocer y entender estas tensiones. A través de doce entrevistas con docentes quienes trabajan en dichos escuelas y tiempo observando en un establecimiento educativo en un penitenciario, el estudio ha desarrollado tres ramas de tensiones. Primero, la tensión de objetivo—la meta de la educación. Segundo, las tensiones de pertenencia—cual sistema, cual espacio, y cual personal pertenece diariamente en la(s) institución(es). Tercero, las tensiones más íntimas del docente—como concibe el puesto y la justificación de un derecho a educación en contextos de encierro.

Nosotros somos dos instituciones trabajando en el mismo lugar y tenemos estas miradas que son distintas. Es contradictorio porque, por encima de las dos instituciones está el Estado que tiene dos miradas distintas sobre mismo sujeto. Como preso tenemos esa mirada, como ciudadano con derecho porque lo es, tenemos esta otra. Una contradicción de si misma. Nosotros vivimos en esta permanente tensión.

–Docente en Una Escuela en Contexto de Encierro

El autor ha enseñado programas/talleres en una cárcel en los Estados Unidos y por eso tiene interés en interactuar con el sistema en otros lados. Este tema solo recién tiene conocimiento. Blazich (p. 54) escribió más que una década atrás que “la educación dentro de establecimientos penitenciarios es uno de los escenarios más complejos y quizás menos estudiado del campo de la enseñanza en nuestro país.” Desde entonces, seguramente el tema es más conocido; sin embargo, todavía falta conocimiento, incluyendo en espacios que debe saber. En entrevistas, docentes contaron historias en cual empleados del ministerio de educación estaban sorprendido que hay educación en contextos de encierro bajo de su propio ministerio. Igualmente, una docente notó que “todo está generando...todo la que es documentación, marco teórico, junto con la práctica.” Sobra decir, el ámbito está desarrollando.

Situación Actual

Ambos Chile y Argentina han visto y siguen viendo el fenómeno mundial de aumentos en poblaciones encarceladas. Cea y Arriagada llamaron la situación, por lo menos en Chile, como un sistema en “permanente crecimiento” (Cea & Arriagada, 2015, p. 12). En Chile, el aumento de población encarcelada ha pasado el aumento de población total del país por muchos años. En la década de los 1990s, el número de habitantes del país aumentó 16,5% mientras el número de personas privadas de libertad aumentó 33% (Cea & Arriagada). En la última década, fue más fuerte—el número de habitantes del país solo aumentó 10% mientras el número de personas privadas de libertad aumentó 59%. Aunque Chile alcanzó un punto máximo en 2010 con una proporción de 308 personas privadas de libertad por cada 100,000 habitantes, el país todavía está en tercer puesto en Latino América con una proporción de 259 personas encarceladas por cada 100,000 habitantes (Cea & Arriagada). Mientras Argentina tiene una proporción más bajo de personas privadas de libertad—147 por cada 100,000 habitantes—Argentina también ha visto un aumento enorme. Por ejemplo, entre 1997 y 2014, la población en contextos de encierro se duplicó (Schneider, 2018). Mas recién, la población penitenciaria aumentó 58.9% desde 2002 a 2015 (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena, 2015). Esta situación de grandes aumentos de la población privadas de libertad no vino porque había más delincuencia ni porque la policía es más exitosa (Cea & Arriagada). Por el contrario, el aumento es debido a un sistema complejo con raíces en neoliberalismo que pone más recursos, atención, y mano de obra en temas de seguridad.

Desafortunadamente, pero no como era de esperar, el aumento de población adentro de las cárceles no necesariamente significa más ofertas de educación ni un repensamiento de educación adentro de la cárcel. La situación actual adentro de las cárceles muestran, generalmente, una falta de recursos y ofertas a pesar de una necesidad enorme. En Argentina, 34% de personas privado de libertad no completaron nivel primario y 73% no ingresaron al nivel secundario (Schneider, 2018). Solo 1.9% había

cruzado una forma de ciclo terciario o universitario (SNEEP). En Chile, las estadísticas son equivalente sombrío. 22% de personas encarceladas en Chile no han completado básica, y una adicional 26% no han completado media. 425 personas encarceladas, o casi 1% de la población, ingresaron con ningún tiempo de escolaridad (Garcés, Aránguiz, & De Rosas, 2018). Sobra decir, hay una necesidad por educación.

En términos del ámbito de las leyes parámetros relevantes, ambos países han creado una normativa por lo menos de educación en contextos de encierro. En el caso de Argentina, la Ley de Educación Nacional (26.206) y la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24.660) son las más relevantes. Bajo de la Ley de Educación Nacional, hay un capítulo entero (Capítulo 12) se llama Educación en Contextos de Privación de Libertad que incluye artículos 55-59. La ley dice como razón principal “garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad.” Es importante destacar que esta ley nunca menciona ‘reinserción social’ o un sinónimo como ‘reintegración’ entre los objetivos. Aunque la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad también reconoce un derecho a educación, viene en un contexto de reinserción social. Como Schneider escribió, “en el ámbito nacional argentino, existen normativas que conviven y están trazadas desde dos claras perspectivas divergentes: por un lado, la resocializadora o de tratamiento penal que rige lo educativo en el marco de la Ley Nacional de Ejecución de la Pena... y, por otro lado, las leyes educativas que consideran a la educación como un derecho humano fundamental” (Schneider, 2018, p.14).

Chile tiene una normativa comparativamente más débil que la de Argentina en términos de una declaración de educación en contextos de encierro. La Ley General de Educación (N 20.370) no menciona educación en contextos de encierro aparte de una oración sobre adecuaciones curriculares. Garcés, Aránguiz, y De Rosas (2018), en un estudio oficial del Ministerio de Educación de Chile, usaron el marco de educación por adultos para profundizar sobre el marco normativa, esencialmente mostrando que no existe un marco específicamente sobre educación en contextos de encierro parte de la Ley General. Seguramente, hay otros parámetros en la política de Chile, como el Manual de Buenas Prácticas Penitenciarias y el Convenio de Colaboración Educativa entre los Ministerios de Educación y Justicia, cuales tienen secciones sobre educación

en contextos de encierro. Sin embargo, estos ejemplos primero no son leyes y segundo tienen como enfoque reinserción social.

