



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVERSE EN EDUCACIÓN DE
ADULTOS EN SITUACIÓN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Autores:

Carolina Alejandra Baeza Pinto
Valeria Cristina González Cerpa
Carolina Belén Mora Troncoso
Belén Estrella Morales Calderón

Profesor Guía:

Dr. Jorge Fabres Campos

**(Proyecto MYS 270316, aprobado y financiado por la Dirección de Investigación de la
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)**

Santiago de Chile, Marzo, 2017



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

**COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVERSE EN EDUCACIÓN DE
ADULTOS EN SITUACIÓN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Autores:

Carolina Alejandra Baeza Pinto
Valeria Cristina González Cerpa
Carolina Belén Mora Troncoso
Belén Estrella Morales Calderón

Profesor Guía:

Dr. Jorge Fabres Campos

**(Proyecto MYS 270316, aprobado y financiado por la Dirección de Investigación de la
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)**

Santiago de Chile, Marzo, 2017

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	09
I. PROBLEMATIZACIÓN.....	12
1. Antecedentes del problema.....	12
1.1 Contexto complejo.....	12
1.2 Conductas de entrada de los estudiantes en Contextos de Encierro.....	14
1.3 Plan curricular para la Educación de Adultos en Contexto de Encierro.....	16
2. Planteamiento y justificación del problema.....	18
3. Preguntas de investigación.....	20
4. Objetivos de investigación	21
II. MARCO TEÓRICO.....	23
1. Educación en contexto de encierro.....	23
1.1 Contexto de encierro: Cárcel.....	23
1.1.1 Evolución histórica del Sistema penitenciario.....	23
1.1.2 GENCHI.....	24
1.1.3 Recursos e infraestructura.....	25
1.1.4 Distribución de reclusos.....	26
1.2 Institución educativa en contexto de encierro.....	27
1.2.1 Educación de adultos.	27
1.2.2 Educación en contexto de encierro.....	29
1.2.3 Evolución histórica de las instituciones educativas en contextos de encierro.....	30
1.2.4 Misión de las instituciones educativas en contextos de encierro.....	31
1.2.5 Políticas educacionales: Acuerdo Minju- Mineduc.....	32
2. Educador.....	34
2.1 Enfoques educativos del educador en un contexto de encierro.....	34

2.1.1 UNESCO: Enfoque de derecho de la Educación.....	34
2.1.2 El docente ante la diversidad en el aula y la deserción escolar.....	38
2.1.3 Enfoques educativos del pedagogo en contexto de encierro en otros países	40
2.2 Educador en contexto de encierro en Chile.....	43
3. Concepto “competencias”.....	44
3.1 Distintos enfoques conceptuales de “competencias”	44
3.2 Distintos enfoques conceptuales de “competencias pedagógicas”.....	47
3.3 Concepto “competencias pedagógicas” utilizado en esta investigación.....	48
3.4 Política nacional que aborda las competencias pedagógicas.....	49
3.5 Formación Docente en torno a las competencias pedagógicas en contextos de encierro.....	50
 III. MARCO METODOLÓGICO.....	 53
1. Enfoque de investigación.....	53
2. Tipo de investigación.....	54
3. Grupo de estudio.....	55
3.1 El Equipo Directivo	56
3.2 Profesores de Enseñanza Básica.....	56
3.3 Estudiantes.....	57
4. Técnicas de recolección de datos.....	58
4.1 Entrevistas.....	58
4.2 Observación Cualitativa y Realización de Notas.....	59
4.3 Grupo Focal.....	61
5. Procedimientos de análisis de la información.....	62

IV.	PRESENTACION Y ANALISIS DE DATOS.....	66
	1. Primer nivel de análisis: Por sujeto de estudio.....	66
	1.1 Profesor 1 (P1).....	66
	1.2 Profesor 2 (P2).....	69
	1.3 Profesor 3 (P3).....	71
	1.4 Profesor 4 (P4).....	74
	1.5 Directivo 1 (D1).....	80
	1.6 Directivo 2 (D2).....	84
	1.7 Estudiantes (E).....	88
	2. Segundo nivel de análisis: Por unidad de análisis.....	90
	2.1 Competencias Pedagógicas.....	90
	2.2 Características de los estudiantes.....	102
	2.3 Características del contexto.....	107
	3. Síntesis reflexiva.....	113
V.	CONCLUSIONES.....	117
VI.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
VII.	ANEXOS.....	130

TABLA DE CONTENIDOS: FIGURAS Y CUADROS

Figura I: Problematización.....	22
Figura II: Marco teórico.....	52
Cuadro I: Grupo de Estudio 1.....	56
Cuadro II: Grupo de Estudio 2	57
Cuadro III: Grupo de Estudio.....	58
Figura III: Marco metodológico	65

Resumen

La modalidad de Educación en contexto de encierro resulta un desafío importante para los y las docentes, puesto que se rodea de un entorno complejo por la influencia de Gendarmería de Chile y el deterioro de las cárceles del país. De igual modo la carencia temática del plan curricular y los estudiantes diversos en el aula, requieren de docentes capacitados para responder a estos requerimientos, así los mismos actores de este contexto, profesores, directivos y estudiantes, a través de entrevistas y grupo focal describen las competencias necesarias para trabajar allí, entre lo que los profesores y las profesoras deben poseer se encuentra la adaptación al medio, las habilidades blandas, el quitar los prejuicios y en la acción pedagógica mostrar un trabajo colaborativo y flexibilidad para manejar la influencia de Gendarmería de Chile y el Currículum Nacional, de esta forma aumentar la calidad en la educación impartida a estudiantes en situación de privación de libertad.

Palabras claves: Competencia pedagógica – Educación de Adultos – Contexto de encierro

Abstract

The modality of Education in the context of prison is an important challenge for teachers, since it is surrounded by a complex environment due to the influence of Gendarmería de Chile and the deterioration of the country's prisons. Similarly, the thematic lack of the curriculum and the diverse students in the classroom, require trained teachers to respond to these requirements, so the same actors in this context, teachers, managers and students, through interviews and focus group describe the Skills needed to work there, between what teachers must possess is the adaptation to the medium, soft skills, removing prejudices and in the pedagogical action show a collaborative work and flexibility to handle the influence of Gendarmería de Chile and Curriculum National, in this way to increase the quality in the education given to students in situation of deprivation of liberty.

Key words: Pedagogical competence - Adult Education - Context of confinement

Introducción

A lo largo del proceso de formación de pregrado de las autoras de la investigación, se han recorrido variados contextos educativos, que han colmado de experiencias y herramientas necesarias para los diferentes desafíos que han de enfrentar. Pero al situarse en su práctica profesional en un contexto educativo de encierro, se comienza a develar la carencia temática que han sufrido a lo largo de sus estudios, y que la práctica docente experimentada allí, en la mayoría de los casos requiere de un trabajo basado en el ensayo- error por parte de las y los profesores. Es en ese momento, donde surge esta investigación, movilizada por dar a conocer y dejar en discusión una temática en muy pocos casos estudiada y que por su particularidad, que requiere un trabajo ajustado a las necesidades.

De esta forma, la presente investigación profundizará sobre las dificultades y desafíos que las y los docentes han de enfrentar a diario respecto a un contexto educativo poco estudiado y por ende poco reconocido por autoridades gubernamentales y sus políticas públicas, haciendo referencia particularmente a la educación en contexto de encierro.

La educación bajo esta modalidad, requiere de un trabajo particular y profundo, pues enseñar en un contexto de encierro, se traduce en una diversidad de conflictos propios del Sistema Judicial actual en Chile, tales como el hacinamiento, que desencadena problemas de insalubridad, violencia, entre otros. Derivando a la larga, en los altos índices de reincidencia en el delito y el acelerado crecimiento de la población penal.

Este deterioro en las cárceles de Chile requiere de una respuesta educativa individualizada, pues los estudiantes que interactúan en este contexto, poseen características particularmente complejas, tales como su vulnerabilidad social, diversidad etaria, carencia emocional y deserción escolar.

Esto en conjunto con el poco reconocimiento que las leyes de educación del país poseen, expresado en que el trabajo a realizar en este contexto se genera a partir de un plan curricular de educación de adultos sin las distinciones propias de entorno, se traduce en un desafío para las y los docentes que han de trabajar allí.

Es entonces que las competencias pedagógicas que poseen los docentes implicados en este contexto, deben ser estudiadas a fin de describir cuales son las necesarias, desde la perspectiva de las y los propios profesores, algunos directivos y estudiantes.

El resultado de esta investigación ayudará en lo que aún se encuentran en deuda los estudios en Chile en esta área, la educación en contexto de encierro. Así la generación de información respecto a las competencias que un profesor debe poseer para trabajar en este contexto, en primer lugar aumenta el conocimiento respecto al docente que se necesita para trabajar allí, y por ende fortalecer la formación inicial docente, lo que se traducirá en una educación de mejor calidad, para estos estudiantes.

Para alcanzar tales resultados la investigación será de carácter cualitativa, donde los propios actores estudiados serán los que entregarán la información, lo que se clasifica como un estudio de caso con el fin de comprender una realidad específica. De esta forma se recopiló la información a partir de entrevistas y grupo focal, analizando la información a partir de categorías que determinarán los resultados que se esperan conseguir.

Este proceso investigativo nace con la inquietud de generar un lineamiento profesional de los docentes al enfrentarse en un contexto altamente vulnerable, se materializa en la búsqueda de contenido teórico referente a la temática, a fin de alcanzar un entendimiento en los conceptos que rodean la problemática. Para la búsqueda de los objetivos se llevan a cabo instrumentos investigativos bajo el paradigma reflexivo naturalista; generando la discusión y el análisis de lo obtenido desencadenando en las competencias pedagógicas necesarias para trabajar en un contexto educativo con estudiantes privados de libertad.

Dentro de los antecedentes más relevantes que sustentan la problemática estudiada están el contexto complejo, los estudiantes y sus particularidades y el plan curricular con el que se trabaja en tales contextos, lo que se constituye en un problema para la acción pedagógica realizada por los y las docentes, requiriendo el levantamiento de una información que oriente las competencias necesarias para desenvolverse en ese contexto y su relación con el proceso formativo que los y las profesoras poseen actualmente para dicho trabajo.

Asimismo la investigación enmarca la realidad del contexto carcelario del país, argumentando el deterioro de esta institución; de igual modo, busca la conceptualización de las competencias pedagógicas y los marcos educativos que regulan el trabajo de los y las profesoras del país a fin de nutrir y sustentar la investigación, llegando a establecer la educación en contexto de encierro con sus conflictos y desafíos, y por último estableciendo el rol del educador en este entorno.

Como se mencionó anteriormente, la investigación se da bajo el paradigma reflexivo- naturalista, por lo que el enfoque investigativo será de carácter cualitativo, generando un estudio de caso con instrumentos de recogida de la información como entrevistas, y grupos focales, estableciendo categorías de análisis, para buscar la triangulación.

Posteriormente se analizan los datos y el análisis de estos, a partir de las diferentes categorías de análisis, referidas principalmente a las competencias de los docentes, a las características de los estudiantes y los procesos de adquisición experimentadas por los sujetos de estudio. De esta forma constituyendo, por último en los posibles resultados a la investigación,

Estos resultados llevan a la discusión, lo que genera las conclusiones obtenidas del proceso investigativo, las limitaciones experimentadas y las proyecciones del estudio realizado.

I. PROBLEMATIZACIÓN

1. Antecedentes del problema

A lo largo de la formación inicial docente de un/a Profesor/a de Educación Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje, se puede observar que uno de los espacios en que un profesional de la Educación se puede desenvolver es en liceos en contextos de encierro. Sin embargo, la información que existe sobre el trabajo en este tipo de escuelas es bastante carente en comparación a lo que se conoce de las escuelas del medio libre, lo cual podría relacionarse con las falencias que poseen los aspectos curriculares que rigen a este tipo de educación y a las características que se pueden encontrar en ese sistema, al tratarse de un contexto complejo en donde la práctica pedagógica debe considerar aún más las conductas de entrada de los estudiantes.

A continuación se darán a conocer ciertos aspectos que están presentes dentro de la Educación de Adultos en contexto de encierro.

1.1 Contexto complejo

Un liceo en contexto de encierro tendrá necesariamente una directa dependencia de las instituciones del sistema de justicia en el cual está inserto el espacio educativo, en este caso y para los efectos de ésta investigación, se abordará el contexto de la cárcel. Existen múltiples problemas en el sistema carcelario, que lo definen en pleno deterioro, pues estudios realizados por Bedmar y Fresneda, Morales Muñoz, Welcsh y Fábrega, entre otros, muestran que existe un abuso en la pena de cárcel, lo que se traduce en un alto índice de hacinamiento, una gran cantidad de presos por población total y que esto produce, a nivel cualitativo, problemas de violencia, consumo y tráfico de drogas, problemas de alimentación e inseguridad al interior de los recintos penitenciarios.

Es por eso que la creación de programas que busquen la reinserción y la disminución en la reiteración del delito resultan necesarios, considerando la educación como uno de sus ejes

principales; por el alto índice de fracasos escolares, el bajo capital cultural y la limitación que esto conlleva a la hora de ingresar al sistema laboral.

De esta manera se evidencia que la Educación en contexto de encierro es una modalidad educativa con muchas particularidades, una de ellas son las ya mencionadas historias de vida de los estudiantes que significan una conducta de entrada marcada por el policonsumo de drogas, la pobreza, las trayectorias escolares fragmentadas, entre otras, las cuales se deben considerar en la praxis pedagógica; por otro lado este tipo de Educación convive muchas veces con la violencia intrapenitenciaria que existe dentro del recinto, el cual significa un shock emocional para toda la comunidad educativa, puesto que tal como mencionan Bedmar y Fresneda (2001), la cárcel:

es una institución que se define como una estructura de violencia por su carencia de libertad, su rígida jerarquización, su gran autoritarismo, el condicionamiento de las actitudes personales y las relaciones interpersonales. Lo más duro, en la mayoría de las cárceles, no es la falta de libertad en sí misma, sino las condiciones en que se produce tal privación. (p. 127).

Asimismo, otro factor importante es la relación con Gendarmería de Chile, ya que las decisiones que se quieran tomar para la mejora del establecimiento dependen de dicha institución, igualmente esto afecta en la asistencia de los estudiantes puesto que son ellos quienes trasladan a las personas en situación de privación de libertad que tienen acceso al liceo.

Con respecto a las instituciones educativas en contexto de encierro, es posible decir, que surgen por la necesidad de reinserción la que está sumamente exigida y requerida por la sociedad, y nacen a partir de un convenio entre el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación, bajo el programa de Rehabilitación y Reinserción realizado por Gendarmería de Chile (GENCHI). Aquí se regula la creación de espacios educativos al interior de las instituciones carcelarias, donde GENCHI provee de espacio y recursos (limitados a infraestructura y materiales) y es el MINEDUC a través de las corporaciones municipales quienes llevan a cabo esta labor.

Esta inquietud nace del reconocimiento de la historia de los reclusos, que se encuentra marcada por un déficit en su escolaridad. Un informe más reciente de GENCHI sobre población penitenciaria del subsistema cerrado y semiabierto registrada en diciembre del año 2010, señala que el 50,2% tiene sólo Educación Básica y un 45,5% tiene algún nivel de Educación Media. Provocando una limitación al acceso de empleos en el mercado formal.

Es entonces que el Ministerio de Justicia en el componente 1 de su programa de Rehabilitación y Reinserción Social, considera relevante entregar a los reclusos una respuesta educativa bajo la mirada de la integración social (Morales, Muñoz, Welsch y Fábrega, 2012). El programa se encuentra abierto a todos los reclusos que requieran terminar su proceso educativo, teniendo que cumplir con el requerimiento de buena o muy buena conducta en el último bimestre.

Si bien en nuestro país aún no existen estudios que comprueben el real aporte de los programas de nivelación escolar en la disminución de la reincidencia, es posible ver, en países como Estados Unidos, una disminución de un 7% en la reincidencia, en aquellos reclusos que asistieron a un proyecto educativo (Aos, Miller y Drake, 2006).

1.2 Conductas de entrada de los estudiantes en Contextos de Encierro

Tal como se ha mencionado con anterioridad, en la educación en contexto de encierro, el docente se enfrenta a un grupo de estudiantes con edades entre 18 a 65 años que entran a la institución con ciertas características que son recurrentes entre ellos, tales como el consumo de diversos tipos de drogas, el cual tiene relación con el contexto en donde ellos se desenvolvían cuando estaban en libertad, además:

se podría decir que la mayor parte de los delitos por los que se encuentran presos están relacionados con la droga, y que sus vidas giran en torno a ella: el motivo de vivir, las relaciones con los demás, delinquir para conseguirla, venderla... con todos los condicionantes que les acarrea esa situación. (Bedmar y Fresneda, 2001: 131).

De igual manera, se encuentran las historias escolares fragmentadas, marcadas por la deserción

escolar, lo cual provoca un alto nivel de analfabetismo tal como señalan Bedmar y Fresneda (2001) en “Excluidos y Recluidos. Educación en la prisión” existe un grupo de personas analfabetas y otros de analfabetos funcionales, en donde el primer grupo nunca han asistido a una escuela antes y el segundo grupo que han sido escolarizados, sin embargo la vida delictual ha sido más significativa para ellos, gran parte de los estudiantes tanto analfabetos como analfabetos funcionales, han estado antes en centros de menores. Por lo demás, los mismos autores señalan que los estudiantes privados de libertad provienen de un contexto socioeconómico bajo, en donde es frecuente el abandono familiar en sus infancias y en la actualidad la formación de familias numerosas (muchos asumen la paternidad de más de un hijo), muchos declaran haber delinquido por necesidad ante la situación económica a la cual se enfrentaba. A pesar de todas las carencias, *“ellos hablan de cantidades muy grandes de dinero, relacionadas casi siempre con el consumo de narcóticos, atracos, robos, prostitución, etc.”* (Bedmar y Fresneda, 2001: 131).

Es así que dentro de los estudios realizados sobre la Educación en Contexto de Encierro, se puede señalar lo investigado por Gustavo Jiménez F. (2007) en “El funcionamiento de la cárcel como exclusión en Chile”, estudio que revela que las personas que asisten a Escuelas en contexto de encierro están ligadas a un pasado de fracasos, tanto educativos como sociales y en muchos casos, afectivos, trayendo consigo una historia experiencial marcada sobre todo, por una falta de pertenencia dentro de la sociedad, enfrentándose a problemas adicionales de ajuste familiar, segregación residencial, sociabilidad negativa en los grupos de pares, consumo de drogas, problemas de personalidad y psicopatologías.

En consecuencia de esto, los estudiantes insertos en este contexto, no creen poseer capacidades para poder aprender, viendo los conocimientos y el desarrollo del intelecto como algo ajeno a ellos. Sin embargo, es importante señalar que estudios de la Iglesia Católica, los cuales se han dado a conocer por Sadá (2011) en la revista “Noventa y tres”, dan a conocer que los estudiantes de las Escuelas en Contexto de Encierro, una vez que construyen un vínculo con sus profesores, este se basa en el respeto, lo que permite que

los educandos se sientan valorados y cómodos con el trato impartido por parte de los y las docentes.

1.3 Plan curricular para la Educación de Adultos en Contexto de Encierro

Actualmente contamos con diversas escuelas y liceos al interior de los recintos penitenciarios a lo largo de todo Chile, los cuales trabajan con los Planes y Programas de Educación de Adultos (EPJA, s.f). Con un porcentaje de cobertura al 2011 de 14,8% de matriculados en Educación Básica, con respecto a la población objetiva (con las mismas necesidades educativas). Y en Educación Media con un porcentaje de matrículas de 12,9% en el 2011. Por lo que se evidencia una cobertura aún muy distante de las necesidades educativas que presenta la población penal en su globalidad (Navarro, Espinoza, Ferrada y Valenzuela, 2012).

Los Planes y Programas de Educación para adultos adoptan una modalidad de tres niveles para la Educación Básica, que contempla los contenidos de 1° a 4° básico para el 1° nivel de adultos, de 5° a 6° para el 2° nivel de adultos y 7° y 8° para el 3° nivel de adultos. Mientras que para la Educación Media, existen dos niveles los cuales se dividen en los contenidos de 1° y 2° medio para el 1° nivel de adultos y los contenidos de 3° y 4° nivel para el 2° nivel de adultos. En cuanto a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios se evidencia una división por subsector, que abarca el área de *Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias y Estudios Sociales* para el plan de formación general.

Cabe señalar que, según lo observado en dicho plan de estudio, éste sólo contempla un programa enfocado en el medio libre, considerando Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos por el curriculum nacional de Educación de Adultos que resultan ser bastante extensos y que en ocasiones resultan no ser adecuados para un contexto de encierro en el que cada día puede ser muy diferente al otro, considerando las suspensiones de clases por situaciones adversas o situaciones cotidianas en la vida intrapenitenciaria de los estudiantes, que puede afectar las emociones de los mismos, provocando un impedimento en el desarrollo de su aprendizaje. Es por esto que queda reflejada una desactualización del plan curricular cuando se trata de la

Educación en Contextos de Encierro.

Así como existe un plan curricular que no considera las necesidades de la Educación en contextos de encierro, también hay una Ley General de Educación, conocida como Ley 20370 o LGE, que establece la normativa legal en materia de educación en Chile. Sin embargo, resulta ser carente en el ámbito de situación en privación de libertad, pues no considera las particularidades de estos espacios. No obstante, en dicha ley se destacarán ciertos artículos atinentes a la presente investigación:

De los Principios y Fines de la Educación, cabe mencionar el artículo número 3, en donde se señalan los diferentes principios en los cuales fue inspirada la Ley 20370. Tales principios son: *Universalidad y educación permanente, Calidad de la educación, Equidad, Autonomía, Diversidad, Responsabilidad, Participación, Flexibilidad, Transparencia, Integración, Sustentabilidad e Interculturalidad.* (Ley N° 20370, 2009)

Asimismo se hace importante señalar el artículo número 10, el cual también es de Derechos y Deberes de la educación y establece que:

Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. Tienen derecho, además, a que se respeten su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales, conforme al reglamento interno del establecimiento (Ley N° 20370, 2009)

Por otra parte cabe mencionar que al ser esta una investigación que se enmarca dentro de la Educación de Adultos, se hace igualmente importante señalar un último artículo, el número 24 perteneciente a los Niveles y Modalidades Educativas. Dicho artículo se refiere a que:

La Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. (Ley N° 20370, 2009)

Es así, que queda en evidencia que la relevancia de lo mencionado en estos artículos apunta al derecho a recibir educación de manera permanente y equitativa, independiente de la edad que se tenga o las condiciones de vida que presente el estudiante. Sin embargo, se observa una carencia en la temática específica de educación en contextos de encierro, puesto que no se exponen las particularidades de dicho espacio educativo, reflejando un vacío de información con respecto a la labor docente que se desenvuelve en espacios de privación de libertad.

2. Planteamiento y justificación del problema

En síntesis, a partir de los antecedentes anteriormente expuestos se da a conocer que existen múltiples problemas en la temática de contextos de encierro, específicamente en la Educación de adultos en situación de privación de libertad. Fue posible observar que los estudiantes pertenecientes a este tipo de establecimientos, suelen tener una vida escolar fragmentada. Del mismo modo, fue presenciado que no existen planes curriculares determinados para esta modalidad educativa.

Considerando lo mencionado es que la creación de programas que busquen la reinserción y la disminución en la reiteración del delito se hace claramente necesaria, siendo el espacio educativo y por ende la función de los profesores y las profesoras un eje fundamental en este propósito.

Actualmente la educación de adultos en contexto de encierro constituye una modalidad con particularidades a las cuales se les debe enfrentar, con orientaciones por parte del MINEDUC limitados a los planes y programas de educación de adultos. Son los y las docentes quienes tienen

un rol fundamental en transitar a una enseñanza distinta, considerando y trabajando a partir de las características del contexto para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que puedan asegurar la ampliación del pensamiento, el aumento en expectativas del trabajo y la reinserción tan anhelada. Esto hace que exista la necesidad de un currículum específico para la educación de adultos en situación de privación de libertad el cual consideren el rol y la importancia del profesor en dicho espacio como mediador en la construcción de aprendizajes que sean atingente a las necesidades e intereses de los estudiantes.

En la medida que se logren identificar cuáles son las competencias necesarias que debieran tener los y las docentes que trabajan en Educación de adultos en situación de encierro, desde la perspectiva de directivos, profesores y estudiantes que se desenvuelven en dicho espacio educativo, se estaría realizando un aporte a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), al entregarle a tal casa de estudios, enfocada en la formación de profesores, una descripción de las competencias necesarias para trabajar en un contexto de educativo no formal, específicamente en la modalidad de Educación de adultos en situación de encierro. De esta manera este estudio estará dirigido a las distintas carreras de Pedagogía de la Universidad, con el propósito de incorporar en los perfiles de egreso las competencias necesarias a desarrollar según los requerimientos actuales del contexto estudiado.

De esta forma, los estudiantes de los Programas de Nivelación de Estudios en los establecimientos educativos en contexto de encierro, podrán contar con docentes que posean una preparación básica que contemple las particularidades en la acción didáctica en este tipo de espacio educativo.

Por otro lado, los establecimientos en situación de encierro podrán aprovechar esa información para buscar desarrollar aquellas competencias en sus docentes, de esa manera evaluar las posibilidades de postular a proyectos mediante el Ministerio de Justicia y Ministerio de Educación, donde se pueden entregar recursos para capacitar a los profesores y de esta manera hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en estos contextos sea más efectivo.

3. Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta lo expuesto es que esta investigación estará centrada en los y las docentes y lo que se espera de ellos al trabajar en educación de adultos en situación de encierro, surgiendo las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general

Desde la perspectiva de directivos, docentes y estudiantes de un Liceo en contexto de encierro, ¿Cuáles son las competencias pedagógicas que debieran poseer los y las docentes para trabajar en este contexto y cuál es el proceso de adquisición de estas competencias?

Preguntas directrices

- ¿Cuáles son las competencias pedagógicas necesarias para desenvolverse en un contexto de encierro desde la perspectiva de directivos, docentes y estudiantes?
- ¿Cómo han sido adquiridas las competencias pedagógicas de los y las docentes que se desenvuelven en un liceo en contexto de encierro?
- ¿Qué relación existe entre el contexto de encierro en el que se desenvuelven los y las docentes con las competencias pedagógicas que poseen?

4. Objetivos de investigación

Objetivo general:

Describir las competencias pedagógicas de los y las docentes y su proceso de adquisición para desenvolverse en Educación de Adultos en situación de privación de libertad desde la perspectiva de directivos, docentes y estudiantes de un Liceo en contexto de encierro de la comuna de Santiago.

Objetivos específicos

- Identificar las competencias pedagógicas necesarias para desenvolverse en un contexto de encierro desde la perspectiva de directivos, docentes y estudiantes.
- Conocer el proceso de adquisición de las competencias pedagógicas de los y las docentes para su desempeño profesional en contexto de encierro.
- Relacionar las competencias pedagógicas con el contexto educativo en situación de encierro en el cual se desenvuelven los y las docentes.

A modo de resumen se puede decir que el hacinamiento, insalubridad, violencia, son conceptos recurrentes en el momento de referirse al sistema penitenciario cerrado de nuestro país. En este contexto donde bajo la mirada de la educación como derecho es que surgen instituciones educativas que aún se encuentran poco reguladas y reconocidas a nivel nacional, impartiendo pedagogía a estudiantes altamente vulnerables, lo que hace trascendental determinar el trabajo que se requiere de los y las docentes desde las perspectivas de los propios actores activos en contexto de encierro, a fin de describir las competencias pedagógicas necesarias para desenvolverse en este contexto y sus procesos de adquisición.

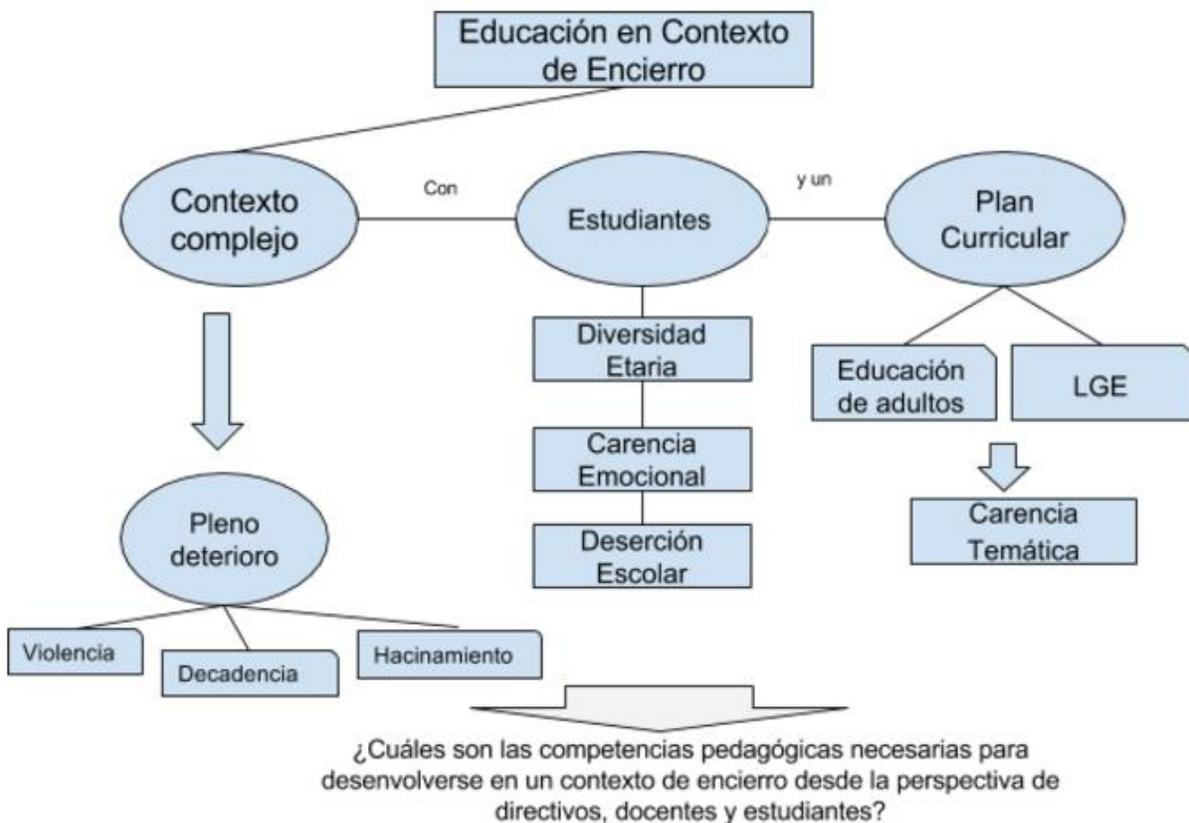


Figura I: Problematización

Elaboración propia: Baeza, González, Mora y Morales (2016)

“la formación de los profesores y profesoras es fundamental. Que no solo tengan conocimientos en áreas, sino en un saber pedagógico”

(Maturana y Dávila, 2016)

II. MARCO TEÓRICO

1. Educación en contexto de encierro

1.1 Contexto de encierro: Cárcel

Uno de los contextos de encierro que están presentes en nuestra sociedad, es el sistema de cárceles, el cual se constituye como un sistema cerrado *“cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la deconstrucción de los signos identitarios de las personas a través de la homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos, incluso el de la educación”* (Blazich, 2007:56).

La presente investigación, al estar enmarcada en un contexto de educación de adultos en situación de encierro es que se cree importante hacer referencia a la historia carcelaria en Chile y a las particularidades de esta temática.

1.1.1 Evolución histórica del sistema penitenciario

La historia carcelaria en el país está marcada por una serie de dificultades, que quedan al descubierto en el año 2010, tras el incendio producido en la cárcel de San Miguel, donde se detectaron problemas en infraestructura y hacinamiento, revelando una sobrepoblación de un 197% (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2011), con una cantidad de 1875 internos. Demuestra también, el nivel de inseguridad que viven los internos por el abuso de armas hechas, alcohol y drogas.

Dicha situación queda también reflejada en una visita que realizó la Corte Interamericana de Derechos Humanos (C.I.D.D.H.H) en el 2008 a nuestras cárceles, donde se considera que el sistema penitenciario en Chile se encuentra en pleno deterioro, siendo deficiente en los recursos

y condiciones para asegurar la dignidad de los reclusos.

“Si el Estado se adjudica el derecho de privar a una persona de su libertad, por cualquier razón, también debe asumir la obligación de asegurarse de que dicha persona sea tratada de manera decente y humana” (Coyle, 2002:42-43). Pero no sólo este es su deber, sino que el desarrollo de programas y proyectos que impulsen la rehabilitación y reinserción social.

Entre los años 2000 y 2005 hubo un crecimiento de la población penal del 10,8%, mientras que la misma evaluación entre los años 2006 y 2010 obtuvo como resultado 44,5%, donde se evidencia una aceleración en el crecimiento de la población penal (Morales, Muñoz, Welsch y Fábrega, 2012).

Uno de los factores trascendentales en el hacinamiento es la reincidencia en el delito. En los datos entregados por el estudio realizado por Paz Ciudadana (2012), el porcentaje de reincidencia judicial es de un 50,5% medido en los 36 posteriores meses a obtener la libertad.

Es así que se considera que la reinserción se hace cada vez más necesaria y exigida por la sociedad, ya que las cárceles chilenas se están constituyendo cada vez más en una carrera del delito, más que en la transformación de las vidas de personas privadas de libertad.

1.1.2 Gendarmería de Chile (GENCHI)

Es importante mencionar, respecto al espacio educativo inmerso en un contexto de encierro- el cual caracteriza a la investigación- que en el año 2013 se firmó un convenio entre el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación, en el cual ambos organismos del Estado se comprometen a colaborar para desarrollar actividades educativas para personas privadas de libertad. En función de lo mencionado, se entregan ciertas responsabilidades a Gendarmería de Chile a través de la supervisión del Ministerio de Justicia, donde entre otras cosas debe ser quien sobreguarde el cumplimiento de este convenio, proporcionando el espacio y la seguridad necesaria para la instalación de propuestas pedagógicas en dicho contexto. Así esta institución se encarga de regular y controlar el funcionamiento de este espacio.

b.1 Procedimiento para el ingreso al Liceo intrapenitenciario.

Gendarmería de Chile, en primer lugar, debe llevar un registro estadístico actualizado, de las personas con carencias de estudios, supervisar su conducta al interior del recinto penitenciario, decidir en qué momento se le otorga el beneficio de asistir a la escuela y mantener un conteo constante sobre aquellas personas que asisten a los establecimientos educativos al interior de la cárcel. De esta forma, el ingreso a la escuela tiene como primer y más importante filtro de admisión la evaluación que realizan los funcionarios de Gendarmería de Chile; siendo el punto más importante la conducta y la necesidad educativa de los estudiantes.

b.2 Procedimientos de control dentro del Liceo intrapenitenciario.

De igual forma Gendarmería de Chile debe asegurar y permitir el desarrollo de la actividad educativa. Donde la seguridad, y los mecanismos que se utilicen para alcanzarla; no limiten la práctica educativa. Como también encargarse de proveer un espacio seguro y acogedor que facilite el ingreso, estadía y labor de los y las docentes.

b.3 La rutina dentro del Liceo intrapenitenciario.

Así mismo es esta institución la que impone su rutina, desarrollada en los horarios de conteo de los adultos en situación de privación de libertad, los horarios de alimentación, y los horarios de encierro de éstos a los que la Comunidad educativa debe adaptarse y generar desde ahí horarios de clases. De igual modo, son los funcionarios de Gendarmería quienes deben asegurar y llevar un registro de la asistencia de los estudiantes a los establecimientos educacionales, los que utilizan a fin de quitar o priorizar a aquellos realmente interesados.

1.1.3 Recursos e infraestructura

Entre los recursos e infraestructura que actualmente poseen las cárceles en Chile, es posible encontrar que las plazas disponibles no son capaces de albergar el número de personas que hoy se encuentran privadas de libertad. Es así como en los últimos datos en esta materia, encontramos una tasa de hacinamiento del 62,5% constituyéndose Chile en el quinto país, en

América Latina y El Caribe que cuenta con mayor cantidad de reclusos por infraestructura disponible, ya que nuestro sistema cuenta con 54.112 presos con un espacio preparado para 33.822 (Morales, Muñoz, Welsch y Fábrega, 2012). En este mismo sentido, nuestro país posee una tasa de encarcelamiento alarmante, que por cada 100 mil habitantes existen 294 presos, siendo uno de los países con más reclusos en América Latina y El Caribe. Con una aceleración en el crecimiento de la población penal, lo que pareciera ser un problema cada vez peor.

1.1.4 Distribución de reclusos

El lugar en donde se realizó la investigación es considerado por muchos la peor cárcel de nuestro país, por variados argumentos, entre estos por ser el Centro de Detención Preventiva (CDP) con mayor hacinamiento, por los constantes eventos de violencia y por la antigua infraestructura (1843). Es así como en la actualidad un espacio preparado para albergar a unas 2.500 personas se encuentran viviendo alrededor de 6 mil, lo que claramente se traduce en conflictos, insalubridad, problemas de seguridad y condiciones de vida.

En su construcción se adoptó el modelo arquitectónico basado en el panóptico, es decir, varios patios distribuidos en forma circular en torno a una estructura central (más conocido como óvalo), desde donde se pudiera controlar a los reclusos. Al tener la estructura arquitectónica panóptica, le permite a su guardián, guarnecido en una torre central, observar a todos los prisioneros, reclusos en celdas individuales alrededor de la torre, sin que estos puedan saber si son observados.

La cantidad de reclusos, por lo tanto, se distribuyen entre las diferentes dependencias que posee esta cárcel como lo es en primer lugar *las calles*, donde existen unas 20 piezas que se encuentran alrededor de una vía común (las que existen menos cantidades). Por otro lado se encuentran *las galerías*, donde están los más altos índices de hacinamientos, llegando a vivir unas 600 personas, con 4 baños y duchas; en este lugar se encuentran celdas que rodean un pasillo central. Y por último se encuentran *los módulos* (A-B-C-D), que son dependencias apartadas de la población penal, como forma de protección, por el delito de procedencia (delitos sexuales y de tráfico) o

por reclusos altamente conflictivos.

1.2 Institución educativa en contexto de encierro

1.2.1 Educación de adultos

La educación de adultos es una modalidad que se inicia desde la llegada de los españoles, quienes en su mayoría eran personas analfabetas. Sin embargo, de manera más formal, se instauran en Santiago las primeras escuelas nocturnas para adultos en el año 1845, las cuales una década más tarde se fueron expandiendo también hacia Valparaíso. En enero de 1848, en el transcurso del gobierno de Manuel Bulnes, *“se dictó un decreto que establecía una escuela nocturna para artesanos y para aquellas personas cuya educación había sido desatendida, así en 1858 hubo 23 escuelas con una matrícula de 991 alumnos”* (Acuña, Balcazar, Barra, Bascuñán, Córdova y Figueroa, 1990: 53).

De esta manera, se iba logrando un crecimiento en la creación de escuelas que propiciaran la enseñanza básica para adultos, de tal manera que entre los años 1873 y 1874 esta modalidad se fue expandiendo hacia el sur de Chile, llegando a la construcción de 3 escuelas en Talcahuano, 12 en Concepción y 14 escuelas en Valdivia (Acuña et. al., 1990), las cuales se dividían para hombres y para mujeres, siendo los hombres quienes tenían mayores opciones para matricularse.

En 1915, a nivel país, existen 86 escuelas que imparten educación para adultos, las cuales hasta el año 1942 dependían de la sección rural del Ministerio de Educación. Sin embargo ese mismo año se crea la sección de educación de adultos y alfabetización. En 1973, la Educación para adultos decae fuertemente, lo cual se relaciona con el gobierno de ese entonces, *“los avances anteriores, basados en la pedagogía de Paulo Freire, quedaron truncados, y solamente se empezaron a recoger a través de las numerosas ONGs que desarrollaron educación popular en poblaciones urbano- marginales y en zonas rurales”* (MINEDUC, 2008: 3). No obstante, en 1982 se aprueba el programa de Educación media científico-humanista, el cual permitía a optar a cargos o actividades laborales.

Con la vuelta a la democracia, la educación de adultos vuelve al ascenso a través de la implementación de programas de Alfabetización. En el año 2000 se imparte la reforma que pretendía mejorar la cobertura y la calidad. En el año 2004, se constituye el nuevo marco curricular el cual *“establece para la Educación de Adultos un piso de mayor calidad tanto en Educación Básica como Media y ofrece herramientas para una mejor inserción laboral y social.”* (MINEDUC, 2008: 4)

En la actualidad, se entiende que la educación para adultos tiene la finalidad de contribuir en el desarrollo de las personas que desean incorporarse a la Educación Básica, Media Humanista-Científica o Técnico profesional con el fin de iniciar o completar sus estudios, para esto deben tener una edad mínima de 15 años para ingresar a la Enseñanza Básica y como mínimo 17 años para ingresar a la Educación media (EPJA, s.f.). Dentro de los propósitos de este tipo de educación se encuentra contribuir con el derecho a la educación para todos aquellos quienes por diversos motivos no tuvieron oportunidades de estudios, además de *“garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución Política de la República de Chile, brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida y procurar respuestas a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales”* (EPJA, s.f.).

Los planes y programas para la educación de adultos provienen del Decreto Supremo de Educación N° 257 del año 2009, en donde se definen Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios según cada nivel de estudio, es así que en la práctica, los liceos para jóvenes y adultos estructuran su trabajo a partir de la normativa anteriormente mencionada, organizando los planes y programas de la siguiente manera:

Educación Básica:

Primer Nivel: 1° a 4° Básico (10 horas semanales), en el subsector de Lenguaje y Matemáticas.

Segundo Nivel: 5° y 6° Básico (16 horas semanales)

Tercer Nivel: 7° y 8° Básico (16 horas semanales)

En estos dos últimos se implementa la formación de oficios y de manera optativa el subsector de Ciencias Naturales o Estudios Sociales.

Enseñanza Media:

Primer Nivel: I° y II° Medio (26 horas semanales)

Segundo Nivel: III° y IV° Medio (26 horas semanales)

1.2.2 Educación en contexto de encierro

El liceo al que pertenecen los y las docentes que fueron sujetos de estudio de la investigación, en su desarrollo formal se enmarca en la Educación para jóvenes y adultos (EPJA), sin embargo la real práctica educativa se da en una modalidad aún desconocida para la institución ministerial y para la sociedad en sí, esto se refiere a la Educación en contexto de encierro.

En el Art. 26, Declaración Universal de Derechos Humanos se emana que toda persona tiene derecho a la educación y esta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Por lo que establecer educación en un contexto de encierro se traduce en el respeto de los derechos fundamentales, que nuestro país de forma voluntaria se adscribió, debiendo darle cumplimiento sin discriminar en la situación actual de las personas.

Por lo tanto esta modalidad solo nace desde la necesidad de nuestros estudiantes, los que requieren formación educativa, que en casi todos los casos les fue esquivo (historial de deserción escolar), otorgándoles una oportunidad real de construir un proyecto de vida distinto al delito.

Aquí donde el encierro es tomado como condición, la escuela puede habilitar un espacio de libertad no para “rehabilitar” para un futuro (cuando se salga en libertad), sino interviniendo en el hoy para constituirse en uno, donde la dignidad sea posible (Blazich, 2007). Por lo que entregar una opción educativa en un contexto de encierro, tiene como objetivo principal el proveer de dignidad al estudiante, cambiando en la condición actual.

Así, la educación en la cárcel humaniza las condiciones adversas de la reclusión, generando espacios de desarrollo personal y grupal positivos. Teniendo como consecuencia a largo plazo el convertirse en factor preventivo de la delincuencia y como factor de reparación y tratamiento, elemento de reinserción social.

Por lo tanto, la reclusión que experimentan los estudiantes no debe ser un impedimento para que la opción de enseñanza sea plenamente cumplida, sino que se transforma en un hecho que representa de mayor forma las necesidades de éstas personas y justifica aún más la importancia de la educación en ese contexto.

Sin embargo, los estudiantes son parte de una educación que debe someterse a las rutinas, conductas y formas de vivir dentro de la cárcel, pero es también la institución penitenciaria que debe brindar el apoyo y la promoción del espacio educativo dentro del contexto penitenciario. Pues la educación podría aportar en la mejora de condiciones actuales de los reclusos (a través de la consecución valórica), o también prevenir desde la disminución de la delincuencia otorgándoles a los estudiantes herramientas que les permitan subsistir sin delinquir.

La educación en contexto de encierro es regulada por el Ministerio de Educación a través de la modalidad de educación de adultos. Sin embargo se cree que es descontextualizada por las particularidades del entorno, tales como las conductas de entrada de los estudiantes, las rutinas, las situaciones adversas y las distintas motivaciones del estudiantado. De esta manera, el programa ministerial está enfocado a personas adultas y no a personas privadas de libertad, donde habría que reacomodar algunos contenidos, flexibilizarlos y hacerlos más concretos y prácticos.

1.2.3 Evolución histórica de las instituciones educativas en contextos de encierro

La educación en contexto de encierro tiene sus inicios en los orígenes de los penales por medio de sacerdotes que pretendían educar por medio de la fe, sin embargo, esta situación fue presentando diversos cambios. En el año 1925, surge la primera ley orientada a la educación intrapenitenciaria, cuyo objetivo fue *“eliminar el analfabetismo existente entre los privados de*

libertad al establecer como requisito para obtener la libertad condicional haber asistido a la escuela del penal y saber leer y escribir” (Educación Cárceles chilenas, 2011). Años más tarde, alrededor del año 1932 se instaura en las escuelas en contexto de encierro un carácter de escuelas industriales con el fin de fomentar las habilidades laborales de los internos.

En el mes de octubre, de 1949, se dicta el “Reglamento de las escuelas de cárceles”, el cual presenta las normas en cuanto a la atención y los objetivos en el trabajo con personas privadas de libertad, fundamentado por el decreto Supremo de Educación N° 4855.

La idea de seguir mejorando la educación en contexto de encierro, bajo el ideal de que esta debe ser distinta a la educación impartida en el ámbito formal, permitió que en el año 1978 se firmara el convenio entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia, orientado a la entrega de herramientas educativas que permitan la rehabilitación de los estudiantes (Educación Cárceles chilenas, 2011).

En el transcurso del año 1981, el Gobierno de Chile impulsa la Reforma Educacional que entrega la administración de las escuelas públicas a las Municipalidades. De este modo *“se creó la primera escuela pública intrapenitenciaria con denominación “Escuela Especial E – 508 para hombres y E-509 para mujeres”, que impartió educación básica al interior de los recintos penales más importantes del país.”* (Vásquez, 2015). En ese mismo año, se establecen de manera formal 16 instituciones educativas dentro de instituciones penitenciarias que funcionaban como centros de rehabilitación social para los internos (Acuña et. al., 1990). En 1987, se fijan los planes y programas para la educación básica de adultos los cuales hasta el día de hoy se utilizan para la educación en contextos de encierro, en donde también se presenta la formación técnica en un oficio.

1.2.4 Misión de las instituciones educativas en contextos de encierro

Según lo anteriormente mencionado y tras una historia de cambios que han surgido tanto para la Educación de adultos como para la Educación en contextos de encierro, hoy en día los liceos que se encuentran insertos dentro de un contexto intrapenitenciario se han consolidado como

tal, demostrando proyectos educativos acordes a las necesidades educativas de los estudiantes. De esta manera algunos liceos se consideran como una institución educativa en contexto de encierro la cual por medio de estrategias pedagógicas permiten la reinserción de los estudiantes, fortaleciendo sus capacidades cognitivas, artísticas y sociales para desenvolverse en el diario vivir con el fin de fomentar la autonomía y la toma de decisiones. (PEI LHVW, 2015)

Por otro lado, se cree que el sistema educativo es parte del desarrollo vital de las personas. Por lo que en un contexto de encierro se entiende como un proceso que genera cambios positivos en los estudiantes, otorgándoles las capacidades, habilidades, actitudes, valores y toda herramienta necesaria para la reinserción social y laboral. (PEI LHMB, 2014)

Asimismo, hay liceos que consideran en su proyecto educativo el desarrollo integral de sus estudiantes, además de la formación valórica y la preparación para la Prueba de Selección Universitaria, con el fin de otorgar una posibilidad al ingreso a la universidad (MINEDUC, 2015).

1.2.5 Políticas educacionales: Acuerdo Minju- Mineduc

En el año 2013, se firma un convenio entre el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación, el que corresponde a una adecuación del convenio firmado en 1978, con el fin de considerar las nuevas necesidades de las personas privadas de libertad que deseen iniciar o completar sus estudios, en dicho acuerdo ambas instituciones ministeriales se comprometen a colaborar para desarrollar actividades educativas para personas privadas de libertad del sistema penitenciario.

En el presente convenio, el Ministerio de Justicia se compromete a informar a las Secretarías Regionales Ministeriales de Justicia del país con el objetivo de facilitar la coordinación de las autoridades de esta entidad con la labor de las Direcciones Regionales de Gendarmería de Chile, para permitir el desarrollo educativo de las personas que deseen iniciar o completar sus estudios dentro de una institución penitenciaria.

Por lo que por medio de Gendarmería de Chile, se adquiere el compromiso de asegurar y

permitir la actividad educativa en los centros en contexto de encierro, otorgando seguridad en los recintos que no limiten los objetivos educacionales. Además, deben facilitar el ingreso, la estadía y labor de los y las docentes que se desenvuelven en liceos o escuelas para personas privadas de libertad. Por otro lado, Gendarmería de Chile tiene el compromiso de apoyar la continuidad educativa de todos aquellos estudiantes que obtengan beneficios intrapenitenciarios, como libertad condicional o libertad vigilada.

Asimismo, se debe designar un coordinador educacional que actuará en la coordinación entre la unidad educativa y el recinto penal. De esta manera deben asegurar la asistencia de los estudiantes a los liceos penitenciarios, además llevar un registro estadístico del nivel de estudio de los estudiantes e informar a las autoridades acerca de éste registro, sobre la asistencia y sobre los estudiantes que se inscriban para rendir la Prueba de Selección Universitaria. Por lo demás, se requiere de realizar al menos tres consejos durante el año que den cuenta del desarrollo, planificación y evaluación del proceso educativo.

Por otra parte, el Ministerio de Educación se compromete a instruir a todas la Secretarías Regionales Ministeriales de Educación para una adecuada coordinación con Gendarmería de Chile para el desarrollo educativo de las personas privadas de libertad. Además, deben aceptar en cada establecimiento educacional en contexto de encierro, una unidad técnica pedagógica que dé cuenta del cumplimiento de los planes y programas de enseñanza básica y media para adultos, con el fin de mejorar la calidad educativa de los estudiantes.

El Ministerio de Educación, es también quien debe otorgar materiales de estudio para apoyar el proceso educativo de los estudiantes, así como también deben financiar la atención educacional con subvención estatal. Por otro lado, deben fomentar la participación de docentes y directivos en todas aquellas instancias que signifiquen una mejora a su desarrollo laboral.

Siendo de esta manera un compromiso mutuo, en donde de manera conjunta ambos organismos deben difundir dicho convenio y elaborar orientaciones para su implementación, además ambos tienen la obligación de velar por la correcta implementación del instrumento, informando

siempre de las situaciones que podrían perjudicar el funcionamiento o los objetivos que aquí se plantean con respecto ámbito educativo. Por último, ambas instituciones tienen la obligación de conformar una “Comisión Mixta nacional” que esté integrado por un representante del Ministerio de Educación, uno del Ministerio de Justicia y un representante de Gendarmería de Chile, esto con la finalidad de cautelar el funcionamiento adecuado del convenio, mediante reuniones en donde se informe sobre el cumplimiento de obligaciones, así como de las dificultades que se vayan presentando en el transcurso del año, asimismo tienen la facultad de desarrollar programas de mejoramiento para fortalecer la educación en contexto de encierro el cual será evaluado de manera periódica.

De esta forma, estas dos instituciones se comprometen, entre otras cosas, a difundir la información a todas sus entidades a fin de comenzar a regular los aportes educativos en el contexto carcelario en nuestro país. Donde se comprometen a ofrecer esta modalidad a todas las personas privadas de libertad que no hayan comenzado o terminado su proceso de escolarización.

2. Educador contexto de encierro

2.1 Enfoques educativos del educador en un contexto de encierro

2.1.1 UNESCO: Enfoque de derecho de la Educación

Se ha dado a conocer, que la Ley general de la Educación en Chile es carente cuando se trata de la educación en contexto de encierro. Sin embargo, la educación para personas en situación de privación de libertad se enmarca en un enfoque de la Educación para todos, basado en los derechos humanos que establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La Educación se constituye como un derecho humano desde el año 1948, y La UNESCO ha reafirmado esto a través de tratados mundiales, tales como *“la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981)”* (UNESCO, 2008:7). De esta manera, se ha establecido que la educación debe ejercerse como un derecho obligatorio y accesible, tanto para niños y niñas que cursen la primaria o secundaria, o para personas adultas que no han tenido la posibilidad de continuar sus estudios, con el fin de construir una sociedad que, por medio de la Educación, promueva el respeto de los derechos humanos así como también la realización personal, la tolerancia y el entendimiento, en conjunto a la supresión de la discriminación en todos los ámbitos de la sociedad.

Que la Educación reciba un enfoque de derecho, significa que enmarca principios relacionados con los derechos humanos, entre los que se encuentra en primer lugar la “universalidad”, esto quiere decir que los derechos humanos son para todas las personas del mundo y no se puede renunciar a ellos ni tampoco puede una persona quitárselos a otra, ya que todas las personas nacen iguales en derecho. Asimismo, existe el principio de la “Indivisibilidad”, el cual trata que todos los derechos humanos son inherentes y gozan del mismo rango, vale decir, los derechos no se pueden jerarquizar. Por otra parte, está el principio “Interdependencia e Interrelación”, cuando un derecho puede depender de otro y por otro lado el principio de “Participación e integración”, que se refiere al poder participar activamente en el desarrollo de los derechos humano. Otro aspecto relevante para los fines de la presente investigación, es el principio de la “Igualdad y no discriminación”, puesto que se relaciona con que todas las personas son iguales al ser seres humanos, por lo que de manera innata deben poseer dichos derechos sin discriminación alguna, considerando que éste enfoque debe combatir la desigualdad y la discriminación de poblaciones vulnerables o minoritarias, además de la protección de los derechos y el bienestar de los grupos marginados. Finalmente, se considera el principio de “Habilitación”, puesto que la educación otorga la capacidad de poder demandar los derechos de manera fundamentada y así poder cambiar y mejorar sus vidas. (UNESCO, 2008).

De esta manera, según lo establecido por la UNESCO, apropiarse un enfoque de la Educación basado en los derechos humanos, puede aportar otros valores, tales como la cohesión, integración y estabilidad social y una transformación social positiva, además de crear un respeto por la paz y la solución no violenta de conflicto, para lo cual resulta necesaria la construcción de espacios de aprendizajes que elimine el castigo, ya sea físico o psicológico por parte de los y las docentes y que sean estos mismos los que eviten situaciones de agresión entre los estudiantes puesto que *“las enseñanzas que al respecto extraen los niños de las experiencias que tienen en las escuelas pueden tener grandes consecuencias en la sociedad en general”* (UNESCO, 2008:12).

Por otra parte, otro valor agregado del enfoque de derecho en la Educación, es la producción de mejores resultados en cuanto al desarrollo económico y la creación de otras capacidades, siendo primordial la capacidad de reclamar los derechos humanos. (UNESCO, 2008)

Es así, que cada ser humano tiene el derecho a acceder a la Educación, ya sea en la niñez o después de ésta, por lo que se considera que el aprendizaje y la Educación debe ser parte de todo el ciclo vital, por lo demás, el acceso a la educación debe tener coherencia con los objetivos de la Educación para todos, así también la existencia de espacios suficientes para el aprendizaje y la igualdad de oportunidades.

De este modo, se reconoce que la Educación es un derecho también para los adultos, si bien en la actualidad existe una obligatoriedad y gratuidad para la enseñanza básica, se tiene en consideración que deben existir los mismos parámetros para la enseñanza secundaria (gratuidad y obligatoriedad), sin embargo no todos los países tienen los recursos para sustentar ambos niveles educacionales. No obstante, se entiende que el proceso de aprendizaje no acaba después de los 18 años, lo que se encuentra en *“conformidad con el tercer objetivo de la Educación para Todos, que consiste en satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos dándoles acceso al aprendizaje y a programas de enseñanza de competencias para la vida activa.”* (UNESCO, 2008: 30).

Para esto los gobiernos deben entregar su apoyo mediante una educación que promueva la autonomía, las responsabilidades y el aprendizaje. Es así que, según la UNESCO, el Estado tiene tres tipos de obligaciones, que dejan entrever el compromiso que tienen con el derecho a la Educación. En primer lugar, se menciona el hacer efectivo el derecho a la Educación, logrando que esté al alcance de todas las personas y que por medio de ésta se frene la pobreza, y que además se adapten los planes y programas a las necesidades de todos los estudiantes; Por otra parte, una segunda obligación del Estado es respetar el derecho a la Educación, legislando de manera tal que todos puedan beneficiarse y acceder a ella, por lo que no debe poner límites al momento que las personas accedan a la enseñanza; y por último, el Estado debe *“Proteger el derecho a la educación, tomando las medidas necesarias para eliminar las barreras que interponen los individuos o las comunidades, por ejemplo, las barreras culturales a la educación o la violencia y lo malos tratos en el contexto escolar.”* (UNESCO, 2008:39).

Sin embargo, el Estado no es el único que debe cumplir ciertas obligaciones para el desarrollo de un enfoque de derecho en la Educación. También los y las docentes tienen el compromiso de cumplir con algunos deberes que van a propiciar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la experiencia escolar de un estudiante, puesto que son los y las docentes quienes se encuentran día a día aportando en el aprendizaje de los estudiantes, gatillando y mediando el desarrollo del compromiso, la creatividad y el entusiasmo por su proceso educativo.

Según la UNESCO, uno de los deberes de los y las docentes para el desarrollo de una educación accesible y de calidad es la introducción de medidas que posibiliten la integración, con el fin de acoger y respetar a cada uno de los estudiantes de una escuela evitando la discriminación, por lo que se declara que:

Han de favorecer una cultura que vele por que no se tolere preferencia alguna que favorezca o discrimine contra cualquier persona o grupo de personas que estén aprendiendo, ya sea en cuanto a procedimientos de admisión, trato en el aula, oportunidades para el aprendizaje, acceso a los exámenes, oportunidades para la participación en actividades específicas (UNESCO, 2008:95)

Por otro lado, y para que lo anteriormente mencionado sea efectivo, el docente debe promover un entorno de respeto, para esto resulta necesario que las instituciones educativas construyan de manera colaborativa sus propias políticas que fomenten estos espacios con el fin de crear un sentimiento de pertenencias a estas orientaciones. Además, otro deber del educador es otorgar una educación que considere las necesidades educativas diferentes, para lo cual resulta fundamental instaurar modelos de enseñanza que contemplen los intereses y motivaciones de los y las estudiantes, así como también sus capacidades motoras y edades.

Asimismo el o la docente, debe propiciar la participación tanto dentro como fuera del aula. Esto quiere decir, que se debe fomentar el trabajo en el entorno del establecimiento por medio del trabajo en conjunto a la comunidad educativa, pero también desarrollar la participación escolar dentro del aula, dándole protagonismo al estudiante para que éste sea capaz de enseñarle a sus compañeros, aporte en los consejos escolares, sea capaz de solucionar conflictos de manera pacífica, entre otros. (UNESCO, 2008)

Finalmente, se establece como un deber del Educador, lograr un equilibrio entre las obligaciones y los derechos, lo cual se hace efectivo cuando existe un respeto mutuo, entendiendo que, “Enseñar a los niños y niñas acerca de sus derechos supone entender las obligaciones recíprocas que estos conllevan.” (UNESCO, 2008: 97) lo cual se ejemplifica cuando los y las estudiantes *“tienen derecho a que se les escuche y a que se dé la debida consideración a sus puntos de vista, tienen también la correspondiente obligación de escuchar los puntos de vista de los demás.”* (UNESCO, 2008:97)

2.1.2 El docente ante la diversidad en el aula y la deserción escolar.

En un aula con poca o ninguna enseñanza diferenciada, sólo las similitudes entre los estudiantes parecen ocupar el centro de la escena. En una clase diferenciada, los puntos en común son reconocidos y aprovechados, y las diferencias entre los alumnos también pasan a ser elementos importantes en la enseñanza y el aprendizaje. (Ann, 2005:15)

Actualmente se puede decir que la realidad al interior de las salas de clases en Chile no están

respondiendo a una enseñanza diferenciada, puesto que la educación está actuando como un espacio homogeneizador donde se considera un currículum general para todos los estudiantes del país y la forma de evaluar los objetivos propuestos en dicho currículum es a través de las evaluaciones SIMCE y PSU. Estas evaluaciones suelen potenciar un carácter individual sobre lo grupal, lo que refleja la importancia atribuida al rendimiento propio de cada estudiante a través de las calificaciones que cada uno de estos obtengan. Respecto a esto es pertinente señalar que *“la mayoría de los jóvenes estudiantes señalan sentirse deslegitimados en cuanto sujeto de derecho y sometidos a una cultura de relaciones que se les impone desde el establecimiento sin considerar sus intereses y realidades particulares”* (Román, 2013:50).

De lo anteriormente expuesto, es importante considerar que hay muchas cosas conocidas por los y las docentes, en relación a cómo aprenden las personas, es sabido por ejemplo, que cada estudiante debe encontrarle un sentido al aprendizaje que se le está entregando, asimismo es sabido que para encontrar un sentido al aprendizaje, tienen que ser considerados los conocimientos previos de los estudiantes, sus creencias, sus intereses y las actitudes que tengan respecto a ellos mismos y al establecimiento educativo (National Research Council, citado por Ann 2005). De la misma forma es conocido que en las salas de clases donde el conocimiento está organizado con claridad y firmeza, el aprendizaje se va a producir con mayor vigor, donde los estudiantes participarían activamente de su proceso de aprendizaje, siendo las evaluaciones significativas para ellos, además de sentir seguridad en sí mismos. (National Research Council; Wiggins y McTighe, citado por Ann 2005).

Para profesores y equipos directivos, son los estudiantes y sus familias los principales responsables de las causas del fracaso escolar (Román, 2013). Sin embargo, se cree que los profesionales de la educación sí tienen responsabilidad en esta materia. Cuando los profesores creen y confían en las capacidades de sus estudiantes, se construye en los estudiantes una motivación y valoración por el aprender (Román, 2013). Es bajo esta mirada que se considera que los y las docentes efectivamente tienen un rol fundamental para que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga un sentido para sus estudiantes.

Estudios en los que se considera al docente como una causa primordial del fracaso del alumno suelen aludir sobre la dificultad para transferir conocimientos y ofrecer a sus estudiantes herramientas y estrategias cognitivas y socio afectivas que le permitan aprender y fortalecer capacidades y habilidades en este proceso (Román, 2013:38)

En consecuencia, es posible decir que los y las docentes igualmente tienen una responsabilidad con los estudiantes que finalmente terminan desertando del sistema escolar. Uno de los factores que influye en la deserción escolar son

"Las bajas expectativas y estigmatización de los docentes respecto de estudiantes que se muestran con mayores dificultades para aprender, de conducta o disciplina, configuran relaciones tensas y desconfiadas, alejando la motivación y confianza en los estudiantes y sus capacidades" (Román, 2013:44).

Es posible decir que este es un factor de deserción sumamente ligado con la falta de autoestima y falta de confianza provocada en los estudiantes, respecto a lo que piensan sus profesores de sus propias capacidades de aprender.

Otro factor de deserción es la distancia entre las expectativas e intereses de los adolescentes y la oferta curricular existente en las escuelas, debido a que esta podría explicar la falta de motivación y valoración por continuar estudios. Con ello también disminuye la significación o el sentido que se le da a la Educación, no encontrando la relevancia de esta en sus vidas (Román, 2013).

A partir de todo lo señalado, es posible decir que los establecimientos educativos y sus docentes, tienen una responsabilidad fundamental en cómo es tratada la diversidad en el aula, en construir ambientes que propicien el aprendizaje en todos los estudiantes. Asimismo se cree que existe también una responsabilidad en los profesionales de la educación respecto a la deserción escolar.

2.1.3 Enfoques educativos del pedagogo en contexto de encierro en otros países

Distintos autores, como Scarfó, Inda, Preafán y Dapello, señalan que la acción educativa del

docente en contextos de encierro, no solo apunta a la construcción de conocimientos, sino que también a la utilización de estos conocimientos como herramienta de empoderamiento en una sociedad en la cual no han tenido la posibilidad de desenvolverse al encontrarse inmersos en un espacio de constante vulneración de sus derechos. A continuación se darán a conocer enfoques educativos de las competencias docentes para desenvolverse en contextos de encierro en otros países, específicamente Argentina y Uruguay pues si bien existen otros países que abordan esta temática, son estos principalmente los que han realizado estudios sobre las competencias del Educador que trabaja con adultos en situación de encierro.

Argentina muestra varias investigaciones, entre ellas “Rol del educador de adultos en cárceles” que aborda la Educación en contexto de encierro y la importancia del pedagogo y su práctica docente en este tipo de instituciones. En primer lugar, se puede decir que dentro de las características del docente debería estar el comprender la historia sociocultural de sus estudiantes para un trabajo crítico y reflexivo de la transformación social del educando, brindando la posibilidad de *“extender el universo simbólico del alumno; esto posibilitaría, si el alumno así lo decide, una reescritura de su historia de vida, lo que no reduce a una revisión del pasado, sino a la reformulación de su proyecto de vida.”* (Scarfó, Inda, Preafán y González, 2007:4). De este modo, el estudiante debe considerarse como el protagonista de una praxis pedagógica que permita el descubrimiento de sí mismo en la construcción de su realidad, en donde el docente posibilite una red de acceso al ámbito cultural de una sociedad, con el fin de que los estudiantes se reconozcan como partícipes de ésta a través de una oportunidad educativa en el momento en que han experimentado la exclusión (Scarfó, 2003).

Es así que el rol del educador en contextos de encierro debe fomentar la reinserción social, revirtiendo la vulnerabilidad social de las personas detenidas, que a lo largo de sus vidas han perdido gran parte de sus derechos humanos por las historias de vida a las que se han enfrentado, es por esto que:

el educador social, como agente de la acción educativa, promueve la potencialidad del desarrollo de recursos del sujeto que le posibilita su inserción social, actuando y

facilitando su circulación en el entorno comunitario. Se busca la inserción plena, activa, crítica y responsable de los sujetos en el medio social al cual pertenecen. (Scarfó, 2003:21).

Asimismo, la formación del educador que se desenvuelve en contextos de encierro debe prevalecer y fomentar el análisis del mismo contexto en donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje y no realizar una educación diferenciada en cuanto a contenidos, del mismo modo se considera que:

la formación a docentes en cárceles que tienda a promover y ejercer el derecho a la educación deberá caracterizarse por ser: a) específica en función del contexto; b) permanente, de modo de garantizar la actualización profesional y la revisión del quehacer docente; c) orientada a la investigación, en tanto el/la docente se constituya como investigador de su propia práctica pedagógica (Scarfó, F; Inda, M; Preafán, M; Dapello, M; 2013: 12).

A partir de lo anteriormente señalado se puede decir que el y la docente que educa en contextos de encierro realiza una práctica pedagógica que se reconoce como una práctica social, en donde los profesores y las profesoras de esta área se caracterizan por la sensibilidad en ciertas problemáticas sociales que han provocado la exclusión y vulneración en cientos de personas, por lo que por medio de su acción se inculca la transformación de la realidad, una transformación que va más allá del aula de clases. Es por esta razón que se considera al docente *“como un agente de la educación social ya que realiza un trabajo con sujetos en situación de vulnerabilidad social, intentando que estos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales.”* (Scarfó, F; Inda, M; Preafán, M; González, B; 2007:5)

Por otro lado, en Uruguay, dentro del Consejo de Educación Secundaria (CES) existe una Unidad coordinadora del Programa Educación en Contextos de Encierro, con sede en Montevideo en la que dentro de sus objetivos se encuentra *“Garantizar el derecho a la Educación Secundaria de la población adulta privada de libertad en todas las Unidades de*

Internación para personas privadas de libertad del país.” (Consejo de Educación secundaria, 2016). De esta manera, busca hacerse cargo de las necesidades educativas de las personas que se encuentran en situación de privación de libertad de manera tal que sea significativo para ellos relacionándolo con sus contextos e historias de vida. Uruguay desde el CES busca considerar la Educación en este tipo de contextos teniendo en cuenta las competencias necesarias para desenvolverse en dichos espacios, ante esto señala que,

El desafío reside aquí en construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos privados de libertad, advertidos de los cruces, interacciones, diferencias y similitudes entre nuestras prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro: sus presupuestos, finalidades, modos de funcionamiento. (Consejo de Educación Secundaria, 2016)

Todo esto aportaría en poder responder a los objetivos de la Educación en contexto de encierro, pues se considera altamente complejo teniendo en cuenta las características de los estudiantes y la situación de encierro en la que se encuentran.

2.2 Educador en contexto de encierro en Chile

Como se ha descrito, en Chile existen algunos vacíos legales en cuanto a la Educación de Adultos que se encuentran en situación de encierro, lo mismo sucede en cuanto al rol docente dentro de estos espacios, se ha dado a conocer que existe una:

falta de instrumentos técnicos y curriculares especiales, un sistema de financiamiento particular, ausencia de carrera docente especial para directores, profesores y trabajadores de la educación que laboran en las cárceles, pertinencia para la formación y capacitación de estos recursos humanos, inexistencia de un área especial sobre educación en contextos de encierro de la institucionalidad, que permita orientar, evaluar, controlar, y supervisar este tipo de educación. (Díaz, 2015:2)

Los documentos evidencian que es necesario tomar en cuenta las particularidades de estos

espacios educativos y para ello es necesario fortalecer la Formación Docente, posibilitar capacitaciones y encuentros en donde se discutan las temáticas y problemáticas de estos contextos, donde se pueda reflexionar y aportar para el fortalecimiento de la Educación en contexto de encierro, ante esto el ya citado antropólogo Pedro Díaz señala que en las políticas públicas Educativas debería, “*considerar la especificidad de la educación en contextos de encierro, en la perspectiva de considerar las orientaciones especiales de esta modalidad*” (Díaz, 2015: 18) puesto que hoy en día se rige bajo las leyes del sistema educacional regular y la modalidad de Educación de Adultos. Sin embargo, cómo se ha podido mostrar, existen otras particularidades que son necesarias tomar en cuenta para orientar la acción pedagógica de los y las docentes y poder responder a las necesidades de los estudiantes en este tipo de espacios de la manera más óptima.

3. Concepto “competencias”

3.1 Distintos enfoques conceptuales de “competencias”.

Considerando que la presente investigación se enfoca en las competencias pedagógicas de los y las docentes y su proceso de adquisición para desenvolverse en Educación de Adultos en situación de privación de libertad es que resulta necesario definir el concepto de **competencias**.

A lo largo del tiempo, dicho concepto ha sido definido de diversas maneras y por distintos autores, así por ejemplo:

Boyatzis, define la competencia como “*una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo,... Las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores*” (citado por Becerra y Campos, 2012:6)

McClelland (1973) utilizó el concepto de competencia en reemplazo del concepto de inteligencia y a través de entrevistas conductistas, evidenció cómo identificar competencias, siendo estas adquiridas a partir de la formación y el desarrollo (citado por Escobar, 2005).

Del mismo modo, también se señala que las competencias “*son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones*” (Delamare Le Deist y Winterton, 2005; Spencer y Spencer, 1993; Gonczi, 1994, citado por Mulder; Weigel y Collings 2008)

En relación a los tres conceptos de competencias expuestos anteriormente, se podría decir que en su mayoría consideran que las competencias se reflejan a partir de conductas observables, es decir que se demuestran y donde además tales conductas pueden ser evaluadas.

De otro modo, también se puede dar a conocer el concepto de competencias ligado al saber de las personas. Zabalsa (2003) plantea el concepto como conjunto de conocimiento y habilidades que las personas requieren para desenvolverse en alguna actividad.

Asimismo el concepto competencia, puede ser entendido como el saber de las personas para enfrentar problemáticas que se puedan presentar, lo que se refleja en el siguiente extracto “*La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión*” (Echeverría, 2001; citado por Yaniz, 2004:3).

Igualmente Bogoya (2007) señala que las competencias aluden a poner en juego un saber, pero además considera que este conocimiento debe actuar de manera flexible y pertinente a la actividad que se realice y por ende va a requerir de conocimientos y dominio de los códigos de tal actividad, asimismo de las reglas que se utilicen y como se argumente lo realizado.

Por otro lado Chavarro y Velásquez (s.f.) señalan que una competencia no se limita al ámbito laboral ni a la apropiación de un saber, sino que abarca un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de un proceso que permiten a una persona realizar múltiples acciones en un contexto específico y cambiante.

Además el concepto de competencia se ha delimitado al término de competencia emocional, el

cual algunos autores han definido como un constructo que contempla una diversidad de procesos tanto sociales como emocionales. Bisquerra y Pérez (2007) realizan una referencia teórica del concepto de Competencia emocional en el cual señalan que surgen cuando Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones para identificar dicho concepto, los cuales serían la empatía, la asertividad, la cooperación, la responsabilidad y autocontrol, las cuales estarían relacionadas con lo que planteaba Goleman (1995) en cuanto a la inteligencia emocional. Años más tarde Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) proponen cuatro dominios para concretar la conceptualización de competencia emocional los cuales serían la conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, en donde cada uno contempla una serie de competencias asociadas, entre algunas de ellas se encuentran la conciencia emocional de sí mismo, autocontrol emocional, empatía y liderazgo respectivamente (Bisquerra y Pérez, 2007).

Se ha observado que de igual manera, Saarni (2000) define la competencia emocional como la demostración de autoeficacia emocional al expresar emociones en las relaciones sociales, *“este autor define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados”* (Bisquerra y Pérez, 2007:66-67).

En una última instancia de la presente discusión bibliográfica, es pertinente señalar que el diccionario de la Real Academia Española (2016) señala los siguientes significados al concepto de competencia:

- 1. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo;*
- 2. Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtenerla misma cosa;*
- 3. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio;*
- 4. Persona o grupo rival;*
- 5. Competición deportiva.*

Finalmente, es posible decir frente a lo planteado en dicho diccionario, que la palabra competencia adquiere una connotación polisémica. No obstante, se considera pertinente

mencionar que existe un consenso en varias definiciones, respecto al entender el concepto como conocimiento y/o saber, capacidades, habilidades, entre otros aspectos.

3.2 Distintos enfoques conceptuales de “competencias pedagógicas”

La presente investigación al estar específicamente centrada en competencias pedagógicas, es que se cree igualmente necesario exponer distintas perspectivas de tal concepto. Así es que se expondrán a continuación diversas definiciones que aluden a competencias pedagógicas:

Las competencias pedagógico - didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Respecto a las competencias Institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela. (Bar, 1999:8)

Siguiendo con Bar (1999) hace alusión a un aspecto interesante, al plantear que las condiciones de trabajo de los y las docentes (jornada laboral, permanencia, ascensos, salarios, incentivos, etc.) van a influir en las competencias docentes, al ser estas condiciones, factores importantes en el desempeño laboral de los profesores y en la eficiencia de éste.

Igualmente se hace importante señalar que una competencia en el ámbito pedagógico:

permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca con la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que están en la línea de la gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de evidencias. (Tobón, 2007:16).

Es decir la competencia pedagógica entrega información respecto a la calidad de la educación que el docente está brindando al estudiantado. De acuerdo con esto, es que se puede decir también que la competencia pedagógica estará ligada al saber de los y las docentes, tal como se

menciona en el siguiente extracto:

Por competencia pedagógica se entiende aquí la serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que alguien debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo. No obstante el carácter de la competencia lo define la naturaleza del entorno en el que el mediador realice su intervención, hay unos mínimos que todo docente debería poseer para asumir su tarea en el complejo entorno de los aprendizajes y las comprensiones que deben construir los estudiantes. En efecto, los desempeños de los docentes y directivos han de correr paralelas con la modalidad, los propósitos y los fines institucionales, así como con las características del entorno y de los estudiantes. (Arboleda, 2011:2)

En relación a lo mencionado por Julio Arboleda (2011), se puede destacar la vinculación que realiza entre la competencia pedagógica y los fines de la institución en la que se desenvuelve el docente, porque el profesor lo más probable es que no incorpore las mismas competencias en su praxis al trabajar en un establecimiento inclusivo, donde las adecuaciones curriculares, visión y misión de la institución estén bajo a este enfoque a que si el mismo docente trabaja en un establecimiento educativo que se centra en el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente se puede decir, en relación a los autores mencionados, que si bien cada uno relaciona diversos aspectos con las competencias pedagógicas, tales como: las condiciones laborales de los profesores y las profesoras, la calidad de la educación que brindan estos mismos y los fines institucionales del lugar de trabajo de los y las profesoras, hay un consenso en que las competencias pedagógicas están ligadas al saber y quehacer pedagógico.

3.3 Concepto “competencias pedagógicas” utilizado en esta investigación.

Se cree importante dar a conocer desde qué perspectiva, las autoras de esta investigación se van a situar respecto al concepto de “competencias pedagógicas”.

En primera instancia y considerando las discusiones bibliográficas expuestas anteriormente es

factible decir que se entenderá por competencia, el conocimiento y/o saber de una persona para desenvolverse en una determinada acción. Además se considerará que este conocimiento se verá influenciado por el contexto en el cual se encuentre la persona, es así que de acuerdo con Bogoya (2007) este saber deberá ser flexible y pertinente a la actividad que se realice.

En una segunda instancia y de acuerdo con lo recién mencionado, con las definiciones específicas de competencias pedagógicas y el objetivo de la investigación se puede decir que cuando se hable de competencia pedagógica a lo largo del texto, se estará refiriendo a los conocimientos que poseen y con los que se desenvuelven los y las docentes en su praxis pedagógica en un contexto de educación de adultos en situación de encierro, siendo importante además el cómo se han sido adquirido estos conocimientos.

Igualmente se considerará, cómo influye en el saber de estos profesionales, las particularidades de dicho contexto al cual se ven enfrentados, las cuales están ligadas a las políticas establecidas por Gendarmería de Chile que norman el funcionamiento del espacio educativo y las conductas de entrada de los estudiantes, respecto al consumo de drogas e historias de vida fragmentadas en diversas áreas, entre ellas la educativa. Finalmente cabe decir que también se considerará en las competencias pedagógicas de los y las docentes, la relación que estos entablen con toda la comunidad educativa.

3.4 Política nacional que aborda las competencias pedagógicas.

El Marco para la Buena Enseñanza es una política nacional de educación en Chile, implementada en el año 2003, que fue diseñada en función de fortalecer la profesión docente, estableciendo lo que los profesores deben conocer y saber hacer, a través de un ciclo del proceso de enseñanza aprendizaje, el cual incluye cuatro dominios “Preparación de la Enseñanza”, “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” y “Responsabilidades profesionales”. Es así que el Marco para la Buena enseñanza engloba diversos aspectos a ser considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cada dominio se especifican criterios con sus respectivos descriptores, donde se especifican

los aspectos en los cuales deben centrarse los y las docentes.

Se hace importante señalar que:

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. (MINEDUC, 2008)

Considerando todo lo mencionado, es que se puede decir que esta política nacional de educación abarca el concepto de competencias, al enfocarse en el saber que debieran tener los y las docentes para que medien procesos de enseñanza-aprendizaje positivos en sus estudiantes. Teniendo en cuenta también que ese conocimiento y/o saber se verá igualmente influenciado por aspectos contextuales en relación a todo lo que involucra la comunidad educativa, lo que se refleja en el siguiente extracto, “*El Marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos*” (MINEDUC, 2008)

3.5 Formación Docente en torno a las competencias pedagógicas en contextos de encierro

El desarrollo de la formación profesional docente en Chile ha sufrido diversas transformaciones, inicialmente con la aparición de las escuelas normales en el año 1842 cuya formación era dirigida a la Enseñanza Básica, posteriormente con la creación del Instituto Pedagógico para la construcción de una carrera docente a nivel de enseñanza superior, que permitiera la enseñanza en nivel secundario (Ávalos, 2004), hasta lo que es el día de hoy con la formación de profesores en distintas instituciones profesionales del país, para distintos niveles y disciplinas. Dicha historia de configuraciones se ha regido por lo que dicta el Estado, quien estructura el sistema

educativo imperante por medio de reformas educativas que definen la formación docente.

En la actualidad, existen 49 instituciones universitarias en Chile, tanto estatales como privadas, que imparten la carrera de pedagogía, la cual se clasifica según nivel de enseñanza y especialidad, vale decir, existe una formación para la Educación Parvularia, la Educación General Básica, Educación Diferencial y para la enseñanza Media en donde se encuentra una formación para cada subsector (Matemática, Lenguaje, Historia, Ciencia, etc.). A través de la formación docente que rige a los educadores, en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía hoy en día se evidencia un alto porcentaje de enseñanza del contenido más que la enseñanza de distintas metodologías para el aprendizaje o para la enseñanza en distintos contextos, lo cual se relaciona con las exigencias que el sistema educativo impone por medio de la evaluación del contenido con pruebas estandarizadas.

Es así que, tal como se ha mencionado, la enseñanza en contextos de Educación no Formal, específicamente la educación para adultos y contextos de encierro, es escasa en la formación docente de pregrado, limitándose este tipo de enseñanza a la formación de Educadores Diferenciales, que en algunas universidades del país dan a conocer en su perfil profesional la posibilidad de desenvolverse en “*organizaciones e instituciones de apoyo socioeducativo a niños y niñas, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad*” (UMCE, 2011). Sin embargo, queda en evidencia que la formación para la educación en contextos de encierro es carente a nivel nacional, que si bien es una educación que se guía por el currículum nacional para adultos por lo que se requiere de un saber disciplinario, cabe señalar que dicho saber no es el pilar fundamental de este tipo de educación, puesto que tal como señala Scarfó (2003):

debe existir una fuerte presencia de contenidos, que no solo tengan correspondencia con los modelos de Educación Permanente, Educación Social, Educación de Adultos y Educación Popular, sino que también se correspondan con temas como la convivencia, la salud, el mundo laboral, las formas de expresión, la acción participativa y los valores entorno a los Derechos Humanos (p. 22)

Durante este capítulo se pudo evidenciar que la educación en contexto de encierro se desarrolla en la relación cárcel e institución educativa, donde el control de gendarmería y la infraestructura cada vez más decadentes se constituye en el contexto adverso que varios docentes deben enfrentar a diario con un escaso saber en la formación docente y las prácticas homogeneizadoras recurrentes de la educación regular en nuestro país. Esto determinará ciertas competencias pedagógicas, es decir, conocimiento y/o saberes demostrados en la acción docente que se generan en el contexto influenciado por el mismo.

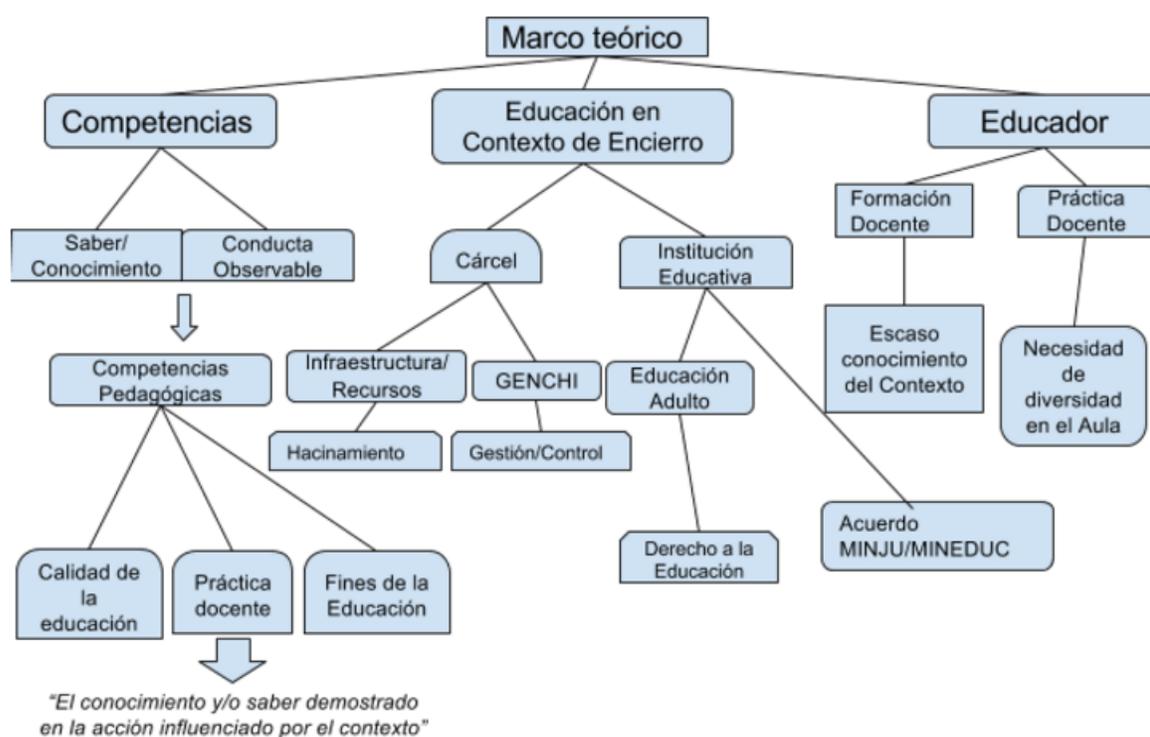


Figura II: Marco teórico

Elaboración Propia: Baeza, González, Mora y Morales (2016)

III. MARCO METODOLÓGICO

A continuación se darán a conocer los aspectos metodológicos de la investigación, para esto se expondrá el enfoque sobre el cual se enmarca este estudio, además se dará a conocer el tipo de investigación utilizado, el que permite centrarnos en los sujetos de estudio respondiendo al objetivo de “Describir las competencias pedagógicas de los y las docentes y su proceso de adquisición para desenvolverse en Educación de Adultos en situación de privación de libertad desde la perspectiva de directivos, docentes y estudiantes de un Liceo en contexto de encierro de la comuna de Santiago..” Asimismo, se explicitarán las técnicas de recolección de datos y su respectivo método de análisis.

1. Enfoque de Investigación

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo y bajo un paradigma reflexivo-naturalista puesto que, se entiende que *“la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”* (Martínez, 2006:128). A través de la información recogida, se busca comprender una realidad específica, al interiorizarse en la experiencia de los sujetos de estudio. Por lo tanto, en la presente investigación, *“se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario meterse en la realidad”* (Sandoval, 2002:29).

Igualmente, esta investigación es cualitativa, debido a que considera que *“existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven”* (Martínez, 2011:6). Lo que significa que la construcción de conocimiento que se obtendrá en esta investigación será acorde al contexto de los sujetos de estudio, quienes por ser seres que crean sus propias realidades en base a lo que han vivido, van a desarrollar diversas percepciones y descripciones en cuanto a las competencias pedagógicas que debe tener un profesor que realiza su labor en un Liceo en contexto de encierro.

El paradigma reflexivo naturalista posee fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos que resultan importantes considerar. Desde el punto de vista ontológico, como ciencia que estudia el ser y el cómo es concebida la realidad, se considera que existen múltiples realidades pues depende de las construcciones que hagan las personas individualmente y también como grupo de estudio, en el caso de esta investigación se tomarán en cuenta las construcciones que haya hecho cada sujeto de estudio con respecto a las competencias pedagógicas necesarias para desenvolverse en un contexto de Educación de Adultos en situación de encierro, como también las realidades concebidas como comunidad educativa.

Por otro lado con respecto al fundamento epistemológico, esta investigación presenta una relación subjetiva entre sujeto y objeto epistémico en donde la interacción de esta arroja los análisis reflexivos del trabajo llevado a cabo, existe conciencia de lo que acontece y los análisis llevados a cabo tienen que ver con el pensamiento ideológico del propio sujeto sobre las competencias pedagógicas.

Finalmente, desde el punto de vista axiológico, se puede decir que debido al Paradigma reflexivo-naturalista en el que se encuentra esta investigación, se trabaja para poder comprender el contexto estudiado y las competencias pedagógicas necesarias para desempeñarse en este, de esta manera se busca identificarlas y reconocer la realidad construida, todo esto influenciado por la problemática abordada, el método y análisis utilizado a lo largo de la investigación.

2. Tipo de investigación

Respecto al tipo de investigación, nos encontramos frente a un *estudio de caso*, puesto que se busca profundizar sobre un tema específico, el cual sería la descripción que realizan distintos participantes de un liceo que trabaja con adultos en situación de privación de libertad (Directivos, Profesores y Estudiantes), sobre las competencias que debe tener un profesor para desenvolverse en dicho contexto. Esto con el fin de obtener mayor información y comprensión sobre la labor de los y las docentes que deciden trabajar en estos espacios educativos, puesto que el estudio de caso “*se utiliza para tener la comprensión en profundidad de una situación y*

de su significado para los implicados. El interés se pone en el proceso más que en el producto, en el contexto más que una variable específica, en el descubrimiento más que en la confirmación” (Canedo, 2009:108). Además, se enmarca en un estudio de caso debido al contexto de la investigación, puesto que este es un trabajo investigativo a menor escala, el cual se realiza en un tiempo determinado y con recursos acotados (Latorre, Rincón y Arnal, 1996).

Cabe señalar, que dentro de los tipos de estudio de caso existentes, el presente se trata de un estudio de caso único-intrínseco, ya que se realizará la investigación con personas que pertenecen a una misma institución. Por otro lado en este estudio de caso hay un interés particular por parte de las investigadoras en cuanto al caso en sí mismo, tal como menciona Stake (2007) *“no nos interesa porque con su estudio aprendamos de otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso”* (Stake, 2007:16). Por ende, a partir de la información recogida no se generalizarán los datos, ni se analizarán otros aspectos que dejen al caso en particular como aspecto secundario, sino que se realizará un informe descriptivo de la situación estudiada. (San Fabián y Álvarez, 2012)

3. Grupo de estudio

En la investigación cualitativa, la muestra se selecciona a partir del objeto de estudio, con el fin de que entreguen conocimientos referentes a la temática que se desea abordar, la que, en este caso, es sobre las competencias que deberían poseer los y las docentes que trabajan con adultos en situación de privación de libertad.

Por otro lado, enfocándonos en el grupo investigado, cabe señalar, que una investigación cualitativa, *“exige una muestra que no podrá estar constituida por elementos aleatorios descontextualizados, sino por “un todo” sistémico con vida propia, como es una persona, una institución, una etnia o grupo social, etc.”* (Martínez, 2006: 136). Es así, que el grupo de personas a investigar, se compone del equipo directivo y un grupo reducido de docentes y estudiantes que pertenecen a una institución determinada, significando una muestra que no es

representativa a gran escala, por lo tanto, los resultados obtenidos mediante esta investigación no pueden ser generalizados. Se ha determinado esta muestra en base a lo que se ha establecido en los objetivos de la investigación y considerando además *“una muestra que sea comprehensiva y que tenga, a su vez, en cuenta los casos negativos o desviantes, pero haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos y explotando a los informantes clave”* (Martínez, 2006:137).

Es por ello que se han considerado los siguientes participantes:

3.1 El Equipo Directivo: En este punto nos referimos a Unidad Técnica Pedagógica y Psicólogo del Liceo de adultos en situación de encierro de la comuna de Santiago, que conocen y coordinan el quehacer de los y las docentes que trabajan en este contexto educativo.

Cuadro I: Grupo de Estudio 1 (Liceo de Adultos Municipal de la comuna de Santiago)

Código	Sexo	Edad Cronológica	Años de experiencia	Años de experiencia en Educación de Adultos en situación de encierro.
D1	M	41	20	6
D2	M	44	9	3

Elaboración Propia: Baeza, González, Mora y Morales (2016)

3.2 Profesores de Enseñanza Básica: Nos referimos a 4 profesores(as) que realizan su labor en un liceo de adultos en situación de encierro de la comuna de Santiago, los cuales desarrollan su labor en las áreas de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Historia, geografía y Ciencias

Sociales. Tienen una experiencia laboral docente entre 3 y 30 años y tienen una experiencia laboral en contexto carcelario de aproximadamente 2 años.