Marco Teórico

La primera cosa de teoría tiene que ver con el idioma y como se llama escuelas en contextos de encierro. Algunos académicos dicen que “pensar muchas veces en la escuela ‘dentro’, es solo pensar en que el servicio penitenciario está cumpliendo su deber de resocializar a través de la educación formal” (Scarfo, Cuellar, y Mendoza, 2016, p. 104). A pesar de la esfuerza de escuelas y académicos cuales tratan concebir educación adentro de cárceles como autónomos, la verdad actual es que escuelas en contextos de encierro son exactamente así: escuelas adentro de una institución con más poder, más recursos, y más respeto en la política de hoy. Por eso, un estudio se trata de educación en contextos de encierro necesita entender y cubrir el marco teórico de las instituciones encarceladas. Antes de enfocar en la institución sí mismo, es importante destacar como la cárcel de hoy surgió. Este estudio concibe el aumento de la cárcel de hoy debido fundamentalmente al fenómeno de neoliberalismo y el deseo eternal de ‘orden social’. Después de todo, a estudiar la cárcel es estudiar como una sociedad ve instituciones represivas y como preserva el orden social.

El aspecto de neoliberalismo vinculado con encarcelamiento tiene que ver con el desmantelamiento de políticas públicas acompañado de un aumento en el gasto policial y penal (Kouyoumdjian y Machado, 2010). Esta dinámica señala la transición desde el Estado Social al Estado Penal. Al mismo tiempo, el gasto público no ir a servicios para personas privadas de libertad sino a las fuerzas de recolectar y poner ‘delincuencia’ adentro de las cárceles. El resultado es un aumento de gasto policial y penal en lo que Wacquant llamó “tolerancia cero” o “mano dura” pero una reducción en gasto público en cárceles (Wacquant, 2010). Tal como neoliberalismo viene desde lo Occidental, también viene la cárcel de hoy. Muchas de las ideas que manejan el sistema penitenciario actual vinieron desde los Estados Unidos. De hecho, el gobierno de Manuel Bulnes Prieto comisionó un estudio para traer aspectos del sistema penitenciario estadounidense a Chile. Marabolí, Monsalve, y Muená (2013, p. 36) escribieron:

Surge la pregunta: qué era lo que sucedía en Estados Unidos con la situación carcelaria para que nuestro país pusiera sus ojos en ellos para solucionar el problema del control social. La respuesta es bastante sencilla, ya que el país del norte había comenzado a aplicar un nuevo método de castigo, tratando de dar fin a la pena de muerte y al escarmiento público para pasar a la privación de libertad, junto con el aislamiento, como el gran método que daría fin al problema de la agitación social.

Como sabemos, no fue tan simple ni efectivo. Para explicar la transición a privación de libertad y los afectos, cabe destacar probablemente el pensador más conocido en la teoría de cárceles en años recién: Michel Foucault.

Aunque hay un cuerpo de pensamientos enorme en las obras de Foucault, él desarrolló una historia de la cárcel en cual hay dos corrientes muy relevantes (Foucault, 2003). Primero, al fin del siglo dieciocho había una transformación de castigo desde un acto público a un acto escondido de la población. La sociedad dejó en el pasado castigos en las plazas y adoptó un modelo con cárceles cerradas. Segundo, y vinculado con el primero, Foucault notó que “la forma prisión preexiste a su utilización sistemática en las leyes penales. Se ha constituido en el exterior del aparato judicial.” La idea de una cárcel ha existido por siglos, pero solo en siglos recientes el sistema judicial ha incorporado la cárcel como una manera común de castigo. Los dos pensamientos obviamente corren mano en mano. En otras palabras, el cambio a castigo en cárceles cerradas coincide con la incorporación de cárceles en el sistema judicial común.

Existe muchos académicos y pensadores que han caracterizado la cárcel de hoy desde distintos puntos de vista cuales tienen líneas en común. Erving Goffman formuló la noción de instituciones totales, o donde

“todos los aspectos de la vida (dormir, alimentarse trabajar, recrearse, entre otros) se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. A su vez, estas actividades están sometidas a una vigilancia casi constante...Existe una escisión entre un grupo manejado (“internos”) y un grupo supervisor (“personal”). Estos grupos constituyen dos mundos social y culturalmente distintos (aunque suelen compartir el mismo nivel sociocultural).” (Goffman, 1972, p. 378).

Otra concepción describe la cárcel como un galpón. Ignacio Lewkowicz desarrolló esta idea de un lugar donde “lo que hay es una aglomeración de materia

humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva.” (Kouyoumdjian y Machado, 2010, p. 3). Cabe destacar que educación puede romper el símbolo de galpón porque la educación puede ser una tarea compartida. De modo parecido, Lewkowicz también extendió la idea de la cárcel como un depósito de pobres que “contienen a los expulsados del mercado de consumo” (Blazich, 57). Por supuesto, estas teorías no se excluyen mutuamente—la cárcel puede ser un galpón y una institución total al mismo tiempo. De hecho, los dos tienen más en común que diferencias.

En este ámbito, el ámbito de la cárcel que ya profundizamos, la educación tiene desafíos enormes. Es importante destacar que educación en contextos de encierro tiene una reputación bastante complicado y polémico. Este tipo de educación no tenía siempre una connotación de libertador. Como notaron Scarfo, Cuellar, y Mendoza (2016, p. 103) “las teorías criminológicas de principios del siglo XIX y en el siglo XX concebían a la educación en la cárcel como un dispositivo o tecnología de control y disciplina, junto al trabajo forzado y la religión.” Por el otro lado, es equivocado pensar de educación completamente desconectado o el opuesto de un sistema castigadora. Sistemas educativos han mostrado una tendencia a valor lo que Blazich (2007, p. 54) llamó la “lógica de disciplinamiento.” Hay otro campo de estudio sobre el movimiento de escuelas hacia regímenes duros que este ensayo no aborda. Sin embargo, como este ensayo va a mostrar, existen muchas maneras de concebir educación en contextos de encierro. Hay una tendencia sobre instituciones penitenciarias a concebir la educación como la meta porque en muchas cárceles, no existan ofertas educativas o existen en formas limitadas. Seguramente, educación es una meta, pero no cualquier educación. Kouyoumdjian y Machado (2010, p. 5) explicaron “el ejercicio de las prácticas educativas desde concepciones erróneas, pueden conllevar el peligro de retroalimentar el estigma sobre las personas que han sido privadas de su libertad.”