Cuadro II: Grupo de Estudio 2 (Liceo de Adultos Municipal de la comuna de Santiago)

Código	Sexo	Edad Cronológica	Años de experiencia docente	Años de experiencia en Educación de Adultos en situación de encierro.
P1	F	51 años	27 años	3 años
P2	M	39 años	4 años	4 años
P3	M	59 años	4 años	36 años
P4	M	26 años	4 años	1 año

Elaboración Propia: Baeza, González, Mora y Morales (2016)

3.3 Estudiantes: 6 estudiantes de sexo masculino pertenecientes al primer nivel de un liceo de adultos, en contexto de encierro de la comuna de Santiago. El establecimiento educacional, al que pertenecen los estudiantes funciona bajo el Curriculum de Adultos del Ministerio de Educación. Las edades de los participantes fluctúan entre los 20 y 45 años. El promedio en matemáticas de los estudiantes que participaron es un 4.8 y en lenguaje y comunicación, un 3.8.

Cuadro III: Grupo de Estudio 3 (Liceo de Adultos Municipal de la comuna de Santiago)

Código	Sexo	Edad Cronológica	Promedio matemáticas	Promedio Lenguaje y Comunicación
E1	M	35 años	5.6	5.0
E2	M	33 años	5.5	3.7
E3	M	31 años	4.6	3.4
E4	M	22 años	4.5	3.8
E5	M	45 años	4.4	3.2
E6	M	20 años	4.0	3.5

Elaboración Propia: Baeza, González, Mora y Morales (2016)

4. Técnicas de recolección de datos

Los métodos de recolección de datos para la investigación serán la Entrevista Semiestructurada, la Observación Participante y la Realización de Notas. Técnicas que serán descritas detalladamente a continuación.

4.1 Entrevista: Técnica que busca, mediante preguntas abiertas, recopilar información que

entrega un personaje que es clave para el tema que se está investigando. Tal como plantea Grawitz, Aktouf, Mayer y Ouellet, este instrumento *"es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad."* (Grawitz, 1984: 188; Aktouf, 1992:91; Mayer y Ouellet, 1991: 308 citado por López y Deslauriers, 2011).

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales *"se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)"* (Hernández, Fernández y Baptista, 2006:597). Con ello se propone partir desde una pauta que incluya las temáticas principales que se buscan abordar en la investigación, esto permite que la entrevista se vaya dando de diferentes maneras con los entrevistados según las respuestas que den los sujetos investigados.

Se realizaron entrevistas al equipo directivo de un liceo de adultos en situación de encierro con el fin de describir, desde la perspectiva de docentes directivos, cuáles son las competencias que se requieren para trabajar en éste contexto pedagógico. Asimismo, se les realizaron entrevistas a los y las profesoras de esta misma escuela, con el objetivo de identificar la percepción que tienen los y las docentes respecto a las competencias que creen poseer y las que no para desempeñarse en dicho contextos y de qué modo los y las docentes han adquirido estas competencias pedagógicas.

El plan de entrevista se realizó en el mes de junio del año 2016 (Anexo n°1)

4.2 Observación Cualitativa y Realización de Notas: *La Observación Cualitativa "implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones"* (Hernández et. al., 2006:587).

Es así que en esta investigación se realizaron observaciones cualitativa de las clases desarrolladas por docentes en el contexto de un liceo que trabaja con adultos en situación de

privación de libertad, considerando que esto permitiría entregar información sobre las dinámicas relacionales entre profesor (a)-estudiantes dentro del aula, la acción didáctica que emplean los y las docentes y las competencias pedagógicas que demuestran tener los profesores, todo esto desde una perspectiva participativa de las situaciones observadas.

Cabe señalar que *“buenos observadores, necesitan utilizar todos sus sentidos para captar los ambientes y a sus actores. Todo puede ser relevante: clima físico, colores, aromas, espacios, iluminación, etcétera”* (Hernández et. al., 2006:587). Asimismo, es importante mencionar que la observación es algo personal ya que tal como señala Hernández, Fernández y Baptista *“la observación no puede delegarse, el investigador necesita “palpar en carne propia” el ambiente y las situaciones”* (Hernández et. al., 2006:596). Sin embargo, pese a que sea un ejercicio individual, *“Mertens (2005) recomienda contar con varios observadores para evitar sesgos personales y tener distintas perspectivas, lo cual implica un equipo de investigadores”* (Hernández et. al., 2006:596). En el caso específico de esta investigación son cuatro investigadoras, por lo cual se tendrán distintos relatos de la realidad observada.

Lo observado, se registró en notas con el fin de dar cuenta del proceso de investigación y de esta manera poder analizar los aspectos involucrados en el estudio, puesto que *“parte de la observación consiste en tomar notas para ir conociendo el contexto, sus unidades (participantes, cuando son personas) y las relaciones y eventos que ocurren. Las anotaciones y la bitácora de campo evitan que se nos olviden aspectos que observamos, especialmente si el estudio es largo”* (Hernández et. al., 2006:90).

Si bien la observación y las anotaciones no tienen un formato común, quedando al parecer del investigador, hay aspectos en común en la realización de notas, tal como *“No olvidar que debemos registrar tiempos (fechas y horas) y lugares a los que se hace referencia.”* (Hernández et. al., 2006:590). Igualmente se hace importante señalar que la realización de notas no es solo describir lo observado y tal como menciona Grinnell (1997) hay una *“importancia de incluir nuestros propios términos, palabras, sentimientos y conductas en las anotaciones.”* (Hernández et. al., 2006:541)

Es así entonces que se cree que la observación pertinente y las anotaciones de la realidad observada-por parte de los cuatro investigadores de este estudio-permitirán recoger información acorde a los objetivos propuestos en la investigación.

El plan de Observación cualitativa y registro de notas de la presente investigación se realizó entre los meses de abril a noviembre del año 2016.

4.3 Grupo Focal: Es una técnica de recopilación de información que se realiza por medio de un grupo de personas, las cuales organizan una discusión en torno a una temática específica que es propuesta por los investigadores, dicha técnica *“tiene como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia”* (Aigner, 2002:1). Por ende el Grupo Focal, se puede definir como *“una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores, para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objetivo de investigación”* (Korman en Aigner, 2002: 2) o dicho de otro modo, *“como discusiones, con niveles variables de estructuración, orientadas a un tema particular de interés o relevancia, tanto para el grupo participante como para el investigador.”* (Edmunds en Juan y Roussos, 2010). En la presente investigación la temática abordada será en relación a las competencias pedagógicas que deben poseer los y las docentes que trabajan con adultos en situación de encierro.

Según lo anteriormente señalado, una de las características de los Grupos Focales es que los participantes poseen ciertas características en común y tal como señala Merton, Fiske y Kendall *“se conoce que las personas entrevistadas se han visto envueltas en una situación particular”* (Fiske, Kendall y Merton, 1998). En este caso, se realizará el grupo focal con los estudiantes de un Liceo de adultos de la comuna de Santiago, el cual corresponde a un contexto de encierro. Se seleccionarán entre 6 a 12 estudiantes de Enseñanza Básica para que se discuta sobre las competencias pedagógicas de sus docentes.

En esta investigación, la realización de un Grupo Focal tiene el motivo de recoger la información de los estudiantes según su experiencia con los profesores y las profesoras de la escuela, en un

contexto que les permita expresarse de una manera más cómoda, puesto que *“se busca que las preguntas sean respondidas en el marco de la interacción entre los participantes del grupo, en una dinámica donde estos se sientan cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.”* (Juan y Roussos, 2010), de esta forma recopilar la información entregada de la manera más efectiva posible. Cabe señalar que el Grupo Focal tiene como ventaja *“ser una poderosa herramienta de investigación sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto. El amplio abanico de información que ofrece, permite que el grupo focal funcione como una excelente herramienta en estudios preliminares o que pueda ser combinable con otros métodos”* (Juan y Roussos, 2010), de esta manera se establece como una de las técnicas utilizadas en esta investigación, ya que es compatible tanto con los otros métodos de recogida de información, como lo es la observación, las notas de campos y las entrevistas personales y por sobre todo porque responde al enfoque cualitativo de la presente investigación.

Se realizó el grupo focal el 1 de julio de 2016 con estudiantes de primer nivel, pertenecientes a un liceo de adultos en situación de encierro (Anexo n°8).

5. Procedimientos de Análisis de la Información

Para el análisis de los datos, se realizó una revisión de la información entregada por los sujetos de estudio tanto en las entrevistas como en el grupo focal, con el fin de organizar y clasificar lo recopilado bajo un criterio lógico (Hernández et. al., 2006) lo cual se realizó con el material completo a través de la transcripción de los audios obtenidos de la recolección de datos.

A partir de ello se establece el proceso de análisis de datos fundamentados en lo planteado por Gloria Pérez Serrano (2007) que consiste en tres etapas, el análisis exploratorio, la descripción y finalmente la interpretación.

En primer lugar en el análisis exploratorio secuencial donde existe un *“procedimiento abierto con el que a medida que avanza la investigación se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para el análisis”* (Pérez, 2007: 107) se realiza el levantamiento de categorías en relación a las preguntas realizadas y al objetivo correspondiente a cada una, por lo que se realizaron distintas

categorías para cada uno de los tres grupos de sujetos a investigar (directivos, profesores y estudiantes). El motivo de esta clasificación es porque a partir de este *“nos damos cuenta de si estamos o no capturando el significado que buscan transmitir los sujetos investigados”* (Hernández et. al., 2006:594). La categorización de los datos, permite manejar de mejor manera el análisis y realizar una descripción más completa de lo investigado, por lo demás, implica una clasificación precisa que posteriormente se sistematizó en un segundo nivel de análisis en donde se levantaron subcategorías para optimizar la investigación *“En este punto del análisis, la meta es integrar las categorías en temas y subtemas, basándonos en sus propiedades. Descubrir temas implica localizar los patrones que aparecen repetidamente entre las categorías”* (Hernández et. al., 2006:596). Las categorías levantadas para el análisis de la información brindada por los sujetos de estudio fueron las siguientes: *“Competencias pedagógicas de los y las docentes” “Características de los estudiantes” “Características del contexto”*.

La segunda etapa de descripción tiene por objetivo *“establecer patrones en los datos lo que implica un nivel de reducción de los mismos”* (Pérez, 2007: 107) para ello se establecen los aspectos más destacados en la primera categorización y luego los puntos en común encontrados en una subcategorización de la información encontrada. A partir de ello surge la tercera etapa, la interpretación, en donde se integrará toda la información recogida considerando las categorías y subcategorías planteadas y las conexiones existente entre estas, *“la interpretación e integración de los datos efectuada en el marco de la práctica y en contraste con la realidad reflexionada nos llevará a sugerir nuevas relaciones y nos brindará la oportunidad de volver sobre los datos las veces que sea necesario con el fin de establecer consideraciones sobre la plausibilidad de las relaciones”* (Pérez, 2007:108)

De esta manera es que, complementario al proceso de análisis de información, se realizó una descripción del contexto, de los sujetos de estudio, de los eventos y situaciones que enmarcan esta investigación, a través de observaciones y notas de campo construidas en el transcurso de la recolección de datos. Lo anteriormente señalado permite profundizar lo investigado y

vincularlo con las categorías encontradas, con el fin de evidenciar *“patrones, tendencias, explicaciones; a ligar hechos, generar hipótesis y/o probarlas”* (Hernández et. al., 2004:596), es decir, otorgar un sentido de entendimiento trascendental en la investigación.

Finalmente, se elaboró una triangulación entre la información recolectada y analizada frente a lo expuesto en el marco teórico, ya que la revisión bibliográfica será utilizada como una fuente más en el proceso de construcción de conocimiento. Para la realización de esta etapa, se elaboró una nueva discusión bibliográfica, esta vez considerando *“los resultados concretos del trabajo de campo, desde una interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico hemos categorizado como categorías y subcategorías y lo que sobre ello hemos encontrado cuando hemos realizado la investigación en terreno”* (Cisterna, 2005:69-70). De este modo, el marco metodológico de la presente investigación se conforma como un cuerpo con sentido coherente e integrado para la construcción de un nuevo conocimiento.

A modo de resumen se puede decir lo siguiente; para esta investigación es preciso situarse desde un enfoque investigativo de carácter cualitativo, puesto que se intenciona la construcción de un conocimiento, las competencias pedagógicas necesarias para desenvolverse en un contexto de encierro; a partir de la reflexión ideológica de los propios sujetos, es decir los y las docentes. De esta manera el tipo de investigación debe ser un estudio de caso, porque intenta profundizar una realidad específica, comprendiendo y analizando el significado que le atribuyen el grupo de estudio representado en directivos, docentes y algunos estudiantes, recogiendo la información a través de entrevistas, grupo focal y notas de campo.

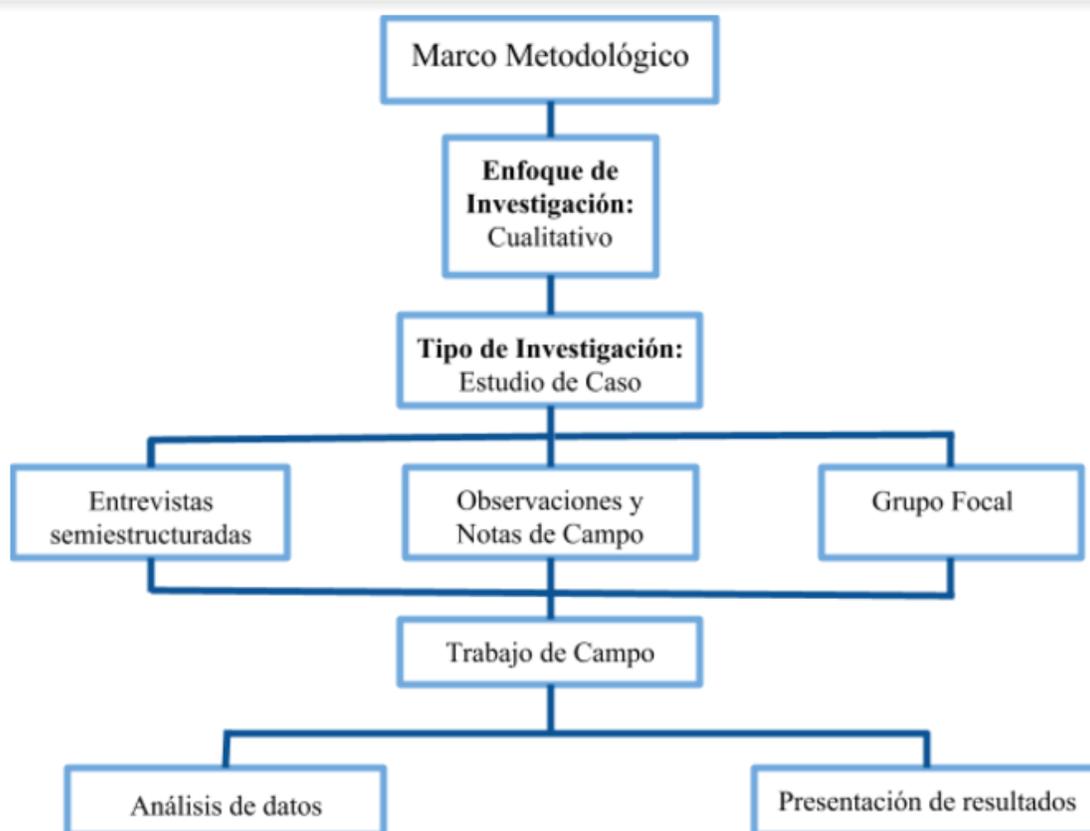


Figura III: Marco metodológico

Elaboración Propia: Baeza, González, Mora y Morales (2016)

IV. PRESENTACION Y ANALISIS DE DATOS

1. Primer nivel de análisis: Por sujeto de estudio

Para el análisis de la información obtenida en esta investigación se consideran las categorías de Competencias Pedagógicas la cual aborda las características personales de los y las docentes, su acción pedagógica y la adquisición de competencias pedagógicas; en segundo lugar se establece la categoría de Características de los Estudiantes, en la que se toman en cuenta los tópicos de trayectoria de vida, trayectoria pedagógica y características personales de los estudiantes; finalmente se encuentra la categoría Características del Contexto la cual engloba el contexto de encierro y el contexto escuela. Es a partir de estas temáticas que a continuación se presentará lo expuesto por cada uno de los sujetos de estudio con respecto a las categorías y subcategorías planteadas.

1.1 Profesor 1 (P1)

En primer lugar, con respecto a las Competencias Pedagógicas, en la subcategoría *características personales*, P1 plantea la empatía, confianza en los estudiantes y el establecer vínculos afectivos alejados de prejuicios como características fundamentales que un docente debiera tener en las dinámicas de relación que se establezcan dentro de este contexto, lo cual queda en evidencia cuando el docente propone *"una de las cuestiones fundamentales, o sea es la parte afectiva, el contacto que tú puedas tener, entrar a la sala sin ningún prejuicio, tratarlo como un estudiante cualquiera, eso es fundamental para lograr en ellos buenos aprendizajes"* (P1, 2016) así se demuestra la importancia que atribuye el entrevistado a los vínculos estudiante-docente y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la subcategoría *acción pedagógica* P1 propone la priorización de contenidos del currículum considerando las particularidades de los tiempos de la escuela en relación a la extensión del currículum y los intereses y necesidades de los estudiantes, en donde la motivación juega un rol muy importante para que los estudiantes vayan dándole sentido a este proceso educativo, el docente expone que a los estudiantes *"no les hacen sentido algunos contenidos que tú les vas a*

pasar, por lo tanto una de las competencias que debe tener un profe acá es adecuarse a la realidad en que está situado... el profesor debe tener la capacidad para adaptarse a este estudiante y poder conquistarlo un poco, hacerle notar la importancia que tiene la educación como concepto de libertad" (P1, 2016). En esta declaración queda registrado la flexibilidad que debe tener el docente en sus prácticas pedagógicas para abarcar las necesidades e intereses tanto de la escuela como también las particularidades de los estudiantes y su contexto. Junto a lo anteriormente expuesto, es necesario tener en cuenta además la organización de la clase, planificar considerando las variables e interrupciones presentes en este tipo de contextos y la capacidad de adaptabilidad del docente en cuanto a las multiplicidad de metodologías y estrategias que se pueden tomar en cuenta para trabajar con las particularidades de cada uno de los estudiantes, tal como señala al explicar algunas dificultades que se dan en el transcurso de una clase, dando a conocer que *"en el cierre estoy súper débil y siempre estoy débil y he tratado muchas veces de no saltarlo, pero la verdad es que me cuesta, porque se te pasó la hora, porque el funcionario llega y te interrumpe y se acabó la clase"*(P1,2016) (refiriéndose a un funcionario de gendarmería) demostrando el funcionamiento de la escuela y su vínculo directo con gendarmería pues afecta al desarrollo de una clase y su planificación previa.

Por otro lado, en la subcategoría *adquisición de las competencias* se da a conocer que la mayoría de éstas han sido adquiridas en la experiencia como docente, experimentando con diferentes estrategias y analizando cuál resulta ser la más adecuada dependiendo de las características de la clase y los estudiantes. A pesar de ello, al momento de la entrevista el profesor señala que la municipalidad a la que pertenece el liceo brinda la posibilidad a algunos docentes financiando un pos-título sobre "innovación y aprendizaje" el cuál ha sido un aporte para reflexionar sobre el contexto de educación de adultos que se encuentran en situación de privación de libertad. Sin embargo, en general no se hace referencia a la formación docente como un aporte en la adquisición de competencias, atribuyendo el desarrollo de éstas a la experiencia de cada docente, *"esto es de ensayo y error y todavía no digo que las tengo completamente adquiridas"* señala el profesor al preguntar sobre cómo ha adquirido las competencias pedagógicas para desenvolverse en el liceo, donde queda en evidencia que el desarrollo de éstas ha dependido de un trabajo

personal más que de formación docente.

En segundo lugar, con respecto a las características de los estudiantes, en la subcategoría *trayectoria de vida* P1 señala *"yo diría, es un porcentaje el más alto el que tiene dificultades, dificultades intelectuales, dificultades por la cantidad de droga que consumieron y tienen daño severo neurológico"* (P1,2016) dando a conocer que a partir de su vínculo con las drogas y el consumo de éstas ha afectado en su desarrollo cognitivo-neurológico, mostrando que características como éstas son necesarias tener en cuenta para comprender los comportamientos y estilos de aprendizaje de cada estudiante para orientar la acción pedagógica. Por otro lado, en cuanto a *trayectoria pedagógica* también muestra que hay una gran diversidad, pues todos presentan diferentes niveles desarrollados, el docente declara que *"te encuentras con gente que sabe leer, pero no saben escribir y otros que saben escribir pero no saben leer, que tu no entendí cómo lo hicieron... Y otros que es por desuso"* donde se muestran los diferentes conocimientos que han alcanzado los estudiantes con respecto a un mismo contenido, en este caso la lectoescritura.

En tercer lugar, se encuentran las características del contexto, con respecto a la situación de encierro y el contexto escuela, estas están estrechamente relacionadas pues hay gran influencia de gendarmería en las dinámicas que se dan dentro de la escuela, como plantea P1 al momento de señalar la dificultad de desarrollar una clase tal cual se tenía planeada, debido a que la acción pedagógica no siempre sigue la planificación por completo, en algunas ocasiones por la situación de encierro en la que se encuentra la escuela, la clase va teniendo algunas interrupciones por los procedimientos que se deben desarrollar en el área de gendarmería. Al respecto el profesor explica que en ocasiones *"el funcionario llega y te interrumpe y se acabó la clase"* y esto, tal como se señala anteriormente, está vinculado estrechamente con las competencias de los y las docentes, ya que es quien debe irse adaptando a las características del contexto para que estas no sean una barrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 Profesor 2 (P2)

En base a la información entregada por el Profesor 2 (P2), se puede mencionar que cuando se trata de sus competencias pedagógicas como docente que trabaja en contextos de encierro, señala que lo fundamental en su práctica son el desarrollo de las habilidades blandas, entendiendo estas como el sentido de empatía que puede haber en la relación con sus estudiantes, siendo las habilidades blandas relevantes al momento de plantear una clase, de esta manera plantea que dichas habilidades se evidencian en *“la forma como tú te relacionas con ellos y cómo llegas a empatizar en cierta forma, ponerte en el lugar de ellos... que es lo que realmente quieren, lo que necesitan porque uno cree saber lo que necesitan y no es eso”* (P2, 2016). Todo lo anteriormente mencionado se enmarca en la subcategoría de *Características Personales*.

Con respecto a la subcategoría de *Acción Pedagógica*, P2 vuelve a hacer énfasis en realizar una práctica pedagógica que contemple las habilidades blandas, puesto que considera que en el contexto de encierro los aspectos curriculares pasan a segundo plano, siendo más relevante la manera en cómo se hacen llegar esos contenidos a los estudiantes, es por esto que plantea que hay que *“trabajar desde las habilidades blandas, desde lo transversal, lo valórico, la importancia de la empatía para lograr otras cosas, si bien el contenido, el currículum es importante, pero hay otras que son más importante y desde ahí llegar al currículum”* (P2, 2016). De esta manera, las habilidades blandas, para P2, son el medio por el cual hay que enseñarles a los estudiantes los aspectos curriculares.

En cuanto a la subcategoría de *Adquisición de las competencias*, el sujeto de estudio declara que sus competencias han sido adquiridas por medio de la experiencia y lo que ha aprendido de otros profesores y de los mismos estudiantes en el liceo, por lo que menciona que *“El día a día ha sido uno o sea, escuchar a otros profesores como trabajaban ellos, enfrentarme a la realidad de ellos, de los estudiantes.”* (P2, 2016). Asimismo, declara que el liceo ha gestionado la asistencia a seminarios. Sin embargo, son de tipo expositivo en donde únicamente se va a escuchar a alguien sobre una temática, dando a conocer que actualmente están en un seminario de innovación. No obstante, no se realizan muchas capacitaciones con respecto a la Educación

en contextos de encierro, es así que P2 plantea que *“muchas veces vamos a charlas más que nada pero todavía un poco ajeno a nuestro sistema, este diplomado que estamos ahora es primera vez que se hace para un contexto diverso, entonces ahí recién vas a estar con pares, gente con la que ha vivido una experiencia similar, pero en general, falta harto”* (P2, 2016).

Por lo tanto, se observa que por parte de P2, no existe una formación inicial en cuanto al trabajo en contextos de encierro, más bien la manera de desarrollar sus competencias docentes han sido una vez ya estando inserto en un liceo dentro del sistema carcelario, transformándose este lugar en un espacio de aprendizaje para la formación de profesores, considerando que la formación inicial docente se enfoca al trabajo con menores, por lo que P2 plantea que: *“uno se prepara para trabajar con niños de una forma muy distinta y si las habilidades blandas siempre están presentes aquí hay que exacerbarlas bastante, bastante, tiene que aflorar de una manera distinta”* (P2, 2016).

En segundo lugar, con respecto a la categoría de Características de los estudiantes, P2 se refiere al ámbito educativo, en términos de cuánto ellos han aprendido en el sistema educacional chileno, considerando que por el contexto social y cultural de la mayoría de los estudiantes han vivido una historia escolar fragmentada, es por esto que P2 declara que es relevante tener presente *“cuanto traen de su cultura o de su educación lo poco que traen algunos”* (P2, 2016). Lo anteriormente señalado se enmarca en la subcategoría de *Trayectoria pedagógica*.

En tercer lugar, con respecto a la categoría de Características del contexto del presente análisis, en cuanto a la subcategoría de *Contexto escuela*, P2 hace referencia a los aspectos del sistema educacional chileno, que están presentes en el Liceo, tales como la relevancia ante los aspectos cuantitativos de un establecimiento educacional, lo que puede significar darle menor énfasis a los aspectos relacionales y metodológicos al momento de enseñar, es por esto que P2 señala que *“aquí es complejo porque la crítica es un poco más al sistema, a veces se basa mucho en el currículum la cantidad de notas”* (P2, 2016) para referirse al contexto escolar.

1.3 Profesor 3 (P3)

En primer lugar es posible decir que el entrevistado respecto a la categoría de Competencias Pedagógicas en relación a la subcategoría *características personales*, hace referencia a que existe poca autocrítica en los y las docentes, manifestando lo siguiente:

hay como un cierto temor a sentirte cuestionado, yo creo que eso de hecho genera que cuando tú no te cuestionas o cuando tú en realidad no aceptas los cuestionamientos, las críticas, sigues generando un sistema perverso de reproducción donde los cabros en realidad vienen suponte tú a cuarto básico y lo que han aprendido es nada, porque yo no soy capaz de reconocer mi incompetencia (P3, 2016).

Asimismo señala que los y las docentes debieran conocer sus debilidades y limitaciones. Es a raíz de esta autocrítica que realiza, donde menciona que los profesores y las profesoras debieran tener un alto capital cultural, ser multifacéticos, en el sentido de no limitarse a un conocimiento específico puesto que el ser humano es un ser integral que se complementa por diversos aspectos.

Igualmente menciona en su entrevista, haciendo alusión al contexto de educación de adultos en situación de encierro, lo siguiente:

si tú no tienes habilidades sociales acá estai jodido porque las habilidades sociales son aquellas que se hacen referencia a la interacción de los sujetos en un contexto, en un espacio y si yo no tengo esas competencias me va a ser muy difícil o generar un diálogo o una reflexión con los otros, pero esa competencia tiene que estar cierto descontaminada de los prejuicios, de las normas previas, y aparte de eso, mis capacidades (P3, 2016)

Realizando así un énfasis en dejar los prejuicios a un lado ya que éstos limitarían el trabajo de un docente, señalando además que los y las docentes dentro de sus características tienen que saber observar a sus estudiantes, sabiendo leer sus historias de vida y entendiéndolas. En

relación a poder llevar esto a cabo, hace referencia a que es muy importante el conocimiento personal de sí mismo en los profesores, lo que queda reflejado de mejor forma en el siguiente extracto de su entrevista *“tenis que ser pasa materia y además tenis que entender al sujeto en su dinámica, en su contexto o sea, si yo no soy capaz de entenderme yo mismo, como voy a ser capaz de entender suponte tú a otro”*(P3, 2016)

Por otro lado, señala respecto a las características de los y las docentes, que son profesionales muy egoístas e inseguros respecto a los conocimientos que poseen. Asimismo, señala que es bueno ser competitivo cuando se hace desde la construcción y no desde perjudicar al otro.

En relación a la subcategoría que se enfoca en la *acción pedagógica*, el entrevistado señala que en un contexto de educación de adultos en situación de encierro, más que el contenido importan otros aspectos que están relacionadas con las habilidades sociales, donde es de suma importancia darle un sentido a la educación en este tipo de contextos, señalando además que *“lo esencial de los sujetos que trabajen acá, primero tener un compromiso, tienen que tener un conocimiento con qué tipo de sujeto voy a actuar”*(P3, 2016).

Igualmente da a entender que los y las docentes debieran provocar una predisposición diferente a los aprendizajes de los estudiantes, tomando conciencia de procesos constructivos puesto que esto impactaría en que los estudiantes experimenten un cambio cognitivo.

En la subcategoría de *adquisición de las competencias pedagógicas*, el entrevistado menciona que desde su perspectiva *“el saber pedagógico tiene que ver directamente con el capital cultural de los profesores, pedagogos. Primero ¿Cómo aprendieron? ¿Quién les enseñó? ¿En qué lugar? ¿Dónde?”*(P3, 2016), enfatizando además que lo docentes tienen que tener una formación psicosocial e indica respecto a su experiencia personal *“mi formación ideológica, mi formación política que tuve en ese tiempo me llevó de otra manera a estar vinculado con la gente en realidad que más sufría, con la gente que en realidad siempre ha sido como postergada y creo que tengo herramientas pedagógicas”* (P3, 2016).

Asimismo señala que falta en los y las docentes más formación investigadora respecto a los

fenómenos sociales, para que los y las docentes se cuestionen estos y los reflexionen desde una mirada no sesgada. Finalmente, respecto a la adquisición de las competencias pedagógicas P3 señala que actualmente se encuentra en una capacitación de formación ciudadana junto a otros docentes del establecimiento educativo y que otros colegas se encuentran en un diplomado de innovación y creatividad, siendo tales diplomados gestionados por la municipalidad de Santiago, a la cual pertenece el establecimiento educativo.

En segundo lugar respecto a la categoría Características de los estudiantes, el entrevistado hace alusión en la subcategoría *trayectoria de vida*, en la que plantea que los estudiantes en contexto de educación de adultos en situación de encierro “*Pueden ser asesinos, asaltantes y tú cuando les preguntai ¿por qué lo mataste? Y siempre hay una justificación, nada es por la nada, nadie es tan perverso para matar a alguien “oye me caís mal pum” siempre hay alguna dificultad, algún rollo como dicen ellos y tiran*” (P3, 2016). Es así que se refiere a que todo tiene una causa, mencionando que los estudiantes tienen una alta privación sociocultural desde temprana edad, siendo personas que desde siempre han sido intervenidos por el sistema, haciendo relación también al contexto en el cual estos sujetos se encuentran inmersos

los contextos donde ellos viven, donde ellos se desarrollan es más profundo o sea, yo no puedo, si yo vivo en una población súper peluda no puedo no pertenecer o no tener vínculo con mis amigos, con mis vecinos y eso es una inseguridad, cuando yo me vínculo con mis vecinos, con mis amigos juego a la pelota ya me conocen, tengo un sentido, tengo amigos, tengo proyección, una pertenencia, te dai cuenta, entonces muchas veces los sistemas sociales generan eso (P3, 2016)

Con respecto a esta misma subcategoría, P3 señala que “*estos estudiantes no le creen a nadie, desde chicos les han mentado, las instituciones, la familia*” (P3, 2016). Es frente a esto que señala que es muy importante cómo los y las docentes se vinculan con estos estudiantes, cuál es el impacto que provocan en ellos, si le siguen sembrando desconfianza o no.

Igualmente es posible decir que el entrevistado en relación a la subcategoría *trayectoria*

pedagógica, señala que los estudiantes inmersos en un contexto de educación de adultos en situación de encierro *“han sido refractarios escolar toda la vida y los que han ido a la escuela tienen un avance pedagógico de dos tres cuatro años que es muy significativo”* (P3, 2016)

En tercer lugar, en relación a las Características del Contexto, el entrevistado hace referencia a que en todo tipo de trabajo, siempre van a existir ciertas variables de riesgo, lo que queda reflejado en el siguiente extracto de su entrevista *“Si yo sé que en realidad que vengo a trabajar a la cárcel y en la cárcel hay ciertas variables de riesgo como en todos lados”* (P3, 2016). No obstante, señala que al trabajar en un liceo en situación de encierro, se trabaja con estudiantes deprivados socioculturalmente, siendo parte de un sistema complejo, mencionado *“trabajamos acá con cabros súper deprivados....En un sistema complejo”* (P3, 2016). En consecuencia de esto, alude a cómo operan los sistemas educativos en Chile, manifestando *“Eso tiene que ver con los sistemas, como los sistemas educativos operan en Chile, si yo opero desde esa mirada el orden institucional obviamente no hay como esa regresión de esas normas es difícil”* (P3, 2016). Todo lo anteriormente expuesto se enmarca en la subcategoría de *contexto escuela*.

1.4 Profesor 4 (P4)

En primer lugar, con respecto a la categoría Competencias Pedagógicas, en la subcategoría *Características Personales*, P4 plantea que lo fundamental de las competencias de un docente en un contexto de educación de adultos en situación de encierro, recaen en las habilidades blandas, apuntando a lo afectivo más que al contenido y en sí a lo académico, esto queda reflejado en el siguiente extracto de su entrevista donde menciona:

más que en contenido la competencia pedagógica que uno tiene que tener como docente va con las habilidades blandas que uno tiene propiamente tal, desarrolladas como nuestra labor. Porque uno más que nada funciona como un receptor de emociones, de canalizador de emociones donde nosotros somos como un apoyo para ellos, no somos vistos ni como el gendarme, ni como alguien malo... (P4, 2016).

Es así entonces donde recalca la importancia de que al trabajar en un contexto de encierro, los

y las docentes debieran tener desarrolladas las habilidades blandas, es decir lo que está ligado con lo emocional porque señala que ahí está el foco de construir procesos de aprendizajes en los estudiantes situados en dicho contexto. Se puede decir entonces que desde la perspectiva de P4, el desarrollo de las habilidades blandas tiene que estar a la par con los contenidos disciplinares y lo académico.

Igualmente se hace importante mencionar que P4 ve como una debilidad en su desempeño laboral en un contexto de educación de adultos en situación de encierro, el no saber cómo trabajar con los estudiantes la tolerancia y cómo saber llevar de una buena forma las situaciones cuando los estudiantes se ven enfrentados a una frustración, señalando *“que eso es lo difícil con ellos. El cómo trabajar esa tolerancia a la frustración al no cumplir algún objetivo que uno les planteo”* (P4, 2016). Ligado con esto mismo, alude a la importancia de que los y las docentes tienen que tener paciencia, sobre todo en este tipo de contextos, donde los estudiantes suelen requerir de atención, la cual es muy probable que anteriormente no hayan recibido.

Por otro lado, P4 en el transcurso de la entrevista hace referencia a su propia experiencia al desenvolverse laboralmente como docente en un contexto de educación de adultos en situación de encierro, considerando que la base de todo es el respeto y que ha tenido una muy buena experiencia desenvolviéndose como docente en dicho contexto, considerando que tiene una cercanía con los estudiantes, la cual le ha servido mucho para entablar una relación positiva profesor-estudiante, mencionando que *“esa cercanía no se trata de ir y preguntarles cómo están, no cercanía de escucharlos, ¿Qué sienten? ¿Qué necesitan? ¿Cómo los puedo ayudar? Esa cercanía, ese respeto, tratándolos de usted, tratarlos por el nombre, eso ya los diferencia, de decirlo el apellidos... los hago más sentir como persona”* (P4, 2016). Igualmente señala que esa cercanía también se da a partir de establecer ciertas normas y reglas.

Asimismo, realiza una diferenciación entre la relación que tenía con estudiantes en el medio libre, respecto a la distancia física, mencionando que:

La cercanía con los estudiantes en el sentido de andar abrazado, como lo hacía con los

niños, tanto física no es tanto, yo mantengo cierta distancia en ese sentido esa es como una pequeña comparación y diferencia que es distinto a la afectividad y cercanía (P4, 2016).

Del mismo modo, el entrevistado en relación a su experiencia refleja la importancia de la escucha a los estudiantes en un contexto de educación de adultos en situación de encierro, donde menciona:

“he tenido la capacidad de escuchar y dejarlos ahí, lo escuché y traté de darle el mejor consejo solamente escuchando, porque lo que ellos buscan es que los escuchen pero no llevo el problema, no trato de resolvérselo porque no creo que me corresponda así que, en ese sentido yo estoy feliz acá” (P4,2016).

En relación a la subcategoría, referente a la *acción pedagógica*, P4 hace énfasis en que es fundamental observar a los estudiante, saber escucharlos, conocer sus inquietudes para considerar aquellas para implementar y generar nuevas estrategias de aprendizaje. A partir de esto, se puede mencionar lo planteado por el entrevistado en relación a la importancia de *“tratar de sacarlos de su contexto de encierro, porque fue una de las cosas que llamó la atención, sacarlos de esa situación de que todo sea la cárcel...tenemos que tomar en consideración sus inquietudes y sus deseos que sean obviamente abordables” (P4, 2016).*

Igualmente señala la importancia de los constantes desafíos que se propongan los y las docentes en los cuales manifiesten a sus estudiantes la confianza en ellos para lograr nuevas metas, declarando *“quiero que aprendan, que sepan cosas nuevas, que se desafíen y eso se los traspasa a ellos en ese sentido soy súper constante con mi metas y objetivos y en ese sentido ellos lo sienten así” (P4, 2016)* quedando en evidencia la confianza que el entrevistado deposita en sus estudiantes, donde constantemente está mediando para que éstos se enfrenten nuevos desafíos.

De igual forma, señala la importancia de realizar clases con alegría donde se cautive al estudiante en relación a su proceso de aprendizaje y su asistencia a la escuela, señalando en este punto la importancia de los educadores diferenciales en el proceso de aprendizaje de los

estudiantes y el trabajo en conjunto que se da en el establecimiento educativo entre los profesores de aula regular y los profesores de educación diferencial, donde señala que *“entran las educadoras diferencial que los apoyan y nos dan otra mirada. Entonces eso también se complementa, en este caso hacemos co-docencia con la educadora”* (P4, 2016).

También es posible decir en la subcategoría de *acción pedagógica*, que el entrevistado alude a que los estudiantes en este tipo de contexto tienen que ser educados con hábitos pro-sociales más que implantarles reglas.

En relación a la subcategoría de *adquisición de competencias*, el entrevistado hace referencia a que este tema en educación de adultos en situación de encierro, está muy ligado a un proceso de descubrimiento y que en dicho contexto, siempre se estarán aprendiendo cosas nuevas. Igualmente menciona que junto a compañeros de trabajo, se encuentra cursando un diplomado de “Innovación y creatividad”, donde señala que tal diplomado fue gestionado por el establecimiento educativo y su equipo directivo, además de la municipalidad de Santiago, donde en conjunto planificaron el diplomado para docentes que se desenvuelven laboralmente en contextos educativos en situación de encierro más que en contextos educativos carcelarios.

En segundo lugar, respecto a la categoría Características de los estudiantes, en la sub categoría *trayectoria de vida*, P4 hace alusión a que si los estudiantes actualmente se encuentran en la cárcel es porque transgredieron las reglas planteadas por la sociedad, asimismo señala que cuando el estudiante

sale al medio o sea, en libertad ¿A dónde va? Queda donde mismo, entonces ¿Cuál es su opción? Llegar a lo mismo. Y ¿qué le va a pasar? Va a ser un ciclo, va a volver a entrar, va a pasar por el mismo proceso, va a salir, le toca lo mismo, va a hacer lo que hacía antes y vuelve y esa es una de las cosas que he observado en varios estudiante que tengo (P4, 2016).

También es importante mencionar que la percepción que tienen los estudiantes pertenecientes a una escuela intrapenitenciaria, suele ser en una primera instancia ver el espacio educativo como

un puente para obtener beneficios por parte de Gendarmería Chile, en relación a su condena y estadía en la cárcel, siendo posterior a esto, que comiencen a considerar otros aspectos en relación a su proceso educativo y en sí a la escuela, lo que se manifiesta en el siguiente extracto de la entrevista:

en su principio lo ven como un beneficio pero quieren estar acá po, lo saca de su encierro cotidiano y lo hace estar en una situación completamente diferente que estar encerrado en la galería todo el día y de ver cuatro paredes y diez personas adentro de su celda, entonces estar haciendo otra cosa, estar leyendo o estar haciendo ejercicios matemáticos, saber ciencias, saber ciencias sociales eso ya lo hace diferente para ellos y los hace sacarse de su mundo de encierro. (P4, 2016)

Respecto a la subcategoría que hace alusión a la *trayectoria pedagógica* de los estudiantes en contexto de encierro, el entrevistado hace referencia a que *“ellos no necesitan mucho contenido a mi modo de ver, llevo tres meses aquí. Necesitan más una contención emocional y de esa contención emocional partir a lo pedagógico, por lo que yo he visto. Sus fortalezas están en el área de las matemáticas y su dificultad en el área del lenguaje”* (P4, 2016)

Por otro lado, en relación a la subcategoría *características personales* de los estudiantes, el entrevistado destaca los respetuosos que son dentro del espacio, donde lo tratan como profesor a diferencia de lo que pasa en los establecimientos educativos del medio libre, donde los niños por ejemplo, suelen tratar a los y las docentes de “tíos y tías”.

Asimismo, se puede decir que señala como características de los estudiantes, un aspecto que fue mencionado anteriormente, que los estudiantes tienen una autoestima muy baja al igual que su tolerancia a la frustración, donde señala que están acostumbrados a que se les pongan límites a sus procesos de aprendizaje y a las metas que se pueden llegar a poner. Frente a esto el entrevistado señala que ha estado trabajando para revertir esta situación, que si bien, como fue nombrado anteriormente, algunos estudiantes deciden asistir a la escuela por beneficios propuestos por Gendarmería Chile, el docente tiene un rol fundamental para que posteriormente

cambien esa perspectiva y vean a la escuela como una oportunidad para ellos mismos, donde se vayan poniendo metas en sus procesos de aprendizaje.

También es importante mencionar que P4 indica que las dificultades de los estudiantes en un contexto de educación de adultos en situación de encierro, están ligadas a *“La expresión, su vocabulario, su ortografía, su coherencia, su cohesión”* (P4, 2016), señalando que tales dificultades se presentan como un desafío en las competencias pedagógicas de los y las docentes.

En tercer lugar, respecto a la categoría Características del Contexto, en relación a la subcategoría *contexto de encierro*, el entrevistado hace una diferenciación entre lo que ocurre en un espacio educativo en tal contexto y lo que ocurre en una escuela del medio libre, donde plantea que pese a las dificultades que se pueden presentar en el contexto de encierro y las normas impuestas por Gendarmería Chile que hay que seguir, no es tanto el agobio y estrés en comparación al que se presenta en un establecimiento educativo del medio libre.

Por otro lado en relación a la subcategoría contexto escuela, el entrevistado manifiesta que para los estudiantes de educación de adultos en situación de encierro *“la escuela es su medio de libertad entre comillas del encierro en el que están”* (P4, 2016).

Igualmente tal como fue señalado con anterioridad a lo largo del escrito, es posible decir en relación al contexto escuela y a partir de lo mencionado por el entrevistado, que tiene que existir una distancia física entre profesor-estudiante en un contexto de educación de adultos en situación de encierro porque la institución lo solicita y se tiene que acatar, no necesariamente porque se quiera, pero no se puede por ejemplo, andar abrazando a los estudiantes ya que tal situación se puede prestar para malos entendidos.

Finalmente resulta importante mencionar que si bien el docente considera que en este tipo de contexto, existe menos agobio y estrés que en un establecimiento educativo del medio libre, tampoco considera que el trabajo al que el docente se ve enfrentado en un contexto de encierro, sea más relajado, manifestando que *“el estrés psicológico que uno pueda tener debe ser mayor por el tema de que uno observa mucho las situaciones que ellos te cuentan, de sus*

problemas”(P4, 2016) dando a conocer que la presión a la que se ven enfrentados los profesores recae en la comprensión hacia los estudiantes por sus realidades.

1. 5 Directivo 1 (D1)

A continuación, se dará paso al análisis de la entrevista de un sujeto de estudio que forma parte del cuerpo directivo del liceo de adultos, quien desde ahora en el siguiente apartado se reconocerá como D1.

Con respecto a las competencias pedagógicas, específicamente dentro de la subcategoría de *características personales*, D1 declara en primer lugar que los y las docentes deben trabajar desde las habilidades sociales, siendo capaces de comprender y conectarse con los estudiantes privados de libertad, logrando un equilibrio entre la llegada al estudiante y el saber poner límites. Para aquello D1 señala que es importante que el docente tenga el carácter adecuado para lograr ambas partes. Asimismo, y en relación a lo anteriormente mencionado, se considera el desarrollo de las habilidades blandas, entendiendo esto como enseñar desde la dedicación y el conocimiento de los estudiantes, por lo que D1 plantea que el docente debe tener *“mucha habilidad blanda que se conecta con un interno también... Se nota esa cercanía con el interno, esa llegada, un profesor dedicado a sus estudiantes, que sepa su nombre, eso es muy relevante para nosotros”* (D1, 2016).

Por otra parte, pero dentro de esta misma subcategoría, D1 señala que otro aspecto que debe caracterizar al profesor que trabaja en contexto de encierro es tener la capacidad de trabajar con otros en función de los aprendizajes de los estudiantes y a la construcción de espacios de aprendizajes entre los mismos profesores por medio de relaciones interpersonales adecuadas. El sujeto de estudio plantea que *“el profesor que trabaje de manera colaborativa, esa es la primera situación, un docente dispuesto a trabajar colaborativamente, un docente que no sea un pequeño dios, sino un docente que sea capaz de entregar su habilidad y su competencia para trabajar primero con otros.”* (D1, 2016)

En cuanto a las competencias pedagógicas que a los y las docentes les falta desarrollar, se

encuentra que a nivel de características personales, D1 considera que existe una falta de autonomía en el trabajo, lo que se relaciona con la capacidad de dar a conocer aquello que están viviendo dentro del Liceo, por lo que plantea *“que el docente sea capaz de poder reportar qué cosas son las que suben, qué estudiantes están más bajos o qué problemas han tenido, eso no lo reportan”* (D1, 2016).