Tan como la cárcel, hay muchas concepciones de educación en contextos de encierro y muchas de las concepciones son compartidas con concepciones que también aplican a escuelas comunes o escuelas populares por adultos. Sin embargo, hay cosas muy únicas. Para el autor, hay dos cosas que principalmente distinguen la escuela en contexto de encierro. Primero, la escuela en contexto de encierro es la única escuela pública/municipal que nunca, nunca es un espacio público (Scarfo,

Cuellar, & Mendoza, 2016). En cualquier otra escuela donde el presupuesto viene del Estado, el acceso al público es generalmente abierto. No es así para una escuela ubicada en un penitenciario. Segundo, hay una paradoja entre el deseo de conocer a sus estudiantes, pero al mismo tiempo sabiendo que, por respeto, no puede preguntar sobre todo. Como Marabolí, Monsalve, y Muenza (2013, p. 79) escribieron “la norma no escrita pero vigente, de que el docente no indague acerca de los motivos por los cuales su alumno interno se encuentra en la cárcel, ayuda a ambos tener una relación sana.” O, en otras palabras, como un docente dijo en la misma entrevista, es clave entender de donde vienen los estudiantes y al mismo tiempo “en una sala es importante normalizar tener un estudiante quien mató una persona.” Cuando alcanza esto, es posible ver las personas como estudiantes y no presos. Además de eso, porque hay tantas reglas y visiones en competición, como realizar la educación depende más en los personalismos y menos en un estándar constante. Como Blazich (2007, p. 54) encontró, “en todas partes las ofertas educativas destinadas a las personas privadas de libertad son heterogéneas y dispares, según el establecimiento.”

Metodología

Este estudio se realizó principalmente a través de entrevistas con docentes y directores en escuelas en contextos de encierro en Santiago de Chile y Buenos Aires, Argentina. Las entrevistas, 12 en total, constituyen el fondo del cuerpo del estudio. Además de eso, el autor observó por seis días en una escuela en una cárcel en Santiago de Chile, observando cómo funciona esta escuela como un ejemplo de una escuela en contextos de encierro. A pesar de este tiempo adentro de esta cárcel, este estudio no está enfocado en un lugar específicamente. En lugar de un estudio de caso, el autor quiere abordar sobre los desafíos, las tensiones, y los éxitos que existen en los pensamientos de los docentes que trabajan en contextos de encierro y, más amplio, que dicen estos docentes sobre el sistema amplio.

Este estudio no tiene como objetivo comparar los dos sistemas penitenciarios del Argentina y Chile sino observar y entender que significa educación en contextos de encierro por docentes. Por eso, las entrevistas no son caracterizadas como ‘una docente chilena’ o ‘un director porteño.’ También, este estudio viene desde el punto de

vista de docentes. Este estudio no se trata, generalmente, los estudiantes ni el sistema al nivel ministerio, no porque no son temas importantes sino porque el asunto de este estudio fue la mirada de los docentes.

Como siempre, había algunos desafíos en el proceso de entrevistas que son necesario abordar. Primero, es necesario decir que algunos de las entrevistas ocurrieron adentro de cárceles y algunos en lugares afuera de la cárcel (como cafés) y, por lo tanto, hay cuestiones que tiene que ver con la consistencia de la información. Por supuesto, una persona puede sentir diferente en su lugar de trabajo que en un restaurante. También, es necesario decir que, por razones de seguridad, el autor no podía entrar en las cárceles con una grabadora. Este constituye otra cuestión de consistencia, entre las entrevistas grabadas y no grabadas.

Finalmente, en el tema de seguridad y ética, los nombres de los entrevistados no se usarán por la integridad de la investigación. Todas las entrevistas estuvieron bajo de la condición del anonimato y tampoco los nombres de las escuelas ni los penitenciarios se usarán en una esfuerzo de esconder las identidades. Por eso, como el lector puede notar, las entrevistas no constituyen parte de la lista de referencias porque hacerlo significaría revelar nombres y ubicaciones. Mientras en todas investigaciones la ética es importante, tiene un rol crucial cuando la investigación se trata de una institución como la cárcel.

En términos de los objetivos y preguntas que dirigieron este estudio, ya abordó el objetivo general de conocer y entender las tensiones que dominan el trabajo en escuelas en contextos de encierro. Más específicamente, la investigación tiene como meta relacionar los dos sistemas que coexistir en el mismo espacio y organizar dichos resultados en una manera comprensible. Las preguntas que guiaron a esta destinación fueron tres. Primero, ¿Qué significa un derecho a educación en un contexto donde no hay derechos fundamentales? Segundo, ¿Cómo concibe los y las docentes sus puestos en el sistema, con cual sistema sienten pertenencia, si cualquiera? Finalmente, ¿existe una brecha entre normativa y realidad, y como afecta la realidad a los y las docentes?

Cuerpo

Primera tensión: objetivos

La primera tensión para abordar tiene que ver con el debate sobre los objetivos de educación en contextos de encierro; es decir, ¿Por qué el gobierno debe proveer educación en la cárcel?. Más amplio, Marabolí, Monsalve, y Muenza (2013, p. 99) proponen tres líneas o corrientes de concepciones de porque existe la cárcel:

La primera entiende a la cárcel como un castigo que la sociedad impone a uno de sus miembros por violar alguna de sus normas. Se presume que el sujeto debe retribuir por el sufrimiento causado, y que el castigo tendrá efectos disuasivos sobre otras personas que quisieran cometer un delito en el futuro. La segunda concepción visualiza la prisión como una institución que permite controlar los impulsos que los sujetos que cometen delito no pueden controlar por sí mismo. La tercera reconoce en la cárcel un espacio para que la sociedad rehabilite o socialice a las personas que han delinquido, les dé un tratamiento.

Entre la segunda y tercera, Schneider (2018) notó dos campos de pensamientos sobre las metas de educación en contextos de encierro. La primera mirada dice que el objetivo es reinserción social; la segunda mirada dice que la reinserción no es la prioridad— educación como un derecho debe ser la razón para proveer. Un experimento útil de mostrar la brecha entre los dos surge con una situación de una persona con cadena perpetua. ¿Esta persona debe tener una oferta de educación a pesar de que nunca va a volver o ‘reinsertar’ a sociedad?

Ante una pregunta sobre estos dos campos, la gran mayoría de los resultados muestran la futilidad de reinserción social; es decir, la gran mayoría de docentes declararon en entrevistas dudas grandes sobre el objetivo de reinserción social. Una respuesta común y fuerte enfocó en la idea de ‘inserción’ y el hecho que los presos nunca estaban insertos. Un docente dijo, casi con rabia, “Todos hablan de reinserción. No existe. No me diga sobre reinserción. Nunca estaban insertos.” En modo parecido, un profesor de inglés, quien estaba hablando en español por el resto de la entrevista, ¿cambió a inglés para decir “How can you reinsert someone who has never been a part of society?” (¿Cómo puedes insertar a una persona quien nunca ha sido parte de la sociedad?). En más palabras, una profesora expuso:

Desde el Estado, el diseño curricular te habla de reinserción o te habla de la posibilidad de construir un proyecto de vida... a mí me cuesta pensar

reinserción de sujeto que nunca tuvieron insertos, o estuvieron insertos en un lugar marginal, violentado. Hay un Estado allí que los ignoró por completo sistemáticamente a lo largo de su vida porque por algo llegan sin saber, leer, ni escribir sin embargo los ve al momento que delinquen. En este momento el Estado los ve para encarcelarlos... Insertarse es una posición pasiva en la que uno es lo que tiene que adaptarse a las demandas de un mercado, de una sociedad absolutamente injusta, violenta.

Y no es solo la normativa o currículo que habla sobre reinserción, sino los estudiantes que han oído tantas veces. Una docente notó que “Hay un área muy fuerte de la idea de resocialización, a veces lo escucha desde los estudiantes, hablando de reinserción, resocialización... entran la cabeza, que tienen que resocializar, y viste, ¿adónde quieres socializarte? Si salen de acá, sin posibilidades, con poca posibilidad de trabajo digno, al menos con antecedentes porque los antecedentes los cargan durante cinco años...” Esta misma docente también giró la pregunta y el concepto de reinserción para decir “están socializado, aparte, están socializado a una sociedad que es así... No hay que resocializar nada; el problema tiene justamente la sociedad.”

Al mismo tiempo, los docentes eran realista y se dan cuenta del aspecto hegemónico de la idea de reinserción. Una docente dijo que “yo creo que la sociedad está mucho con la idea de resocialización.” Ciertamente, reinserción o resocialización surge frecuentemente en los medios de comunicación en historias y noticias sobre la cárcel. En casi cada cita o publicación desde los servicios penitenciarios y gendarmería, respectivamente en Argentina y Chile, hay una referencia a la idea de reinserción social.

Algunos docentes no tenían una reacción tan fuerte, pero todavía con dudas sobre reinserción. Uno trató de mover desde la pregunta diciendo “reinserción legalmente es una responsabilidad de gendarmería, no nosotros.” Finalmente, había una docente quien no se molestó con la idea de reinserción porque en su interpretación es muy vinculado con la idea de un derecho. Ella dijo que los dos campos no son separados porque educación es un derecho social.

La literatura académica refleja muchos de los sentimientos ya expresados por los docentes. Una corriente que no fue expresada en las entrevistas, pero cabe destacar es el vínculo de reinserción y educación como una terapéutica.

Se utilizan términos como rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar, entre otros “re”. Es decir, la educación es pensada como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico. Esto conlleva a que en la práctica y en su ejercicio diario, se la plantee como un beneficio o una mercancía de cambio por buena o mala conducta. Esto también recae en la visualización de los docentes-educadores como tecnólogos más del control y del disciplinamiento y a la escuela como un espacio diferente, en el que se tramita maquilladamente dicho control. (Scarfo, Cuellar, & Mendoza, 2016, p.103).

De modo parecido, Kouyoumdjian y Machado (2010, p. 2-3) escribieron:

De esta forma [la forma de concebir educación como reinserción], la educación se desentiende en tanto derecho que posibilita el desarrollo humano para pasar a ser una tecnología más de control de la maquina carcelaria. Con frecuencia se observa que es considerada, por ejemplo, como la forma de mantener ocupado al convicto, una forma de matar el tiempo, un mecanismo sistemático de preservar la tranquilidad institucional. Esta grotesca interpretación de la educación no refleja en nada al prisionero como ser humano.

En lugar de reinserción o resocialización, los docentes hablan sobre estar entregando un derecho que no necesariamente tiene que ver con vida después de la cárcel. O en las palabras de una docente, el objetivo es “dar una oportunidad que afuera no tenían. Traer información, actualizarlo, conectarlo con que pasa afuera.” Este estudio va a abordar sobre las concepciones de los docentes sobre el derecho a educación en la tercera tensión. Uno notó que escuelas comunes igual están en el mismo dilema: “No hay interés en sostener una educación de calidad para inserción social fuera de la cárcel, mucho menos lo va a haber dentro de la cárcel.”

Segundo Tensión: Pertenencias

Si la tensión sobre objetivos tiene que ver más con cosas abstractas y concepciones, entonces la tensión sobre pertenencias tiene que ver más con la vida cotidiana. Con cualquier institución, escuela o no, es importante preguntar ¿“quién tiene pertenencia?” Esta pregunta es especialmente importante en el contexto del sistema educativo en el sistema penitenciario. Como preguntaron Scarfo, Cuellar, y Mendoza, (2016, p.102) “¿la escuela al concentrarse dentro de la cárcel pertenece a la misma?” Este estudio va a investigar la idea de pertinencia a través de la relación al espacio

físico dentro de la cárcel, las relaciones entre docentes y el sistema penitenciario (especialmente las guardias), libertad de expresión, y presupuestos.

Quizás la cosa que llama la atención más inmediatamente cuando una entra una escuela penitenciaria son las fronteras, o a veces la falta de éstas. Esta paradoja—la relación de espacio físico en una cárcel—es única a esta institución. En un lado, cada paisaje, cada camino es una frontera en la cárcel y las fronteras son muy marcadas con paredes, valles, etc. Por el otro lado, no existen fronteras en el sentido que no existe espacio individual; por lo tanto, espacio tiene un valor elevado en las celdas y espacios comunes. La dinámica de dos instituciones exagera la tensión sobre espacio. Un docente dijo que “por la gendarmería, nosotros ocupamos el espacio de ellos.” Una directora de una escuela dijo que, en contraste de una escuela común donde una directora puede dirigir casi todos temas, “no es como la escuela esté bajo tu dirección. Depende donde se puede, como se puede.”

Sin embargo, los que trabajan en este tipo de escuelas tratan de construir ciertos tipos de fronteras. Como una docente dijo “si fuéramos un grupo de maestros que se alinean con el Servicio Penitenciario... la verdad es que sería una reproducción simbólica de lo mismo que circulo. Intentamos con todos los errores que tenemos que sea un espacio de construcción distinto de libertad símbolo.” Había muchos docentes que indicaron apoyo desde los estudiantes en este esfuerzo. Como una dijo “la verdad es que no hemos tenido más que excelentes resultados en este sentido, los estudiantes en general valoran muchísimo el espacio de la escuela y participan activamente en la construcción constante de este espacio. Intentamos eso, que es un espacio de libertad dentro del contexto encierro. Parece paradójico, pero es posible.”