Ante la subcategoría de Acción pedagógica, D1 señala que en la praxis pedagógica el docente debe trabajar desde el conocimiento de sus estudiantes, siendo capaz de reconocer sus conocimientos previos, sus ritmos de aprendizajes y su nivel de estudios, pero que además maneje información de su trayectoria de vida. Luego de que se tenga claro el perfil del estudiante, D1 menciona que el docente debe saber plantear una estrategia de enseñanza pertinente para ese perfil, pero para eso debe tener un manejo del currículum nacional de adultos y debe saber trabajar estos contenidos desde las necesidades educativas de los estudiantes y desde la contingencia del Liceo. Es por esto que D1 declara que un docente *“tiene que ser flexible, tiene que flexibilizar en el currículum, tiene que priorizar y jerarquizar qué aprendizajes van a abordar, cuáles sí y cuáles no, porque el decreto 257 es muy amplio, por lo que tiene que saber qué aprendizajes es lo que tienen que abordar, cómo planificarlo”* (D1, 2016).

Según D1 resulta relevante que el docente sintetice las temáticas del currículum, en función a la realidad de los estudiantes y que además éstas temáticas sean enseñadas con estrategias de aprendizaje pertinentes para el estudiantado, que permita la construcción propia de aprendizajes, ya que según D1 *“no se les pueden entregar clases que sean específicamente desde el neopositivismo o de clases que sean conductistas o que sean de entrega de información permanente o que sean solamente entrega de información eso no sirve para nosotros”* (D1, 2016), puesto que esto responde a un sistema educacional del cual los estudiantes, que actualmente asisten al liceo en contexto de encierro, en un pasado fueron excluidos y segregados. Por lo tanto, según D1, para no caer en esta situación, el profesor debe estar en constantes perfeccionamientos y mirar el currículum y la enseñanza de este, desde un punto de

vista integrado.

Por otra parte, D1 plantea que *“el docente tiene que manejar dos variables, tiene que trabajar con estrategia para trabajar con la diversidad en el aula y trabajar lo que es el aula diferencial, que son dos lineamientos distintos que están complementados”* (D1, 2016). Con esto, hace referencia a que un profesor debe tener en consideración las características de cada uno de sus estudiantes, que como en cada espacio educativo estas serán diversas, por lo que hay que saber plantear una clase desde éstas características, pero además el docente debe tener en consideración las necesidades educativas especiales de los estudiantes, entendiendo que los ritmos de aprendizajes son distintos y que ante esta situación el docente debe tener una estrategia que parta por el trabajo con los educadores diferenciales, es por esto que D1 vuelve a hacer énfasis en el trabajo colaborativo, ésta vez desde la capacidad que deben tener los y las docentes para implementar el trabajo colaborativo en su acción pedagógica, por lo que señala que en el Liceo *“se están haciendo cruces con el profesor básico con el profesor diferencial para poder crear un modelo de educación curricular pertinente para cada curso, eso se está haciendo paulatinamente pero se está haciendo, se está haciendo la gestión de poder implementar una jornada de planificación donde los docentes se reúnan a planificar de manera colaborativa y a planificar sus pruebas también de manera colaborativa”* (D1, 2016).

De esta manera, se menciona que otro elemento de la acción pedagógica de un docente que trabaja en un liceo en contexto de encierro, es la co-docencia, la cual no solo se ve reflejada en el trabajo entre Educador de aula regular y Educador Diferencial, sino que también entre los y las docentes de distintas áreas, siendo capaces de articular los contenidos para generar distintos aprendizajes, por lo que D1 menciona el trabajo con equipos multidisciplinarios en donde se han tomado diversas medidas, una de ellas es que *“estamos trabajando un grupo de profesores, el profesor de lenguaje, el profesor de teatro y el profesor de música con un modelo de trabajo en el que para que los estudiantes puedan aprender a leer y a escribir a través de un modelo integral, lenguajes con arte, lenguaje con música, lenguaje con artes escénicas, eso es lo que estamos intencionando.”* (D1, 2016). Mientras que por otro lado, ante el trabajo en equipos

multidisciplinarios D1 ejemplifica que en el liceo además existe un equipo de convivencia señalando que *“somos el único liceo de la comuna de Santiago de 44 escuelas que tiene un equipo de convivencia por ejemplo, donde se designa la responsabilidad del equipo de convivencia a un equipo a profesores básico, profesores media, psicólogos, suscriptor y encargado de PIE”* (D1, 2016).

Ahora haciendo alusión a las características de los estudiantes, se observa que ante la subcategoría de *Trayectoria de vida*, D1 menciona que *“el perfil de estudiantes es un perfil de estudiantes que tiene una trayectoria fragmentada, que tiene un perfil traumático”* lo cual tendrá repercusiones en su manera de enfrentar el tema escolar. Por lo demás, ante la subcategoría de *Características personales de los estudiantes*, D1 hace referencia a la edad y a sus perfiles, los cuales, tal como ya se ha mencionado, deben ser consideradas al momento de enseñar, por lo que señala que hay que saber *“trabajar con la diversidad de estudiante y que tenemos de 18 a 65 años con perfiles distintos”* (D1, 2016).

En tercer lugar, frente a las Características del Contexto, D1 hace referencia a que el estar insertos en un recinto penitenciario, se van a ver enfrentados a situaciones con las cuales los y las docentes deben saber lidiar y que muchas veces pueden significar un impedimento para el aprendizaje de los estudiantes, por lo que plantea que *“tenemos tránsito de estudiantes por castigo o por libertad o por traslado porque la política nacional nos traslada estudiantes, porque hay mayores cantidad de imputados que de condenados, es decir, hay muchas variables que nosotros no la manejamos”* (D1, 2016). Lo anteriormente mencionado, corresponde a la subcategoría de *Contexto de encierro*.

Mientras que frente a la subcategoría de *Contexto escuela*, D1 menciona que como Liceo deben reconocer que tienen un perfil de estudiantes bastante diversos y que cada uno de ellos viene con conductas de entrada las cuales también deben ser identificadas, puesto que éstas se relacionan con el delito que los sitió en este espacio, por lo que si como Liceo se reconoce este universo, significará una información útil al momento de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje señalando que

en cualquier colegio se logra, pero aquí específicamente es mucho más, porque el tránsito de estudiante y el perfil de sujeto es muy particular y cambia en función de la dependencia. Entonces tiene que saber que ese estudiante es distinto o el perfil de aprendizaje de ese estudiante es distinto del módulo que el calle 13 o el calle 5 o que la calle 7 o que la calle que sea. (D1, 2016)

Por otro lado, hace alusión a los recursos limitados que existen en la institución y cómo los profesores y las profesoras enfrentan día a día esta situación, por lo que plantea que *“los docentes diseñan sus materiales, los docentes diseñan actividades de aprendizaje en función de los recursos que hay, que son extremadamente limitados... no tenemos Ley Sep., no tenemos PME porque el curriculum, porque la política nacional o el ministerio de educación o las políticas nos dicen que nosotros estamos fuera de esos” (D1, 2016).*

1. 6 Directivo 2 (D2)

A continuación se dará a conocer el análisis de lo expuesto por Directivo 2 (D2) a partir de la entrevista realizada.

En primer lugar, con respecto a las competencias pedagógicas de los y las docentes en la subcategoría *características personales D2* toma en consideración la empatía con los estudiantes y también entre los mismos docentes, como un elemento importante para poder llevar a cabo un trabajo colaborativo que apunte a la significatividad del proceso de enseñanza, junto a ello está el hecho de dejar los prejuicios de lado con los estudiantes lo que permite mayor vínculo con ellos e interacción más allá del aula de clases, el entrevistado explica *“acá están todo el rato interactuando con los chicos, no solamente en la sala, se ha mostrado interacción en los pasillos “ (D2, 2016)* refiriéndose a la relación que se establecen entre docentes y estudiantes. Sin embargo estas relaciones se van construyendo considerando siempre el contexto en donde se está situado, con respecto a ello señala, *“tenemos que tener cuidado y nunca perder la conciencia de que estamos en un medio carcelario” (D2, 2016)* y de esta manera estar al tanto de las necesidades de los estudiantes y las motivaciones que tienen en cuanto a sus

características, historias de vida pero siempre tomando en cuenta los reglamentos que rigen el contexto penitenciario en el cual se encuentran y la situaciones que pueden emerger D2 enuncia *“creo que como medida de protección precisamente la empatía es fundamental acá, el trabajo de equipo es importantísimo y uno lo puede ver cuando todos se focalizan en un solo objetivo lo pueden lograr fácilmente”* (D2, 2016) de esta manera el trabajo en equipo facilita la acción docente y a su vez el trabajo integral que se pueda llevar a cabo dentro del liceo en donde dichas situaciones emergentes no sean un obstaculizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la subcategoría *acción pedagógica* el directivo toma en consideración que *“la clave dentro de todo aquello es la flexibilidad y la capacidad para poder adaptarse a todos estos cambios”* (D2, 2016) pues en lo cotidiano se van presentando varias situaciones que tienen que ver con el sistema penitenciario y la situación de encierro en la que se encuentran, pues Gendarmería de Chile posee reglamentos que deben ser cumplidos por la escuela también y las situaciones que se puedan dar en el liceo requiere de esa comprensión y colaboración entre los y las docentes para poder adaptarse a las situaciones que surjan, en ese sentido el entrevistado expone que en este contexto se requiere de *“mucho dinamismo y el hecho de no rigidizarse creo que casi todos si tienen aquello muy asimilado, sobre todo al momento de poder ejecutar sus clases”* (D2, 2016) ya que considerando los intereses de los estudiantes y la trayectoria pedagógica en cuanto a la deserción del sistema regular de cada uno de ellos, es necesario flexibilizar en cuanto a metodologías y estrategias de enseñanza para poder abarcar la diversidad en el aula para que los estudiantes puedan participar activamente en la construcción de aprendizajes y desarrollo de habilidades.

Por otro lado, con respecto a *adquisición de competencias* se considera la experiencia como factor importante en el desarrollo de estas , D2 plantea que *“la gran mayoría, el 90% ,el 95% de los profesores acá ya tiene experiencias previas en estos lugares, entonces tienen experiencia con la educación de adulto, tienen algún tipo de experiencia o bagaje precisamente en este contexto penitenciario”*(D2, 2016) explicando que varios de los y las docentes que trabajan en

esos contextos mediante prácticas previas tienen ciertos conocimientos y habilidades que les permiten trabajar en este contexto.

En segundo lugar, con respecto a las características de los estudiantes en la subcategoría *trayectoria pedagógica* el entrevistado expresa “*uno ve acá que los chicos van a aprender a multiplicar cuando hay niños que ni siquiera han pisado un umbral de un colegio o han desertado a muy temprana edad y además vienen de familias muy desestructuradas*” (D2, 2016) dando a conocer algunas características de los acercamientos que tuvieron los estudiantes en el sistema educacional pues son desertores de este debido a las dificultades que se les fueron presentando lo que ha provocado un desfase pedagógico.

Lo anteriormente expuesto tiene relación además con las *características personales de los estudiantes* y ante ellos el entrevistado toma en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar “*baja tolerancia a la frustración, ninguno de ellos tiene asimilable algún tipo de conducta estratégica que tenga relación precisamente con la perseverancia o el estar sistematizando, entre comillas, una estrategia frente a alguna resolución de conflicto*” (D2, 2016) explicando que los estudiantes del liceo no logran tener un buen manejo de las situaciones cuando estas no resultan como han sido planeadas y ante lo mismo presentan dificultades a la hora de elaborar nuevas estrategias para resolver las situaciones a las que se enfrentan. Esto tiene relación además con la dificultad que poseen al anticiparse a las consecuencias que sus actos puedan generar y debido a esto es que resultan ser altamente impulsivos. Además su actuar es motivado por intereses personales por lo que su interacción, con los profesores particularmente, se basa en el interés por obtener algún beneficio del otro, tal como señala “*estos chicos como generalmente están habituados a otro tipo de funcionamiento te van a estar preguntando siempre o quizás, o obteniendo algún tipo de ganancia de ti*” (D2, 2016).

En tercer lugar, en relación a las características del contexto, en la subcategoría *contexto de encierro*, señala “*uno acá de verdad está intangiblemente en una pequeña isla, gran territorio y el mandamás acá es gendarmería y nosotros entre comillas estamos dentro de un régimen que es carcelario, entonces por ejemplo no sé cómo pasaron, me imagino que tuvieron que pedir*

autorización para venir ahora.” (D2, 2016) quedando en evidencia la influencia de Gendarmería de Chile en el liceo por sus sistemas y reglamentos. Ejemplificando el tránsito de estudiantes, tal como afirma Directivo 2,

comenzamos con parte de ellos y terminamos con otro tipo de grupo, porque acá obviamente están dentro del régimen penitenciario y si los llegan a sorprender con algún teléfono o algún cargador o una riña de inmediato lo sacan de acá como una medida de conducta y se lo llevan a la población penal que es óvalo, entonces los perdemos para siempre, incluso lo psicológico. (D2, 2016)

De esta manera se puede ver como el trabajo de los docentes y profesionales de la educación se ve interferido por el sistema penitenciario, pues sus normas y rituales influyen directamente en las dinámicas de relación que se establecen dentro de la comunidad escolar. Además el entrevistado considera que los gendarmes sienten un rechazo al trabajo que se realiza en la escuela, explica que

son tremendamente celosos de que quizás los estamos preparando para que ellos por ejemplo vayan modificando su manera de interactuar entonces cuando llegan allá a entrevistarlos ellos ven y te ven con otras habilidades, hablan mucho mejor, se expresan de una manera más eficiente, se comunican de buena manera mucho más estable y más funcional y adaptativa, entonces esos ideales los sorprenden, entonces para ellos es casi que entre comillas los estamos entrenando. (D2, 2016)

pues se enfrenta la visión de estudiante con la visión de adulto privado de libertad, entre las cuales existen diferencias en los vínculos que se establecen y objetivo que cada una de las instituciones posee. Finalmente, en la subcategoría *contexto escuela* se consideran los siguientes aspectos: en primer lugar el aislamiento de lo que sucede fuera de la Penitenciaría, “*Se dan cuenta que ninguno de nosotros entra acá con su teléfono, estamos tremendamente aislados, la internet es inalámbrica, entonces dependemos un poco del nivel de usuario que están utilizando en ese momento*” (D2, 2016) señala el entrevistado explicando cómo los trabajadores del liceo en sus

horas de trabajo se encuentran limitados por medios de comunicación con los que no se puede trabajar en ese contexto. Otro aspecto considerado es el trabajo integral al que generalmente se apunta dentro del sistema regular de educación, pues en este espacio dirigido a la Educación de Adultos no se puede llevar un trabajo con las familias pues los estudiantes ya son adultos y su situación de encierro limita la colaboración de la familia en sus procesos. Por otro lado plantea que en lo cotidiano “esto es tan dinámico que de verdad ningún día nunca es igual al otro...todos los días son tremendamente diferentes” (D2, 2016) debido a las múltiples situaciones que van emergiendo y por las normas y procedimientos que se establecen por las demás instituciones que influyen en el liceo, ya que estas pueden ir generando varios cambios en el trabajo pedagógico que se realiza, D2 señala *“Puedes tener muchas planificaciones, pero el día a día es tan dinámico que lamentablemente no se puede rigidizar, no puedes dar nada por entendido, todo va a ser diferente, todo va a ser variable.”* (D2, 2016) ante esto el entrevistado relaciona estas dinámicas con el desgaste profesional que surge en los y las docentes, pues impide anticiparse a algunas situaciones y la incertidumbre provoca angustia en los y las docentes.

1.7 Estudiantes (E)

A continuación se dará a conocer lo expuesto por los estudiantes en el Grupo focal con respecto a las dimensiones inicialmente señaladas.

En primer lugar, con respecto a las competencias pedagógicas en la subcategoría *características personales* toman en cuenta la disposición y el esfuerzo como habilidades de los y las docentes en dicho establecimiento, pues señalan que los profesores y las profesoras son alegres realizando las clases, identifican simpatía y voluntad para trabajar con ellos lo que los hace sentirse a gusto en el liceo. Dentro de lo mismo se encuentra el respeto y aceptación que sienten los estudiantes desde parte de sus profesores, algunos de ellos señalan:

“no nos discriminan siendo que estamos presos, no somos de un colegio que está en el medio libre sino que ellos vienen para acá y no nos discriminan a nosotros por las causas que estamos aquí” (E5, 2016)

“Acá el profesor es más tolerante acá que en la calle, ¿en qué sentido? Que acá ustedes no nos discriminan y en la calle sí” (E5, 2016)

Con estas afirmaciones los estudiantes explican la diferencia que sienten ellos en el trabajo de un docente del sistema regular y un docente que se encuentra que trabaja con adultos en situación de privación de libertad, pues señalan que un profesor del liceo en que se encuentran no los discrimina, al contrario se respetan sus historias de vida y contexto dentro del proceso de enseñanza. Debido a este respeto que existe por parte de los y las docentes con los estudiantes uno de ellos señala que *“el profe tiene que tener la confianza, la seguridad de con quienes personas trabaja y no tener desconfianza... va en la confianza, en el cariño, va en el sentido de ese calor humano como persona que a la final todos somos seres humanos y todos hemos cometido errores, pero del error se aprende”* (E5, 2016) reconociendo que dentro de las características de los profesores debe estar la confianza en los estudiantes al validarlos como personas y reconocer las motivaciones que tiene cada uno de ellos.

Por otro lado, con respecto a *acción pedagógica* los estudiantes identifican la paciencia de los y las docentes en su práctica docente, uno de ellos menciona *“el otro día cuando yo tuve una prueba nos enseñó en distintos cubitos, así para diferenciar los números y que muchos no sabíamos y que ahí nos fue enseñando y acá se aprendió también de eso”* (E2, 2016) refiriéndose a que los y las docentes van buscando estrategias para poder responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y para ello es necesario conocer a los estudiantes, establecer vínculos de confianza con ellos para que sus dinámicas sean en base al respeto comprendiendo las situaciones por las que están pasando los estudiantes, es ante lo mismo que uno de ellos expresa *“tener a personas que son capacitadas para poder enseñar a personas que están privadas de libertad”* (E6, 2016) reconociendo que los y las docentes que van a trabajar en estos contextos deberían recibir capacitaciones para ir desarrollando competencias que le permitan desenvolverse de la manera más óptima en el liceo.

En segundo lugar con respecto a las características de los estudiantes, específicamente en relación a su *trayectoria pedagógica*, los entrevistados consideran los siguientes aspectos, por un lado un

desfase pedagógico, reconociendo que hay objetivos que no han sido alcanzados en ese momento y es necesario construir para ellos, y por otro lado que algunos de los estudiante no pudieron acceder a la educación en algunas circunstancias de su vida, uno de ellos señala que hay *“personas que no tuvieron a lo mejor un colegio”* (E6, 2016) en donde, sin mencionar los fundamentos, los estudiantes dan a conocer que a algunos se les presentaron ciertas limitaciones para poder integrarse al sistema educacional regular.

Por otra parte, en relación a las *características personales de los estudiantes*, ellos identifican algunas dificultades que se les presentan, por ejemplo uno de ellos explica *“a la edad que tengo yo, yo tengo 50 años, claro me cuesta aprender, de a poco puedo aprender más”* (E2, 2016) sin embargo esta dificultad no llega a ser un factor limitante dentro de sus aprendizajes. Ante lo mismo varios de ellos sienten vergüenza de estar en esas circunstancias de su proceso de enseñanza, explicando *“Estábamos así como para aprender, porque también nos daba vergüenza”* (E5, 2016).

En tercer lugar, según lo expuesto en el Grupo focal se reconocen características del *contexto escuela*, que según ellos afirman, hay mayor disponibilidad de tiempo en ese espacio, pues debido a la situación de encierro en la que se encuentran los estudiantes, esto les permite incorporarse a la Educación, uno de ellos menciona *“en la calle no están ni ahí con uno, no seríamos capaces de estar en un colegio más que en caso mío soy padre de familia, no me lo permitirían así que aquí uno tiene todo el tiempo para estudiar”* (E6,2016) dando a conocer que las dificultades que pueden presentar en la calle acá no surgen de la misma manera, ya que ellos no cumplen los mismos roles lo que permite una mayor disponibilidad de tiempo dentro de este sistema que favorece su participación en el liceo.

2. Segundo nivel de análisis: Por unidad de análisis

2.1 Competencias pedagógicas

En primer lugar, con respecto a la categoría de Competencias pedagógicas, específicamente frente a la subcategoría características personales de los profesores, es posible decir que los

entrevistados concuerdan con que una característica fundamental para su labor docente en un contexto de encierro es la capacidad de adecuarse a este espacio, característica que fue mencionada por profesores y directivos. Dicha capacidad, está relacionada con el hecho de que al encontrarse en un medio intrapenitenciario hay situaciones que serán distintas a las de un colegio del medio libre, tales como, las normas y reglas que los y las docentes deben establecer al momento de relacionarse con los estudiantes, en donde muchos señalan que hay que cuidar la proximidad que se pueda tener, tal como menciona el Profesor 4,

La cercanía con los estudiantes en el sentido de andar abrazado, como lo hacía con los niños, tanto física no es tanto, yo mantengo cierta distancia en ese sentido esa es como una pequeña comparación y diferencia que es distinto a la afectividad y cercanía. (P4, 2016).

Por ende, los profesores deben tener la capacidad de llegar al estudiante pero manteniendo siempre los límites, situación que se justifica por las necesidades que van generando los estudiantes al encontrarse privados de libertad, y que además se complementa con lo que se ha evidenciado en la nota de campo nº 1, puesto que a todo docente que inicia su labor en el liceo, se le presenta un manual de seguridad interna, en el cual se informa que *“hay que considerar que se trabaja con personas que tienen carencias afectivas y económicas y que han infringido las normas de convivencia social”* (NC-1, 2016), de esta manera cada docente reconoce que no debe hacer ningún encargo ni trámites personales, lo que significaría establecer una relación respetuosa pero manteniendo los límites y considerando el reglamento que rige al contexto penitenciario. Adecuarse al contexto significa además estar alerta a las situaciones que pueden emerger, ya que tal como se ha mencionado en los antecedentes el contexto de encierro se caracteriza por ser un contexto complejo.

Que un profesional sea capaz de adecuarse al contexto en el que se sitúa está directamente relacionado con lo que expone Bogoya (2007) con respecto a la conceptualización de competencias, ya que el autor plantea que los saberes de un profesional estará influenciado por el contexto, por ende deben ser pertinentes a la actividad que se realice. Asimismo se condice

con lo mencionado por Arboleda (2011) en cuanto a las competencias pedagógicas ya que estas se definen a partir del entorno en el cual se encuentre el docente.

Por otro lado, los sujetos de estudios concuerdan con que otra característica personal del docente que se desenvuelve en un contexto educativo de encierro son las habilidades blandas, dentro de la presente investigación, se entiende que una competencia es un conjunto de habilidades o saberes los cuales se van a desarrollar en un contexto específico, sin embargo una habilidad blanda se define como *“aquellas orientadas al desarrollo de aptitudes sociales... Se trata de capacidades comunicativas, de trabajo en equipo, flexibilidad y adaptabilidad frente a un determinado trabajo.”* (Silva, 2013: 22).

Por lo que estudiantes, profesores y directivos, además de nombrarla como tal, algunos las describen, haciendo alusión a la confianza, la paciencia, alegría, simpatía y seguridad, características que corresponden a habilidades sociales, de este modo son esenciales para establecer relaciones interpersonales adecuadas, además, se cree que dichas características son un puente para la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivas, ya que comienzan desde una relación horizontal a partir de las capacidades comunicativas del profesor, es así que se consideran parte de las competencias pedagógicas.

Del mismo modo, las habilidades blandas mencionadas por los entrevistados, la relacionaban con la afectividad, en donde los profesores y las profesoras declaran que dentro del aula, deben apuntar a lo afectivo más que a los contenidos en sí, mientras que los estudiantes mencionan que el docente, en el contexto en el que se encuentran, demuestra cariño al momento de realizar la clase en donde manifiestan que son los profesores quienes en su práctica son tan humanos como ellos, actitud que los hace sentir validados como personas por la confianza que les llegan a entregar. Lo recientemente mencionado, tiene relación con lo observado en la nota de campo nº 5, puesto que al finalizar la actividad, la profesora comenta, *“se nota todo lo que han aprendido, no cualquiera se para delante de un curso...hoy entraron a la sala como una persona pero salen como otra distinta”* (NC-5, 2016)

Cabe mencionar que una de las habilidades blandas más mencionada por los entrevistados fue la empatía y el respeto, en donde tanto profesores, estudiantes y directivos señalan estos aspectos como parte de las competencias que debe tener un docente en dicho contexto y además la mencionan como el saber observar a los estudiantes, conocer sus historias de vidas y entenderlas, por ende comprender a los estudiantes para poder conectarse con ellos en una relación de respeto y aceptación por las historias de vida y contexto en el cual se han desenvuelto.

Tales declaraciones de la comunidad educativa, se relacionan con lo planteado por Bisquerra y Pérez (2007) en cuanto a las competencias emocionales, en donde la empatía se constituye como una de las competencias asociadas de uno de los dominios descritos por Goleman (2002), específicamente dentro del dominio de conciencia social, por ende la empatía significa un elemento fundamental cuando se trata de relaciones interpersonales y estudiantes, profesores y directivos, lo entienden de esta manera declarando que un docente debe tener la capacidad de ponerse en el lugar de los otros.

Además, se puede establecer una conexión con lo que señala la UNESCO (2008), con respecto a que es un deber de los y las docentes generar espacios de respeto, acción que el grupo de estudio señala que sí ocurre en esta institución educativa.

Asimismo, esta característica personal de un docente se presenta en las observaciones realizadas para fines de la presente investigación, específicamente en la nota de campo n°5, puesto que ante una situación de clases en donde un estudiante no quiere participar de una actividad evaluativa, la profesora toma una actitud comprensiva la cual se refleja en el siguiente extracto:

la Profesora de lenguaje también le comienza a dar ánimo... le dice que también lo puede ayudar, que si quiere no se para adelante y desde su puesto realiza la presentación. Sin embargo, nada hizo que el estudiante realizará su exposición, es así que la profesora le dice que no se preocupe que ella lo entiende. (NC-5, 2016)

De esta manera se cree que la empatía es una característica que se considera fundamental en el desarrollo de las competencias pedagógicas, y que por lo mismo, son los y las docentes quienes

se encargan de replicarla en el aula. En la situación descrita anteriormente, se observa que la profesora al final de la clase, comenta la situación ocurrida y señala que *“quizás algo le debió haber ocurrido dentro de la calle o con su familia”* (NC-5, 2016), lo cual se condice con lo expuesto en las entrevista con respecto a que un docente debe conocer y comprender a los estudiantes, puesto que ellos son parte de un contexto complejo el cual debe ser respetado y aceptado.

Otra característica personal que señala una cierta parte del grupo de estudio, es la capacidad de dejar los prejuicios de lado al momento de realizar la clase, ante esto lo estudiantes declaran que han sentido una mayor discriminación en un pasado con profesores del medio libre, haciendo la diferencia con los profesores que les enseñan en un contexto de encierro, por lo que señalan lo siguiente:

“no nos discriminan siendo que estamos presos, no somos de un colegio que está en el medio libre sino que ellos vienen para acá y no nos discriminan a nosotros por las causas que estamos aquí” (E5, 2016)

Mientras que lo que dicen profesores y directivos, se condice con lo que plantean los estudiantes, señalando que hay que dejar los prejuicios de lado al momento de enseñar y se debe tratar a los estudiantes como otro estudiante más, hecho que, según los y las docentes, provoca que el estudiantado construya nuevos aprendizajes.

Lo anteriormente descrito se puede relacionar con lo que establece la UNESCO (2008) al declarar que el enfoque de derecho de la educación considera dentro de sus principios la igualdad y la no discriminación, de este modo la educación se constituye como un derecho para todas las personas y dentro de sus finalidades está el promover el respeto por los derechos humanos y suprimir la discriminación en la sociedad. Por ende, esta situación debe iniciarse en la sala de clases, en donde son los y las docentes quienes deben fomentar este acto a través de una práctica pedagógica que esté libre de prejuicios y no haga diferencias al conocer las historias de vida de los estudiantes o al interiorizarse en los motivos que los llevó a estar

privados de libertad.

En último lugar, con respecto a las características personales de los profesores que se desenvuelven en un contexto de encierro, resulta interesante señalar que solo los directivos hacen énfasis en las relaciones interpersonales entre profesores, lo cual consideran que toma aún más sentido cuando se trata de un contexto complejo, en donde pueden ocurrir día a día situaciones emergentes las cuales pueden sobrepasar emocionalmente a los profesores. De esta manera, los directivos plantean que los y las docentes deben tener la capacidad de trabajar con otros profesionales y apoyarse entre sí, tanto para el desarrollo profesional de ellos como para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

Cabe mencionar, que según lo evidenciado en las entrevistas, de parte de los directivos existen iniciativas para incentivar el trabajo con los pares, asimismo los y las docentes han tomado estas prácticas para desarrollarlas en función de los estudiantes, lo cual se puede relacionar con lo observado en la nota de campo n°3, en donde se describe una situación de trabajo colaborativo entre el profesor de aula y las educadoras diferenciales en donde *“se realiza una reunión entre educadores diferenciales y el docente de matemáticas para poder organizar la modalidad de la evaluación, para ello se toma en cuenta las perspectivas de cada uno de ellos, considerando las características del curso”* (NC-3, 2016).

Continuando con las competencias pedagógicas, en cuanto a la subcategoría de *acción pedagógica*, los profesores, las profesoras, directivos y estudiantes concuerdan con que un aspecto fundamental de la práctica docente es la flexibilidad en donde mencionan, entre otros aspectos, el tener la capacidad de adaptarse a los cambios considerando que están insertos dentro de un sistema en donde emergen constantemente situaciones adversas en la práctica pedagógica. Por lo tanto, dicho aspecto se relaciona con las características que presenta un contexto de encierro el cual tal como menciona Blazich (2007) corresponde a un sistema cerrado que suprime los derechos de las personas privadas de libertad, por lo demás, corresponde a un contexto en el cual se han evidenciado problemas de infraestructura y hacinamiento en conjunto a las inseguridades de los internos producto del abuso de armas y drogas dentro de los recintos.

Todo lo anteriormente descrito desencadena situaciones ante las cuales los profesores y las profesoras deben estar alerta y tener la capacidad de modificar sus clases si es necesario, puesto que si ocurre algo que afecte a la comunidad educativa se toma la medida de suspender las actividades académicas.

Además, la flexibilidad que mencionan tanto directivos como profesores, la relacionan con el currículum nacional de adultos, declarando que los profesores y las profesoras deben tener un conocimiento de los planes y programas para la educación de adultos los cuales el Ministerio de Educación establece mediante el Decreto Supremo de Educación N° 257 del año 2009, otorgando Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios en base a cada nivel de estudio, a partir de eso los y las docentes deben priorizar ciertos contenidos, considerando que están trabajando con un currículum que es extenso y ante las circunstancias no siempre se puede enseñar todo, por ende los profesores deben ser capaces de jerarquizar ciertos aprendizajes en función a las necesidades de los estudiantes y de este modo flexibilizar el currículum.

De esta manera, los entrevistados considera que ser flexible en la acción pedagógica significa también abarcar las necesidades y los intereses de los estudiantes por medio de metodologías y estrategias de aprendizajes adecuadas y contextualizadas, de este modo lograr desarrollar una acción pedagógica que contemple la diversidad en el aula y la participación de los estudiantes, puesto que tal como menciona Ann (2005) si en el aula existe una planificación y organización de los conocimientos por parte de los y las docentes, que consideren los aprendizajes previos de los estudiantes y sus experiencias, existirá una participación activa en su propio proceso de aprendizaje.

Es así que siguiendo con Ann (2005), se infiere que es importante la mediación que realicen los y las docentes para que los estudiantes incorporen aprendizajes significativos. Tanto directivos como profesores y profesoras entrevistadas, aluden a la importancia de que los y las docentes medien de tal forma que los estudiantes le den un sentido a su proceso de aprendizaje, considerando sus conocimientos previos y sus historias de vida para crear estrategias de

enseñanza aprendizaje pertinentes. Asimismo fue reflejado en algunas entrevistas la importancia de conocer a los estudiantes, saber sus inquietudes y saber escucharlos, lo que se refleja por ejemplo en lo planteado por el profesor 4, en el siguiente extracto: *“tratar de sacarlos de su contexto de encierro, porque fue una de las cosas que llamó la atención, sacarlos de esa situación de que todo sea la cárcel...tenemos que tomar en consideración sus inquietudes y sus deseos que sean obviamente abordables”* (P4, 2016).

Del mismo modo algunos sujetos de estudio aluden a la importancia que los y las docentes tengan en cuenta que los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes serán distintos y por ende se tienen que tener en consideración las características de cada uno de ellos, es así que también se hace referencia a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo que se relaciona con la importancia de que en la acción pedagógica y más específicamente en la mediación de brindar aprendizajes significativos a los estudiantes, es importante el trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y educadores diferenciales. Planteando uno de los directivos lo siguiente:

se están haciendo cruces con el profesor básico con el profesor diferencial para poder crear un modelo de educación curricular pertinente para cada curso, eso se está haciendo paulatinamente pero se está haciendo, se está haciendo la gestión de poder implementar una jornada de planificación donde los docentes se reúnan a planificar de manera colaborativa y a planificar sus pruebas también de manera colaborativa (D1, 2016).

Es así que de acuerdo con Scarfó (2003) el docente que se desenvuelve laboralmente en contexto de encierro tiene que, entre otras cosas, centrar su trabajo en función de las particularidades que se presenten, lo que se relaciona directamente con lo mencionado anteriormente respecto a la importancia de que los profesores y las profesoras que se desenvuelven en este tipo de contextos, consideren las particularidades a las que se vean enfrentados en su práctica pedagógica, interviniendo de tal forma que sus estudiantes construyan aprendizajes significativos, dando respuesta a las necesidades e inquietudes que estos presenten.

Se evidencia entonces que para lograr aprendizajes significativos es necesario tener en cuenta varios factores y ello requiere de una planificación que oriente la acción pedagógica hacia la construcción de nuevos aprendizajes que sean atingentes al contexto y necesidades de los estudiantes. Para ello es necesario considerar algunos elementos que fueron señalados por la comunidad educativa informante de esta investigación.

En primer lugar se declara la importancia que atribuyen los y las docentes a la organización y planificación de la clase, ante ello uno de los docentes explica que para la planificación hay que considerar diferentes factores, sobre todo los factores espacio y tiempo dentro de este contexto, pues las dinámicas que se den y los acontecimientos propios de una clase tienen influencia directa del sistema penitenciario. Hay otras variables que pueden irse ajustando al contexto, como la priorización de contenidos, sin embargo las dinámicas de temporalidad de una clase van más allá de la planificación que haya hecho el o la docente previamente a la situación de clase con los estudiantes, uno de los docentes, Profesor 1, da a conocer que presenta muchas dificultades en el cierre de las clases, es un elemento que aún no logra desarrollar en su totalidad, señala que la clase puede interrumpirse o culminar en cualquier momento *“el funcionario llega y te interrumpe y se acabó la clase, o porque sencillamente la actividad se alargó más de la cuenta”* (P1, 2016) dando a conocer las dificultades en desarrollar la clase con todos los momentos que esta requiere, inicio, desarrollo y cierre.

Considerando lo anterior, es que se puede decir que no todo lo planificado puede resultar dentro del aula de clases y en ese sentido el docente debe comprender el contexto y poder adecuarse a las situaciones que vayan surgiendo, de este modo, tal como señala el Consejo de Educación Secundaria de Uruguay, con respecto a la Educación en contexto de encierro, es necesario *“dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos privados de libertad, advertidos de los cruces, interacciones, diferencias y similitudes entre nuestras prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro: sus presupuestos, finalidades, modos de funcionamiento.* (Consejo de Educación Secundaria, 2016), así es que se busca que el sistema penitenciario, sus normas y procedimientos no sean una amenaza o un limitante en el proceso

de enseñanza que se lleva con los estudiantes.

Es ante lo mismo que los entrevistados y las entrevistadas, principalmente los Directivos, dan a conocer la importancia de la comprensión y colaboración entre los y las docentes para poder adaptarse a situaciones emergentes, al llegar a entender las dinámicas a las que está expuesto este liceo y todo lo que conlleva el proceso educativo, los y las docentes podrán buscar estrategias para que estas no sean un factor limitante en la construcción de aprendizajes, pero además, para poder lograr aquello es necesaria la colaboración entre los y las docentes, el trabajo colaborativo entrega como ventaja la posibilidad de analizar y reflexionar ante las situaciones considerando las distintas perspectivas de los y las docentes, de esta manera aportar, tal como se han propuesto algunas instituciones en Chile, a través del Proyecto Educativo, en el cual dan a conocer que dichos establecimientos buscan que los estudiantes fortalezcan sus capacidades cognitivas, artísticas y sociales para desenvolverse en el diario vivir con el fin de fomentar la autonomía y la toma de decisiones, entendiendo el valor del espacio educativo dentro de dichos espacios como agente de cambio para que ellos se desenvuelvan integralmente en la sociedad.

En ese sentido, la reflexión, específicamente la reflexión entre los y las docentes, se hace necesaria para orientar la acción pedagógica, y tal como declaran Scarfó et. al. (2013), la educación en contexto de encierro debe ser *“específica en función del contexto; permanente, de modo de garantizar la actualización profesional y la revisión del quehacer docente y orientada a la investigación, en tanto el/la docente se constituya como investigador de su propia práctica pedagógica”* (Scarfó, F; Inda, M; Preafán, M; Dapello, M; 2013 : 12) es decir, el docente es profesor e investigador en su práctica, pues el proceso reflexivo resulta fundamental para establecer directrices de su acción pedagógica. Los estudiantes también dan a conocer estar de acuerdo con ello, señalan que en dichos espacios en contextos de encierro se debieran *“tener a personas que son capacitadas para poder enseñar a personas privadas de libertad”* (E6, 2016). Así es que la comunidad educativa reconoce que la acción pedagógica debe tener en cuenta las variables que influyen en el proceso educativo, las que se podrán revisar más adelante cuando se dan a conocer las características del contexto y de los estudiantes en este tipo de espacios.

Otro aspecto importante a señalar respecto a la acción pedagógica es en relación a lo expuesto en el marco teórico sobre el concepto de competencias, donde cabe señalar que diversos autores, tales como Bisquerra y Pérez (2007), Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) y Saarni (2000), se refieren al concepto de competencia emocional, los cuales consensuan en que esta tiene que ver con una relación con los otros en la cual se exprese de manera favorable las emociones, reiterándose en varias de las definiciones por ejemplo, la importancia de la empatía. Asimismo, cabe mencionar que el concepto de competencias pedagógicas que se ha utilizado a lo largo de la investigación incluye las particularidades del contexto en el que se está situado y las relaciones que propicie el docente con toda la comunidad educativa.

Lo anteriormente expuesto tiene directa relación con lo planteado por los docentes entrevistados y las docentes entrevistadas, donde fue posible ver un acuerdo respecto a que los y las docentes dentro de sus competencias en un contexto de encierro deben tener desarrolladas las habilidades blandas, refiriéndose con esto a la importancia del aspecto valórico en la relación profesor estudiante, destacándose la empatía y el respeto. En consecuencia de esto, existe una concordancia igualmente en los sujetos de estudio, donde señalan que los aspectos curriculares pasan a segundo plano, lo que se refleja por ejemplo, en lo dicho por el profesor 2 *“trabajar desde las habilidades blandas, desde lo transversal, lo valórico, la importancia de la empatía para lograr otras cosas, si bien el contenido, el currículum es importante, pero hay otras que son más importante y desde ahí llegar al currículum”* (P2, 2016).

Del mismo modo los estudiantes hacen referencia a este tipo de características que los y las docentes debieran tener en su práctica pedagógica, donde uno de ellos plantea:

el profe tiene que tener la confianza, la seguridad de con quienes personas trabaja y no tener desconfianza... va en la confianza, en el cariño, va en el sentido de ese calor humano como persona que a la final todos somos seres humanos y todos hemos cometido errores, pero del error se aprende (E5, 2016)

Es así entonces que se puede decir que tanto docentes como estudiantes consideran importante

en la acción pedagógica, que los y las docentes que se desenvuelven en educación de adultos en situación de encierro, medien de tal forma que se establezcan relaciones basadas en el respeto y la comprensión por el otro, dejando fuera todo tipo de prejuicio, considerándose que este tipo de relación que se entable entre profesor-estudiante, se podrá extrapolar a las otras relaciones que establezcan en la vida cotidiana.

Finalmente, en cuanto a la subcategoría *adquisición de las competencias*, se puede decir que los profesores y directivos concuerdan en que gran parte de las competencias pedagógicas que han desarrollado para desenvolverse en un contexto de encierro, las han adquirido a partir de la experiencia en el mismo lugar, en donde señalan que han aprendido de otros profesores, también ha existido un aprendizaje con los estudiantes del Liceo y una constante experimentación con diferentes estrategias de aprendizajes y analizando la más adecuada para las necesidades educativa de los estudiantes, por ende, la adquisición de las competencias pedagógicas de los y las docentes se convierte en un proceso de descubrimiento el cual se da diariamente, de este modo señalan que *“El día a día ha sido uno o sea, escuchar a otros profesores como trabajaban ellos, enfrentarme a la realidad de ellos, de los estudiantes.”* (P2, 2016).

Lo recientemente mencionado, tiene directa relación con que en Chile, actualmente la formación inicial docente tiene un mayor peso en cuanto a la formación de profesores expertos en contenidos para la educación regular de niños y jóvenes, quienes son los que son evaluados con pruebas estandarizadas y podrían subir el nivel de la educación si mejoran los resultados de estas evaluaciones, convirtiéndose la Educación No formal en un eje abandonado, a nivel nacional, por la formación docente.

De este modo los entrevistados evidencian esta situación y dan a conocer que lo anteriormente descrito es a raíz de una carencia educativa que los profesores y las profesoras vivieron con respecto a la educación para adultos o para la educación en contexto de encierro, puesto que declaran que en su formación inicial docente no se les enseñó nada con respecto a esas modalidades.

Es así que los educadores, han debido perfeccionarse a partir de capacitaciones, seminarios y diplomados que en varias ocasiones no tienen mucha relación con el contexto de encierro pero que de igual manera significaran un perfeccionamiento para su labor docente.

Todos los profesores señalan en su entrevista que actualmente se encuentran realizando un diplomado con respecto a la innovación y el aprendizaje, el cual ha sido gestionado de manera conjunta entre el Liceo y la Municipalidad de Santiago. Dicho diplomado, permitiría una mejora con respecto a la acción didáctica en un contexto complejo, sin embargo los y las docentes comentan que aún falta mucho con respecto a la formación para el trabajo con personas privadas de libertad, lo cual se condice con lo que menciona Díaz (2015) cuando señala que en Chile existe una ausencia en la carrera docente para los profesionales que trabajan en cárceles.

2.2 Características de los estudiantes

En primer lugar, con respecto a las Características de los estudiantes, en la subcategoría *trayectoria de vida*, los docentes entrevistados y las docentes entrevistadas hacen referencia a que los estudiantes inmersos en un contexto de encierro, se encuentran en privación de libertad porque han transgredido las normas sociales, sin embargo se considera que esto obedece a una causa social, donde por ejemplo el profesor 3 señala: *“Pueden ser asesinos, asaltantes y tú cuando les preguntai ¿por qué lo mataste? Y siempre hay una justificación, nada es por la nada, nadie es tan perverso para matar a alguien (...) siempre hay alguna dificultad, algún rollo como dicen ellos y tiran”* (P3, 2016).

Lo mencionado se relaciona directamente con las características de la historia de vida de los estudiantes privados de libertad, a la que aluden los sujetos de estudio, consensuando que estos estudiantes han sido expuestos a una privación sociocultural desde temprana edad, siendo intervenidos por el sistema, señalando también que el perfil de los estudiantes se vincula con una trayectoria de vida fragmentada. Esto se condice con lo expuesto a lo largo de la investigación en relación a las conductas de entrada de los estudiantes al ingresar a un contexto

de encierro, las cuales están marcadas por la pobreza, consumo de drogas, historias de vida fragmentada, entre otros aspectos. Existiendo así una relación en la trayectoria de vida de los estudiantes con el contexto en el que ellos se encontraban inmersos estando en libertad, que de acuerdo con Jiménez (2007) la vida de estos estudiantes está ligada a un pasado de fracasos de distintas índoles (social, afectivo, educativo, etc.). Lo que queda reflejado en la nota de campo nº 2, en donde se da a conocer la experiencia de vida de uno de los estudiantes, señalando:

Siempre viví en la calle, en las caletas, así le llaman a las casas en los puentes, así que siempre robé, lo hice para sobrevivir, no recuerdo haber hecho otra cosa, caí varias veces a la cárcel y en una de esas me mataron a mi mujer y a una hija, fue doloroso saberlo aquí encerrado, así que esperé a salir y los busqué y mostré las pruebas, fue rápido, ahora estaba la nueva ley hasta me ofrecieron un vaso de agua (entre risas). Antes en la dictadura te torturaban y te tenían desaparecido un tiempo y luego te juzgaban. Ahora acá he cambiado, por eso estudio quiero ser alguien en la vida. (NC-2, 2016)

Tal como los sujetos de estudio coinciden en que los estudiantes tienen una trayectoria de vida fragmentada, también comparten esto mismo a nivel más específico en relación al ámbito educativo. Es así que en relación a la subcategoría *trayectoria pedagógica*, tanto directivos, profesores y estudiantes concuerdan en que estas personas han tenido una falta de oportunidades para acceder al sistema educativo y/o han sido desertores de éste a muy temprana edad, lo que se refleja en el siguiente extracto de la entrevista de uno de los directivos: *“uno ve acá que los chicos van a aprender a multiplicar cuando hay niños que ni siquiera han pisado un umbral de un colegio o han desertado a muy temprana edad y además vienen de familias muy desestructuradas”*(D2, 2016)

Estas dificultades han ocasionado que actualmente los estudiantes en situación de privación de libertad, tengan un desfase pedagógico y que al interior de las aulas exista una gran diversidad en los estudiantes respecto a sus niveles desarrollados y conocimientos alcanzados, lo que da a entender el profesor 1 por ejemplo en su entrevista, donde plantea *“te encuentras con gente que*

sabe leer, pero no saben escribir y otros que saben escribir pero no saben leer, que tu no entendí cómo lo hicieron... Y otros que es por desuso" (P1, 2016)

En relación a la temática de deserción, lo cual queda evidenciado que es algo presente en la historia de vida de muchos de los estudiantes en situación de privación de libertad, es importante señalar que tal como fue abordado a lo largo del escrito, una de las causas de la deserción son: *"Las bajas expectativas y estigmatización de los docentes respecto de estudiantes que se muestran con mayores dificultades para aprender, de conducta o disciplina, configuran relaciones tensas y desconfiadas, alejando la motivación y confianza en los estudiantes y sus capacidades" (Román, 2013:44).*

Es así que los y las docentes tienen influencia en temas de deserción, siendo también muy influyente su rol en los procesos educativos de las personas que deciden continuar sus estudios en etapa adulta, puesto que tal como establece la UNESCO y lo que fue revisado en el marco teórico de la presente investigación, la educación es un derecho humano para todas las personas y por ende también involucra a las personas en situación de privación de libertad. Es por esto que la educación de adultos en nuestro país-modalidad de enseñanza en los establecimientos educativos intrapenitenciarios- tiene como objetivo *"garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución Política de la República de Chile, brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida y procurar respuestas a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales" (EPJA, s.f.).*

Por otro lado, en relación a la subcategoría *características personales*, tal como ha sido mencionado a lo largo de la presente investigación, el docente que se desenvuelve en educación de adultos en situación de encierro, trabaja con grupos de estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 18 y 65 años, situación que en algunas oportunidades es conflictiva para los y las docentes para entregar conocimiento que sean significativos para todos, ya que al tener edades tan variadas, son distintos los intereses de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes ven una dificultad en su proceso de aprendizaje la edad, tal como señala en el siguiente extracto de uno de los sujetos de estudio *"a la edad que tengo yo, yo tengo 50 años, claro me cuesta aprender,*

de a poco puedo aprender más” (E2, 2016). Frente a esto cabe destacar que, si bien la edad puede ser una dificultad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, no es una limitante en esto. No obstante es posible decir, que tanto directivos como docentes, declararon que los estudiantes en situación de privación de libertad, independiente de la edad, suelen tener una baja tolerancia a la frustración, teniendo además una muy baja autoestima, donde D2 por ejemplo señala como características de los estudiantes “baja tolerancia a la frustración, ninguno de ellos tiene asimilable algún tipo de conducta estratégica que tenga relación precisamente con la perseverancia o el estar sistematizando, entre comillas, una estrategia frente a alguna resolución de conflicto”(D2, 2016)

Esta característica de los estudiantes en situación de privación de libertad ligada a la baja autoestima y la baja tolerancia a la frustración en el espacio educativo, se cree que puede tener su causa en lo mencionado anteriormente respecto a la trayectoria de vida fragmentada que han tenido estas personas y que tal como fue mencionado, esta situación también se extrapola al ámbito pedagógico, al nunca haber asistido a una institución educativa o al haber desertado de alguna a muy temprana edad.