Como este estudio alude en la cita arriba, también la relación con gendarmería/servicio penitenciario es parte de pertinencia porque cualquier sector que tiene pertinencia puede controlar el espacio. Había un espectro de respuestas desde docentes tratan de sus relaciones. Un docente que ha trabajado por muchos años en la cárcel explicó que “con la gendarmería, en un momento, dulce, el otro, agraz.” De modo parecido, un docente notó que la relación “no es mala, pero de repente hostil.” Él pensó que ellos conciben que es más fácil si cierran las celdas y los dejan allí. Pero al mismo tiempo, este docente reconoce que algunos guardias entienden el valor de

educación, que con educación hay menos conflictos en la calle [el espacio común en el medio de las celdas se llama la calle].

Pero al fin del día, había un sentimiento común que los puestos son completamente contradictorio entre la gendarmería y la escuela. Un docente dijo que “el trabajo de gendarmería es ser hostil. Diariamente, hostil.” Ciertamente nadie creyó que las guardias tienen un rol en la educación, no pertenecen en el espacio educativo. Un docente declaró

A veces tenemos problemas con los estudiantes como cualquier escuela y los solucionamos entre nosotros como cualquier escuela. Jamás vamos a ir a buscar a un policía. Para nosotros es muy importante distinguirnos... no tenemos nada que ver con el servicio penitenciario. Nosotros somos una escuela que tiene la particularidad que esta adentro [de un penitenciario]. Pero esta adentro porque tiene que estar y porque el Estado tiene la responsabilidad de brindar el derecho a educación a todos en las condiciones que estén y por eso esta adentro, no porque tengamos algún tipo de relación o practica parecida al servicio penitenciario. A nosotros es muy importante diferenciarnos.

Además de eso, las guardias no tienen un rol en la educación porque el objetivo puede ser una amenaza para los trabajos de ellos. Una docente explicó que “me parece que la escuela viene abrir un espacio de cuestionamiento y de empoderamiento de los estudiantes que para algunos sectores... puede resultar peligroso.” Por lo tanto, el debate sobre pertenencia no solo tiene que ver con relaciones pasivas, pero también activas y quizás, figurativamente, agresivas.

Cabe destacar un análisis de una docente sobre las relaciones entre los guardias y presos: “los empleados de seguridad son policía que no son policía que salen de los mismos barrios de los pibes, la misma gente, son los mismos pibes que son adentro pero que hicieron otras cosas.” Por eso, a veces las guardias tienen más en común con los estudiantes que con los docentes. También un docente dijo que, en algunos casos, porque usualmente los guardias quedan más tiempo con los presos que los docentes, ellos tienen una relación más cercana con algunos de los estudiantes.

Quizás una razón de la existencia de la tensión, más allá que uno podría esperar, es que las relaciones se realizan en la cárcel. No es como, hay reuniones frecuentemente entre docentes y guardias. De hecho, parece que ocurren casi nunca. En las palabras de un docente, “Al respecto a la relación entre los ministerios de seguridad y educación, yo

creo que el vínculo se condensa en la cárcel. El espacio en el que hay vínculo institucional es allí, no existe coordinación en espacios superiores.”

El nivel de libertad de expresión es otra manera ver y explicar pertinencia porque solo en los espacios donde una persona pertenece puede hablar libremente. Como dijo una profesora “la posibilidad de pensar libremente o cuestionar ciertas cosas es difícil si no te sabes en un espacio seguro.” Desde las entrevistas, parece más o menos un consenso que por la gran mayoría de temas, las escuelas tienen libertad de expresión. “Nosotros en general tenemos bastante libertad de hablar muy libremente—es un espacio que es nuestro... porque, legalmente, somos autónomos, o sea, la pedagógico como se trabaja, lo didáctico... ellos [servicio penitenciario] no pueden meterse en eso.” Ningún docente dijo que hay gendarmería/servicio penitenciario en sus salas sin autorización cual representa progreso enorme porque 12 años atrás en, por ejemplo, Argentina, los docentes eran parte del servicio penitenciario.

Al mismo tiempo, por supuesto hay excepciones a un fuerte estándar de libertad de expresión. Un docente en particular elaboró sobre las cosas que son más polémicas:

Hay una serie de cuestiones... uno no puede tal vez discutir derechos humanos, hablar maltrato que tiene el guardia, o el sistema penitenciario. No puedes hacer lo delante del guardia, digamos, porque hay toda una estructura que no hace que llega a los puestos de dirección porque después pueden existir represalias hacia la institución educativa... Justamente hay que tener mucho cuidado en que se trabaja en clases y en lo que produce porque no puede tener un contenido que ensucie a una dimensión de institución, ya sea el guardia, el sistema educativo, incluso a veces como presentar las condiciones de pobreza en que lo vive los pibes la violencia que sometidos...son cosas que no puede presentar en forma abierta.

Muchas preguntas surgen desde esta cita. Primero, si uno está tratando de seguir un tema vinculado con educación popular que dice que el estudiante tiene que aprender sobre su propia opresión, los límites que ponen el sistema lo hacen más difícil. También pone el docente en un lugar extraño: aunque no hay guardias en la sala, el docente tiene que tener confianza en los estudiantes si quiere hablar sobre un tema afuera de los límites. Esta cita también alude a otro tema vinculado con pertenencia—quien está arriba y bajo de uno. La dinámica de burocracia exagera la tensión porque no solo ocurre en la

cárcel, pero también en reuniones más arriba, plus lo que pasa en la cárcel puede afectar la burocracia. Una docente explicó: “la institución alojante, en este caso la cárcel que dependen en el ministerio de justicia tiene una estructura super-jerárquica y la escuela históricamente también es jerárquica. Hay jerarquías que no se pueden romper y que romperlas tienen consecuencias graves para nosotros y para los estudiantes.”

Aunque la libertad de enseñar parece allá, aquello no significa que no hay obstáculos a enseñar. No en el sentido que los estudiantes son malos, porque en realidad es el opuesto. Muchos docentes que trabajaban en escuelas ‘comunes’ notaron que mientras en escuelas comunes uno necesita buscar por sus estudiantes, en la cárcel los estudiantes en general tienen ganas de ir, tienen ganas de aprender. Si no, los obstáculos vienen desde las reglas y prohibiciones del servicio penitenciario/gendarmería. Muchas docentes contaron historias sobre experiencias tratando de llevar algo o conseguir autorización por una actividad; la cárcel es un ambiente en cual necesitas conseguir autorización por todo. Esta situación muestra que, en este sentido, los docentes no pertenecen porque uno no necesita pedir autorización para llevar cosas adentro de su propio lugar.

Una docente describió esta situación como uno tiene que “trabajar para trabajar.” Ella siguió “a las orientadoras y directora les ocupa por porcentaje muy alto de su tiempo tratando de abrir estos canales que facilitan.” La razón ubicua por los procesos y obstáculos siempre tiene que ver con seguridad. Como abordamos arriba en términos de la teoría, el Estado neoliberal está enfocado con seguridad y por supuesto una manifestación de este enfoque es la cárcel. Como un docente notó, “La lógica de seguridad siempre está por encima de todo. La seguridad siempre esta una justificación. La seguridad es una excusa que permite cualquier cosa...entonces realmente estamos permanentemente saltando estos obstáculos que son prácticamente cosas ridículas porque un día, si, un día, no...” Una directora comparó el proceso de autorización a una rueda de la ruleta. Desafortunadamente, pero no como sorpresa, hay impactos. Una docente admitió que “una intenta que no influyan [los obstáculos] pero la realidad es que influyen.”

La tensión final tiene que ver con el presupuesto, porque en un mundo neoliberal el presupuesto muestra quien tiene pertinencia, quien está reconocido como los dueños del espacio. Aunque es difícil encontrar números específicamente sobre escuelas en contextos de encierro, una manera de buscar es a través de los docentes, quienes contaron un sistema en cual los docentes pagan por materiales básicas a través de una “caja chica.” Todos los docentes pagan un poquito para sostener un fondo chico. Añadiendo a las complejidades de una escuela en contextos de encierro, no hay padres quienes pueden contribuir a una cooperadora. Por lo tanto, cualquier recurso especial tiene que venir desde los bolsillos de los docentes. Había una obra de teatro en la escuela durante el periodo de observación y un miembro de personal de la escuela reveló que los docentes contribuyeron para ayudar la producción.

Otra manera de buscar por estadísticas surge con el presupuesto por programas de reinserción social. Ya cubrimos la polémica sobre la idea de reinserción, pero aparte de éste, el presupuesto puede mostrar el valor que pone la gendarmería en reinserción. Un estudio sobre la cárcel en Chillan, Chile encontró “que el presupuesto institucional asignado a los programas de reinserción social representaron para el año 2013 es de un 0.4% del total del presupuesto asignado a Gendarmería” (Marabolí, Monsalve, y Mueña, 2013, p. 63). Sobra decir, a pesar de todas las citas desde la gendarmería sobre el valor de reinserción, la plata puede mostrar motivos reales.

En términos de desafíos con presupuestos y recursos, la escuela dentro de la cárcel no es tan distinto de la escuela común. Y esta idea, de desafíos compartidos entre escuelas comunes y encarceladas, fue mencionada en múltiples entrevistas. Una docente dijo que “se cumplen en la misma manera que se cumplen el derecho de educación en todos lados. Si hay escuelas, si es gratuita, pero la verdad es que vos tienes escuelas en varios barrios... [en cuales] los padres pagan la cooperadora.”

A pesar de los límites de los sentimientos de pertenencia, una docente ofreció una observación sobre pertenencia aun si la lucha por espacio persiste. Ella declaró que “los estudiantes, incluso que son sus alumnos, todos nos conocen, todos nos saluden, entonces tenemos poder allí adentro. Es muy importante... somos personas que podemos estar allí todo el día viendo cosas entonces hay cosas que no se permiten cuando nosotros estamos.” Una directora resumió la situación en una manera

que toma en consideración muchos lados. “Tenemos muchas inconvenientes, muchísimos, pero la verdad es que, por lo menos en la pedagógico, tratamos de tener autonomía. En el tema de los espacios, no podemos. En el tema de los tiempos, no podemos. En el tema de las condiciones, no podemos. Pero en el pedagógico, si si si.”

Tercera Tensión: Lo Personal

La última rama de tensiones que este estudio aborda se trata de las tensiones personales que tienen los docentes sobre las posibilidades de justificación de las metas de las escuelas, como concibe su puesto en el sistema, y los desafíos personales que surgen. En términos de las metas u objetivos, ya abordamos sobre las dudas que ellos tienen sobre reinserción social pero esta parte se trata como piensan sobre un derecho a educación, y, vinculado, como debe funcionar en este ámbito. Es una pregunta más personal en el sentido que tiene que ver con la justificación de trabajo. Muchos dijeron que reconocen que “no es posible garantizar en forma completa derecho a educación si mantiene vulnerables un montón de otros derechos.” En otras palabras, “es un pensamiento muy clase media nuestra— que bueno que la educación va a cambiar la vida... Todos tenemos una mirada super-amorosa a la educación, pero la educación sola no puede nada. Si, tenemos un discurso muy armado sobre la educación como que cambia la vida, pero no es real.” Aunque ellos tal vez trabajan en un esfuerzo de entregar este derecho al mismo tiempo saben que existe un límite. También, reconocen que, por algunos de los estudiantes, este puede ser la primera vez en una sala desde quinto o séptimo grado. Por eso, un docente usó la palabra ‘recuperar’ cuando estaba hablando sobre un derecho a educación.

Los docentes valoran educación como más que una herramienta de reinserción. Una directora, después de explicar una cosa mala sobre las condiciones adentro, dijo que el estudiante “tiene que saberlo que hacer una crítica.” De modo parecido, una otra mencionó “la escuela también propicia al menos conocer los derechos porque realmente a veces las personas no tienen ni siquiera conocimiento que tienen derechos.” En este sentido, estas citas son en la misma línea de la literatura que aborda este tema. Esta literatura destaca que la educación no debe ser dirigida solamente a la salida afuera; sino, la educación “va más allá de una preparación para la

vuelta del/a interno/a a la sociedad o un vínculo laboral futuro; tiene que ver con la recuperación de un derecho, el de la educación y con la normalización de la vida cotidiana durante el cumplimiento de la condena” (Blazich, Millán & Rosas, 2007, p.3). Durante el periodo de observación, había una jornada maravillosa sobre género y sexualidad. Después de la jornada, había una celebración por los estudiantes quienes participaron y los docentes que la planearon. Muchos de los estudiantes hablaron sobre la experiencia y dieron gracias. No había ninguna palabra sobre la vuelta a sociedad o reinserción; sino, los estudiantes hablaron sobre el hecho que esta escuela fue la primera vez que él encontró docentes quienes creen en los estudiantes, etc. Todo el enfoque fue en la normalización de vida adentro y nada sobre una meta que se trate de reinserción.

La literatura académica también aporta el punto de vista que dice que educación no puede curar todo. Kouyoumdjian y Machado (2010, p. 4) escribió que para pensar en educación como un super-poder

se corre el riesgo de considerar a los espacios educativos como la cura de las prácticas delictivas. Y, en consecuencia, si consideramos a la educación como una garantía para que la persona no vuelva a delinquir una vez recuperada su libertad, estaríamos cayendo en aquellas concepciones voluntaristas que individualizan los problemas sociales.