En relación a lo mencionado y tal como fue expuesto en el marco teórico

En un aula con poca o ninguna enseñanza diferenciada, sólo las similitudes entre los estudiantes parecen ocupar el centro de la escena. En una clase diferenciada, los puntos en común son reconocidos y aprovechados, y las diferencias entre los alumnos también pasan a ser elementos importantes en la enseñanza y el aprendizaje. (Ann, 2005:15)

Es por esto que, en un contexto en situación de encierro, en el cual los estudiantes en muchas ocasiones se ponen límites debido a su baja autoestima y frustraciones, los y las docentes debieran con mayor razón en su práctica pedagógica considerar las similitudes entre los estudiantes de la misma forma que sus diferencias, mediando de tal forma que cada uno de ellos se sienta validado como persona, teniendo una actitud positiva frente a su proceso de aprendizaje.

Finalmente, respecto a las *características personales* de los estudiantes igualmente cabe decir que tanto directivos como profesores entrevistados, señalan que los estudiantes en situación de privación de libertad, suelen acercarse en primera instancia al espacio educativo, para recibir beneficios por parte de Gendarmería de Chile, “*puede aunque algunos de ellos están por el beneficio al momento de que ellos ya internalicen la escuela como una oportunidad cambian ese foco y ya no lo ven como un beneficio, sino que lo ven como una oportunidad*” (P4, 2016). Es así que el espacio educativo inmerso en un contexto de encierro, tal como ha sido expuesto a lo largo del escrito, debiera ser visto por los estudiantes como un fin en sí mismo, en el cual se le proporcionen herramientas para una reinserción a la sociedad e igualmente se sientan validados como personas, cabe mencionar que los y las docentes tienen un rol fundamental en este aspecto para el desarrollo de los estudiantes tanto en lo cognitivo, afectivo y social. Asimismo es importante decir que muchos de los estudiantes empiezan a ver otros aspectos en relación al espacio educativo, lo que se refleja en el siguiente testimonio, donde uno de los estudiantes menciona:

yo profesora también comencé con las drogas muy pequeño como a los 9 años, yo quería ser futbolista, incluso iba a entrenar todos los días, pero mi papá era curado y golpeaba a mi mamá y eso no lo soportaba, por eso de niño me drogaba, así me metieron a varias casas del sename y fue peor, salía y me portaba mal. Hasta que caí preso y ahora quiero aprender a leer y escribir, porque tengo una hija y quiero que se sienta orgullosa de mi. (NC-2, 2016)

Queda evidenciado en la nota de campo n° 2 que el estudiante al final de su testimonio entrega información muy personal e importante respecto a sus motivaciones con el espacio educativo al interior del contexto de encierro, asimismo otros estudiantes dan a conocer sus incentivos de ser partícipe de dicho espacio, las cuales aluden a sentirse validados como personas y poder tener acceso a otras oportunidades una vez que salgan en libertad. (NC-2, 2016)

2.3 Características del contexto

A continuación se presentará el análisis frente a la categoría Características del Contexto, englobando las subcategorías de *contexto escuela* y *contexto de encierro*.

En primer lugar, con respecto al *contexto escuela*, se toman en cuenta tres aspectos principalmente, las condiciones de la escuela por encontrarse dentro del sistema penitenciario, la relación estudiantes-establecimiento educacional y los recursos que recibe el liceo.

Se da a conocer en las entrevistas la influencia de Gendarmería de Chile en las dinámicas del liceo, puesto que esta institución posee normas y procedimientos a los se enfrenta diariamente, que no pueden dejarse de lado y que en algunas ocasiones pueden interferir en la planificación o disposición de una clase, pues el trato y los tiempos establecidos también dependen de las reglas de Gendarmería de Chile, por ejemplo Profesor 1 da conocer en su entrevista que hay veces en que la planificación de una clase se ve interrumpida por un funcionario de Gendarmería y esta puede acabar si es que los procedimientos del sistema penitenciario así lo requieren pues están por sobre las normas del liceo y debido a lo mismo es que se presentan variables de riesgo, como en todas las instituciones educativas, sin embargo este contexto posee particularidades propias como la privación sociocultural de los estudiantes. Se puede evidenciar además que el liceo posee cierto aislamiento ante lo que pueda estar sucediendo fuera de este, el impedimento de ingreso de aparatos tecnológicos limita el trabajo por medios de comunicación, con todas estas situaciones, el día a día de este establecimiento resulta ser bastante diverso, tal como señala Directivo 2 declarando que *“Puedes tener muchas planificaciones, pero el día a día es tan dinámico que lamentablemente no se puede rigidizar, no puedes dar nada por entendido, todo va a ser diferente, todo va a ser variable”* (D2, 2016) y de esta manera es que en lo cotidiano el proceso educativo llevado en la escuela se ve intervenido por varios factores como se ha señalado anteriormente, lo cual se puede relacionar con lo expuesto en esta investigación cuando se explica que si bien la institución penitenciaria brinda apoyo y debe promover el espacio educativo, está sujeta a las rutinas, conductas y modos de vida propias de la situación de privación de libertad en la que se encuentran.

Por otra parte, otro elemento importante considerado por la comunidad educativa es el trabajo articulado que se puede llevar a cabo con las familias de los estudiantes. En el sistema regular de Educación se busca incluir a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y de esta manera trabajar colaborativamente con estos, de tal forma que los objetivos que busque el establecimiento educacional se vinculen con la vida cotidiana del estudiante, sin embargo, en este tipo de contexto esto no puede darse de tal manera, ya que el contexto de encierro limita un trabajo en conjunto a la familia y en lo cotidiano los estudiantes también se encuentran alejados de ellos y de su proceso de aprendizaje. Este, por ejemplo, es un aspecto que se deja de lado en las políticas públicas que rigen al liceo, se evidencia que particularidades como estas no son consideradas por el Sistema Educacional Chileno y no existen adecuaciones para estos contextos.

Considerando lo mencionado, es que se puede decir que si bien el organismo regulador es el Ministerio de Educación, aún existe una descontextualización y bagajes legislativos en cuanto a las particularidades de este espacio como lo son en este caso las rutinas de Gendarmería y las historias y situaciones en las que se encuentran los estudiantes.

Tal como se ha revisado en esta investigación el programa ministerial va dirigido a personas adultas sin considerar su situación de privación de libertad y de esta manera el acuerdo MINJU-MINEDUC presentaría algunas debilidades en cuanto a la regulación necesarias para que el proceso educativo se desarrolle de la manera más óptima, pues este acuerdo busca que personas en situación de privación de libertad puedan comenzar, continuar o terminar el proceso de enseñanza básica o media que por distintos factores puede haber sido interrumpido. Por otro lado, con respecto a la relación entre estudiantes y establecimiento educacional, la comunidad educativa tiene en cuenta que los estudiantes consideran el liceo como un espacio de libertad, refiriéndose con esto a que dentro de la privación de libertad en la que se encuentran, el contexto del liceo resulta agradable ya que lo relacionan con el cotidiano vivir de la vida fuera de la cárcel. Al mismo tiempo consideran que el estar dentro del sistema penitenciario resulta ser un facilitador para la continuación de sus estudios, pues al encontrarse privados de libertad poseen

mayor disponibilidad de tiempo para otorgar a su proceso de enseñanza, haciendo la comparación que en situación de libertad los estudiantes podrían encontrarse trabajando, con sus familias o preocupados de otras situaciones que limitan la participación activa en su proceso educativo, se evidencia anteriormente que un estudiante declara que al estar en el medio libre *“no seríamos capaces de estar en un colegio más que en caso mío soy padre de familia, no me lo permitirían así que aquí uno tiene todo el tiempo para estudiar”* (E6, 2016)

Del mismo modo, otra relación que se realiza entre estudiantes y establecimiento educacional es la diversidad del perfil del estudiantado, ya que debido a las conductas de entrada y el delito cometido de cada uno se distribuyen en distintas dependencias dentro de la cárcel, es así que las características de ellos resultan ser diferentes a partir del lugar en el que se encuentran, pues tal como se mencionó en esta investigación las personas en situación de privación de libertad en este Centro de Detención Preventiva se distribuyen en dependencias en donde se encuentran las diferentes *calles* y otros en *módulos* (A-B-C-D), destinadas a personas que entre su delito de procedencia se encuentra el delito sexual y tráfico; de esta manera algunas características de los estudiantes y sus dinámicas de relación resultan ser diferentes en relación a la dependencia en la que se trabaje como Liceo.

Así es que dentro de la misma subcategoría, en relación a los recursos recibidos por la escuela. Específicamente los directivos señalan que, en general son bastante escasos y quienes trabajan en este contexto se ven limitados principalmente por temas de comunicación, en general los y las docentes se deben adecuar a los recursos materiales que llegan a la escuela, se señala *“los docentes diseñan actividades de aprendizaje en función de los recursos que hay que son extremadamente limitados... no tenemos Ley SEP, no tenemos PME porque el currículum, porque la política nacional o el Ministerio de Educación o las políticas nos dicen que nosotros estamos fuera de esos”* (D1, 2016) con ellos se da a conocer que no cuentan con Ley de subvención escolar Preferencial o un Plan de Mejoramiento educativo que les pudiera facilitar el acceso a mejores recursos, todo esto debido a que las políticas públicas aún no los consideran.

Las restricciones en cuanto a recursos materiales dentro del Liceo estudiado pueden tener

relación con la historia de las instituciones educativas en contextos de encierro en Chile, pues si bien es en el año 1925 que surge la primera ley orientada a la educación penitenciaria con el fin de erradicar el analfabetismo, las políticas públicas enmarcadas en estas temáticas han ido teniendo algunos cambios, se pudo ver que en 1949 se dictó el “Reglamento de las escuelas de cárceles”, y que en 1978 se firma el convenio entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia, orientado a la entrega de herramientas educativas a este tipo de contextos, sin embargo en 1981 comienza a regir la Reforma Educacional con el fin de administrar las escuela públicas por medio de los municipios por lo que los recursos de cada escuela se ven limitados al ingreso de su respectiva municipalidad y es en este mismo año que se fijan los planes y programas que orientarán la Educación de Adultos a las cuales estará sujeta la Educación en contexto de encierro. Con lo que queda demostrado que dichas políticas públicas aún no logran considerar todas las particularidades que se han mostrado a lo largo de esta investigación, pues por un lado está la Municipalidad a cargo de los recursos que pueden llegar al liceo, además planes y programas que aún no toman en cuenta la características del contexto y los estudiantes con quienes se trabaja, y finalmente el tener aún vacíos legales que dejan de lado la Educación de adultos en situación de privación de libertad coarta la posibilidad de obtener mejores y/o mayores recursos que aporten al proceso de aprendizaje de los estudiantes y la acción didáctica implementada por los y las docentes.

En la subcategoría *contexto de encierro*, docentes y directivos abordan dos temáticas principalmente la influencia de Gendarmería de Chile, en primer lugar en el funcionamiento del Liceo y en segundo lugar en la distribución de los adultos en situación de privación de libertad.

En relación a la influencia de Gendarmería de Chile, vemos que ante todo son prioridad sus reglas y normas, las dinámicas de relación de los profesionales que trabajan dentro de este espacio educativo deben seguir las normas establecidas por GENCHI, pues la situación de estudiante está bajo la de Adulto en situación de privación de libertad.

Así es que el educador en este tipo de espacios debe estar al tanto de las reglas que dicta GENCHI y saber adecuarse a estas normas, es por esto que tal como señala Scarfó et. al. (2013)

los y las docentes que trabajen en estos contextos deberían tener una formación que contemple la especificidad para abordar las características de estos espacios educativos, además tener en cuenta la actualización profesional permanente y por último la capacidad de investigar y reflexionar ante su propia práctica pedagógica. De esta manera el profesor puede ir abordando las necesidades de los estudiantes teniendo siempre en cuenta el contexto en el que se encuentra y las normas a las que están sujetos/as desde GENCHI, así mediar de la manera más óptima a los estudiantes en la construcción de aprendizajes y desarrollo de habilidades. Aunque esto, según el Directivo 2, puede sentirse como una amenaza para Gendarmería, por lo mismo es que se evidencia que puede que se den contradicciones entre las finalidades de los profesores y las de Gendarmería de Chile. El profesor debe estar al tanto de las normas propias del sistema penitenciario, pues interfieren directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva en talleres, clases o actividades del Liceo, es ante esto mismo que algunos de los entrevistados sienten que los gendarmes pueden sentir un rechazo a los que se hace en el Liceo, uno de los entrevistados señala que:

son tremendamente recelosos de que quizás los estamos preparando para que ellos por ejemplo vayan modificando su manera de interactuar entonces cuando llegan allá a entrevistarlos ellos ven y te ven con otras habilidades, hablan mucho mejor, se expresan de una manera más eficiente, se comunican de buena manera, mucho más estable y más funcional y adaptativa, entonces esos ideales los sorprenden, entonces para ellos es casi que, entre comillas, los estamos entrenando (D2, 2016)

De esta manera es que se da a conocer que el entrevistado siente que los gendarmes pueden sentirse amenazados por el trabajo realizado en el Liceo, pues los estudiantes van desarrollando otras habilidades que le ayudan a comprender y desenvolverse de manera más activa dentro de sus espacios, y debido a que GENCHI es la institución que jerárquicamente posee más poder de decisión en dicho espacio, los y las docentes deben desarrollar competencias teniendo todo esto en cuenta, tal como señala Arboleda, *“los desempeños de los docentes y directivos han de correr paralelas con la modalidad, los propósitos y los fines institucionales, así como con las*

características del entorno y de los estudiantes". (Arboleda, 2011:2)

Por otro lado, y muy ligado a lo recientemente expuesto, están la influencia de Gendarmería de Chile en la distribución de los adultos en situación de privación de libertad dentro de la cárcel, pues este es un factor importante dentro de la escuela, donde el tránsito de estudiantes interrumpe el seguimiento del trabajo paulatino que se da con el aprendizaje de los estudiantes, pues muchas veces las medidas de conductas ordenan el traslado de estudiantes de una calle a otra lleva y se pierde la continuidad del trabajo.

Lo anteriormente señalado, queda en evidencia en la Nota de Campo nº4 donde una de las investigadoras evidencia un acontecimiento donde el trabajo del taller "Habilidades Interpersonales: Autoestima y Resolución pacífica de Conflictos " se ve interferido por las medidas tomadas por GENCHI, se da a conocer que debido a un atraso del estudiantes por cambiar su vestimenta a una adecuada para el establecimiento, el estudiante es llevado por un gendarme hacia monitoría (lugar donde hay un registro de la conducta de los estudiantes) y es anotado negativamente y amenazado con llevar una anotación más, la que es causante de retiro de Calle 13, calle de conducta, donde pueden optar a beneficios, en dicho caso, el estudiante estaba optando por su libertad anticipada. Los encargados de dicho taller buscan interferir con Gendarmería para que comprendieran al estudiante y lo acontecido, pero la incidencia de quienes trabajan en el Liceo no es la suficiente ante el poder de decisión que tiene GENCHI en el sistema penitenciario, luego de ello, la semana siguiente se da a conocer que debido a una tercera anotación negativa, dicho estudiante había sido trasladado a otra calle, perdiendo su participación en los talleres y liceo y perdiendo los beneficios a los cuales estaba optando. Ante lo sucedido, una de las docentes da a conocer que *"habían sacado a muchos estudiantes del liceo, perdiendo todos sus beneficios dentro de la cárcel de forma muy injusta y que lo peor es que uno como trabajador del espacio educativo, no podía hacer nada frente a las decisiones de Gendarmería de Chile."* (NC-4, 2016) La investigadora da a conocer lo lamentable de lo sucedido, ya que hay situaciones que no están al alcance de los profesionales de la educación del liceo, por el contrario en dichos acontecimientos los docentes y psicólogos presentes sólo

pueden acatar las decisiones impuestas por Gendarmería de Chile.

3. Síntesis reflexiva

A continuación se presentará la síntesis de la información recogida en esta investigación tomando en cuenta las competencias de docentes para desempeñarse en estos contextos, las características de los estudiantes y finalmente las características propias del contexto de Educación de adultos en situación de encierro.

Fue posible evidenciar en la investigación que dentro de las competencias que los y las docentes debieran poseer para desempeñarse en este tipo de contexto, está la capacidad de adecuarse al mismo, pues existen varias particularidades en cuanto a estudiantes, espacio y tiempo, que deben ser consideradas a la hora de llevar a cabo el actuar pedagógico. Junto a ello se encuentran las habilidades blandas, pues la comunidad educativa da a conocer que existen algunas características con respecto a las dinámicas de relación que se establecen, que resultan fundamentales como pedagogo, a ello se refieren los entrevistados como habilidades blandas, apuntando principalmente a las habilidades sociales entre docentes y estudiantes, se consideran la confianza, paciencia, alegría, simpatía y seguridad como cualidades que resultar ser un puente para la construcción de aprendizajes, pues estas actitudes permiten a los estudiantes sentirse validados como personas debido a la confianza que sienten desde los y las docentes. Esta capacidad tiene directa relación con el dejar los prejuicios de lado al momento de ejercer su profesión en este tipo de contextos, pues empatizan con las historias de vida de los estudiantes lo que permite una conexión con ellos que se basa en el respeto, teniendo la capacidad de llegar cercanamente a ellos pero siempre manteniendo los límites, teniendo en cuenta que se encuentran en una situación de privación de libertad y que existen reglamentos propios del sistema penitenciario que deben ser cumplidos a cabalidad.

En cuanto a la acción pedagógica, estas requieren del trabajo colaborativo entre los docentes, se evidencia que en lo cotidiano los profesores y las profesoras se ven enfrentados a situaciones emergente que en algunas situaciones pueden sobrepasar al docente, y para que ellas no sean un

factor limitante dentro del proceso educativo es necesario que comprendan dichos acontecimientos y que trabajen colaborativamente para poder superarlas. Esto puede lograrse mediante la reflexión entre los mismos profesores, ya que con ello se permite evaluar las situaciones desde diferentes puntos de vista y trabajar en conjunto para orientar la acción pedagógica en función de la construcción de nuevos aprendizajes con la menor cantidad de variables negativas que limiten el proceso.

Dentro del trabajo profesional que llevan los y las docentes está también la capacidad de flexibilidad ante dos factores principales. Por un lado ante las situaciones que puedan ir surgiendo, específicamente por los procedimientos llevados a cabo desde Gendarmería, y por otro lado flexibilidad con el currículum nacional de Educación de adultos. En ese sentido el docente debe priorizar los contenidos y jerarquizarlos ante las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes pues el currículum resulta ser extenso en la modalidad de contexto de encierro, además que los intereses y motivaciones de los estudiantes son diversos y ante ello el docente debe buscar estrategias y metodologías que contemple dichas motivaciones para que cada uno pueda ir desarrollándose de manera autónoma y participando activamente dentro del proceso de aprendizaje. De esta manera el profesor resulta ser un mediador para que los contenidos y habilidades que se vayan trabajando resulten ser significativos para los estudiantes, para ello es necesario organizar y planificar su clase teniendo en cuenta las variables a las cuales se podría ver enfrentado.

Se fue señalando a lo largo de esta investigación la importancia de la formación docente con respecto a este tipo de contextos. En Chile existen aún bagajes que limitan un óptimo desarrollo en estos espacios, la Educación de Adultos en situación de privación de libertad resulta ser una temática abandonada y poco investigada, se muestra que la formación inicial docente de los profesores y las profesoras del Liceo no abarca el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en sistemas penitenciarios. Al contrario de ello han tenido que participar de diplomados u otros cursos de perfeccionamiento pero aun así estos no resultan ser del todo atingentes. De esta manera los profesores deben acudir a su experiencia, experimentando con diferentes estrategias

de aprendizaje y analizando cuál o cuáles pueden ser las más adecuadas para las necesidades e intereses de los estudiantes.

Para poder orientar el trabajo profesional de los profesores y las profesoras es necesario tener dos elementos en cuenta, por un lado las características de los estudiantes y por otro las características del contexto.

Con respecto a las características de los estudiantes, entre sus conductas de entrada está el hecho de encontrarse bajo el sistema penitenciario debido a que han transgredido las normas sociales, sin embargo se considera que estas van vinculadas a trayectorias de vida a las que han sido expuestos desde muy temprana edad, debido a ello es que se considera que la transgresión de normas tiene una causa social interesante de conocer en cada uno de los casos. Los estudiantes con quienes se trabaja, en sus trayectorias de vida han sido expuestos a una privación sociocultural que ha dejado varias secuelas en sus vidas, en lo pedagógico principalmente los estudiantes cuentan con una falta de oportunidad en el acceso al sistema regular, se evidencia que debido a algunas dificultades en sus vida los estudiantes no han podido acceder al sistema o bien han desertado de este, todo ello provoca un desfase pedagógico y por lo mismo una diversidad en el aula ante la diferencia en los niveles de los conocimientos desarrollados por cada uno de ellos.

Otro elemento importante a considerar es la diversidad etaria, en el aula uno puede encontrar estudiantes entre 18 y 65 años de edad, y con ellos una diversidad muy amplia respecto a lo que son sus intereses y necesidades, a pesar de ello se reconoce que este no es un factor limitante en el proceso. Sin embargo sus trayectorias de vida y trayectorias pedagógicas específicamente los llevan a tener una baja tolerancia a la frustración, una muy baja autoestima debido a las dificultades que han tenido en su proceso educativo. A pesar de esto los estudiantes han accedido a incorporarse al liceo, en primera instancia como una opción para optar a nuevos beneficios, pero luego han podido reconocer otros elementos que los hacen permanecer en dicho espacio, dentro de ello está el sentirse validados como personas, además se reconoce que su participación en el liceo les permite poder tener otras oportunidades al salir en libertad.

Por otro lado entonces, se encuentran las características del contexto, se evidencia la gran influencia de GENCHI en las dinámicas de la escuela, existen normas y procedimientos que interfieren en la disposición o planificación de una clase pues ante la situación de estudiante se encuentra la de adulto en privación de libertad lo que genera varias contradicciones en los fines que buscan alcanzar ambas instituciones, Gendarmería de Chile y establecimiento educativo.

Otro elemento importante, propio de este contexto, es el trabajo llevado a cabo con las familias, el sistema regular de educación chilena busca articular lo trabajado en el establecimiento educacional con lo desarrollado en los hogares de los estudiantes, sin embargo esto no se puede dar en este contexto, pues ni siquiera los estudiantes tienen un contacto continuo con sus familias debido a la situación de encierro. Con respecto a lo mencionado, esto mismo resulta ser un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la disponibilidad de tiempo permite el acceso y participación en el liceo.

Debido a las conductas de entrada de los estudiantes, es que existe una diversidad en el perfil de estos, se da a conocer que las distintas dependencias tienen relación con algunas características personales y dinámicas de relación, pues el perfil de estudiante va variando a partir de las “calles” o “módulos” en los que se encuentren.

Finalmente, con respecto a los recursos, se señala que estos son bastantes limitados, principalmente porque las políticas públicas aún no consideran este tipo de espacios y sus particularidades, debido a esto es que la participación en programas y proyectos que se emanan desde el Ministerio de Educación se ven limitados y con ello también la posibilidad de optar a mejores recursos como apoyo a las diferentes metodologías y estrategias utilizadas por los y las docentes en su práctica pedagógica.

“... a medida que alcanzan este conocimiento de la realidad a través de la reflexión y la acción común, se descubren así mismos como sus permanentes re-creadores”

(Freire, 1975)

V. CONCLUSIONES

Las competencias de un docente y el proceso de adquisición de éstas tienen directa relación con el contexto de encierro en el que se encuentran los estudiantes y el liceo. Las características de los estudiantes deben tomarse en cuenta a la hora de planificar u organizar una clase. De esta manera la práctica docente se enfoca en la construcción de aprendizajes significativos, donde los contenidos y habilidades trabajadas tengan relación con las experiencias previas y motivaciones de los estudiantes. En ese sentido es que se toman en cuenta algunos puntos sobre las características de los estudiantes, entre ellas se encuentran las conductas de entrada, el encontrarse bajo el sistema penitenciario y las causas que lo llevaron a ello. Por otro lado en cuanto a sus trayectorias pedagógicas, los estudiantes son desertores del sistema educacional regular lo que provoca un importante desfase pedagógico y diversidad en el aula en cuanto a niveles de conocimientos construidos. Estas situaciones los llevan a tener una baja tolerancia a la frustración, una muy baja autoestima debido a las dificultades que han tenido en su proceso educativo.

Por otro lado, frente a las características del contexto, se dio a conocer la influencia de Gendarmería de Chile en las dinámicas que se establecen dentro del liceo, pues las normas y procedimientos pueden interferir tanto en las relaciones como también en el desarrollo de una clase y en algunas ocasiones esto puede resultar ser una amenaza dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto importante se relaciona al tema de los recursos recibidos por el liceo, se refleja que son limitados y esto se debe principalmente a que las políticas públicas en Educación aún no consideran estos espacios y las particularidades de estos mismos. A pesar de ello, el encontrarse bajo el sistema penitenciario se considera también un facilitador para los

adultos en situación de privación de libertad pues la disponibilidad de tiempo favorece el acceso y participación en el Liceo.

A partir de la información recogida en la presente investigación, es posible reconocer algunas falencias en el proceso de formación inicial docente de nuestro país en cuanto al trabajo en contextos de encierro, puesto que la adquisición de competencias se traducen en competencias de carácter social, siendo las principales aquellas que se enfocan en características intrínsecas de los profesores que se desenvuelven en dicho espacio educativo, mientras que las competencias referidas a la acción didáctica, son las menos mencionadas por los sujetos de estudio. Es por esto que se cree que la formación inicial docente debería proporcionar el conocimiento y las herramientas necesarias para el trabajo en este contexto educativo, tales como las características del espacio y las características de los estudiantes con los que se ha de interactuar, con el fin de generar discusiones metodológicas que busquen estrategias particulares necesarias para generar y desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje eficiente en este contexto altamente vulnerable. Asimismo, resulta necesario construir en la formación inicial docente espacios de reflexión que permitan a los profesores modificar su acción pedagógica al momento de enfrentarse a las particularidades de estos contextos educativos.

Al inicio de esta investigación se presentaron algunas preguntas que orientaban el trabajo que se llevaría a cabo, entre ellas se planteaba ¿Cuáles son las competencias pedagógicas necesarias para desenvolverse en un contexto de encierro? y frente a esta interrogante la comunidad educativa da a conocer que lo principal en este espacio es tener la capacidad de adecuarse al contexto y sus particularidades, esto de la mano de habilidades blandas que permiten al docente crear espacios de confianza y respeto con los estudiantes donde ellos se sientan validados como personas.

Específicamente en cuanto a la práctica docente se dio a conocer la importancia del trabajo colaborativo en cuanto a la reflexión y planificación previa de las clases con el fin de orientar el actuar pedagógico y ante ello es necesario también la capacidad de flexibilizar ante las situaciones emergentes, como la flexibilidad del currículum de Educación de adultos

establecido. De esta manera la construcción de aprendizajes se enmarca bajo las necesidades e intereses propios de los estudiantes del Liceo y desde allí buscar estrategias y metodologías que tengan cabida dentro de las motivaciones de los mismos.

Por otro lado, frente a cómo han sido adquiridas las competencias pedagógicas de los y las docentes que se desenvuelven en dicho espacio, la comunidad educativa da a conocer que el desarrollo de competencias se da principalmente mediante la experiencia, donde se va trabajando con metodologías y estrategias diferentes, y analizando cuál o cuáles resultan ser más pertinentes al contexto y características de los estudiantes.

Es así, que durante esta investigación se pudo realizar una descripción de las competencias pedagógicas de los y las docentes y su proceso de adquisición para desenvolverse en Educación de Adultos en situación de privación de libertad tomando en cuenta las perspectivas de directivos, docentes y estudiantes del establecimiento educacional estudiado.

Cabe señalar que la presente investigación ha sido realizada bajo un enfoque de investigación cualitativo, de modo que se investigó en base a una realidad específica, considerando cada una de las experiencias tanto de los sujetos de estudio como de las investigadoras para la construcción de un nuevo conocimiento. De esta manera, es posible decir, que el enfoque metodológico ha sido pertinente para fines de la investigación, puesto que para el análisis de los instrumentos de recolección de datos se tomó en consideración las diversas percepciones y descripciones que tienen los y las docentes, estudiantes y directivos con respecto a las competencias pedagógicas que debe tener los profesores y las profesoras que realizan su labor en un liceo en contexto de encierro.

Por otra parte, el tipo de investigación realizada fue un estudio de caso, el cual a lo largo del proceso investigativo se evidencia que fue adecuado con respecto a lo que se realizó, puesto que se investigó sobre un contexto en particular, en donde se profundizó una temática específica, en este caso, las competencias pedagógicas de los y las docentes que trabajan en un contexto de encierro. De este modo, se obtuvo información solo de un grupo de estudio determinado para

poder tener una comprensión en profundidad sobre la labor de los y las docentes que deciden trabajar en este tipo de instituciones educativas, en base al significado que los mismos partícipes le otorgan a dicha situación.

Es así que para lograr las conclusiones de la presente investigación, fue necesaria la percepción de toda una comunidad educativa en particular, debido a que se trata de un contexto en el cual no se han realizado suficientes investigaciones, y que por lo mismo resulta imprescindible tomar en cuenta la opinión de algunos representantes de cada estamento de un liceo, es decir, de profesores, directivos y estudiantes para lograr comprender lo que construye día a día la institución en base a su experiencia y además para cumplir los objetivos propuestos por las investigadoras. De esta forma, los constructos levantados en ésta investigación no son aplicables ni comparables a otros contextos de similares características.

Asimismo, los sustentos teóricos presentados en este escrito de igual modo lograron ser pertinentes a lo investigado, debido a que para la triangulación de la información se logró establecer una relación con cada una de las categorías de análisis. De esta manera, se observa que el marco teórico no se trata de una información aislada, más bien se trata de un procedimiento que resultó ser parte del proceso de investigación, cumpliendo el objetivo de situar la temática abordada dentro de un conjunto de conocimientos, dentro de aquello que se conocía sobre el tema, para posteriormente utilizarlo como referencia para la interpretación de los nuevos resultados.

Respecto a las aseveraciones personales del proceso investigativo, se puede decir que la educación en contexto de encierro tiene su relevancia dado las características del entorno en el cual se desarrolla esta modalidad, y las deficiencias reveladas en los resultados obtenidos, llama a una profundización en el área educativa y judicial sobre las necesidades y por ende las mejoras a realizar en este país, así la completa decadencia del sistema judicial penal en Chile, evidenciado en las condiciones altamente negativas en las cárceles, específicamente en el CDP Santiago Sur, ex penitenciaría; donde problemas como hacinamiento, insalubridad y reincidencia son una cruda realidad. Y por su lado, la educación y sus múltiples aportes, la

reducción en la violencia, el aumento en el valor propio, las mayores oportunidades laborales y las variadas herramientas para la vida diaria, que se desarrollan en ayudas particulares y aisladas, poco reconocidas por el estado de Chile, siendo relegadas al trabajo voluntarioso de profesionales de la educación.

Por lo tanto, la generación de estudios que profundicen estos diferentes problemas y que concluyan sobre los cambios que se necesitan, orientarán las voluntades políticas necesarias para establecer un cambio a nivel nacional en esta área.

Por lo anteriormente descrito, la educación en contexto de encierro requiere una unicidad en la práctica docente, es decir, es necesaria la búsqueda de un lineamiento educativo acorde a los requerimiento del contexto particular donde se imparte, es ante esto claramente indispensable generar un fortalecimiento en la formación inicial docente, que busque dar respuesta a estos nuevos desafíos y por lo tanto establecer metodologías nuevas e innovadoras en este campo educativo.

Es por esto, que un lineamiento educativo desde la diversidad se hace obvio en un contexto de encierro, porque al legitimar al otro sin importar su condición, y eliminar la barrera discriminatoria, que los mismos estudiantes sienten a diario por su realidad, establece una mirada educativa holística necesaria para este contexto. Lo que se traduce en una educación enfocada en los estudiantes, fortaleciendo e impulsando las competencias pedagógicas requeridas para un trabajo eficiente en el contexto de encierro.

De igual forma, en el proceso educativo se evidenció claramente la necesidad de investigar en esta área por la misma comunidad educativa. Así en el discurso de los propios profesores investigados y profesoras investigadas, se expresa la necesidad de interiorizarse sobre este ámbito educativo, y la búsqueda en la valoración social del trabajo realizado, por lo que en todo momento existió una gran disposición del Liceo, brindando la mayor ayuda requerida en este proceso, a fin de obtener resultados que les sirvan para la mejora del trabajo en esta institución educativa.

De esta forma, la educación impartida en la cárcel no sólo se debe responder a un derecho universal de acceso a la educación de todos y todas, sino que es necesario mejorarla, en variados aspectos, pero en particular un cambio en el trabajo docente si bien no cambiará la calidad de vida de los estudiantes, éstos podrán experimentar una educación de mayor calidad ajustada a sus necesidades particulares lo que en muchos aspectos mejora su condición actual.

Limitaciones y proyecciones

Una de las limitaciones que hubo en el transcurso de la investigación, fue la falta de información a nivel nacional respecto a la temática abordada, siendo en un inicio compleja la realización del marco teórico puesto que las políticas nacionales no se refieren mayormente al tema de la Educación de adultos en situación de privación de libertad. Por otro lado, si bien hay investigaciones de otros países que se enfocan en el tema, estos suelen centrarse en el contexto de encierro más que en las competencias que los y las docentes debieran tener en este tipo de contextos educativo, lo cual fue el foco de la presente investigación.

Otra limitación que se considera que hubo en el transcurso de la investigación es referente al acceso del Liceo en el cual se realizó el estudio, puesto que al estar inmerso en el sistema penitenciario y bajo los procedimientos de Gendarmería de Chile, las investigadoras tuvieron que gestionar una providencia (autorización para el ingreso al recinto penitenciario) - la cual se brindó de marzo a diciembre del año 2016, tiempo en el cual se realizó la investigación - dicha autorización puede ser difícil de obtener y por ende se va a dificultar las investigaciones en este tipo de contextos.

Finalmente, es posible decir que este al ser un estudio que se realizó en un Liceo inmerso en una cárcel de hombres, conlleva a que la investigación se limite exclusivamente a un contexto de Educación de adultos en situación de privación de libertad de sexo masculino, pues se desconoce las dinámicas que se puedan dar en una cárcel de mujeres.

Dentro de las proyecciones de esta investigación, se considera que los hallazgos que se

obtuvieron, dan a conocer una necesidad respecto a las mallas de Formación Inicial Docente (FID) pues hasta el momento no se contempla la educación en contextos de encierro y las particularidades de dicho espacio.

Asimismo se considera importante que a nivel nacional, se realicen y se otorgue una mayor cobertura a investigaciones en relación a la temática estudiada, puesto que se considera que esto permitiría que las personas en situación de privación de libertad tengan acceso a una mejor educación y por ende les posibilite mayores oportunidades a la reinserción social.

VI Referencias bibliográficas

Acuña, E., Balcazar, B., Barra, J. Bascuñan, S., Córdova, M. y Figueroa, A. (1990). *Desarrollo histórico de la educación de adultos en Chile*. Tesis de grado de Licenciatura en Educación. Universidad Austral de Chile, Valdivia. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/1990/ffa1891d/doc/ffa1891d.pdf>

Aigner, M. (2002). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Medellín: Universidad de Antioquia-Centro de estudios de opinión.

Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.

Ann, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: PAIDOS IBERICA.

Arboleda, J. (2011). *Comprensiones y Competencias Pedagógicas*. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali. Recuperado el 17 de enero de 2017 de: <http://www.gacetafinanciera.com/Pedagogia.pdf>

Arenal, C. (1877). *Estudios penitenciarios*. Madrid. Imprenta de T. Fortanet.

Ávalos, B. (2004). *La Formación docente inicial en Chile*. Santiago. Recuperado el 16 de noviembre de 2016 de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>

Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. *Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 17 de enero de 2017 de: <http://www.oei.es/historico/de/gb.htm>

Becerra, M. y Campos F. (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. Tesis de grado de Psicología. Universidad de Chile, Santiago. Recuperado el 17 de enero de 2017 de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116913/Memoria%20MBecerra%20FCampos.pdf?sequence=1>

Bedmar, M. y Fresneda, M. (2001). Excluidos y recludos. Educación en la prisión. *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, 6(7), 125 - 142.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Recuperado el 17 de enero de 2017 de:
<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823>

Blazich, G. (2007). La educación en contexto de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 53-60.

Bogoya, D. (2007). *Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación Educativa universitaria*, 2(2), 87-97.

Canedo, S. (2009). *Contribución al estudio del aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación infantil: Cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Chillán: Universidad del Bío-Bío.

Consejo de Educación Secundaria. (2016). *Educación en contextos de encierro*. Recuperado el 5 de julio de 2016 de :
http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=15084:educacion-en-contextos-de-encierro2016&catid=2&Itemid=56

Consejo Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2011). *Informe anual 2011: Situación de los derechos humanos en Chile*. 1-286.

Coyle, A. (2002). *La administración penitenciaria en el contexto de los derechos humanos*. Londres: Centro Internacional de Estudios.

Chavarro, L. y Velásquez, H. (s.f.). *Breve conceptualización de las competencias a partir de su clasificación*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Del Pozo, F. y Añaños-Bedriñana, F. (2012). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68.

Díaz, P. (2015) *Educación en contextos de encierro y Derechos humanos. Revisión de las orientaciones internacionales*. Santiago, Chile.

Educación Cárceles chilenas (2011). *Historia de la educación en los penales penitenciarios de nuestro país*. Recuperado el día 10 de enero de 2017 de: <http://educacioncarceles.blogspot.cl>

Escobar, M. (2005). Las competencias laborales: ¿la estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones?. *Estudios Gerenciales*. 31-55. Recuperado el 10 de enero de 2017 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v21n96/v21n96a02.pdf>

Fiske, M., Kendall, P., y Merton, R. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *EMPIRIA, Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 1, 215-227.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

García, M., Vilanova, S., Del Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 1-25.

Herbert Vargas Wallis (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile: Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis. (no publicado).

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw-Hili Interamericana.

Hugo Morales Bizama (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile: Liceo especial de adultos Hugo Morales Bizama. Recuperado el 10 de enero de 2017 de: <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9461/ProyectoEducativo9461.pdf>

Jiménez, G. (2007). *El funcionamiento de la cárcel como exclusión en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación. Recuperado el 5 de julio de 2016 de: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/funcionam.carcel-exclusion.2007.pdf>

Juan, S. y Roussos, A. (2010). *El focus groups como técnica de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano. Recuperado el 5 de julio de 2016 de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf

Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Ley N° 20370. (2009). *Ley General de Educación*. Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 10 de enero de 2017 de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf

López, R., y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 61, 1-19.

Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 125 - 142.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa Qualitative research methods. *Silogismo*, 8, 1-34. Recuperado el 5 de julio de 2016 de : <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 126-146.

Maturana, H., & Dávila, X. (2016). *El árbol del vivir*. Santiago: MVP editores.

Miner, A. (2012). *Educación en contexto de encierro*. Tesis de grado de Sociología. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. Recuperada el 17 de enero de 2017 de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4776/mineraymara-educacionencontextodeencierro.pdf

Ministerio de Educación. (2008). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA)*. Santiago, Chile. Recuperado el 10 de enero de 2017 de: http://www.uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Chile.pdf

Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Ministerio de Educación. (2013). *Ley General de Educación*. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2015). *Más información, mejor educación*. Recuperado el día 17 de enero de 2017 de: <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/portada>

Ministerio de Educación (s.f.). *Educación de personas jóvenes y adultas*. Recuperado el día 10 de enero del 2017 de: <http://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/a-quien-esta-dirigida>

Morales, A., Muñoz, A., Welsch, G. y Fábrega, J. (2012), *La reincidencia en el sistema Penitenciario chileno*, Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibañez.

Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1-23.

Navarro, Espinoza, Ferrada y Valenzuela (2012). *Informe final de evaluación, Programas de rehabilitación y reinserción social*. Santiago, Chile: Ministerio de Justicia y Gendarmería de Chile.

Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua Española (23a Edición)*. Madrid: Asociación de Academias de la lengua Española.

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 38-53. Recuperado el 17 de enero de 2017 de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661463>

Sadá, C. (2011). A confesión de parte, entrevista a Monseñor Ricardo Ezzati. *Revista noventa y tres, Defensoría*, 5, 6-9. Recuperado el 5 de julio de 2016 de: <http://www.dpp.cl/resources/descargas/revista93/revista93n5.pdf#page=9>

San Fabián, J. y Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1), 1-12.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado el 5 de julio de 2016 de: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.

Scarfó, F. (2003). El Derecho a la Educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derechos humanos. *Revista IIDH (Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos)*, 36, 291-321.

Scarfó, F., Inda, M., Preafán M. y González, B. (2007) *Rol del educador de adultos en cárceles*. Buenos Aires, Argentina: Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles.

Scarfó, F., Inda, M., Preafán M. y Dappello, M. (2013). *Formación en Educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos*. Buenos Aires, Argentina: Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles.

Scarfó, F. & Aued, V. (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 Electrónica de Educación*, 7, 88-98.

Silva, M. (2013). Habilidades blandas, fundamentales para el desarrollo personal. *Evaluación & Evaluaciones*, 22-23. Recuperado el 17 de enero de 2017 de: http://www.cide.cl/documentos/Revista_educar_Habilidades_blandas_MJValdebenito.pdf

Scarfó, F. (s.f.). *Debates sobre la formación, selección y el rol del educador/a de adultos en las escuelas públicas en cárceles*. Buenos Aires, Argentina: Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28.

UMCE. (2011). *Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas del Aprendizaje*. Recuperado el 15 de noviembre de 2016: <http://pregrado.umce.cl/index.php/fac-filosofia/diferencial-pa>

UNESCO. (2008). *Un enfoque de la Educación para todos basado en los Derechos Humanos*. Nueva York: UNICEF

Vásquez, M. (2015). La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro. *Educación de adultos y Procesos Formativos*, 1.

Vitale, N. y Travnik, C. (2011). La escuela intramuros. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. (42-44). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Williamson, B. (2005). Desafíos carcelarios para Chile. *Revista Paz Ciudadana*, 1-5. Recuperado el 17 de enero de 2017 de: http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2005-12-12_Desaf%C3%83%C2%ADos-carcelarios-para-Chile.pdf

Yaniz, C. (2004). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Docencia Universitaria*. 1, 1-13. Recuperado el 17 de enero de 2017 de: <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Competencias%20Curr%C3%ADculo%20Universitario%20-%20Y%C3%A1niz.pdf>

Zabalza, M. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea, España: Universidad de Santiago de Compostela

Anexos

Anexo 1: Profesor 1 (P1)

C1: Carolina Baeza

C: Carolina Mora

E: Jannette Rivas

C1: Bueno esta es una entrevista que corresponde a nuestra tesis ¿cierto? Cuyo objetivo es describir las competencias pedagógicas que tienen los docentes que trabajan en contexto de educación carcelaria

E: Perfecto

C1: Por ende el objetivo de la entrevista es identificar la percepción que tienen los docentes respecto a las competencias que creen poseer y las que no, para desempeñarse en contexto de escuela carcelaria y de qué modo los docentes han adquirido las competencias pedagógicas. ¿Acepta ser un sujeto informante?

E: Absolutamente

C1: Cabe mencionar que es completamente confidencial, su nombre no va a aparecer en ningún momento y que sus respuestas solamente van a ser utilizadas para el análisis de nuestra investigación

E: Ok

C1: Perfecto. ¿Cuáles son las competencias pedagógicas que usted cree tener como docente? Así a modo general

E: Una de las principales creo yo es, ser empática, la otra características que bueno esto no, tú me hablaste de pedagógicas ¿cierto?

C1: Así es

E: Ya, que tal vez no es, no está dentro del marco de lo pedagógico pero creo que es fundamental para poder ingresar a este contexto y tener la confianza que el estudiante te da y poder llegar a un buen aprendizaje y esa es, entrar a una sala sin ningún prejuicio, para mi es lo fundamental

C1: Ok. ¿Algo más que agregar?

E: Eh, no o sea, esto es relacionado con lo mío y la empatía creo que es fundamental también dentro, pero lo nombre

C1: ¿Usted ha hecho clases en escuela regular?