Sin dudas, ser docente en una escuela en contexto de encierro es distinto que una escuela común. Cada docente tenía diferentes puntos de vistas sobre su propio puesto, pero algunos reconocen que antes de venir a escuelas en contextos de encierro, tuvieron prejuicio o miedo. Al mismo tiempo, tuvieron curiosidad. Un docente dijo que pocas personas pueden entrar como civil en una cárcel y por eso valoró la oportunidad. Ahora, después de años o, en algunos casos, décadas enseñando en contextos de encierro, tienen reflexiones sobre el puesto. Un docente explicó que “los estudiantes saben que nadie quiere ver la cárcel. Se sienten rechazados.” Con esta visión, “eres todo lo que no hay afuera—padres, sociólogo, consejero, etc.” No es que en otras escuelas una no encuentra estudiantes sin apoyo desde la casa o estudiantes buscando por estructura, sino que, en la cárcel, no hay una posibilidad para encontrar este apoyo en ningún otro lugar y por eso, el docente empieza a ser todos los puestos. Esta idea que el docente dentro de la cárcel representando un vínculo al mundo afuera

surge en la escritura por Paulo Freire. Él escribió “el maestro de escuela con sede en cárcel oferta la posibilidad de extender el universo simbólico del alumno.”

Debido a la tensión en el lugar de trabajo y las contradicciones que hay, es importante que los docentes queden con su propia identidad. La literatura académica ha abordado ejemplos en cuales “docentes que trabajan en cárceles han asumido una identidad institucional propia del servicio penitenciario.” Desde el contenido de las entrevistas y las observaciones dentro de escuelas en contextos de encierro, no parece que esta amenaza tiene presencia actual fuerte en las cárceles, o por lo menos aquellos que son sujetos de este estudio. Sin embargo, aun si esta amenaza no tiene presencia, los docentes tienen que resistir la dominancia que tiene el sistema penitenciario. Una docente dijo que “por supuesto hay mucha violencia, es una institución violenta, es una sociedad violenta. Realmente es una institución que estimula la violencia. Sin dudas. Yo muchas veces salgo muy violenta y dio cuenta, por suerte.” Cuando salgan, muchos docentes dijeron que esconden o cambian detalles de su trabajo a sus familias al principio. Ellos recuerdan padres y hermanos preocupados en las primeras semanas o meses. Un docente admitió que su familia todavía piensa que hay un funcionario de la gendarmería en la sala con él. Por esta razón, y los arriba, un docente explicó que pocos docentes quedan.

Algunos de los docentes habían trabajado en otras escuelas y a veces encontraron los mismos estudiantes, un sentimiento muy arduo de vivir. Docentes contaron sobre interacciones con estudiantes anteriores después que salieron de la cárcel. Un docente contó sobre una interacción triste con un estudiante. El docente estaba manejando en auto a las 1:30 en la mañana, y unos hombres empezaron a rodear el auto para robar. Uno fue un estudiante anteriormente. El estudiante anterior les dijo a los compañeros para, para. El docente abrió la ventana y empezó a hablar. El estudiante anterior le contó que tiene cuatro hijos y la mamá se fue. Estaba trabajando en construcción, pero pagan casi nada. Los hijos los cuidan la abuela. ¿Como él va a pagar por la universidad por su hija quien tiene 17 años? El docente dijo en la entrevista que quería decir “el Estado va a apoyarte, el Estado va a pagar la universidad por su hija” pero en realidad no tuvo nada que decir.

Otros encuentros son planeados, pero no abiertamente. Algunos docentes dijeron que ellos tratan ayudar estudiantes cuando salen porque “la mayoría, al momento de salir, salen sin ningún tipo de estrategia ni ayuda ni proyección.” Los docentes son realistas que no pueden ayudar con todo ni frecuentemente. Pero si tienen una red la cual puede ayudar o algo así, tratan ayudar. También son realistas en el sentido que puede ser en contra de la ética y reglas seguir ayudando estudiantes. A pesar de las reglas y futilidad que ellos saben, uno no puede evitar ayudar porque la situación es tan grave. Como una docente explicó, “parece que hay una falta muy grande, tanto desde la justicia como desde la educación, en lo que pasa después. Mas allá que se cumplen los derechos acá dentro, cuando salen es muy difícil. Salen con miedo muchas veces. Hay muchachos que pasaron quince años adentro y salen sin nada.”

Conclusión

Esta investigación trató de alcanzar un entendimiento ,se tratan las tensiones que existen en escuelas en contextos de encierro con un enfoque en el punto de vista de los y las docentes. Se realizó durante un periodo de aumentos grandes de la población encarcelada en las últimas décadas en Chile y Argentina que corresponden al fenómeno mundial de aumentos de la población encarcelada debido al proyecto neoliberal. Este estudio conceptualizó la escuela en contexto de encierro como una institución muy vinculada, a dos sistemas—al sistema educativo y sistema penitenciario. Por eso, primero abordó la teoría sobre la cárcel antes de conocer la teoría sobre la escuela en este contexto porque la primera es necesario para entender la segunda. No es posible conocer la escuela en contexto de encierro sin pensar en el espacio como un galpón, la institución como una institución total, la historia de la transformación del castigo desde un acto público a cárceles cerradas. Después de este entendimiento, uno puede empezar a entender porque la educación dentro de la cárcel tiene una historia polémica no necesariamente vinculada con la idea de libertad y porque es la única escuela pública que nunca es abierta al público.

El autor organizó las tensiones en tres ramas: las tensiones sobre el objetivo de educación, las tensiones de pertenencia, y las tensiones personales. A través de entrevistas con docentes intercalada con citas desde la teoría, este estudio trató

construir una comprensión de las tres ramas. Las entrevistas vienen desde docentes en ambos países, Chile y Argentina, pero este estudio no quería hacer una comparación de los países ni un estudio de caso sino una investigación de los puntos de vistas de docentes más involucrado del sistema y como ellos conciben muchas temas y preguntas.

Hay muchos temas que este estudio falta o no aborda que todavía merecen atención. Primero, el tema de género tiene un rol muy interesante en la cárcel por razones obvias. La gran mayoría de cárceles son separadas por sexo y generalmente las guardias corresponden al sexo de preso. Pero la escuela es diferente—hay mujeres enseñando en cárceles las cuales tienen solamente hombres y al revés. Muchas veces docentes son las únicas personas de otro género quien están adentro de la cárcel diariamente. El autor no sabía antes de empezar el estudio cual sería la composición demográfica de los docentes ni las cárceles y por eso en este estudio faltó este aspecto. Otro tema que merece más estudio es el rol de cárceles concesionadas. Un ejemplo ,clásico de neoliberalismo en el sentido de un servicio público el cual pasó al sector privado, cárceles concesionadas son en desarrollo peligroso por el sistema penitenciario. También, el rol de empresas puede aumentar en penitenciaros públicos a través de contratos por trabajo. Otra rama de programas por ‘reinserción social’ se trata de trabajo y frecuentemente sucede en lugar de educación. Como Marabolí, Monsalve, y Muena encontró (p. 20) “en América Latina sucede un fenómeno de gran importancia que en gran medida determina las iniciativas de educación laboral. Una de las actividades más desarrolladas por los establecimientos penitenciarios en los últimos años son los trabajos y contratos para empresas privadas.” Finalmente, este estudio no aborda la cuestión de educación universitaria o terciario, cual es una cuestión muy importante si valoramos educación en el sentido integral.

Hacia el futuro, las noticias muestran incertidumbre. Los y las docentes en Argentina especialmente estuvieron nerviosos porque han visto un cambio político bastante fuerte en los últimos años. Por supuesto, el cambio ha afectado a todas las escuelas porque, como un docente notó, “las escuelas públicas en los últimos tres años, en realidad hace mucho, sistemáticamente están sufriendo abandono por parte del Estado.” Pero escuelas en contextos de encierro sufren doble porque también están enfrente del cambio en el sistema penitenciario. Una docente dijo que “en los últimos

años, desde 2016, del cambio del gobierno, generó muchos cambios en la lógica. No quiero decir que antes [el servicio penitenciario] era ‘las fuerzas amigables,’ pero están mucho más estrictos con cosas que antes no. Ellos [servicio pen.] están habilitados y sigan avanzando.”

Estas escuelas viven en paradoja en el sentido que, en un mundo ideal, no existirían. Igualmente, quizás la mejor manera de luchar por mejores condiciones es luchar en contra del fenómeno de expansión carcelario. Como Wacquent declaró (2010, p. 23) “el hecho de que la expansión carcelaria no sea un destino sino una política, significa que otras políticas pueden cuestionarla, desacelerarla y, a la larga, revertirla.” Desafortunadamente, las tendencias actuales están siguiendo el camino opuesto. El autor quiere cerrar con la cita abajo para resumir los puestos de todos— desde los científicos sociales a los que trabajan en contextos de encierro—y como interactúan con el sistema. Kouyoumdjian y Machado (2010) escribió:

En la actualidad, a pesar del fracaso evidenciado por la institución cárcel en relación con el objetivo que pregona, la rehabilitación del delincuente, la maquinaria carcelaria goza de muy buena salud. Más y más cárceles reclaman el discurso hegemónico, y más y más cárceles se siguen construyendo en el mundo. Mientras tanto, creemos, el rol de los científicos sociales, los que no intervienen directamente en ellas, será hacer que cada vez las pueblen menos gente. Y para los que sí trabajamos en ellas, hacer que quienes la padecen puedan de alguna forma habitarla y, ya que habitar deviene estrategia de subjetivación de alguna manera hacer menos cárcel de la cárcel.

Agradecimientos

Ante todo, el autor quiere agradecer los y las docentes quienes compartieron las experiencias, desafíos, y tensiones por los cuales están trabajando en escuelas en contextos de encierro. Ellos y ellas fueron tan amables, abiertos, y disponibles con su tiempo e información. También el autor quiere agradecer el personal de SIT: Roberto Villaseca, Claudia Zúñiga, Noemí Muñoz, Marta Kisilevsky y Alicia García Tuñón. De modo parecido, el autor está en deuda con su consejero Cristián Araya Salinas, el director del Liceo Herbert Vargas Wallis ubicado en el Ex - Penitenciaría de Santiago, quien ayudó en conseguir contactos, entender la situación actual, y mucho más.

Por último, pero no menos importante, el autor quiere agradecer su familia anfitriona acá en Santiago de Chile y también en Buenos Aires por el apoyo en tantas cosas, desde recorrer nuevos lugares o la ayuda con el vocabulario. A pesar de esto, y esta va sin decir, todas las equivocaciones que existen son sola y toda la culpa del autor.

Referencias

- Blazich, G.S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación n. 44*, p. 53-60.
- Blazich, G.S., de Millán, S.G., & Rojas, A.V. (2007). La educación en establecimientos penitenciarios argentinos: estudio de algunas cárceles de las ciudades de Resistencia y Corrientes. *Revista Digital del Instituto de Investigaciones en educación, Facultad de Humanidad, UNNE, n. 1*, p. 1-25.
- Cea, M.S. & Arriagada, D.N. (2015). Condiciones de Vida en los Centros de Privación de Libertad en Chile. *Institutos de Asuntos Públicos, Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, Universidad de Chile*.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la cárcel*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Garcés, H., Aránguiz, G., & De Rosas, N. (2018). Educación para la Libertad. *Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas División de Educación General Ministerio de Educación*.
- Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kouyoumdjian, L. & Machado, M.A.P. (2010). "Un punto de fuga:" La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. *Margen v. 58*, 1-7.
- Marabolí, C.F., Monsalve, L.M., & Muena, M.T. (2013). "Historia de la educación en el Sistema Penitenciario en Chile." *Universidad del Bio-Bio Facultad de educación y Humanidades Departamento de Ciencias Sociales*. Accesible: http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1265/1/Flores_Maraboli_Carolina.pdf
- Scarfó, F., Lalli, F.P., Montserrat, I. (2013). Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade vol. 38 (1)*, p. 71-92.
- Scarfó, F., Cuellar, M.E., & Mendoza, D.S. (2016). Debates: Sobre el Rol de la Escuela y de los Educadores de Adultos en la Cárceles. *Cadernos Cedes, v. 36 (98)*, p. 99-107.
- Schneider, G. (2018). De la Educación en Cárceles de Argentina y España: entre el enfoque de derechos y el tratamiento penal. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales, v. 12, enero 2018*, p. 10-23.

Sistema Nacional de Estadísticas Sobre Ejecución de la Pena. (2015). Informe Anual. *Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal, Subsecretaría de Política Criminal, Secretaría de Justicia*. Accesible: http://www.jus.gob.ar/media/3191517/informe_sneep_argentina_2015.pdf

Wacquant, L. (2010). *Las Cárceles de la Miseria*. Ediciones Manantial, Buenos Aires.