E: Sí

C1: Y ahí ¿Cómo se veían sus competencias pedagógicas?

E: Mira la verdad es que si yo he trabajado desde yo soy educadora de párvulo, después saqué mi pedagogía básica y en general creo que siempre tuve buena experiencia en términos pedagógicos, en relaciones humanas tanto con el equipo de profesores, el equipo directivo y también los apoderados, entonces tengo como un amplia gama en temas de educación en ese aspecto, bajo esa mirada , entonces la experiencia que puedo tener en general es súper amplia ¿te fijai?, pero en temas de experiencia o la diferencia que puede haber ocurrido antes y hoy día esencialmente yo diría que tiene que ver mucho la madurez que uno va adquiriendo en relación justamente a las cosas importante que tú quieres entregar hacia el estudiante, lo más relevante, hay cosas que en realidad no son tan fundamentales que se pueden ir descartando, porque si bien es cierto en temas de aprendizaje para la vida yo diría que son más importantes, especialmente en este contexto. No es que no sé si estoy apuntando a la pregunta

C1: Sí, sí. Porque a ver, ¿Cuál es la otra pregunta que atingente a lo que usted nos menciona? es, ¿Cuáles de estas competencias pedagógicas usted cree que son fundamentales para desenvolverse en el liceo de adulto Herbert Vargas Wellis?

E: Mira es que eso también quería apuntar es que en esto que yo te digo que son fundamentales, especialmente en este contexto, tú te das cuenta que evidentemente no puedes tratar como al estudiante medio libre igual que al estudiante que está privado de libertad, y no los puedes tratar igual en ningún sentido, ni en el sentido de cómo tú entregas el contenido que yo también creo que es una cuestión fundamental, porque aquí estamos tratando con gente adulta, estamos tratando con gente que algunos están interesados en aprender y a otros no les importa tanto como un beneficio, pero a ellos no les interesa, no les hace sentido ciertos contenido que tú les vas a pasar, por lo tanto una de las competencias que debe tener un profe acá es adecuarse a la realidad en que está situado, entonces no podemos no sé estoy como un poco repitiendo lo mismo, pero es que no podemos centrarnos en cosas que no son relevantes, el trato con ellos debe ser diferente, por lo tanto el profesor debe tener esa capacidad para adaptarse a este estudiante y poder conquistarlo un poco, hacerle notar la importancia que tiene la educación en temas de cómo concepto de libertad también ¿te fijai? De que ellos puedan optar a una mejor realidad de vida, entonces bajo esa mirada está la competencia pedagógica

C1: Ok. Y ¿Cómo ha adquirido usted estas competencias pedagógicas para desenvolverse en contextos de educación carcelaria?

E: Esto es de ensayo y error y todavía no digo que las tengo completamente adquiridas, he tenido buenos resultados dentro de la sala de clases, he tenido buenos resultados en temas también podríamos decir fuera de la sala de clases que tú te das cuenta de que el estudiante que ya estuvo vuelve hacia ti, te vuelve a hacer consultas, te saluda con cariño y yo creo que esa es una de las

cuestiones fundamentales o sea, en la parte afectiva, el contacto que tú puedas tener, entrar a la sala, sin ningún prejuicio, tratarlo como un estudiante cualquiera eso es fundamental para lograr en ellos buenos aprendizajes. Si la parte emocional está bien, como lo que dice la neurociencia la parte emocional está bien, va a funcionar bien también el aprendizaje

C1: Entonces usted como que a eso atribuye los buenos resultados que nos menciona

E: Sí, yo creo que sí. Si es que existe realmente o es utópico está educar con amor, yo pienso que lo logró un poquitito, estoy en camino pero siempre ha sido ensayo y error o sea, no tengo todavía el... los polvitos mágicos para decir que sí, estoy sigo probando

C1: Y ¿hay alguna competencia pedagógica que usted cree que no posee para desenvolverse en este contexto?

E: Sí po, debo tener

C1: ¿Cuáles serían?

E: No sé

C1: Haciendo como una autocrítica más o menos

E: Es que yo, mira no sé si tanto así como competencia pedagógica pero creo que me faltan todavía muchos recursos, la misma organización de la clase, hasta el día de hoy todavía no logro estructurarla bien, me salto mucho, muchas etapas del desarrollo de una clase, ponte tú generalmente hay algo que para mi es sagrado que es partir la clase preguntando “¿Cómo están?” el saludo afectuoso, el que te miren, buscar la mirada de ellos, pero por ejemplo el cierre, en el cierre estoy súper débil y siempre estoy débil y he tratado muchas veces de no saltarlo, pero la verdad es que me cuesta, porque se te pasó la hora rápido, porque el funcionario llega y te interrumpe y se acabó la clase, o porque sencillamente la actividad se alargó más de la cuenta y me doy cuenta y ya se acabó ¿te fijai? Ahí hay una debilidad entonces no sé como si está dentro de la práctica, no de la competencia. Entonces no sé si está como en la competencia, pero está dentro de la práctica pedagógica, es ahí la debilidad

C1: Claro y una pregunta ¿hace cuánto que usted hace clase acá?

E: Este es mi tercer año

C1: Ya ok

E: Y una muy bonita experiencia

C1: Que bueno. ¿Nunca ha tenido algún problema acá?

E: No, jamás. Jamás. Y yo creo que me he ganado como hartos respetos de los chiquillos, de los estudiantes y también por parte del equipo de profesores, especialmente de directivos. Trato de

mantener un trabajo serio, trato de no faltar, entonces todo eso le va dando consistencia a tu quehacer diario, y vuelvo a decir que en temas de aprendizaje uno lo nota que el estudiante es agradecido y se da cuenta que hay un avance en él y eso ello lo valoran y porque además por mi parte o sea, ahí tengo problemas, me ha tocado alguna experiencia de que ha entrado alguien a la sala a acompañar un rato y tu notas que hay un quiebre dentro del ambiente armónico que se da, en la forma de dirigirse a él, al llamarle la atención, yo trato de que hay si es que existe eso que sea igualmente con el cariño, eso. Entonces ahí yo creo que está la clave, la clave de esto

C1: Perfecto. Desde que trabaja en el contexto de una escuela carcelaria, que como me dice son tres años casi ¿Cuáles han sido las capacitaciones que ha tenido aparte de su formación inicial docente?

E: Bueno ahora estamos en un pos título que se llama “innovación y aprendizaje” está contextualizado más que nada el medio privado de libertad, el medio carcelario, ese en particular, pero además de eso que se yo, he hecho espérate ¿estamos hablando del tiempo que estoy aquí adentro en este colegio?

C1:Eh, sí se podría decir que sí, porque más bien nos gustaría saber si ha tenido alguna capacitación que a usted le ha permitido tal vez desenvolverse de una mejor manera en este contexto

E: Ah, no. No. No. Esto en particular de esto, no. He tenido, siempre estoy estudiando. He hecho hasta el año pasado el verano pasado fue que hice un comprensión lectora para segundo medio, estaba focalizado hasta segundo medio. El año anterior también hice innovación para el aprendizaje, específicamente el lenguaje, entonces siempre estoy tomando cursitos, siempre estoy en eso y ahora que estamos en este. Pero algo que me haya ayudado en este contexto, no. No he tomado nada

C1: Más bien son generales en lo educativo. Igual eso le ha traído como frutos a sus clases

E: Sí por supuesto, todo lo que sea renovarse es bueno por supuesto que sí

C1: Y ¿Qué o quién ha gestionado estas capacitaciones, en general, todas las que ha hecho?

E: Mira la gran mayoría las he tomado las del la Diego Portales

C1: Ah ya

E: Allá hay un pos título de lenguaje y hace también como tres, cuatros años atrás y después o sea, me apareció el trabajo de la Diego Portales, una que podía pagarlo digamos, no estaba tan caro en relación a otras universidades y la verdad que lo que tiene que ver con educación me gustó hartó, es como un equipo súper serio, entretenidos, son innovadores y eso. Justo ahora ocurrió también que este diplomado que estamos haciendo también es de la Diego Portales

C1: Ah, pero las que primero mencionaba ¿se las has gestionado usted misma?

E: Sí

C1: Y la última ¿ya es de acá?

E: Sí, la municipalidad nos brindó la posibilidad de asistir a este pos título y ellos lo pagaron. Este es mi primer perfeccionamiento gratis

C1: Que bueno. Y la última pregunta el trabajar en el contexto de educación carcelaria o privación de libertad ¿qué competencias pedagógicas le ha permitido desarrollar? Ya estando aquí

E: Bueno yo creo que eso, por lo niveles que yo trabajo que son los primeros básico, primer nivel básico adulto, lo que más he podido perfeccionar de lo cual no estaba acostumbrada es el trabajo con analfabetos, eso ha sido como, porque lo demás ya va hace rato haciéndolo entonces no, si bien es cierto he tenido que adecuar cosas, pero yo trabajo con grupos analfabetos y grupos lectores, de los lectores en realidad no son lectores súper avanzados, sino que también tienen serias dificultades, algunos leen silábicamente, pero donde mayor énfasis y energía le he puesto, es con los analfabetos, por lo tanto ahí ha estado la mayor fortaleza en este tiempo y también ha sido un tema de ensayo y error ¿te fijas? He buscado, lo que ocurre es que algunas metodologías que tú trabajas con ciertos alumnos no la puedes repetir con otros, no es como en el colegio o con niños que hay una que puede abarcar para un gran y con algunos niños que tiene dificultades específicas tenís que adecuarlas, pero aquí no es así aquí con algunos, aquí te encuentras con gente que sabe leer, pero no sabe escribir y otros que saben escribir pero no saben leer que tú no entendís como lo hicieron, pero es así. Y hay otros que es por desuso. No es que tienen a ver, yo diría es un porcentaje el más alto el que tiene dificultades, dificultades intelectuales, dificultades por la cantidad de droga que consumieron y tienen daño severo neurológico y un fin etc. Hay una gama así impresionante de todas las aristas aquí las vas a encontrar, entonces no todas las estrategias que uno utiliza para poder trabajar con estos analfabetos es factible, viable para trabajarla con otros, entonces eso yo creo que es lo que más he podido desarrollar en lo cual me alegra, es el desafío constante que tienes con el nuevo que se presente que podís hacer

C1: Y tiene bastante relación con esta capacidad que nos decía como de adaptarse también a...

E: Sí absolutamente

C1: A los cambios

E: Ese es otro, es otro plus que yo creo que deben tener los profes que es como la capacidad de chasconarse, me entendís, de desordenarse, porque el profe estructurado aquí no va a funcionar, aquí cada día tú te encuentras con una sorpresa, con algo nuevo. El primer año si debo reconocer que la frustración estuvo súper presente en mí, casi todo el tiempo, porque eran los objetivos no logrado, era la clase que no pudiste completar, era el estudiante que no llegó y quedó inconcluso

el trabajo o era todo el curso que no pudiste hacer clases y entonces la clase siguiente tenías que volver a repetir lo que ya habías hecho, porque del fin de semana se le olvidó o de la clase anterior ya también ya no hay nada, entonces está como latente que todo el tiempo la frustración, tras frustración, ya pero también yo diría como en octubre fue todo el primer semestre así fuerte, “puta es que no puedo lograr” “pucha es que otra vez” ¿me entiendes? Quejido constante, ya pero partiendo el segundo semestre me acuerdo que ya suficiente, porque si no no funciona ¿me entendís? O mejor me voy, era la decisión, ya si sigo en esta línea mejor que me vaya porque es puro sufrimiento y no hago el disfrute de esto, ya así que ahí listo borrón y cuenta nueva y creo que eso ha resultado bien, no me hago problema, si incluso el estudiante no llega a clase, podré decirle pero se lo digo además, no porque no viniste mira todo lo que vamos a tener que hacer, sino que “te eché de menos ¿qué paso?” “¿te enfermaste? Ya po no me falte tanto, no ve que yo lo extraño” ¿te fijas? Y eso le da ya como ellos lo reciben de otro modo y eso hace que no falte a la clase y me sirve porque yo puedo seguir avanzando y veo más rápido los frutos, pero no es el llamado de atención. En cambio hemos visto otros profesores que no es esa la relación y ahí el corte es drástico que no se ve ni el fruto y se desesperan y sienten que esto es un caos y no es un caos. No es un caos, lo que pasa es que hay que acomodarse al contexto, entonces eso también es un plus que tiene que tener el profesor que viene acá

C1: Perfecto

E: Eso

C1: Eso sería la entrevista, muchas gracias

E: ¿Nada más? Pensé que iba a ser mucho más

C: Muchas gracias

Anexo 2: Profesor 2 (P2)

C1: Carolina Baeza

C: Carolina Mora

E: Ángel Labarca

C1: Bueno esta es una entrevista que corresponde a la investigación que estamos realizando, la cual tiene como objetivo describir las competencias pedagógicas que tienen los profesores que trabajan en contexto de educación carcelaria, por lo tanto esta entrevista tiene el objetivo de identificar la percepción que tienen los docentes respecto a las competencias que creen poseer y las que no, para desempeñarse en contextos de escuela carcelaria y de qué modo los docentes han adquirido estas competencias pedagógicas ¿ya? La primera pregunta, ¿Cuáles son las competencias pedagógicas que usted cree tener como docente? A modo general, no tanto en este contexto

E: Eh, a ver. La mayor yo creo, mi trabajo se basa en habilidades blandas esa es una de las competencias que tengo, habilidades blandas. Por la forma de cómo me relaciono y como me planteo la clase la parte como transversal es mi mayor fuerte en ese sentido, en cuanto a contenido curriculum si bien hay cosas que faltan o que no creo usarlo todo, bien me siento bien o sea no he tenido grandes conflictos en eso. Mi fuerte es matemáticas lejos, pero lo mío se basa mayormente en una parte transversal esa es mi gran competencia para llevar una clase bien y lograr las cosas que quiero conseguir

C1: Perfecto. ¿Cuáles de estas competencias pedagógicas que usted mencionó son fundamentales para desenvolverse en el liceo de adulto Herber Vargas Wellis?

E: Lo transversal o sea, las habilidades blandas, la forma como tú te relacionas con ellos y como llegas a empatizar en cierta forma, ponerte en el lugar de ellos, cuanto traen de su cultura o de su educación lo poco que traen algunos, que es lo que realmente quieren, lo que necesitan porque uno cree saber lo que necesitan y no es eso, uno se equivoca en eso. Entonces logran empatizar y ver de su mirada un poco es lo que creo que lo que más ha fortalecido y se necesita mucho acá

C1: Ok. Y ¿Cómo ha adquirido estas competencias pedagógicas para desenvolverse en contextos de educación carcelaria?

E: ¿Cómo la describo? El día a día ha sido un o sea, escuchar a otros profesores como trabajaban ellos enfrentarme a la realidad de ellos, de los estudiantes. La forma de adquirirla a ver yo llegué con una mirada totalmente distinta venía recién saliendo de la universidad y yo al principio tuve varios choques en la forma de mi trabajo y fui aprendiendo de que lo necesitaban ellos, como llegar a ellos, sobretudo en mi asignatura que es un poco a veces para ellos muy inmediateista y sintieran otras cosas que hay que

saber llenar y eso es lo que te digo, todas así en el camino. Ha sido un aprendizaje constante

C1: ¿Hace cuantos años que usted trabaja acá?

E: Cuatro

C1: Cuatro años, perfecto. ¿Hay alguna competencia pedagógica que usted cree que no posee para desenvolverse en este contexto?

E: ¿Cómo? Competencia pedagógica que creo que no poseo... Está difícil eso, porque a veces uno no se mira mucho. Uy. Que difícil

C1: ¿O cree que no falta?

E: Es que no sé. No, soy el que sabe todo pero es difícil decir autoevaluarse en el sentido, no porque no [no se entiende dialogo 04.02/04.03] sino que a veces no se mira, no se da el tiempo y uy. O sea, no tengo al cien por ciento todo, entonces hay cosas que debiera ir mejorando pero no me he detenido a observar es

C1: Perfecto. Pasamos a la siguiente entonces. Desde que trabaja en el contexto de una escuela carcelaria, como bien decía son cuatro años ¿cuales son las capacitaciones que ha tenido aparte de su formación inicial docente?

E: A ver, por parte la de aquí del colegio he ido un par de seminarios pero expositivos básicamente y pongo una crítica a eso porque ir a escuchar no sirve mucho, según yo sirve pero falta un poco más de conversación, de feedback, y ahora un seminario, que un poco más te habla de la innovación es un poco, está un poco mejor llevado pero lo que pasa es que es difícil encontrar capacitaciones para este contexto, uno va y toma capacitaciones de manera general donde nosotros somos un bicho raro, entonces uno tiene que ir a escuchar, de repente relatar y hacer una readecuación a este sistema, muchas veces vamos a charlas más que nada pero todavía un poco ajeno a nuestro sistema, este diplomado que estamos ahora es primera vez que se hace para un contexto diverso, entonces ahí recién vas a estar con pares, gente con la que ha vivido una experiencia similar, pero en general, falta hartito. Mucho

C1: Bueno y estos seminarios que igual nos comentaba ¿han sido gestionados...?

E: Esto fue por el colegio, fue gestionado por el colegio

C1: Ya, ok. Y la última pregunta al trabajar en el contexto de educación carcelaria ¿Qué competencias le ha permitido desarrollar?

E: [no se entiende dialogo 06.22/06.23] lejos, porque uno se prepara para trabajar con niños de una forma muy distinta y si las habilidades blandas siempre están presentes

aquí hay que exacerbarlas bastante, bastante, tiene que aflorar de una manera distinta, tan presente, pero aquí de una manera distinta. Se hace fundamental ese, creo yo y una crítica que no todos los profesores lo ven así o sea, hay que olvidarse un poco del lugar en el que está y entender las carencias de ellos y desde ese punto trabajar desde las habilidades blandas, desde lo transversal, lo valórico, la importancia de la empatía para lograr otras cosas, si bien el contenido, el curriculum es importante, pero hay otras que son más importante y desde ahí llegar al curriculum

C1: Perfecto. ¿Algo más que agregar?

E: No, me llamó atención la pregunta, me quedó dando vueltas

C1: La pregunta, quiere que se la repita en caso de...

E: Dale, repítela

C1: Ya. ¿Hay alguna competencia pedagógica que usted que no posee para desenvolverse en este contexto, de ser así cuales serían estas competencias pedagógicas? Y ¿por qué?

E: Algo que no posea. Que yo creo que digo, poseo a varias competencias, no podría decirte todas porque no me he hecho la investigación pero de que sí faltan, no están todas al cien por ciento, obvio que sí, las que tengo y que creo poseer, no las tengo al 100% me mirada es bien crítica, creer que uno las tiene al 100% sería bastante soberbio, pero no tratar siempre de mejorar, de hacer una mirada siempre desde el interior hacia afuera y desde afuera hacia el interior, como uno lleva la clase, como a donde quiero llegar, fijar bien las metas, aquí es complejo porque la crítica un poco más al sistema a veces se basa mucho en el curriculum la cantidad de notas, el número, son de matemáticas, pero se basa en número, y quizás afuera es lo mismo, cuanto logramos pero no ¿Cómo lo logramos? Entonces es complejo, entonces cuando uno cree, se hace una observación a las competencias generalmente uno se somete a una medición que es un poco castigadora, entonces o sea a ver, creer que las competencias la va a observar alguien de afuera y de ahí tu decir, esto es lo que yo digo: “me puedo equivocar, como puedo estar muy acertado en las competencias que tengo o creo tener” o sea a veces una mirada externa similar a tu forma de trabajo es la más honesta, porque si pongo en una mirada externa que tengo una mirada totalmente distinta de trabajo, me van a encontrar con un montón de falencias , entonces por eso. Tengo competencias y desde mi punto de vista, ahora desde el punto de vista de otra mirada no sé, jefa de utp, que son distintas a mí, quizás tenga un montón de falencias, no lo sé y eso a veces entre profesores somos poco honestos, o bastante

C1: Perfecto, eso sería todo entonces. Muchas gracias por su respuestas y mencionarle también que su respuestas van a ser completamente confidenciales y que solamente van a ser para el uso de análisis para nuestra investigación

E: [No se entiende dialogo 10.18/10.19]

C: Muchas gracias, que le vaya muy bien.

Anexo 3: Profesor 3 (P3)

C: Carolina Mora

C1: Carolina Baeza

E: Marco Pizarro

C: Bueno partir contándole que esta entrevista es para la investigación que nosotros estamos realizando en conjunto a Valeria y Belén. El tema de la investigación es sobre las competencias que debieran desarrollar los docentes en este tipo de contextos de educación carcelaria

E: Podríamos decir que ustedes necesitan saber cuál es el saber pedagógico de los profesores de este contexto, donde aprendieron lo que ellos enseñan, cuáles son sus creencias, ¿cierto? y cuál es el contexto en realidad en que ellos perciben el cambio cultural en la educación, ¿por ahí va el tema?

C: Claro. Por eso más específicamente, nosotros queremos saber ¿cuales son las competencias que debieran tener los profesionales que trabajan en este contexto?

E: Bueno, primero la universidad por lo general te forma en términos académicos, cierto podríamos decir, muy específico o sea, como muy profesores profesor de diferencial, profesor de matemáticas y con barniz muy superfluo de lo que son en realidad la parte en realidad más emocional de los sujetos. Los psicoafectivo podríamos decir, entonces de ahí siempre se ha tendido a apreciar que el mejor profesor es el que maneja los contenido ¿cierto? Y los contenidos duros, pero en este contexto más que los contenidos es saber en realidad ¿cual es el sentido de la educación? Y si el profesor no tiene claro ¿Cuál es el sentido de la educación que lleva a aplicar y a reproducir cierto un esquema, un sistema, una unidad? O sea, te cuento nosotros tenemos unos textos que por lo general si yo a lo mejor, puedo tener 4to medio cierto y puedo saber un poquito más y puedo aplicar esto, y eso me convierte en un pedagogo es una transmisión de contenido, pero una transmisión de contenido no tiene que ver con la formación del sujeto en su área integral. Entonces ¿Qué pasa? Mira te voy a contar, en Chile falta mucho para que los profesores ¿cierto? O la malla curricular de formadores de profesores tenga un vuelco hacia las necesidades afectivas que tienen los diferentes podríamos decir, estadio o sistema social en Chile para no hablar de realidad de una clase en re

alidad desprivilegiada o una clase de otra forma con menos competencia o en desventaja como dicen algunas, las personas en desventaja. Desde ahí, por ejemplo la malla curricular en muchas universidades debiera de cambiar y formar profesores también para un área que es normal, que es el área de educación formal y común que existe fuera del muro y una educación que fuera más específica, donde le profesor tuviera conocimiento por ejemplo, sobre el comportamiento delictual o sea, que es lo que provoca un comportamiento delictual, ¿por qué este producto de este sujeto que nosotros tenemos acá encarcelado durante mucho tiempo, cierto, o ha sido

intervenido desde muy chico qué sistema, cierto, o qué política pública no ha sido bien aplicada? Por lo general, en ese aspecto hay países que nos llevan un poco la delantera obviamente cuando uno siempre estudia o lee algo de teoría, uno por lo general siempre mira hacia afuera, porque hasta unos 30-40 años atrás la teoría siempre ha sido afuera y ahora recién está siendo pequeña teoría en Chile pero con mucha resistencia, muchas complejidades. Por ejemplo, si tú quieres hacer una investigación en gendarmería o en cualquier lugar la gente siente que es complejo realizarla porque puede ser cuestionada su labor, su trabajo, siempre como que andamos como

C: En esa perspectiva

E: En esa perspectiva, como que no, no muestro mucho en realidad porque me pueden cuestionar. Lo que yo les decía a las chicas, las compañeras de ustedes yo no estudié para ser un profesor experto en alfabetización, soy prácticamente un neófito, conozco si la teoría, conozco mucha teoría, pero en la praxis me cuesta mucho, no tengo las habilidades motrices, creo en realidad, hay formación y formación. Pero volviendo al tema, en realidad acá nos falta eso, que haya más investigación, que tengamos una capacidad de generar espacios cierto, con vinculación con gente que viene saliendo de la universidad, con gente que tiene ideas nuevas, con gente joven que a lo mejor por estar fuera de este sistema mira hacia todo el sector educativo desde otra mirada o sea, no está tan contaminada, cuando uno se mete en un sistema te contaminai y te cuesta mucho mirar o saber que estay haciendo bien y que estay haciendo mal

C: Que por lo yo he percibido, como que los aporte en realidad se suelen hacer se ven más como amenazas

E: Exacta, por lo general los aporte a este sistema son amenazas y sobretodo en un gremio que es muy particular, los profesores en realidad al parecer tenemos una cultura muy compleja de cómo nos relacionamos entre nosotros, etc. Entonces eso si es verdad, hay como un cierto temor a sentirte cuestionado yo creo que eso de hecho genera que cuando tú no te cuestionas o cuando tú en realidad no aceptas los cuestionamientos, las criticas, sigues generando un sistema perverso de reproducción donde los cabros en realidad vienen suponte tú a cuarto básico y lo que han aprendido es nada, porque yo no soy capaz de reconocer mi incompetencia ¿cachai?

C: Claro. Profe y hablando así usted en lo personal ¿Cuáles son las competencias pedagógicas que usted cree tener como docente?

E: Bueno mira yo la verdad que mis competencias pedagógicas yo tengo habilidades muy blandas y duras, o sea yo siento de que por mi formación ideológica que tuve hace muchos años, yo tengo 53 años, mi formación ideológica, mi formación política que tuve en ese tiempo me llevó de otra manera a estar vinculado con la gente en realidad que más sufría, con la gente que en realidad siempre ha sido como postergada y creo que tengo herramientas pedagógicas, porque yo el año noventa vengo trabajando con jóvenes infractores de ley, cuando yo me recibí como pedagogo el año noventa, 89-90 mis pegas trabajaron centro con niños privados de libertad que eran jóvenes y ahí empecé a generar todo un constructo teórico, etc. de poder entender algunas cosas, posteriormente me fui como director después de esa experiencia a un hogar de protección

simple con niños vulnerados en su derecho, estuve 11 años a cargo de esa fundación con un equipo de profesionales interdisciplinario grande donde enviamos niños a Italia en adopción, niños que estaban abandonados, ¿cierto? Y bueno, mandamos a niños en adopción a Italia, nosotros bueno pensamos siempre que todos los seres humanos tienen una capacidad intelectual y tiene que ver con las capacidades, con el entorno lo que dice Pierre Bourdieu efecto-cuna donde yo en realidad nazco, como culturalmente mi familia está situada ¿cierto? Y en ese espacio interactúo, y en esa interacción por supuesto de que me salí un poco del terreno, pero no importa ustedes pueden ordenar las ideas, nuestros niños en realidad el primer ente intelectual que tienen estos cabros privados de libertad es el profesor y si el profesor cierto tiene una formación mediocre, una mala formación o un profesor solo experto en matemáticas o en lenguaje y no tiene un capital cultural, no maneje, no domine a otras áreas por ejemplo, como la literatura, como la economía, como la filosofía, como el cine, yo creo que el profesor tiene que ser un tipo multifacético donde su capital cultural no esté definido solamente por un conocimiento específico, el ser humano se nutre de diferentes vertientes

C: Algo más transversal

E: Entonces en ese hogar estuve 11 años, en realidad cuando nosotros llegamos era un hogar como te decía, muy existencialista y llegamos generar diferentes vínculos con diferentes colegios de calidad, Regina Pacis por ejemplo un colegio que está en el Aguilucho, colegios donde nuestros cabros pudieran tener mayor perspectiva, y ahí nos fue muy bien, muchos cabros bueno tenemos alumnos que fueron niños internados en ese hogar, que fueron asistente social, otros fueron diferentes carreras técnicas, ese es nuestro objetivo y posteriormente se hicieron profesional bien. Y después estuve trabajando dos años en fundación Mi Casa también con niños infractores de ley y con un hogar de jóvenes universitarios, después ahí hice un magister antes de educación en el pedagógico con curriculum el año 96

C: Y ¿siempre ha trabajado más en la educación no formal?

E: En la educación no formal. Posteriormente me fui a hacer clases al IPP yo estudié sociología en la Chile y llegué hasta casi el 5to año y congelé, pero yo estudié sociología para poder entender muchos procesos sociales que antes no los entendía, los miraba pero no los entendía, veía lo cotidiano como algo normal, entonces cuando tú te das como más de teoría puedes explicar ciertos fenómenos, pero en relación al saber pedagógico yo creo que en esta área la gente tiene que tener una especialización, no solamente ser un buen pedagogo, un buen terapeuta, sino que tienes que tener en realidad, ser un tipo que tenga una formación más psicosocial, por ejemplo Alemania pos segunda guerra mundial, se desarrolla una filosofía que tiende a formar a los pedagogos sociales, los pedagogos sociales en Alemania son profesores ¿cierto? Pero que se pueden desempeñar en varios rubros o sea, si usted es profesora y tuvo una formación aparte de su habilidad dura, en psicología social dos semestres, en Antropología un semestre, en filosofía, en trabajo social, tu capacidad de ver el tema y por supuesto que sociología de la educación, de ver lo temas o los fenómenos, tienen otro análisis, otra mirada y

eso es lo que hacen en Alemania, por ejemplo un profesor, un pedagogo social se puede desarrollar en el área de infractores de ley, en un área carcelaria o en un colegio vulnerable

C: Se desarrolla para ese tipo de contextos

E: Entonces obviamente cuando los profesores van y se reciben del peda o cualquier universidad van y se van a los leones cierto y en la praxis van aprendiendo o sea, los errores te van enseñando. Bueno eso es en relación a lo que yo creo que el saber pedagógico tiene que ver directamente con el capital cultural de los profesores pedagogos. Primero ¿Cómo aprendieron? ¿Quién les enseñó? ¿En qué lugar? ¿Dónde? Porque no es lo mismo estudiar, discúlpeme que haga esta aseveración, no es lo mismo estudiar en la Universidad de los Leones ¿cierto? Donde no tenís ningún corte, en realidad no hay capital cultural, que estudiar en el pedagógico, obviamente no es porque ustedes sean del pedagógicos, si bien estamos hablando de una institución tradicional que lleva años que perteneció, fue el primer semillero de profesores que generaron este país en los años 60, reformas educacionales importantes, ustedes tienen a la Viola Soto ahí que fue premio nacional de educación, tienen a un gran personaje al Mario Leyton también que fue premio de educación, Mario Leyton me hizo clases a mí en el magister. A Maturana que también, bueno Maturana ahora está en otra pero en ese tiempo también hacía clases ahí y obviamente, estas personas que participaron en la reforma educacional en el año 60 en América Latina, en Brasil, en Perú, en Bolivia, que Chile era un referente educativo. Recuerden que en esos años el CPIP era el centro de investigación donde efectivamente en aquellos años se hacía investigación educativa, hoy día no se hace investigación educativa, porque la mirada de la educación cambió, es una educación pragmática, es una educación simplista, donde los sujetos tienen que estar preparados en mercados para, entonces si yo tengo un profesor supone tu sin menospreciar por supuesto las capacidades, todo que viene de la universidad de los Leones, la rigurosidad en su formación, en su malla curricular y ese capital que trae ese sujeto es diferente, un gran porcentaje a las personas que dan una PSU que más o menos tienen un conocimiento hegemonizado ¿cierto? Más o menos homogéneo podríamos decir en lo que yo sé, porque usted para entrar en la universidad tuvo que tener un cierto puntaje, y eso se llama discriminación y una discrimina de alguna u otra manera, porque la discriminación acá siempre se ha tomado como algo negativo pero hay una discriminación que es positiva, si yo quiero formar bueno científico “oye ¿Quién quiere ser científico?” no cualquiera, tengo saber sus competencias, sus conductas de entrada y todas esas cosas de alguna u otra forma giran un filtro para poder empezar a formar profesores que vengan con cierto capital cultural, por ejemplo cuando yo le pregunto a los profesores ¿Cuántos museos conoce ustedes acá en Santiago? ¿Qué tipo de museo son? Algunos me dicen mire yo conozco uno no más el Arte precolombino y nada más, cosas tan simples como esa

C: Suele pasar o a veces conocer de la ciudad, por ejemplo las distintas plazas que hay en Santiago o ese tipo de cosas, igual suele pasar mucho y uno se percata de que como sentirse prácticamente un turista dentro de la misma ciudad, al menos yo por ejemplo siempre he vivido en Santiago y tampoco es para que uno conozca al menos no sé el centro y el barrio donde el que uno vive, a veces no necesariamente lo conoce o sabe la historia de las cosas

E: O de repente pasa que lo otro que yo siento que falta mucho en la parte pedagógica, falta formación investigadora, más que la metodología de la investigación, la mirada por ejemplo cachai del sujeto que puede de alguna u otra manera ¿cierto? Objetivar un fenómeno desde una mirada ¿cierto? No sesgada, eso es lo que falta que la persona se cuestione más los fenómenos sociales, que no pasen por el lado o que digan en realidad no sé. Siempre se ha criticado que los profesores son mediocres, que no tienen por ejemplo el sentido investigación, pero yo no creo que sean mediocre, yo creo que el tema pasa por los sistemas, cuando uno se recibe y llega a los sistemas suponte tú. Yo les voy a contar una experiencia primero, mi primera práctica que yo hice fue en el Liceo Ruiz-Tagle, un liceo que está en Estación central, el primer día el profesor del curso no me dejó entrar a su curso, porque a él no le gustaban los practicantes, tuve que estar un mes mientras que el jefe de UTP me buscaba otra práctica dentro del Liceo ordenando archivadores, esa fue mi primera experiencia y ahí uno dice “yo no voy a rebatir esto con los cabros que vengan, porque si los cabros vienen con ideas que yo no tengo, vienen con ideales y con ansias, *laissez faire* déjalos ser, que cooperen, pero los profesores son muy egoístas, somos muy inseguros en nuestros conocimientos, aparte de inseguros, somos egoístas

C: Yo creo que igual responde al sistema cultural en el que vivimos, a la cultura que tenemos. Lo mismo que nos cuesta trabajar mucho con otras personas, lo mismo o sea, conectándolo un poco con lo que usted mencionaba anteriormente eso de que a veces uno en vez de verlo como un apoyo, un aporte, se ve como una amenaza, siendo que no debiera ser y que todos debiéramos contribuir a un mismo fin. Por ejemplo acá en mismo, quizás si hubiera un trabajo más colaborativo no sé entre la escuela y la gendarmería se podría ser como un mejor trabajo con las personas que están acá

E: Por ejemplo, yo siempre he pensado que uno tiene que saber sus debilidades y limitaciones, cuando uno no es capaz de reconocer sus limitaciones uno genera que este sistema sea perverso y la gente muchas empieza como a generar o normaliza lo perverso, todos los sistemas se reproducen por sí solos como dice la autopoiesis de Maturana, tu mirai acá y como que da lo mismo, si es lo mismo

C: Se cambia la dinámica

E: Se cambia la dinámica, pero cuando yo llegué acá fue una experiencia como igual traumática, yo soy súper como extrovertido, no tengo rollo, no me gusta tener rollos con la gente pero si llego a algún lugar y dicen no tú no te puede sentar ahí, porque ese asiento es de tal persona, no tú en la mesa en realidad, en esa mesa donde almorzamos se sienta Juan, así que no te pueden sentar ahí, fue como un impacto para mí, porque yo hace mucho tiempo que no trabajaba como profesor. Siempre fui director de fundación y me relacionaba con otro tipo de gente y llegar acá esto fue difícil, posteriormente me dieron una sala, me gané una sala del tercer piso, me moví porque soy súper movido con un estante, un estante, una cosa para los cabros y cuando no está en mi sala, no esa sala no es tuya, esa sala es de otra persona, pucha ¿qué onda? Entonces como que eso también es un tema súper fuerte que se da entre los pedagogos, entre los maestros, no sé yo creo que puede ser como súper entretenido hacer una investigación sobre ¿por qué

actuamos como actuamos, por qué cierto decimos cosas que no son? Ustedes están sentadas acá, hace un año atrás estos escritorios estaban todos desordenados, llenos de basura, me hice cargo del crack, le di confianza a estos dos muchachos que son presos, son asaltantes, ordenaron todo, pero son intelectuales, me decían: “no los dejés solo, se van a robar los libros” yo llego en la mañana a las once, están ellos dos, está Juan Carlos y no se perdió ningún libro, trabajan contentos, manejan el sistema BIS y eso es rehabilitar a la gente, darle confianza, chicas dejen en estos cajones, mi billetera, plata, mis lentes, todo y los cabros ¿tú crees que se meten a los computadores? Nada, porque es una cosa como tú generas los vínculos, en este sistema estos cabros no le creen a nadie, desde chicos les han mentido, las instituciones, la familia, entonces como tú seguís sembrando la desconfianza, cuál es el impacto que tenés en ellos

C: Otra consulta, de las competencias pedagógicas que usted cree que tiene como docente para desenvolverse en este tipo de contexto ¿Cómo cree usted que ha adquirido estas competencias?

E: Bueno yo hago clase de sociales, yo soy profesor de educación básica con mención en ciencias sociales y en esa materia me siento muy competente, no tengo dificultades en eso. Además por ejemplo siempre he sido un tipo que ha hecho clases, he hecho clases en educación superior, Silva Henríquez, en la Universidad Pedro de Valdivia, por eso les cuento la experiencia me tocó vivir directamente con los pedagogos, la gente que llega a formarse como profesores y en el IPP trabajé ocho años, estuve en el providencia, había gente muy buena y gente en realidad, como en todos lados, pero obviamente, entonces yo las habilidades sociales las tengo, además que mi especialidad es sociales, pero he tenido que decir de otra manera, pedir mucha ayuda para alfabetización

C: Eso le iba a preguntar

E: En alfabetización obviamente que es un tema que es difícil de estudiar, yo cuando llegué acá fue muy extraño porque habían profesores que a los niños les hacían hacer palotes, así como con unos palitos para arriba, abajo, etc. Y para mí era una contradicción, porque no tenía más herramientas así que tuve que hacer igual, escribir la A, la B, la C, la D. Sabía, pero no tenía otro argumento, entonces obviamente yo llegaba y con mi pareja le decía: “sabés que yo encuentro que está cuestión, son viejos grande y todo es choros y verlos en realidad así haciendo palitos y otro grupo escribiendo suponte tu el nombre o la construcción de un poema, lo que es una metáfora encontraba que era una huevada así como tan un híbrido de todo, cachai” dije: “¿qué puedo hacer, qué puedo hacer?” Bueno llegaron estas chicas, las dos compañeras de ustedes y cambiaron un poco, fueron muy rupturistas con el método de cómo se enseña la palabra completa, fraccionar la consonante, generar las consonantes, etc. Y me empezó a dar resultados, porque obviamente los muchachos los que tienen acá que es algo que nadie puede desconocer, ellos saben que saben y yo les digo: “Chiquillos, ustedes no saben que saben. Ustedes hablan a cada rato con un verbo. Ustedes hablan a cada rato con sustantivos, pero no saben que saben” Y les decís como es un sustantivo, ¿Qué es lo que es un artículo? Pero ustedes

C: A partir de lo que ellos...

E: Me he tirado a la piscina jugando desde eso. Ya un verbo, amar, listo vamos a conjugar el verbo en el tiempo, si es pasado ¿Cómo sería? Yo amé, listo. Así pero de truquiento me he tirado suponte tu a las palabras agudas, graves, esdrújulas, es más yo les digo chiquillos vean lo fonético. Por ejemplo estamos pasando la V y la B, ¿Cuál es la diferencia? Vaca, Burro, ¿Cuál es la diferencia? Fonética, es labial. Cuando usted sepa en realidad diga “veloz” y le digo “veloz” “ah profe, ahí está la movida entonces” Si po, si ustedes no saben que saben ¿cachai? Entonces desde he construido como el proceso de alfabetización que para mí ha sido mucho más como gratificante y para los muchachos también un poco más digno. Que estar así [Aplaudes] “Pe-rro” “pi-pa” no po, cuando yo les puse el símbolo de la primera clase a estas chicas “Pepsi” todos sabían que era Pepsi po huevón, ¿Qué es lo que dice ahí? “pepsi” “adidas” ya ok. ¿Cuáles son las consonantes? las vocales, suponte tú yo le digo chiquillos son cinco vocales ¿Cuáles son? A, son todas... consonantes ¿Cuáles son las consonantes? La “x, la p” y si juntamos una consonante con una vocal ¿Qué genera? Cachai. Pero así, yo no soy experto, yo les dije a las chicas, yo no soy experto. Bueno y ¿qué pasó? Y yo decía como puta ¿Cómo puedo solucionar el problema de la lenta escritura con los cabros, y se me ocurrió meterme a indagar a los mandalas, no me vayan a copiar esta idea, los mandalas

C: Pero si podemos compartir las buenas ideas. Democratizar

E: Democratizar en que puedo hacer que le vaya bien a los cabros, si para mi es una tontera que esto es mío, y lo encierro, esa huevá no sirve. Bueno y en el verano estaba viendo que una amiga llevó sudoku para la playa ¿cachai? Y los mandalas, y de repente puta empecé a mirar un mandala, lo empecé a leer como mandala todo el tema y huevón y ¿qué pasa si yo hago un proyecto de apoyo metodológico para la lenta escritura, pero lo hago bien y lo desarrollo y me puse a investigar. Y un huevón trabajó con mandala Karl Jung, ¿lo conoce? Psicólogo y filósofo, checo pero alemán que hizo un trabajo con los mandala espectacular Jung. ¿Qué pasa por ejemplo, lo mandalas tienen todo un simbolismo mitológico, representación, nunca nada termina, todo comienza ¿cachai? Nunca termina, si ustedes miran los mandala. Bueno y empecé a ver que los mandalas tenían un significado los colores, los colores se estudian para saber los estados anímicos, etc. y tu evolución mental, y empecé a cachar que yo una vez había hecho un trabajo genial con los mandalas y todo el tema, y también empecé a cachar la historia de los mandalas que no son solamente de India, sino que los mandalas es transversal a muchas culturas selknicas hace muchos años atrás y ¿qué generan los mandalas? Generan concentración, generan autonomía, generan suponte tú un clima, pero yo decía no pasar así una hoja de mandala, como oye acá hay una fotocopia, sino hacer un proyecto, un grupo experimental, pero ese grupo experimental ¿cierto? Presentar un mandala, bonito, grande, un libro de Mandala y que lo mirís y los cabros digan: “está hueva es mío” que se asombren que es de ellos, con un set de cuarenta lápices de colores, con una caja grande ¿cachai? Cosa que ellos puedan verlo y decir es tuyo, y que pintaran 10 a 15 minutos antes de empezar los contenidos de aprendizaje del primer ciclo de alfabetización. Imagínate un tipo ve un mandala hermoso , ¿conocen los mandalas, cierto?

C: Sí

E: Pero un libro bonito, entregarlo no así, sino que todos con un contenido y también crear y obviamente paralelamente generar indicadores, por ejemplo quince min ¿qué paso en la sala cuando los cabros empezaron a hacer los mandalas? Van a estar todos tratando de no salirse, eligiendo los colores que ellos quieran, generando creatividad, un pensamiento abstracto, creatividad, generai una serie de elementos

C: Y cierta autonomía igual por ejemplo hasta elegir el color que

E: Por supuesto, autonomía, entonces se me ocurrió hacer esto, que estoy como pinchando con una mina de la Flacso que es la encargada de investigación la Vivi, le encantó el proyecto para que lo hiciéramos en realidad, porque yo creo que aparte de generar una predisposición diferente a los aprendizajes también genera que los sujetos un cambio cognitivo, porque la educación sino tienes la educación, tú puedes hacer cualquier cosa, cualquier estupidez, pero sino tiene un cambio cognitivo cachai no sirve de nada. ¿Qué es el cambio cognitivo? El cambio cognitivo es cuando yo me puedo dar cuenta de cuando yo tomo cierta conciencia sobre procesos constructivos cierto o constructivistas mentales, por ejemplos se dice por ejemplo que uno deja Marx decía que uno deja de ser pobre cuando yo me doy cuenta de que soy pobre, cachai. Ya no soy obrero, sino un proletario, el proletario es un sujeto que está en una condición un poco más arriba del obrero cachai, que lograba darse cuenta de. Obviamente entonces con esta cosa del mandala tú generai suponte tú predisposición diferentes, entonces yo decía puta si podría estar siguiendo esta línea, esta curva allá, esta otra curva para allá

C: Mejor eso, aparte se desarrollan mucho más aspectos del ser humano

E: Pero mucho, pero no se los nombré todos para no darles la lata, pero si ustedes averiguan sobre los mandalas se van a dar cuenta de que en realidad es una buena forma, primero que nada no infantilizar, segunda en realidad, lo reivindicai como persona, tercero, los mandalas tienen complejidades entonces todo eso genera una predisposición diferente entonces, mis saberes en el área suponte tú de alfabetización es más teórico yo conozco mucho Paulo Freire, era mi especialidad la teoría desde suponte tú Max Scheler, Jung, etc., Foucault, todas esas cosas que uno lee en la universidad. Yo siempre cada problema lo veo desde esa perspectiva, suponte tú Luhmann “teoría del sistema” ¿Cómo funciona los sistemas lingüísticos, de comunicación? Por ejemplo la gente dice mundo, pero este es un subsistema que tiene su propio lenguaje, su propios códigos, sus propias percepciones del mundo, su autovaloración de ellos mismo, hay un sinfín de elementos exquisitos. Chiquillas esto que está acá, que ustedes ven ahí es un laboratorio, sino nosotros fuéramos o tuviéramos sujetos más críticos, haríamos teoría, construiríamos pedagogías teórica, pero como los profesores somos egoístas, como que no les gustan que uno los cuestione, somos recelosos y a veces somos medios patoteros

C: Y usted ¿qué cree que debiéramos hacer para romper un poco esa barrera?

E: Enfrentarse a las condiciones que no te dejan avanzar, cuando uno no avanza, si usted no avanza ¿qué tiene que hacer? Hazte para el lado y avanza yo

C: Seguir firme con las convicciones que se tienen

E: Claro, eso es. Seguir con las convicciones y que no cierto la mediocridad te chupe cuando te sientas sola, hay profesores que se sienten, se auto marginan y ellos mismo se denominan autistas, porque si tú en realidad plantearas cosas muy complejas la patota te... Ustedes han venido para acá, han visto como es el clima acá un poquito ¿cierto?

C: Sí

E: Sí muy someramente, muy poquito. Yo llegué hace un año y medio acá y soy el encargado de esta biblioteca, no se po me vinculé con la gente de la fech y estamos haciendo un preuniversitario

C: Súper dinámico y todo. Y de las competencias que debieran tener por ejemplo los docentes que se desempeñan en este tipo de contexto

E: Primero tener una alta empatía con lo socia debieran tener, más que un compromiso un saber, porque los compromiso son compromisos, un saber en realidad un saber en profundidad de lo que son los fenómenos sociales, los fenómenos personales de los sujetos, la construcción de los sujetos ¿cachai? Aproximarse suponte tú a la teología de los comportamientos delictuales o sea, ¿por qué un sujeto está acá? Yo siempre he pensado, una puta no es puta porque le gusten demasiado los hombres, ¿a quién le va a gustar acostarse con veinte hombres? Son ciertas circunstancias, momentos, contextos, que desarrollan o sea, si yo fuera, si tuviera tres hijos y no tuviera educación y no tuviera pega, lo más probable es que estaría robando en los supermercados, sería mechero alguna cosa. Entonces esas son cosas como que se dan pero yo creo que lo esencial es que los sujeto que trabajen acá, primero tener un compromiso, tienen que tener un conocimiento con qué tipo de sujeto voy a actuar, si yo hago un químico por ejemplo cuando van a trabajar con un reactivo, saben lo que es el reactivo, saben que tengo que usar antiparras, saben que tengo que usar un caso protector, etc. Esas cosas, saber en realidad cuales son las competencias de un docente para poder cierto desarrollar su labor profesional en un área donde los usuarios, disculpa que diga así, son sujetos que tiene una alta privación sociocultural, una alta privación de sociocultural, desde muy chicos ¿cierto? Han sido sujetos de alguna u otra manera hiper intervenidos por el sistema desde su primera infancia han sido intervenidos en el sistema

C: Una vida súper fragmentada

E: Una vida súper fragmentada y los que han ido a la escuela tienen un avance pedagógico de dos tres cuatro años que es muy significativo, entonces ¿Cómo yo puedo generar un sistema de aprendizaje? Suponte tú cuando tengo diferentes tipos de sujetos con diferentes tipos de problemáticas, pero además con diferente tipo de formación. Entonces para mí en realidad no

tienen que ver solamente con el saber pedagógico con el estar acá, con el saber pragmáticos, no es súper buen profesor el de literatura pero te quedai en eso. Acá no, no tenís que ser solamente un buen profesor de literatura, tenís que saber leer las historias o la vida de los chiquillos, saber observar, mirarlos

C: Y de esas competencias que usted menciona en usted mismo por ejemplo ¿cuales ve y cuáles no ve o que cree que se falta de desarrollar o en general tanto como en usted como en sus compañeros de trabajo?

E: Bueno yo creo que la los sistemas son todos dinámicos y uno siempre tiene que estar en constante cambio en constante modificación de tus contenidos culturales, intelectuales y siempre va a ser un desafío yo creo que no hay nadie, nadie, nadie que tenga una formación así como que diga yo soy el súper experto en delincuente o soy súper experto en educación intracarcelaria, no y menos en Chile que estamos en pañales en este tema o sea, Chile acá hay cero investigación y la investigación que hay son súper subjetivas, le voy a contar por qué, porque si yo soy preso y tú me vienes a entrevistar a mi yo voy a tener ya una predisposición y voy a saber que te voy a contestar y qué no, entonces yo como entrevistado voy a manipular lo que tú me querís preguntar. En cambio qué pasa, yo profesor genero un vínculo diferente con ellos, de afecto, de amistad, profe Marcos hola ¿como esta? Y uno conversa con ellos y dice ¿Qué pasa? Que cuando tú te sientas con ellos a conversar fluye

C: Su relación con ellos ¿Cómo es?

E: Buenísima, con los chicos de acá vamos solo a hacer clases a la calle 7 a las calle 5 por ejemplo y hoy en la mañana hubo un procedimiento y entre con un socio porque te ubican yo ustedes me ven soy súper simple y a los cabros le gusta la simpleza porque ellos siempre te ven como un ustedes, ustedes te ven como así oh, y ¿de dónde es usted en la calle? Me dicen a mí, para poder como identificarte, entonces cuando tú eres tú, cuando tu a la persona la valoras, por ejemplo yo no soy prejuicioso con ellos, si tengo prejuicio que me cuesta mucho como con los violadores, pero con los otros pueden ser asesinos, asaltantes y tú cuando les preguntai ¿por qué lo mataste? Y siempre hay una justificación, nada es por la nada, nadie es tan perverso para matar a alguien “oye me caís mal pum” siempre hay alguna dificultad, algún rollo como dicen ellos y tiran...

C: Tienen explicación igual

E: Si po, pero por supuesto que uno siempre mira desde el prejuicio, no este es asesino, supone tú que un día fui con un maestro que pinta acá y le pregunto ¿por qué está maestro? No, por homicidio, no es que me tiraron mal porque dijeron que era con alevosía y ¿por qué, qué hiciste? No es que le pegué un balazo en el pecho y el machucao' se paró y le pegó en la cabeza, eso es con alevosía y acá está. Pero ´tu cuando hablai con ellos y veis en realidad el tema y ellos sienten que tú no te prejuicias obviamente que ellos son... yo creo que para trabajar en este sistema tenís que ser desprejuiciado, tenís de alguna u otra manera tener vocación y saber de dónde venís. Si yo sé que en realidad que vengo a trabajar a la cárcel y en la cárcel hay ciertas

variables de riesgo como en todos lados, si yo soy taxista y voy en la noche lo más probable es que salgan unos pelos de choclo como dicen y me asalten, en todos lados está el riesgo, pero si yo vengo a trabajar acá, yo vengo sin prejuicio, vengo sin cosas predeterminadas, porque cuando tú tenís prejuicio te limitái y ya desde ahí quedaste como para, pero creo que acá falta mucho también aparte de eso cariño, afecto, los cabros agradecen mucho eso y mucha gente dice: “ah si estos huevones son delincuentes, no más huevon” pero yo trabajé con niños infractores de ley, yo me he encontrado con cabros de verdad que mis colegas me dicen: “¿de dónde lo conocís?” puta este cabro estuvo en fundación Micasa, acá preso. Hugo Trejo que es un niño que está en la calle 13, su mamá es una vieja buenísima por robo está acá, era un cabro que pintaba súper bien pero los contextos donde ellos viven, donde ellos se desarrollan es más profundo o sea, yo no puedo, si yo vivo en una población súper peluda no puedo no pertenecer o no tener vínculo con mis amigos, con mis vecinos y eso es una inseguridad, cuando yo me vinculo con mis vecinos, con mis amigos juego a la pelota ya me conocen, tengo un sentido, tengo amigos, tengo proyección, una pertenencia, te dai cuenta, entonces muchas veces los sistemas sociales generan eso, si tu mirái esta contradicción que tenemos, tú miras de aquí hacia allá y ves cierto un tribunal, perdón un centro de justicia que fue construido por nuestro premio nacional de arquitectura Hugo Boss y te das cuenta que hay una inversión millonaria, tú miras esto de acá y como viven los muchachos sin agua caliente, en pocas condiciones, etc. . y tú decís: “qué contradicción del sistema” o cuando tu veís que esta máquina ahí da genera pleno empleo y paga sueldos millonarios a jueces, fiscales, defensores, asesores técnicos que tienen psicólogos, asistentes social, etc. y acá tú te day cuenta de que siguen produciendo y qué dice la gente más cárceles, más cárceles. Mira de presidio que está condenado y nos vamos a gastar 57 millones de pesos en tenerlo acá y yo le pregunto a ustedes, si ustedes tiene 57 millones de peso y tuviera un hijo, usted cree que su hijo va a tener una buena educación si yo le digo mira tenís un hijo, listo, toma ¿Qué edad tiene tu hijo? Cinco años, y el estado se hace cargo, pero tiene 59 millones de pesos para que usted lo eduque, ¿usted lo educaría bien? ¿Le sobraría plata no es cierto? Educación, recreación, cultural ojo no confundamos la educación con cultura, son cosas diferentes, obviamente que te gastái 30 millones y tu hijo lo mandái a cualquier universidad, con esas lucas yo voy a mandar a mi hijo si quiero a la universidad de los andes, entonces tú decís: “pero ¿Cómo?” y uno dice los profesionales son los malos, no po. Si yo soy profesional y tengo 500 cabros como usuario o 200 ¿Cuánto de informe social les puedo cerrar el mes? ¿Cuánta piecitas puedo hacer al mes? ¿Cuántas entrevistas? Entonces es un sistema, los sistemas políticos funcionan desde ahí, la pobreza genera riqueza, genera pleno empleo, genera riqueza, mucha riqueza. Si ustedes se meten a averiguar cuánto gana un director de un hogar de Cristo o la gerente general de fundación MiCasa, ganan cinco, seis millones de peso, con plata de estos cabros, cabros que están botados en la calle, los recogen, y los tienen ahí por tenerlos, entonces así funcionan los sistemas

C: Les conviene de cierta, o sea de toda forma. Y bueno el trabajar en el contexto de educación carcelaria ¿qué competencias pedagógicas usted cree que le ha permitido desarrollar?

E: Primero mis habilidades sociales, si tú no tienes habilidades sociales acá estoy jodido porque las habilidades sociales son aquellas que se hacen referencia a la interacción de los sujetos en un contexto, en un espacio y si yo no tengo esas competencias me va a ser muy difícil o generar un diálogo o una reflexión con los otros, pero esa competencia tiene que estar cierto descontaminada de los prejuicios, de las normas previas, y aparte de eso, mis capacidades. Yo como les contaba sociales es mi ramo preferido conozco mi docencia en lenguaje por ejemplo, no me gusta no es que no me gusta, no me agrada, pero si lo hago en realidad con lo que yo creo que puede ser más efectivo, yo de hecho soy así como que selecciono de repente y digo no, este tema no lo pasé, estoy en este otro porque tú no podías tener una receta para todo ¿cachai? O sea, no podías decir ya en la unidad uno vamos a ver todo lo que son los artículos o los sustantivos. Entonces yo creo que mis competencias están en la parte de las ciencias sociales, sin obviamente haya un desmedro del tema del lenguaje, pero creo también que pasa porque cuando yo tengo competencias en alfabetización o tengo competencias en lo pragmático, es porque tengo una formación, tiene que haber una formación, una mirada y esa mirada, esa formación en lo metodológico a mi me cuesta, yo no tengo la formación metodológica para poder alfabetizar, lo hago en realidad con mis dificultades, pero lo hago, lo hago con mis dificultades y siempre buscando cosas, suponte el año pasado me traje una pizarra, ya los cabros les tenía una pizarra, y trabajamos con esta pizarra, entonces escribían su nombre después el apellido, después el nombre del papá, el nombre de la mamá, algunos dibujaban por ejemplo, todo puede servir, a mí lo que me dice por ejemplo, oye esta hueva puede servir y la pruebo y si me sirve la raja po, si no me sirve digo: “sabís que no me sirve mucho” pero yo creo que uno acá se va haciendo, es malo decirlo ,pero se va como haciendo en el camino, así como lo que sabe uno, como que te contaba o sea, la primera vez que llegué acá los profesores enseñaban con palitos, con ese sistema medio arcaico

C: Y respecto a eso, desde que trabaja acá en el contexto de educación carcelaria ¿ha tenido capacitaciones o sea, a lo largo de este tiempo?

E: Ahora estamos en una capacitación de formación ciudadana y la gente también está en una capacitación de creo que algo de Innovación y creatividad

C: Y ¿esas como se han gestionado? ¿Se han gestionado...?

E: Son gestionados a través de la municipalidad de Santiago, con diferentes personas y genera el curso, el que nosotros estamos tomando es de la universidad de Chile, un curso de formación ciudadana, está dentro de las políticas públicas que el gobierno quiere implementar, es como el tema las políticas de género que hace mucho tiempo atrás se pusieron como muy en boga y en todos los ministerios tienen que tener, la universidad también tiene que incluir una política de género, el curriculum también política de género en realidad por todo un tema de reconocer a la mujer como otro, no solo a la mujer sino que también a la diversidad y esas son políticas públicas, ahora en realidad como hay mucha patía en relación a la participación ciudadana, al ser ciudadano, al salir a votar a sufragar, por todo este desprestigio que hay de la política, como que la gente no va ni a la primarias ni nada, entonces obviamente están tratando de rediseñar el

tema de la participación con el tema de formación ciudadana ¿cachai? Entonces recién se están formando los profesores en eso para que el día de mañana se pueda aplicar en el colegio y poder hacer formaciones ciudadanas cosa de que los chiquillos sepan que tiene que ir a votar por un representante, por un concejal, por un alcalde, por un diputado, por un senador, por un presidente

C: Y ¿ese es el tema del diplomado?

E: Ese es el tema del diplomado, formación ciudadana. Pero eso, por lo general acá no hay capacitación tan por ejemplo, te cuento algo como recién se va a hacer el primer encuentro internacional en Chile de educación interpenitenciaria, que lo va a hacer la Flacso ¿ya? En Septiembre y viene gente por primera vez en Chile, criminólogos de Brasil, de Argentina, de Colombia que tiene mucho ellos y han desarrollado mucha teoría, Brasil, Colombia, inclusive hasta Perú más que nosotros, porque este es un sistema que al parecer nunca interesó, o nunca ha interesado, pero eso es lo que nosotros hemos tenido como formación más que nada, pero no hay rigurosidad suponte tú porque para trabajar acá no solamente tienes que ser profesor también tienes que tener condiciones especiales, si yo por ejemplo tuviera que elegir a alguien para trabajar acá aparte de ser pedagogo, le diría a ver aparte de eso, ¿Qué otra formación tenís tu? ¿Cuáles son tus habilidades? Suponte tú el tipo trabajó toda su vida en un colegio súper vulnerable y se maneja súper bien porque conoce el tipo de sujeto, al usuario, sabe cómo piensa, cómo es, cómo relacionarse, pero de repente hay personas que nunca se han vinculado y llegan acá y se convierten en un sujeto pasa materia y acá no tenís que ser pasa materia, tenís que ser pasa materia y además tenís que entender al sujeto en su dinámica, en su contexto o sea, si yo no soy capaz de entenderme yo mismo, cómo voy a ser capaz de entender suponte tú a otro

C: Claro igual parte por eso

E: Eso aros mapuches de la resistencia. Aros mapuches de la resistencia

C: Mis aros. Pero entonces ¿usted cree que faltan capacitaciones y ese tipo de cosas?

E: Si po, bueno yo creo que falta, es bueno repetir creo que falta una universidad que se dedique es lo que siempre he pensado, mira lo que estoy diciendo, que se dedique a hacer un posgrado o como una mención, una mención de dos semestres, supóngase usted, usted es profesora de educación diferencial, pero usted en un semestre puede sacar otra mención, que es una mención suponte tú un pedagogo social y de esa mención de pedagogía social nosotros te vamos a formar en el área que nosotros creemos que es pertinente para que usted se pueda desarrollar bien y conocer al sujeto o al objeto que usted va intervenir previamente antes, ¿cierto? Saber por ejemplo ¿cuál fue su forma de socialización primaria?, secundaria, ¿Cuál fue su vinculación con la escuela? ¿Cuál fue su experiencia en la intervención? Todas esas cosas de repente que uno para poder entender el ¿por qué? Requiere de una teoría y esa teoría si yo no la tengo, por eso creo que la malla curricular de algunas universidades que el pedagógico lo hace y me llevan a mi le digan al profesor: “podemos hacer una buena malla curricular suponte tú como mención pedagogo social” en las cárceles no hay en Chile, no solamente en las cárceles, el SENAME tiene una gran, un gran problema que son los jóvenes infractores de ley, ¿saben quiénes son los

cuidadores? Los tíos, los educadores. Entonces suponte tú que el SENAME tiene mucho cabros infractores de ley y son educadores de trato directo, esos educadores de trato directo no tienen las competencias sobre un cabro. Yo trabajé con esa gente, cuarto medio con cuea' un informe psicológico así como al peo, cero habilidades, son cuidadores de niños. Entonces si yo formulo una malla curricular donde efectivamente este pedagogo pueda desempeñarse en una cárcel, en un hogar de niños de riesgo social, en un hogar privado de libertad, el SENAME ¿cierto? El impacto va a ser diferente, porque yo ya conozco a sujeto sobre el cual voy a estar aparte de tener la parte pedagógica, la parte en realidad más pragmática, voy a tener la parte también más teórica, yo tengo que conocer al sujeto sobre el cual voy a actuar para poder entenderlo, para poder intervenir en él po, y no desde mi saber, sino que desde el saber de él, por ejemplo no sé hace un tiempo una persona acá que enseñaba lenguaje, alfabetización, pero les enseñaba con el coa a los cabros, eso profundizai y no tiene ningún sentido, yo creo que pasa por eso. Por ejemplo tú que nosotros dijéramos, ya huevon, gendarmería ¿cachai? Ustedes ven vigilar y castigar, panóptico, pero no hay ningún, los gendarmes no se relacionan desde la parte terapéutica con los cabros, porque no les compete, son celadores

C: Igual ahí hay una relación súper asimétrica, como de yo estoy acá y tú...

E: Eso tiene que ver con los sistemas, como los sistemas educativos operan en Chile, si yo opero desde esa mirada el orden institucional obviamente cachai no hay como esa regresión de esas normas es difícil, pero yo creo eso que las universidades tienen que atreverse también ampliar su formación pedagógica a estar área, al área donde en realidad no sé po ¿qué mejor sería a lo mejor si una profesora del pedagógico, se recibe y se va a trabajar a cerro Navia o a la Pincoya, súper vulnerable? Y si tiene esa formación le va a ir la raja, porque tiene más elementos, más herramientas, no va a decir: “oye ¿por qué este cabro dejó la cagá?, es súper disruptivo, mira como es” pero si tu cachai en realidad eso y un poquito más en esa formación como que estay anotando, vay viendo, vay generando información, descriptivo, todo descriptivo, pero los profesores no los preparan para eso, los preparan para hacer la clase y si te portai mal para afuera, entonces eso es lo que tienen que hacer, ¿cierto? El pedagógico generar, yo le decía a la Lucía, a la Marcela Santander que es mi compañera del magister, y la Lucía que es la jefa de carrera. Con la Lucía fuimos compañeros, nos sentábamos dos asientos más adelante y junto con la Oriana, con la Oriana la chica Oriana que es amiga de ella que también es profesora de la UMCE

C1: No es de tu especialidad

E: Le dije: “sabís que Lucía huevón, hagamos una hueva entretenida, yo trabajo ahí huevon, busquemos un par de cabras, hacemos investigación, todo el tema huevón, pum pum, bien hecha una mención que dure dos semestres o tres semestre, sin tesis, sin ninguna hueva, donde los cabros salgan expertos, suponte tú en trabajar con gente

C: Contextos más vulnerable

E: Contextos más vulnerable. Y además no les limitai el campo, no que tiene que ser una escuela diferencial, sino que ampliai la rama donde podís trabajar

C: Y en sentido de ampliar la mirada

E: ¿Cómo?

C: De que uno tenga la capacidad también de poder gestionar cosas, de que se implementen cosas, de poder crear

E: Pero eso pasa cuando tu tenís la mirada

C: Por eso sería interesante tener ese tipo de o sea, si se llevara a cabo sería interesante por eso igual, en el caso de los estudiante que asistirían a ese tipo de cosas a mi me da la impresión de que tendrían toda la apertura de mente que les permitiría también de diseñar ciertas cosas y también implementar

E: Pero en nada más que eso, emplear malla curricular, porque de alguna u otra forma la universidades tiene una misión y como que esa misión ha estado siempre como muy estática y lo único que hacemos es integrar nuevas miradas, nuevos curriculum. Por ejemplo antiguamente ustedes estudiaban mucho con Ricardo Olea o sea, todos leían a Ricardo Olea y ahora Ricardo Olea o la Conde Marín ¿cachai? Así como la gente como esa volá, pero no había un cambio así como a ver al ámbito nuestro, ¿cachai? Pero un súper desafío como les digo o sea, si ustedes se ponen a averiguar sobre la pedagogía social ¿han escuchado hablar de aquello?

C: Sí

C1: Sí

E: Es una propuesta filosófica que tiene que ver con cómo yo meto al sujeto, lo voy objetivar o lo voy a subjetivar. Objetivar es cuando y lo miró desde lo que yo sé, cuando mis patrones, mi formación está por sobre de ellos ¿cachai? Entonces cuando yo lo subjetivo lo invité a construir un proyecto

C: Como la objetividad entre paréntesis y sin paréntesis, lo que habla Maturana

E: Eso, la objetividad con paréntesis y sin paréntesis de Maturana tiene dos sentido diferentes, no es lo mismo ¿cachai? Cuando Maturana se va en esas volás ¿cachai? Es súper como John Lenon ¿cachai? Pero tiene sentido y sabís que lo otro, que siento yo muy fuerte que eso es lo que de repente me emputece a mí la mediocridad de nuestro medio, somos súper mediocres y somos como, no nos gustan que nos miren nuestro trabajo, que nos da miedo, que nos cuestionan, lo que si yo nunca he soportado han sido en realidad las malas prácticas, si a mí me dicen por ejemplo, oye esta persona va a trabajar contigo, yo puta, embalao' encantado, oye sabís que estos son los contenidos, preparemos material porque yo soy re malo, listo, pero cuando alguien está haciendo una investigación o algún tipo de algo y está trabajando con mis

alumnos y a mí no me dicen, oye van a aplicar una tabla de evaluación para tus alumnos y yo dale, pero si a mí no me preguntan nada y yo me emputezco, estos huevones son muy irrespetuosos, no es por nada, pero creo que nos falta mucho, nos falta abrimos, yo les dije a las compañeras de ustedes: “Chiquillas yo en esta etapa no cacho nada, lo hago en realidad por institución, me asesoro con una amiga que es educadora diferencial que me dice algunas cosas, mira una me prestó estas cosas que también es educadora diferencial así como una, para que veai que al saber cómo alfabetizarnos, y yo tratando de buscar cosas porque no es mi especialidad, pero cuando uno integra y ve otras miradas es mucho más fácil todo ,pero nosotros tenemos un problema grande los profesores de identidad

C1: Falta trabajo colaborativo, grande

C: Así es que me voy yo así en la profunda como que igual yo creo...

E: Estamos grabando ¿cierto?

C: Sí

E: Échala no más, si no hay problema

C: Que igual corresponde o sea, obedece también a algo social que todo es muy, uno también es individualista, pero no sé si pase solamente en los profesores algo que quizás empieza desde que uno es chico en el colegio, porque igual es un sistema muy competitivo

E: Sí, pero es bueno ser competitivo, lo que pasa es que no es malo ser competitivo, el tema es como yo compito, cual es el sistema de competitividad para mi

C: Claro eso

E: Si también competir es joderme al otro, pasar por encima del otro, denigrarte ¿cachai? Eso no es competencia, eso es ser desleal, es ser una mala persona, pero si yo compito contigo en realidad desde la buena fe

C1: Desde la construcción

E: Bien, desde la construcción, eso es rico, es bonito, humanizar huevón

C: Yo creo que eso es lo que falta, falta como mucho trabajo colaborativo y de construir junto a otro

E: Y ¿sabís qué? Sacarnos los miedos, si nadie sabe todo. Yo he trabajado toda la vida con infractores de ley, pero no sé todo. Cuando tú me decís ¿Qué cree usted? Puta si tú me traís un gurú quizás acá cambiaríamos todo el sistema, pero no es gurú porque mira los cabros, las personas son todas diferentes, todas reaccionan diferentes, los sistemas son diferentes, entonces yo creo que cuando yo voy a la calle 5 mis sujetos son diferentes de los que tuve en la calle 7. Tienen matices, pero tienen matices que hacen la diferencia ¿cachai? Volviendo al tema, creo

que los profesores somos súper inseguros, tenemos el autoestima como el orto, perdón, muy baja, estamos grabando, por abajo del suelo ¿cierto? Y lo otro que no nos gusta que nos cuestionen nuestro trabajo, en todos lados se cuestiona el trabajo, en todas las profesiones huevón se cuestiona el trabajo, si tú soy ingeniero te mandaste un cagazo huevon, te van a llamar y te van a decir oye huevon, mira lo que hiciste se nos cayó el puente y ¿por qué me estoy criticando? No po huevón ¿cachai? En todo. Lo que pasa es que hay formas y formas de hacer las críticas, los médicos cuando tu vay al médico y un médico se equivocó, no a lo mejor mi colega vio otra cosa, pero nunca dicen: “no ese medico es malo”

C: Cómo se desprestigia uno

E: Acá nos desprestigiamos, pero ¿por qué? Porque estamos acostumbrados a ese tipo de actitudes, yo por eso soy como un lobo estepario tengo mis amigos cachai, somos como una república independiente aparte acá ¿cachai? Porque tenemos otra mirada de relacionarnos con las personas, con los cabros ¿cachai? No somos egoístas, no somos, no nos andamos haciendo zancadillas, trabajamos acá con cabros súper deprivados socialmente ¿cachai? En un sistema complejo, entonces yo quiero que donde yo trabaje me sienta feliz, si alguien me puede decir Marcos suponte tú una cosa, nosotros por ejemplo supuestamente calificamos por bloque y hay gente que tiene prácticas conmigo sociales, pero a mí nunca me han llamado para planificar po huevón, nunca me mandaron la planificación. Entonces yo una vez reclamé, y dije: “oye a mí nunca me han llamado, yo quiero participar en las planificaciones, todo el tema, me interesa, sobretodo el lenguaje que sé menos” ya ya ya, ¿me cachai? Como que no hay ese espíritu, que diga: “oye sabís que yo no cacho esto, niña le dije: “sabís que yo no cacho esta cosa.” Ya profe, me explicaron, me mandan, pero ¿Cómo llegó a ver si lo hice bien o mal? ¿Hay indicadores? Ah, sí profe. Construyeron los indicadores y ya estoy pasando esta hueva, pero ¿Cómo voy a saber yo cual es el grado de logro o no logro en las actividades que me estaban pasando las chicas? ¿Cómo yo cuantificó eso? Y se lo dije: “chiquillas estoy medio colgado porque ya lo pasé todo el tema, pero ¿Cómo lo cuantifica usted?” porque igual es importante para ver si no me pasaron el cuento y decir: “oye sabís que los cabros en realidad estaban como medios aburridos” y yo voy anotando, tú me decis por ejemplo hacis la encuesta y quiero que te fijes en estos puntos, ¿Cómo se ponen? ¿Cómo reaccionan? Si consultan mucho, sino consultan, si les interesó, si no les interesó y uno va anotando, entonces yo reconozco y siempre tengo que tener, mira no es peor ciego que el que no quiere ver, cuando tu no reconoces tu errores cachai, vay a cometer los mismo errores y si alguien que es más chico, que viene saliendo recién ¿cachai? Te dice profe ¿sabe qué? Esto resulta mejor así, qué bacán estaba como los giles pa-pá, ma-má. ¿Me cachai? Eso es po

C: Si eso, muchas gracias profe

E: De nada. Entonces van a hablar con la Lucía y le dicen que el Marco ahh [risas] quiere una mención

C: Yo creo que se puede, se puede cambiar.

Anexo 4: Profesor 4 (P4)

C1: Carolina Baeza

C: Carolina Mora

E: Claudio Morales

C1: Es la descripción de las competencias docentes que deben tener los profesores que trabajan en el contexto de educación carcelaria, por ende el objetivo de esta entrevista es identificar la percepción que tienen los docentes respecto a las competencias que creen poseer y las que no para desempeñarse en el contexto de escuela carcelaria y de qué modo los docentes han adquirido estas competencias pedagógicas. ¿Acepta entonces realizar esta entrevista?

E: Sí

C1: Cabe mencionar que esta entrevista va a ser confidencial, no va a ser utilizado tu nombre y solamente se van a utilizar tus respuestas para poder analizarlas para que sea fructuoso para la investigación ¿bueno?

E: Sí

C1: La primera pregunta es ¿Cuáles son las competencias pedagógicas que usted cree tener como docente?

E: A partir de lo que tú preguntas que se refiere a competencias, yo creo que más que pedagógicas como académicamente hablando va por el lado afectivo acá, porque ellos no necesitan mucho contenido a mi modo de ver, llevo tres meses aquí. Necesitan más una contención emocional y de esa contención emocional partir a lo pedagógico, por lo que yo he visto. Sus fortalezas están en el área de las matemáticas y su dificultad en el área del lenguaje. La expresión, su vocabulario, su ortografía, su coherencia, su cohesión, esas son las dificultades que digo que tienen. Dificultades que ellos presentan como competencia pedagógica como docente

C1: Claro, como a nivel más general, que tú crees poseer en ti

E: Paciencia, yo creo que uno tiene que tener paciencia con ellos porque al estar en un contexto de encierro necesitan esa atención que no tuvieron y la escuela es su medio de libertad entre comillas del encierro en el que están, entonces más que en contenido la competencia pedagógica que uno tiene que tener como docente va con las habilidades blandas que uno tiene propiamente tal, desarrolladas como nuestra labor. Porque uno más que nada funciona como un receptor de emociones, de canalizador de emociones donde nosotros somos como un apoyo para ellos, no somos vistos ni como el gendarme, ni como alguien malo

C1: Entonces, vamos a la segunda pregunta que es más menos lo que me estás respondiendo que es ¿Cuál de estas competencias pedagógicas usted cree que son fundamentales para desenvolver en el Liceo de adulto Herber Vargas Wellis?

E: Yo creo que las habilidades blandas son las que nosotros deberíamos tener mayormente desarrolladas a la par lo académico, no tan académica porque ellos no necesitan tanto esas cosas, puede que tengan conocido como los “alfas” un alfabeto, pero yo creo que eso va dependiendo de los niveles, pero si te vuelvo a repetir creo que está principalmente lo emocional, ahí está el foco de estos estudiantes en contextos así

C1: Perfecto. ¿Cómo ha adquirido estas competencias pedagógicas para desenvolverse en contextos de educación carcelaria?

E: No puedo decir que los he adquirido

C1: ¿no?

E: No podría decir que lo he adquirido, yo creo que es un proceso de descubrimiento de que uno como docente se va a encontrar en contexto de encierro o sea, siempre estamos aprendiendo cosas nuevas, yo llevo tres meses aquí entonces tampoco. Yo puedo decir que mi experiencia ha sido buena porque mi forma de ser es ser cercano con ellos, pero de qué manera ser cercano, con normas, con reglas, sabiendo que ellos tienen consecuencias en sus actos, porque muchas veces están aquí porque no siguen reglas, no siguen normas. Entonces el que uno sea como docente es dentro del aula ponerles ciertas normas, lineamientos que ellos tengan que cumplir, como llegar a la hora, respetar a sus compañeros, pedir la palabra para opinar, botar la basura donde corresponden, porque están acostumbrados a dejar las cosas sea, entonces eso uno también desde el aula uno va educando a los estudiantes

C1: Perfecto. ¿Hay alguna competencia pedagógica que usted cree que no posee para desenvolverse en este contexto? Y de ser así ¿Cuáles serían estas competencias pedagógicas?

E: Viéndolo como una debilidad, puede ser como no saber cómo trabajar la tolerancia y las frustraciones, yo creo que eso es lo difícil con ellos. El cómo trabajar esa tolerancia a la frustración al no cumplir algún objetivo que uno les plantee, porque ese desafío uno lo puede plantear y algunos sí lo pueden lograr, pero ¿Qué pasa con ese logra y se frustra? Y ¿Cuál es su vía de escape? Salir de la sala. Entonces yo creo que esa es una debilidad que por lo menos he visto estos meses y que sería bueno a lo mejor, uno ver a los profesores que llevan más tiempo les preguntó ¿Cómo hacerlo? ¿Dejarlos respirar quizás? Cautivarlos de nuevo, oye ¿sabes qué? Ahí entran las educadoras diferencial que los apoyan y nos dan otra mirada. Entonces eso también se complementa, en este caso hacemos co-docencia con la educadora

C1: Ok. Y desde que trabaja en el contexto de una escuela carcelaria que tu nos mencionaste son tres meses ¿Cuáles son las capacitaciones que ha tenido aparte de su formación inicial docente?

E: Estamos en un diplomado de “Innovación y creatividad”

C1: Ya y ¿qué o quién ha gestionado ese diplomado?

E: El establecimiento, un subdirector, jefe de UTP, y la municipalidad, están todos relacionados, ellos planificaron ese diplomado para los docentes de contexto de encierro más que carcelario, contexto de encierro, está SENAME, cárcel, educación adulta

C1: Perfecto

E: Ustedes ¿Cómo definen competencias pedagógicas?

C1: Competencias pedagógicas

C: Son las habilidades que deben tener los docentes para moverse en su práctica pedagógica

E: Solamente a manera general o específicamente de este lugar

C: O sea, a manera general las competencias que tú crees que posee como profesor en un aspecto más general y también en un aspecto más específico en este contexto

C1: La última pregunta, el trabajar en el contexto de educación de encierro o educación carcelaria ¿Qué competencias pedagógicas le ha permitido desarrollar?

E: El escucharlos, yo creo que el saber escuchar y tomar las ¿Cómo decirlo? Las... como sus observaciones de cómo ellos pueden ir viendo una clase, yo creo que es súper bueno pero a lo mejor uno puede pensar que está haciendo regio la clase, pero ellos no están entendiendo nada, entonces el saber escucharlo, atender sus inquietudes y a partir de eso generar nuevas estrategias y el saber escuchar, el observar, el mirar como docente nos hace tener cosas que a lo mejor no son tan obvias y que uno puede dar por hecho. Yo creo que uno tiene que estar siempre atento a esos ejes, aquí en este sentir es más sencillo detectarlo porque ellos son muy de decir “profesor estoy psicosiado” “está fome” entonces cuando está fome, es cuando no entienden, entonces ahí uno se va dando cuenta, en ese sentido ellos demuestran y dicen: “profesor... yo no puedo” entonces lo que hablaba antes, la tolerancia a la frustración es muy baja y su autoestima también es baja también, entonces están acostumbrados a que uno los limite a que “no, no puedo hacer esto” entonces cuando ellos pasen esa barrera de que sí pueden hacerlo descubren ah ya, no tienen que decir “no puedo” porque a lo mejor si se puede, entonces eso como docente, primero competirse a siempre proponer un desafío y ese desafío nos lleva a otro desafío, siempre ir desafiando a que ellos pueden lograr nuevos objetivos. Yo creo que esa es la clave de trabajo como docente en este tipo de educación, porque supuestamente ellos están aquí porque

rompieron todas las reglas que plantea la sociedad, entonces más que implantarles reglas es educarlos con ciertos hábitos pro sociales por así llamarlos que no fueron o fueron enseñados en su momento, pero ellos no lo desarrollaron de la manera que esperaba todos como lo podemos haber desarrollado nosotros. A partir de esos hábitos pro sociales uno puede empezar a re educarlos

C1: Perfecto

E: No creo en la reinserción como lo plantean, porque no se les da herramientas para la reinserción porque ¿Qué pasa con un estudiante qué...? Nosotros podemos darles todas las herramientas pero cuando cae en libertad ¿Qué hace? A ¿Dónde llega? A ¿Dónde va?

C1: No existe una continuidad

E: Entonces lo que se puede hacer acá dentro de este espacio no tiene relación con lo que pasa afuera, porque si tú me dices que esta persona, yo la capacito, le doy educación, lo reinsero dentro de este contexto pero cuando sale al medio o sea, en libertad ¿A dónde va? Queda donde mismo, entonces ¿Cuál es su opción? Llegar a lo mismo. Y ¿qué le va a pasar? Va a ser un ciclo, va a volver a entrar, va a pasar por el mismo proceso, va a salir, le toca lo mismo, va a hacer lo que hacía antes y vuelve y esa es una de las cosas que he observado en varios estudiante que tengo, que están aquí por tercera vez por lo mismo, profe ¿a qué voy a ir si no tengo que hacer? Entonces salen sin nada y en cinco días ya tienen todo, pero así en cinco días tuvieron todo para salir, otros cinco años aquí, entonces yo creo que más allá de una competencia social, pedagógica, una competencia social como docente. En ese sentido no sé qué piensan ustedes

C1: No, perfecto. Acá lo importante es lo que tú nos diga como profesor de acá para poder investigarlo y que sea útil en nuestra investigación

E: O sea, llevo muy poco acá

C1: Claro y por eso es muy importante tu percepción y así como ya que nos preguntaste de las competencias y todo, ahora nos podría decir que te voy a repetir la primera pregunta sobre ¿Cuáles crees que son las competencias pedagógicas que posees como docente más a nivel general y tal vez pensando un poco cuando trabajabas en otra institución que no era de este tipo? O a ver si puedes hacer alguna comparación

E: ¿Una comparación de un medio libre con este?

C1: Claro

E: Creo que sigo siendo cercano, creo que tengo la misma cercanía con los niños de 10 años con los niños [risas] atendemos desde los 18 hasta los 60 años, yo tengo un caballero de 60 años entonces yo creo que esa cercanía que tengo con los estudiantes me sirve mucho, no de ir y preguntarles cómo están, no cercanía de escucharlos, escucharlos, ¿Qué sienten? ¿Qué necesitan? ¿Cómo los puedo ayudar? Esa cercanía, ese respeto, tratándolos de usted, tratarlos

por el nombre, eso ya los diferencia, de decirlo el apellidos, están acostumbrados a que los traten por el apellidos, en cambio uno los trata por el nombre, los hago más sentir persona de que no sean, no como una persona común, como ellos dicen. Entonces esa cercanía de tenerle afecto, siempre con respeto, yo creo que eso es lo mantengo de toda mi experiencia laboral o sea, en este contexto o con un estudiante con niños en la calle, yo creo que eso principalmente es lo que yo mantengo ¿Qué he limitado? La cercanía con los estudiantes en el sentido de andar abrazado, como lo hacía con los niños, tanto física no es tanto, yo mantengo cierta distancia en ese sentido esa es como una pequeña comparación y diferencia que es distinto a la afectividad y cercanía, yo creo que sigue igual pero solamente en lo física ahí hay una distancia porque te lo piden acá y uno tiene que cumplir no más, uno no puede andar abrazándolos ni nada, uno le da la mano, pero no abrazos ni esas cosas que a lo mejor eso se puede prestar para malos entendidos y en ese sentido uno tiene que tener cierta distancia no porque uno quiere, porque la institución que lo rige los solicita. ¿Qué otras competencias pedagógicas? Sigo siendo exigente en el tema pedagógico, yo soy súper exigente conmigo mismo, quiero que aprendan, que sepan cosas nuevas, que se desafíen y eso se los traspaso a ellos en ese sentido soy súper constante con mi metas y objetivos y en ese sentido ellos lo sienten así y salen agotados de las clases, entonces esa competencia de ser siempre desafiante con ellos, de que lo van a lograr y de que activamente son súper movidizo en mis clases, dinámico, soy más de estrategias que les llame la atención, que sean innovadores, que tienen que sacar el tema de que es la cárcel o que están aburridos de que todos los ejemplos sean de la cárcel, no veamos ejemplos de la calle, de noticias o de sucesos que ellos a lo mejor también conocen pero tratar de sacarlos de su contexto de encierro, porque fue una de las cosas que llamó la atención, sacarlos de esa situación de que todo sea la cárcel, no sé po si tienen que escribir un afiche que sea de la cárcel ¿por qué no hacerlo de otra cosa? Y lo entendieron súper bien. Ahí está el tema de saber escuchar y darse cuenta de que a lo mejor lo que nosotros planteamos como docente no es que esté mal, pero también tenemos que tomar en consideración sus inquietudes y sus deseos que sean obviamente abordables, si me piden un celular no me pidan un celular, entonces eso sería principalmente

C1: ¿Algo más que decir?

E: Ah siempre hacer clases con más alegría, por ejemplo si ven una cara enojada o triste claramente ellos no van a tener la misma disposición, pero si uno les enseña alegre, si nos podemos reír con respeto de algunas cosas, yo creo que eso también ayuda, los saca de esa monotonía que tienen, pero siempre con respeto, yo creo que la base de todo es el respeto, ¿qué les cuesta? Es verdad, les cuesta, pero se ha ido trabajando con ellos para mejorar esa conducta, pero yo creo que se puede aunque algunos de ellos están por el beneficio al momento de que ellos ya internalicen la escuela como una oportunidad cambian ese foco y ya no lo ven como un beneficio, sino que lo ven como una oportunidad y ahí está la clave de ellos, yo creo que la mayoría lo busca como un beneficio y ellos lo manifiestan pero a medida que van pasando las etapas lo ven como en beneficio para ayudar a sus hijos o van les hacen las visitas les entregan no sé po las pruebas a sus familias cuando los vienen a ver ,entonces el foco principal se ve desplazado por otro que es el objetivo de nosotros ,entonces yo creo que le pasa a la mayoría de nuestros estudiantes que llegan al espacio donde yo trabajo, porque les dan trabajo y les dan

estudio, entonces eso los hace diferente en el espacio donde nosotros trabajamos y eso también los lleva a tener nuevas metas y plantearse nuevos desafíos o sea, me capacitó vale la pena y también tengo estudios así que me... octavo básico me va a dar una nueva oportunidad de que quede uno o se reinserte va a ser bueno con que uno pueda hacerlo un trabajo que va a tener sus frutos

C1: Perfecto

E: No sé que más

C1: Con esto yo creo que estamos bien. Muchas gracias

E: Ustedes ¿qué competencia creen que debo tener yo?

C: O sea, no sé calidad para nosotros...

E: Para mí es más fácil hacer clases en este tipo de contexto que en la calle como se le dice acá, porque primero los estudiantes son respetuosos, te tratan de profesor, no de tío como lo hacen los niños, eres profesor, te dicen “permiso” “bueno días” “buenas tardes” en ese sentido son súper respetuosos, te ven como un docente que los viene a ayudar, en cambio en la calle los estudiantes no son tan respetuosos como acá, no tengo que estar gritando, ni cállate, ni siéntate, por favor trabaja. Yo acá eso no lo veo venir, no tengo esa experiencia acá dentro

C1: Entonces en cuanto a dificultad que para ti se ha hecho más difícil o más fácil

E: Más fácil

C1: Más fácil trabajar acá

E: Más fácil trabajar acá, porque como decíamos antes ellos en su principio lo ven como un beneficio pero quieren estar acá po, lo saca de su encierro cotidiano y lo hace estar en una situación completamente diferente que estar encerrado en la galería todo el día y de ver cuatro paredes y diez personas adentro de su celda, entonces estar haciendo otra cosa, estar leyendo o estar haciendo ejercicios matemáticos, saber ciencias, saber ciencias sociales eso ya lo hace diferente para ellos y los hace sacarse de su mundo de encierro, entonces para mí 100% es más satisfactorio trabajar acá dentro que afuera y produce menos estrés, menos agobio, dentro de todas las dificultades que presenta el contexto, con las normas que hay que estar o lo que siempre dice gendarmería, pero aún así es menos, menos el agobio, el estrés de antes, no es que sea más relajado, al contrario yo creo que el estrés psicológico que uno pueda tener debe ser mayor por el tema de que uno observa mucho las situaciones que ellos te cuentan, de sus problemas y todo, pero en ese sentido no, en mi caso he tenido la capacidad de escuchar y dejarlos ahí, lo escuché y traté de darle el mejor consejo solamente escuchando, porque lo que ellos buscan es que los escuchen pero no llevo el problema, no trato de resolvérselo porque no creo que me corresponda así que, en ese sentido yo estoy feliz acá

C1: Muy bien. ¿Algo más que agregar?

E: No

C1: Ok. Muchas gracias

Anexo 5: Directivo 1 (D1)

E: Entrevistado

C: Carolina

C: Entonces como le comentábamos la otra vez esta entrevista es para nuestra investigación y el tema de la investigación es describir las competencias pedagógicas que debieran tener los docentes en estos espacios de educación carcelaria

E: Bueno, perfecto

C: Por lo tanto la entrevista realizada a integrantes del equipo directivo tiene el objetivo de describir desde la perspectiva de docentes directivos que se desempeñan en una escuela carcelaria, cuales son las competencias que se requieren para trabajar en este conector pedagógico. Entonces dicho esto, ¿usted acepta realizar esta entrevista?

E: Acepto, la entrevista no más. No otra cosa

C: Cabe mencionar que la información que usted nos entregue es completamente confidencial que su nombre no será revelado y que sus respuestas solamente serán analizadas para fin de la investigación

E: Muchas gracias

C: Entonces la primera pregunta de la entrevista. ¿Cuáles son las características que considera que debieran tener los docentes que ingresan a trabajar a este liceo de adultos?

E: Ya la pregunta es bien general, por lo tanto yo creo que desde el punto de vista, porque nosotros podemos trabajarlo más o menos en tres variables. La primera variable es una persona que tenga un alto nivel de habilidades blandas, yo creo que la primera situación para poder trabajar en habilidades sociales, capacidad de conectarse con estudiantes que tengan un que estén privando de libertad, necesita una capacidad de poder llegar al interno, pero también tienen carácter. Por lo tanto eso, tener claros los límites, todo lo que concierne a lo que es Goleman, todo lo que es inteligencia emocional y capacidad primero de poder conectarse con el interno, pero además marcar bien los límites. Por lo tanto ese es un hábito que tiene que desarrollarlo de manera personal por lo tanto eso es un punto relevante. Un segundo punto que nosotros podemos ver es que el docente, conozca a sus estudiantes, es decir, conozca su perfil y las características específicas del aprendizaje de sus estudiantes, es decir, conozca cual es su trayectoria de vida, conozca que sepa cuál que nivel de estudio tiene, que maneje... que sepa información, que sepa información inicial de sus estudiantes, pero de manera clara, que no sé, que esta persona como nosotros tenemos perfil de estudiante bastante diverso, que sepa más o menos cuáles son sus estudiantes y cuáles son las conductas de entrada que manifiestan sus estudiantes, pero siempre eso en cualquier colegio se logra, pero aquí específicamente

es mucho más, porque el tránsito de estudiante y el perfil de sujeto es muy particular y cambia en función de la dependencia. Entonces tiene que saber que ese estudiantes es distinto o el perfil de aprendizaje de ese estudiante es distinto del módulo que el calle 13 o el calle 5 o que la calle 7 o que la calle que sea, por lo tanto eso tiene que estar súper claro. Y tercero, las competencias que tiene que tener el docente, el docente tiene que manejar primero, tiene que manejar un curriculum, tiene que tener claro, el curriculum tiene que ser flexible, tiene que flexibilizar en el curriculum, tiene que priorizar y jerarquizar los qué aprendizajes van a abordar, cuales si y cuáles no, porque el decreto 257 es muy amplio, por lo que tiene que saber qué aprendizajes es lo que tienen que abordar, como planificarlo , tiene que ser un docente que en el punto de vista curricular y en el punto de vista técnica tenga un manejo de la estrategia de enseñanza de aprendizaje pertinente a ese perfil de estudiante . Por lo tanto significa que el docente tiene que manejar dos variables, tiene que trabajar con estrategia para trabajar con la diversidad en el aula y trabajar lo que es el aula diferencial, que son dos lineamientos distintos que están complementados, uno son estrategia que son para trabajar con la diversidad de estudiante que tenemos de 18 a 65 años con perfiles distintos, por lo tanto necesita estrategias para allá de enseñanza, aprendizaje. Y además trabajar con el aula diferenciado, lo que conlleva que hay diferentes planes de ejecución para una clase planificada, es decir, no es que la clase sea ahí tres planificaciones, sino que la ejecución de las actividades tienen que estar conectadas con la diversidad de estudiantes que estamos trabajando. A muy grosso modo, los tres elementos, haciendo lo que es la síntesis o la meta como misión de esa pregunta, habilidades blandas, inteligencia emocional para trabajar en este contexto que es muy complejo, porque emerge el burnout, dos, conocimiento de específico de sus estudiantes del perfil de aprendizaje de sus estudiantes y tercero las competencias relevantes en función de dos elementos, estrategias para trabajar la diversidad en el aula , aula diferenciada y el manejo curricular en función de aprendizajes claves que tengan los estudiantes. Eso es lo que tiene que tener un docente a nivel muy general

C: Claro, la segunda pregunta un poco más específica en cuanto a lo pedagógico y que apunta yo creo a lo que respondió al final de la pregunta que es ¿Cuáles son las competencias pedagógicas que usted cree que debieran tener los docentes que trabajan en el liceo?

E: Las competencias pedagógicas se enmarcan en el margen del perfil de estudiante, por lo tanto si nosotros vemos que tenemos una edad heterogénea, tenemos tránsito de estudiantes por castigo o por libertad o por traslado porque la política nacional nos traslada estudiantes, porque hay mayores cantidad de imputados que de condenados, es decir, hay muchas variables que nosotros no la manejamos, lo que nosotros manejamos sí, es la competencia docente, esa es la única variable que manejamos, porque el perfil de estudiantes es un perfil de estudiantes que tiene una trayectoria fragmentada, que tiene un perfil traumático entonces el tema escolar son desastrosos en el fondo, por lo tanto a esos sujetos no se les puede exponer, no se les pueden entregar clases que sean

específicamente, que sean clases específicamente desde el neopositivismo o de clases que sean conductistas o que sean de entrega de información permanente o que sean solamente entrega de información eso no sirve para nosotros el perfil de profesor que nosotros necesitamos primero, el profesor que trabaje de manera colaborativa, esa es la primera situación, un docente dispuesto a trabajar colaborativamente, un docente que no sea un pequeño dios, sino un docente que sea capaz de entregar su habilidad y su competencia para trabajar primero con otros. Antes de pedir competencia, primero esa situación, lo más relevante que sea capaz de trabajar de manera colaborativa, un co-docente, esa es la primera cuestión y después de que tenga esa situación un bagaje y un manejo de lo que es de estrategia de enseñanza de aprendizaje para trabajar con estos internos, lo que significa que puedan tener, que tenga un bagaje de un manejo visual, que tenga un manejo kinestésico, que tenga una capacidad de trabajar que tenga una capacidad de trabajar de manera de trabajo o experiencia de aprendizaje de manera colaborativa, yo creo que eso es lo relevante que nosotros a muy grosso modo que te puedo evidenciar, competencias que requiere el docente, docente con una capacidad de poder flexibilizar en el curriculum, porque siempre tienes que estar en una ida y vuelta permanente, capacidad de aplastar el curriculum, personas que puedan manejar el curriculum y poder sintetizar temáticas en función de la realidad de los estudiantes, aquí siempre tenemos esa situación por lo tanto eso, esa competencia es lo que tiene que tener, un manejo disciplinario y en constante perfeccionamiento porque te exige el contexto, los internos y eso que lo subrayen, reniega de una habilidad cognitiva formal por lo tanto el curriculum tienen que mirarse del punto de vista integrado y el docente tiene que mirar el punto de vista del curriculum o el punto de vista de las clases de una manera integrada, eso

C: De las competencias que no ha nombrado ahora a lo largo de la entrevista ¿Cuáles cree usted que tienen los docentes que trabajan en este liceo y como se ven reflejados?

E: Aprender hacer. Yo creo que el aprender a hacer es lo más relevante que tiene los docentes, primera situación se puede evidenciar en el trabajo que tienen frente a la adversidad. Aquí en el material los docentes crean sus materiales por ejemplo, eso ocurre, eso es real, concreto, plausible, concreto, es decir, los docentes diseñan sus materiales, los docentes diseñan actividades de aprendizaje en función de los recursos que hay, que son extremadamente limitados, funcionamos con una caja chica de 220.000 bimensual, por lo tanto 6000 pesos mensuales, no tenemos Ley Sep, no tenemos PME porque el curriculum, porque la política nacional o el ministerio de educación o las políticas nos dicen que nosotros estamos fuera de esos a esos fines no tenemos recursos, por lo tanto no podemos decir: oye tenemos un departamento de ciencias. No, nosotros con los recursos hacemos, desarrollamos uno de esos. Competencias en manejo visual y audiovisual se ocupan, hay profesores que manejan muy bien ese perfil con eso el trabajo el trabajo visual un profesor con un perfil con... en general con mucha habilidad blanda que se conecta con un interno también, ese perfil está muy marcado, porque evidencia concreta, los estudiantes le reportan a los profesores que sucede con ellos, si van a

libertad, si pueden tener algún beneficio, si aprenden, es decir, los estudiantes reportan a sus profesores que si están bien o no y eso es un hecho que es más bien general, que es caso. Se nota esa cercanía con el interno, esa llegada, un profesor dedicado a sus estudiantes, que sepa su nombre, eso es muy relevante para nosotros, un profesor que ante un profesor viendo otro tema, un profesor que está adecuando sus planificaciones en función de su curso, eso se nota, se evidencia específicamente, en esos elementos formales.

C: Usted nos nombró también la importancia del trabajo colaborativo, eso se evidencia...

E: El plano colaborativo se está trabajando, hay un punto que se está levantando hace más o menos dos años que se está dando un énfasis al trabajo colaborativo, se está trabajando con el docente. Por ejemplo el docente de educación básica que el docente pide que educador diferencial que se está trabajando en paralelo, por lo tanto se están haciendo cruces con el profesor básico con el profesor diferencial para poder crear un modelo de educación curricular pertinente para cada curso, eso se está haciendo paulatinamente pero se está haciendo, se está haciendo la gestión de poder implementar una jornada de planificación donde los docentes se reúnan a planificar de manera colaborativa y a planificar sus pruebas también de manera colaborativa, esos cruces se están haciendo ,ahora estamos en fases como habla Fullan, estamos en fase de iniciación de inserción de implementación, aun no está institucionalizado pero estamos en un proceso del primer 25% lo estamos haciendo que es el diseño, ahora estamos en el otro 25% estamos dentro del 75% de implementación, estamos en el segundo 25% de implementación, aun nos queda el 50% para poder llegar a una fase 2 de implementación para ir generando lo que es un ajuste para llegar a un proceso de institucionalización que es lo que más cuesta, estamos en ese proceso, estamos en ese tránsito, este año ya se está viviendo específicamente. Qué otra situación se puede trabajar el elemento colaborativo, somos la única, el único liceo de la comuna de Santiago de 44 escuelas que tiene un equipo de convivencia por ejemplo, donde se delega la responsabilidad del equipo de convivencia[a un equipo a profesores básico, profesores media, psicólogos, suscriptor y encargado de pie, es decir a un cuerpo colegial, donde hay diferentes estamentos trabajando por ejemplo. Ahí también se denota ese trabajo colaborativo en las presentaciones que hay en la escuela, también son colaborativas principal, todo los estamentos de las personas, el día del libro, participan todos los estamentos de la escuela, en las actividades que sean imposición de presentaciones que también se trabaja de manera colaborativa, hay un trabajo de diferentes profesores de la escuela

C: Pero ahí hay una disposición de los docentes también

E: Eso es, formalmente en el curriculum o en las planificaciones estamos en tránsito, yo creo que estamos en un proceso de implementación por ejemplo o una evaluación también, pero y se me olvida algo, en el equipo multidisciplinario que estamos trabajando un grupo de profesores que el profesor de lenguaje, el profesor de teatro y el

profesor de música con un modelo de trabajo en el que para que los estudiantes puedan aprender a leer y a escribir a través de un modelo integral con lenguaje con lenguajes con arte, lenguaje con música, lenguaje con artes escénicas, eso es lo que estamos intencionando. También empezamos el año pasado el segundo semestre y este año ya lo estamos intencionando más con tres niveles, con tres cursos, un curso con implementación 100%, un curso con implementación 50% y uno con 0 y vamos a comparar si hay una repercusión en el aprendizaje de esos estudiantes y eso ¿Qué se hace? Tenemos que trabajar de manera colaborativa, no es solo, eso

C: Y la última pregunta, se las competencias pedagógicas que nos mencionaba anteriormente que debieran tener los docentes que trabajan en este colegio ¿Cuáles cree que no tienen los docentes?

E: Yo creo que los docentes no tiene o les falta es la autonomía de trabajo, yo creo que eso es lo que más les dentro de los ausenta yo creo que falta de iniciativa de ver en el vaso medio vacío, el vaso medio lleno, yo creo que es falta de autonomía. Lo principalmente, lo que carece un docente del Hebert Vargas Wallis, no generalmente sino de elementos como de autonomía para poder anticiparse a situaciones, yo creo que es eso lo que falta. Se exige autonomía, pero no se autoregulan en la autonomía, digamos que nosotros queremos autonomía porque no quiero que me controlen o que estén o que nosotros sabemos hacer bien nuestro trabajo al momento de hacer solamente una revisión muestral no emerge eso, por lo tanto hay un discurso disonante ante lo que entendemos por autonomía y si nos hacemos cargo de la autonomía docente y en la escuela, la cometencia más grave es la autonomía que es lo que yo declaro, lo hago, y eso tiene que mejorar, vamos en camino a, pero dentro de lo que puedo mencionar es la autonomía en lo escaso, se tiene que trabajar. Es decir, que el docente sea capaz de poder reportar que cosas son las que suben, que estudiantes están más bajos o qué problemas han tenido, eso no lo reportan, no sé si se entiende por debilidad porque no hay manejo de docente o una situación de evidenciar para poder mejorar no como algo punitivo, eso es lo que yo creo que es, la autonomía

C: Eso sería, muchas gracias

E: Eso niñas

Anexo 6: Directivo 2 (D2)

E: Entrevistado

C: Carolina Mora

C1: Carolina Baeza

E: Son para mí precisamente por esa capacidad sí, sobre todo por estar estableciendo tres ejes importantes que hemos logrado visibilizar y lograr identificar aquí, que es

precisamente es una de las carencias que tienen estos chicos, como se manifiesta actualmente, la primera de ellas es la baja tolerancia a la frustración, ninguno de ellos tiene asimilable algún tipo de conducta estratégica que tenga relación precisamente con la perseverancia o el estar sistematizando entre comillas una estrategia frente a alguna resolución de conflicto, no tienen aquello si su vida ha estado siempre de la inmediatez tratando de lograr por cualquier medio lo que quieren obtener, entonces así si quieren dinero o quieren un auto van y lo roban, y no piensan por ejemplo en las consecuencias.

C: Que esto pueda tener.

E: Exactamente, que es la imposibilidad de poder prever cuales son las consecuencias de tus actos y el tercer eje es precisamente el control del impulso, son altamente impulsivos y eso obviamente con las otras variables, muestran y generan una combinación donde la detonación de aquello provoca una onda expansiva que es bastante importante y por eso están aquí. Entonces si tenemos aquellos los profesores y que permite de alguna otra forma el poder deparar afectuosamente de manera emocional a los chicos, vamos a tener chicos que salen de acá con algunos beneficios y no van a volver, no van a quebrantar algunas normas, no van a transgredir ciertas normas cuando estén afuera tampoco y van a empezar a relacionarse de una manera distinta, uno lo ve y lo puede distinguir en la relación con su propio cuerpo, en los tatuajes, en la autoflagelación es algo tremendamente común acá y sobre todo como llegan, y el tema del vinculo uno lo empieza a ver y están mucho más aseados, vienen mejor vestidos a clases, se preocupan mucho más, se están no sé les duele algo vienen a preguntar acá si tenemos no sé algún medicamento, buscan soluciones y buscan generalmente las personas con las que establecen mejores vínculos.

C: Empieza a haber una conciencia sobre ellos mismos

E: Exactamente y justamente

C: Bueno, entonces dicho todo esto usted acepta entonces que le realicemos la entrevista y ser un informante clave de nuestra información

E: Sí, claro. Clave no sé, pero si les sirve todo lo que les puedo decir, encantado

C: Cabe señalar igual que la información que usted ahora nos entregue es completamente confidencial, que su nombre no va a ser revelado y sus respuestas solamente son para fin de la investigación para ser analizadas para este fin. Entonces, empezamos la primera pregunta es ¿Cuáles son las características que considera usted que debieran tener los docentes que ingresan a trabajar al liceo de adulto Herber Vargas Wallis?

E: En primer lugar creo que la empatía y sacarse un poco los prejuicios al llegar acá, mucha gente llega y piensa que está con lo peor de lo peor y que en un caso y en una perspectiva es obviamente lógico, estamos con los entre comillas lo más anormal del

margen estadístico de nuestra sociedad y hay que tratar de entender desde ahí. Hay muchas personas por ejemplo que les toca trabajar en módulo y donde están delitos sexuales y no quieren si quiera saber por ejemplo por qué condena están acá, cuando es un elemento tremendamente importante y clave para poder descifrar y entender como ese individuo esa persona va a funcionar, si bien es delito sexuales muchas personas y sobre todo mujeres que dicen: no yo no voy donde esos tipos, estos tipos generan problemas, le han hecho daños a niños ¿si? Entonces tienen algún cierto grado de prejuicio que permite precisamente el no generar esa vinculación con la en la primera consulta de ustedes. Eso, y sobre todo el tener tremendamente si ya rescatado y elaborado ciertos elementos conflictivos que te pueden generar acá mucha movilidad, porque hay una dinámica tremendamente importante y un poco sin duda la vida que uno vive, uno acá de verdad está intangiblemente en una pequeña isla, gran territorio y el mandamás acá es gendarmería y nosotros entre comillas estamos dentro de un régimen que es carcelario, entonces por ejemplo no sé cómo pasaron, me imagino que tuvieron que pedir autorización para venir ahora

C: Sí

E: Se dan cuenta que ninguno de nosotros entra acá con su teléfono, estamos tremendamente aislados, la internet es inalámbrica, entonces dependemos un poco del nivel de usuario que están utilizando en ese momento, entonces requiere ese nivel de adaptabilidad, porque acá uno se encuentra desde olores, los gatos, los chicos como vienen, las reacciones que ellos tienen, el lenguaje, como tener esas medidas de autocuidado, porque estos chicos como generalmente están habituados a otro tipo de funcionamiento te van a estar preguntando siempre o quizás, o obteniendo algún tipo de ganancia de ti, entonces te van a preguntar “ay qué bonito su pañuelo, podría traerme un pañuelo y ¿Dónde vive usted?, ¿Cuántos hijos tiene?” y comienzan a indagar, si uno tiene clarito aquello ¿sí?, hemos tenido casos acá en las cuales incluso ha habido hasta chicas que han venido a hacer la práctica y se terminan involucrando afectivamente con internos, donde después tenemos que terminar las prácticas se van enrollar allá al frente y vienen a hacer las visitas incluso en lugares con los propios internos, entonces si no tienes eso claro y no vienes entre comillas consolidada con un montón de temas ya resueltos o vienes acá entre comillas todo aquello se pueda a difuminar y se empieza a fragmentar. Entonces ahí se nota mucho más y se observan algunos rasgos de personalidad que se pueden ser un tanto disfuncionales para el contexto, en un colegio normal en el aire libre uno va, hace su clase, cierran los libros los profes y se van, acá están todo el rato interactuando con los chicos, no solamente en la sala se ha mostrado interacción en los pasillos, en estos contextos en los cuales los chicos pueden bajar, los mozos que tenemos acá son chicos también internos de la calle 13 con los cuales interactuamos como de tú a tú, obviamente ellos tienen mucho respeto en ese contexto, pero tenemos que tener cuidado y nunca perder la conciencia de que estamos en un medio carcelario ¿si? Con las peores personas con las que te puedes encontrar, entonces de verdad ves de todo, acá si que la realidad supera la ficción, absolutamente.

C: Entonces no hay que perder el foco en lo que uno está acá

E: Justamente

C: Más llevado al ámbito pedagógico ¿Cuáles son las competencias pedagógicas que usted cree que debieran tener los docentes que trabajan en este espacio?

E: Yo creo que la flexibilidad y el dinamismo, me refiero específicamente al hecho de no encasillarse y no rigidizarse en una sola posición si uno ve acá que los chicos van a aprender a multiplicar cuando hay niños que ni siquiera han pisado un umbral de un colegio o han desertado a muy temprana edad y además vienen de familias muy desestructuradas obviamente no vamos a poder obtener un foco como meta para poder alcanzar, esto es tan dinámico y tan complejo que la rigidización de un docente dentro del aula sobretodo lo único que va a generar es que ese chico se siga auto referencialmente reforzando precisamente la auto percepción negativa que tiene de si mismo, porque va a empezar a tener fracaso tras fracaso entonces esto requiere mucho de la flexibilidad de un pedagogo o una educadora diferencial en el caso de ustedes mucho más específico de estar ahí acoplado ahí de alguna forma, si ustedes ven acá y ven que este es parte de lo que el programa PIE entonces ese decreto si bien es cierto y está tremendamente estructuradísimo ese decreto no lo pudimos aplicar acá, lo tuvimos que readaptar, porque en primer lugar se nos van los chicos, no queremos un público entre comillas cautivo, porque comenzamos con parte de ellos y terminamos con otro tipo de grupo, porque acá obviamente están dentro del régimen penitenciario y si los llegan a sorprender con algún teléfono o algún cargador o una riña de inmediato lo sacan de acá como una medida de conducta y se lo llevan a la población penal que es óvalo, entonces los perdemos para siempre, incluso lo psicológico. Tenemos pacientes incluso esquizofrénicos y que de repente los sacan de acá, los perdemos y nunca más tienen tratamiento, no hay farmacología, entonces todo lo referenciaros que ellos tienen

C: Se pierde

E: Exactamente, eso es lo básico

C: Una consulta. Esa reacomodación que hicieron sobre el decreto y todo, ¿lo hicieron en conjunto todos los integrantes de la...?

E: Sí, sí. Todos, porque nos íbamos dando cuenta de obviamente era inaplicable aquí, nos regíamos netamente por el decreto, no servía la aplicabilidad, teníamos que tratar de adaptarlos.

C: Adaptarse

E: Claro, hay ahí puntos en los cuales hacen referencia al trabajo con la familia, acá no podemos trabajar con la familia, por ejemplo.

C: De las competencias pedagógicas que nombró anteriormente que creen que debieran tener los docentes que trabajan en este tipo de espacio, ¿Cuál cree usted que tienen los docentes que trabajan acá?

E: No te escuché la primera parte

C: De las competencias que me nombró recién, ¿Cuáles de esas competencias usted cree que tienen los docentes que trabajan acá?

E: Ah, mucho dinamismo y el hecho de no regivisarse (¿) creo que casi todos si tienen aquello muy asimilado, sobre todo al momento de poder ejecutar sus clases, la gran mayoría el 90% el 95% de los profesores acá ya tiene experiencias previas en estos lugares, entonces tienen experiencia con la educación de adulto, tienen algún tipo de experiencia o bagaje precisamente en este contexto intrapenitenciario, entonces todo creo que pasa precisamente por esa variable de poder flexibilidad e ir adaptando nuevamente, esto es tan dinámico, que de verdad, ningún día nunca es igual al otro. Puedo tener una lista de pacientes que quiero llamar hoy día y de repente alguno de ellos fueron trasladados al hospital penal o al área técnica porque están postulando a algún beneficio por ejemplo, entonces los perdemos, todos los días son tremendamente diferentes, hay profesores que de repente no sé pueden tener ahora un bloque libre y lo llaman porque faltó un profesor y tiene que, entre comillas, no de manera espontánea, porque dejan ficha, pero sí tomar, entre comillas, lo que ha hecho el otro profesor, tomarlo y continuar con ese proceso, entonces creo que la clave dentro de todo aquello es la flexibilidad y la capacidad para poder adaptarse a todos estos cambios.

C: Claro, me imagino porque deben ser muchos los factores que influyen en los estudiantes y muchos de esos factores se salen del control de uno por decirlo de la alguna forma

E: Acá de verdad uno podría perder el juicio de realidad si tiene las clases tan estructuradas como otros colegios, yo he trabajado en otros colegios y claro, los profesores pescan sus libros y su ficha o las guías y se van a las clases a revisar eso, y terminan su clase precisamente con lo que ellos planificaron, acá eso no ocurre. Puedes tener muchas planificaciones, pero el día a día es tan dinámico que lamentablemente no se puede rigidizar, no puedes dar nada por entendido, todo va a ser diferente, todo va a ser variable.

C: Y de las competencias pedagógicas que usted cree que debieran tener los docentes que trabajan en un contexto carcelario ¿Cuáles cree que faltan por desarrollar por ejemplo los docentes que trabajan en este espacio?

E: Mira, yo ahora además de ser psicólogo tengo injerencia y participo precisamente en el equipo de convivencia escolar, y creo que lo que más falta dentro de esas habilidades es precisamente el hecho de la empatía que pueda facilitar como un medio o como un

instrumento la cohesión grupal y el trabajo en equipo, entonces creo que falta mucho, se nota mucho el burnout, el desgaste del equipo, porque como les digo esto es tan dinámico que va debilitando lamentablemente la certidumbre de poder preveer que es lo que viene, entonces eso genera obviamente y aumenta los niveles de angustia cuando mientras yo mayor descontrolabilidad tengo acerca de mi medio, de mi contexto aumenta el grado de angustia y eso se va traduciendo en distintas dolencias incluso en mayor petición o solicitud de licencias médicas por ejemplo, empiezan a faltar y esta temporada, por ejemplo ya está terminando el semestre y vamos a tener más ausentismo, faltan más profesores, más se enferman, entonces creo que como medida de protección precisamente la empatía es fundamental acá, el trabajo de equipo es importantísimo y uno lo puede ver cuando todos se focalizan en un solo objetivo lo pueden lograr fácilmente, pero uno lo hace trabajar con otros elementos donde tiene que reflexionar, donde tienen que cuestionar incluso criticar y ahí se les ve y se les nota absolutamente gritas y fisuras por todas partes y ahí hay no hay cohesión, no se actúa en bloque no hay fluidez en la comunicación, no sé po se comienza a visibilizar de inmediato la fractura, hay otros grupitos, hay otros que son más opositorista, y otros que dentro de quizás las bromas y las gracias te resulten de parte de ellos, muchas veces incluso no dejan avanzar y se puede generar la utilización de la resistencia como una forma de poder manifestar el disgusto que hay respecto a todo el sistema, a los cambios, a la modificación horario, ya creo que llevan unas tres o cuatro modificaciones de horario, los profesores precisamente por todos los cambios que se están realizando, no sé si les contaron las chicas, pero por ejemplo antes se iba a módulo hoy en día, no hay gente en módulo y se está llenando de imputados lamentablemente eso no depende de nosotros por ejemplo, ahí tenemos de nuevo otra muestra, demuestra un poco como gendarmería interrumpe y empieza a interferir en nuestro trabajo, imagínate ya hace muy poquito y te lo menciono también como ejemplo para las otras distintas áreas, desde el punto de vista psicológico teníamos acá en calle 13 por lo menos unos 70 chicos con esquizofrenia o sea una psicopatología bastante grave y muchos de ellos no tenían ni siquiera hasta dos semanas atrás estuvieron desde enero sin fármacos, porque gendarmería simplemente no tiene fármacos en stock, estaban sin antipsicóticos, sin antidepresivos, había aumentado los intentos de suicidio y además el hospital independencia ya ni siquiera hoy en día tiene posibilidades ya desde hace muchos meses áreas de salud mental, los psicólogos que estaban se fueron, algo pasó ahí, el psiquiatra renunció, no se ha vuelto a ocupar ese cargo, entonces no tenemos psiquiatra, no tenemos área de salud mental, entonces para poder derivar al hospital y ellos dar fármacos ni siquiera tenemos esa medida de contención o de ayuda que es lo básico, entonces tú ves.

C: Son ciertas dificultades que se ven

E: Exacto, que pone el contexto y que ya no pasa por nosotros

C: Pero no hay proyectos o alguna forma por ejemplo de trabajar en conjunto gendarmería con la escuela para tomarse

E: Sí, pero son tremendamente celosos, es casi estar como trabajando en un disculpen la metáfora pero, es casi trabajando en un regimiento de civil absolutamente cuando todos hablan y se rigen por normas que tiene relación precisamente con rituales que son tremendamente importantes y característicos en un medio militar por ejemplo, entonces por ejemplo colegas como psicólogo, incluso sociólogos, antropólogos, asistentes sociales y se me fue otro, teníamos antropólogos, asistentes sociales, sociólogos y a terapeutas ocupacionales y por ejemplo, ellos son tremendamente celosos no comparten información con nosotros, a veces si lo toman como algo amenazante que nosotros estemos trabajando con unos de sus chicos que están acá en el calle 13 y que nosotros le estamos prestando ayuda psicológica, pero ellos son tremendamente celosos de que quizás los estamos preparando para que ellos por ejemplo vayan modificando su manera de interactuar entonces cuando llegan allá a entrevistarlos ellos ven y te ven con otras habilidades, hablan mucho mejor, se expresan de una manera más eficiente, se comunican de buena manera mucho más estable y más funcional y adaptativa, entonces esos ideales los sorprenden, entonces para ellos es casi que entre comillas los estamos entrenando y cuando ellos los van a evaluar tienen mejor resultados, y no dependió de ellos, porque además ellos solamente hacen evaluaciones, no hacen intervenciones que es lo que hacemos nosotros como psicólogos clínico, entonces está el recelo porque ellos dependen de gendarmería y les paga gendarmería, tienen las normas de gendarmería, los beneficios de gendarmería, nosotros somos entre comillas un colegio municipal que depende de la municipalidad de la comuna de Santiago y que está inserto dentro de un contexto penitenciario

C: Claro

E: Y por eso no tenemos entre comillas esa facilidad espontánea de comunicarnos con ellos, hoy en día el cuerpo directivo de acá del colegio es quien de alguna otra forma se comunica mayormente y de manera fluida con ellos, pero también en un rango mucho más jerárquico de altura, solamente por los altos rangos

C: Claro, sumamente asimétrico igual

E: Absolutamente, entonces ellos no tienen idea cuáles son sus necesidades, ellos tampoco nos pueden ayudar o ellos mismo solicitar ayuda, pucha ¿cómo les podemos ayudar? Como apoyo a chicos que ellos mismos están tratando de que obtengan algún beneficio como una dominical o que se vaya con salidas diarias o postulen a algún trabajo por ejemplo

C: Claro, se ve más como una amenaza el trabajo que se realiza acá en vez o sea...

E: Ayuda

C: Claro de verlo como un apoyo y hacer algo en conjunto al fin y al cabo para las personas que están acá que se debiera hacer

E: Exacto, eso es lo que ocurre frecuentemente

C: Esa era la entrevista ¿algo más que agregar?

E: No, no sé qué más les puede servir a ustedes o de repente algo que haya dejado en el tintero y les encantaría preguntar o cómo se trabaja acá

C1: Por el momento no, al menos de mi parte, no hay ninguna consulta. Eso sí queríamos pedirle si en caso de que requiramos mayor información podamos recurrir a usted nuevamente

E: Sí claro, no hay problema con tiempo nos organizamos así como ahora

C1: Sí, perfecto

E: Ningún problema

C1: Lo de la revisión, si falta algo

E: Si, ningún problema

C: Muchas gracias

C1: Muchas gracias

Anexo 7: Estudiantes (E1, E2, E3, E4, E5, E6)

V: Valeria

B: Belén

V: Ya vamos dar inicio entonces, primero les presentamos el objetivo de esta investigación que es realizar una descripción sobre las competencias de los docente que trabajan en contextos penitenciarios, entonces para partir queríamos pedir el consentimiento de ustedes para realizar esta grabación y esta entrevista y que la información que recojamos se utilice para esta investigación ¿nos autorizan?

E1: Sí

E2: Sí

V: Vamos a comenzar. Ya la primera pregunta es ¿Cuáles son las características, cualidades que creen que tienen los profesores del liceo? No nosotras, los profesores con los que trabajan ustedes

E1: Más que nada la disposición que tienen de venir aquí a enseñarnos, aparte

E2: La disposición, la paciencia que tienen

E1: La paciencia

E3: El poder [no se entiende diálogo 01.11/01.20]

E4: La paciencia que tienen ellos en ayudarnos y enseñarnos a nosotros, nosotros algunos que nos encontramos aquí en este curso no sabemos, al menos yo no sé, pero yo vengo a clases también para aprender un poco y ellos se esfuerzan también por enseñarnos y yo les doy las gracias también a ustedes y a ellos, los profesores y ustedes que nos están enseñando y gracias a ustedes también yo he aprendido algo, lo poco y nada, pero también he aprendido y les doy las gracias a ustedes, ustedes nos han servido a nosotros

V: Ya, ¿alguna otra característica que vean en sus profesores?

E5: Sí, lo otros es que no nos discriminan siendo que estamos presos, no somos de un colegio que está en el medio libre sino que ellos vienen para acá y no nos discriminan a nosotros por las causas que estamos aquí. Igual se les agradece a ellos que vengan, porque uno estando en la libertad no lo habríamos estado haciendo, sino fuera por el esta calle que estamos aquí y por los profesores que pueden a enseñarnos, se les agradece igual y la disposición de ellos y de ustedes también que están haciendo su práctica, la disposición que pueden venir a enseñarnos, no es fácil llegar ahí

V: ¿Alguien quiere decir algo más?

E3: Estamos súper agradecidos de ustedes también, porque [no se entiende diálogo 02.44/02.44] enseñarnos a nosotros, porque a la edad que tienen ustedes como enseñanza como profesores que son ustedes, niñas nos vendrían acá a la cárcel a enseñarnos, porque nosotros somos discriminados en la vida. Les damos las gracias por lo que ustedes nos enseñan y tienen la facilidad de escucharnos a nosotros, porque otra gente no viene nadie y no nos escucharía a nosotros y no nos enseñaría tampoco, porque a nosotros nos discriminan por estar encerrados aquí, por el delito que estamos aquí nos discriminan de repente, algunas veces en la libertad, y lo mismo que nosotros salimos de aquí y mucha gente viene y quiere rehabilitarse y pisa la libertad y quiere ser otro, quiere trabajar y nosotros “a ver tus antecedentes, no, vo fuera” [No se entiende diálogo 03.36/03.41] Ya tenemos conocimiento de cómo son ustedes, que no nos discriminan a nosotros. Eso le podemos decir señorita.

V: Ya, ¿algo más? Pasamos a la segunda. Ya recuerde que las respuestas van en cuanto a lo que ustedes ven en sus profesores con los que están trabajando, no necesariamente nosotros porque nosotras aún no somos las profesoras. Ya dice, ¿Cuáles son las características o cualidades que debiera tener un profesor del liceo para abordar sus necesidades? Si bien antes les preguntábamos sobre las cualidades que veían ustedes en los profesores ahora, les preguntamos sobre las que deberían tener para responder a sus necesidades

E1: La disposición que ellos tienen de poder enseñarnos, cumplen con sus reglas. Llegan aquí nos enseñan, tratan de enseñarte de alguna manera u otra para nosotros poder aprender. Aparte son alegres, tiran la talla con nosotros y no todos los profesores lo hacen, eso de repente nos alegra la vida, sobre todo la señorita Jeannette que es muy cariñosa con cada uno de nosotros, muy alegre, aunque de repente uno igual se pone medio pesado en la sala y ella igual ahí nos levanta el alma, lo que más nos mete en la mente es que no podemos ser negativos, no le gusta que le digan que no, que no podemos siempre podemos y nos va a ayudar. En realidad si pueden.

V: Por acá

E2: La señorita Jeannette es una profesora que también tienen paciencia para enseñarnos y tiene un carácter bueno para enseñarnos que yo en la libertad cuando era más joven tenía profesoras y las profesoras no eran así como ellas, ella es una persona como para entregar un trabajo, para enseñarnos, porque en otro lado pongámosle en la libertad, una profesora “esto es aquí, esto es acá” y uno en vez de aprender uno queda medio con el toc puesto como se dice, pero yo le doy gracias a la señorita Jeannette porque ella ha tenido paciencia también en enseñarnos, porque a la edad que tengo yo, piensa que yo estoy doblándole como jugando con la edad en el curso en el que estoy po, el otro día le dije: señorita yo tengo un problema de aprendizaje y ella tuvo paciencia conmigo la señorita Jeannette de decirme ya empecemos con esta letra, empecemos con estos cuadrados pinta esto, y yo le hice caso po y estoy agradecido de la señorita Jeannette que

igual que el profesor el profesor de acá, el profesor que nos estaba haciéndonos clases, también buen hombre, buen hombre, que tiene enseñanza y tiene paciencia también po, en nosotros el otro día cuando yo tuve una prueba nos enseñó en distintos cubitos, así para diferenciar los números y que muchos no sabíamos y que ahí nos fue enseñando y acá se aprendió también de eso, ¿me entiende? Y yo también aprendí de eso también po a la edad que tengo yo, yo tengo 50 años, claro me cuesta aprender, de a poco puedo aprender más si nadie es justo aquí en la tierra si el Señor no más solamente, él le puede enseñar más y a mí me gustaría porque no sé leer bien y por leer la biblia si yo ando caminando el camino del señor y llevo harto caminando, seré rebelde por tomar, pero me gustan Dios ¿me entiende? Bueno ahí me fui para otro lado

V: No, pero está bien. Muchas gracias. Por acá

B: ¿Cómo le gustaría a usted que fueran sus profesores?

E6: Nada po, que sean simpáticas, agradables, que tengan la voluntad de poder enseñar así como le enseñó a Elías, personas que no sabían la iniciales, la A la E y nada po, gracias por este espacio más, gracias por tener a personas que son capacitadas para poder enseñar a personas que están privadas de libertad, personas que no tuvieron a lo mejor un colegio y nada po, gracias por darse el tiempo en este lugar a pesar que estamos privados de libertad, pero hay personas que nos enseñan a leer, a escribir, a poder hablar también, porque muchas veces también es necesario que la persona se sepa expresarse, no solamente por el garabato, el doble sentido, sino que sepa valorarse a sí mismo como persona y nada po y gracias por aquellas personas por las cuales tienen aquella voluntad y nada po, que no mezclen los problemas muchas veces familiares no es cierto con esto que se hace en este lugar, porque muchas veces igual personas tienen problemas que enseñan y nada po muchas veces llegan aquí y nada po, se ven igual aquí y eso no más po

V: Ya, gracias. La tres dice ahora ¿qué esperan como del proceso de aprendizaje que ustedes han llevado en el liceo? Y del trabajo que realizan los profesores dentro de ese aprendizaje ¿qué es lo que esperan ustedes? ¿Qué esperan tanto del liceo, como de los profesores?

B: Cuando llegan aquí ustedes, cuando recién llegaron a la escuela

E1: No sabíamos nada

E5: Estábamos así como para aprender, porque también nos daba vergüenza pero de a poco mirando y ustedes nos van enseñando en la pizarra ahí vamos aprendiendo y copiando para aprender, porque nosotros [no se entiende diálogo 10.01/10.04] Oiga ¿qué dice ahí? Y no sabemos, y de a poquito vamos aprendiendo y vamos preguntando por eso uno llega como pobrecito a este lugar es lo que puedo decirle yo, como primerizo dentro de la sala, los que no saben, porque los saben ellos se pueden expresar mejor en

cuanto a la pizarra o en cuanto a la señorita o en cuanto al profesor y uno llega primerizo así mirando y de a poco va pescando la confianza para aprender y como a su manera

V: ¿Alguien más? Por allá, ¿qué esperaban cuando recién llegaron?

E3: Aprender y poner todo de nuestra práctica para poder aprender, al menos en el caso mío aprender a leer y a escribir

B: Y ¿de los profesores?

E3: La disposición de poder enseñarnos y hasta al momento han ejercido su carrera con nosotros, han tenido la paciencia

B: ¿Qué diferencias podrían haber por ejemplo entre un profesor que estuviera pongámosle en una escuela de la calle o en profesor que tiene que trabajar con ustedes? ¿Qué diferencias debería tener este profesor?

E5: Acá el profesor es más tolerante acá que en la calle, ¿en qué sentido? Que acá ustedes no nos discriminan y en la calle sí

E6: Están motivados, [no se entiende diálogo 11.36/11.39] en la calle no están ni ahí con uno, no seríamos capaces de estar en un colegio más que en caso mío soy padre de familia, no me lo permitirían así que aquí uno tiene todo el tiempo para estudiar y la disposición de ella también

V: Y a partir de esa diferencia que hacen ustedes ¿qué características deberían tener los profesores de acá a diferencia de los que están en la calle?

E5: La diferencia es que los profesores que están en libertad [no se entiende diálogo 12.17/12.21] diferente la persona con quien vendría a enseñarlo como un poco tímido, porque la persona que está acá en la cárcel ya tiene más comunicación en la cárcel con los presos, conoce más, el profesor de la libertad va a enseñar, pero va a enseñar así medio brusco porque a los presos no los quieren algunos, por decirle el profesor que es de la cárcel él va a enseñar y ya sabe cómo es más o menos conocernos a nosotros, como expresarse con nosotros y un profesor de la calle vive siempre como con temor con el preso, porque el preso siempre nosotros damos imagen de que somos maldadosos, de que andamos robando, y él tiene la libertad también el otro profesor por lo que está diciendo usted, es lógico que va a tener otra enseñanza o la misma enseñanza el profesor pero con una desconfianza así que no puede enseñarnos bien, y yo prefiero mil veces a un profesor de la cárcel que a un profesor de la libertad, no es por opacarlo, pero como es la pelea como pienso yo, ustedes están acostumbrados como profesora ya saben como nosotros pensamos, saben más o menos como pensamos cada uno de lo que está aquí, el otro profesor no po. Yo pienso así po, no sé si será malo lo que le dije y nada po el profe tiene que tener la confianza, la seguridad de con qué personas trabaja y no tener desconfianza, porque igual hay muchos profesores que a lo mejor desconfían, ¿me

entiende o no? [no se entiende diálogo 14.21/14.26] No sé va en la confianza igual po, va en la confianza, en el cariño, va en el sentido de ese calor humano como persona que a la final todos somos seres humanos y todos hemos cometido errores, pero del error se aprende y nada po, pienso yo que el profesor que venga de la calle para acá igual se va a llevar otra impresión creo yo, en ese sentido nosotros estamos presos igual, pero no sé po muchas veces juzgamos a las personas por su forma de ser, pero realmente hay que conocerla y nada po eso, eso no más quería aportar

V: Muchas gracias. ¿Algo más? Ya bueno, esas eran las preguntas principales, gracias a todos los que participaron

Anexo 8: Nota de campo 1

Nota de campo nº 1. 14 de abril, 2016. 10:30 hr. - 11:20 hr.

Entramos al liceo y nos reunimos con el director del establecimiento y una educadora diferencial con el fin de conversar sobre el trabajo que debíamos realizar a lo largo del semestre, el cual consistía en cuatro acciones fundamentales, realizar la reevaluación del programa de integración educativo, trabajar con el profesor de aula regular para implementar la co-docencia, realizar adecuaciones curriculares y por último, realizar el taller de alfabetización. Posteriormente se conversó sobre nuestro posible horario el cual podría estar sujeto a cambios.

Luego, se nos solicitó reunirnos con uno de los profesores que componen el equipo de convivencia del liceo, con el fin de darnos a conocer las normativas que existen en el lugar, las cuales son distintas a cualquier otro liceo del medio libre al considerar que nos encontramos en un contexto complejo con personas privadas de libertad.

En dicha reunión, se nos habla de lo que no debemos hacer, como por ejemplo dar o recibir objetos de las personas internas. Asimismo, no debemos aceptar favores, como por ejemplo de comprar cosas afuera o realizar llamadas de parte de las personas privadas de libertad, ya que esto puede significar algún problema con gendarmería o con los mismos internos, puesto que tal como nos mencionaron en la reunión, hay que considerar que se trabaja con personas que tienen carencias afectivas y económicas y que han infringido las normas de convivencia social. Posteriormente se nos muestra un manual de convivencia en donde está por escrito y con mayor detalle cada uno de los aspectos anteriormente mencionados, ahí se señala además que hay que utilizar una vestimenta pertinente, acompañado de los delantales que caracterizan al cuerpo docente, además de las chaquetas entregadas por gendarmería y una credencial que indica que se es parte del establecimiento educativo. Asimismo, hay que dejar los teléfonos celulares fuera del recinto penitenciario y tener siempre una relación de respeto pero siempre manteniendo distancia con los estudiantes, poniendo siempre los límites adecuados.

Se lee el manual en conjunto y se firma, dando cuenta el cumplimiento de lo que ahí se menciona a lo largo de la práctica profesional, de este modo se da fin a la reunión con el profesor representante del equipo de convivencia.

Belén Morales Calderón.

Anexo 9: Nota de campo 2

Nota de Campo nº2. 13 de junio, 2016. 11:20 hrs. - 13:00 hrs

El día Lunes 13 junio, en clases del taller de alfabetización, que apunta a prestar un apoyo pedagógico a un grupo de estudiantes analfabetos que comienzan su trayectoria escolar, en su quinta sesión el objetivo consiste en realizar una exposición individual de algún conocimiento que posean y puedan enseñar. A esta clase asisten el total, nueve estudiantes, y es realizada por dos docentes que han realizado este taller a lo largo del semestre.

En el inicio las profesoras dan a conocer el motivo de la realización de dicha tarea, “... *queremos que comprendan que todos tenemos algo que aprender y enseñar*”; buscando el interés y la comprensión de los estudiantes en el proceso educativo.

Los estudiantes se muestran callados y poco participativos, expectantes a que otro compañero comience a hablar.

Las profesoras insisten en que puede ser cualquier cosa o vivencia, buscando la motivación de ellos. Luego de esto, un estudiante se decide a comenzar su exposición, “*yo profesora quiero partir contando mi historia*” y así comienzan todos a contar sus historias de vida como lema de aprendizaje, considerando que lo vivido por ellos es una realidad diferente a lo escuchado o vivido por las personas.

Todos muestran respeto, escucha activa, y cooperación, apoyando o asintiendo la historia de cada uno, prestando el tiempo necesario hasta el final y comenzando con la suya. Al final agradecen la instancia de poder contar su vida y solicitan mayores momentos así dentro de las clases.

Entre algunas de las historias contadas por los mismos estudiantes y que responde a la temática, utilizada por la mayoría de ellos:

Estudiante 1: “*Mire yo era el menor de mis hermano. Mi mamá trabajaba todo el día, ellos se aprovechaban de mi, me hacían pedir dinero y si no no comía o me maltrataban. Así me metí en algunas drogas y eso me ayudaba a robar y poder pelear con ellos, así llegue a estar metido en la droga y mi madre era la única que me defendía, así fue hasta que murió, yo ya había cambiado tenía familia, pero eso me hizo volver a todo. Hasta que caí acá. Ahora mi familia me viene a ver. Mi esposa y yo volvimos y he dejado las drogas.*”

Estudiante 2: “*Siempre viví en la calle, en las caletas, así le llaman a las casas en los puentes, así que siempre robé, lo hice para sobrevivir, no recuerdo haber hecho otra cosa, caí varias veces a la cárcel y en una de esas me mataron a mi mujer y a una hija, fue doloroso saberlo aquí encerrado, así que esperé a salir y los busqué y mostré las pruebas, fue rápido, ahora estaba la nueva ley hasta me ofrecieron un vaso de agua (entre risas). Antes en la dictadura te torturaban y te tenían desaparecido un tiempo y luego te juzgaban. Ahora acá he cambiado, por eso estudio quiero ser alguien en la vida.*”

Estudiante 3: “*yo profesora también comencé con las drogas muy pequeño como a los 9 años, yo quería ser futbolista, incluso iba a entrenar todos los días, pero mi papá era curado y golpeaba a mi mamá y eso no lo soportaba, por eso de niño me drogaba, así me metieron a*

varias casas del sename y fue peor, salía y me portaba mal. hasta que caí preso y ahora quiero aprender a leer y escribir, porque tengo una hija y quiero que se sienta orgullosa de mi.”

La organización espacial de la sala de clases, fue la siguiente:

Belén Morales Calderón.

Anexo 10: Nota de campo 3

Nota de campo n°3. 7 de julio, 2016. 11.15 hr. - 12.00 hr.

Para la evaluación de fin de semestre de Matemáticas del 1er nivel del liceo se concuerda, entre el docente de la asignatura y las educadoras diferenciales, realizar una evaluación que contemple los contenidos tratados en conjunto a las metodologías trabajadas a lo largo del semestre. Para ello fue necesario contar con una serie de reuniones previas donde se fueran acordando, contenidos, objetivos, modalidad y rúbrica de evaluación para poder ir estableciendo los criterios principales del trabajo a realizar.

El primer lugar se organiza una reunión previa para fijar contenidos a evaluar, en ese caso sería la adición y sustracción con canje, teniendo en cuenta su aplicación en la operatoria aritmética convencional, la funcionalidad de dichas operaciones, qué implica cada una y cómo estas se relacionan en la vida cotidiana, llevando estas operaciones a la resolución de problemas matemáticos mediante situaciones que sean atingentes al contexto de cada uno de los estudiantes.

En segundo lugar se realiza una reunión entre educadores diferenciales y el docente de matemáticas para poder organizar la modalidad de la evaluación, para ello se toma en cuenta las perspectivas de cada uno de ellos tomando en cuenta las características del curso, y las estrategias utilizadas en clases. De esta manera se decide trabajar en grupos donde los docentes puedan ir guiando cada uno de las actividades, se presentarán distintas estaciones donde ellos trabajen la adición y sustracción mediante material concreto, operaciones convencionales y resolución de problemas. De esta manera se pueden establecer además los principales criterios a evaluar en esta actividad, a partir de las consideraciones de cada uno de los docentes se llega al acuerdo que hay que priorizar la significación de las operaciones aritméticas en su relación con su vida cotidiana, por lo tanto se trabajará con la fundamentación y relato oral de cada uno de los estudiantes. Teniendo estos aspectos ya acordados es que las educadoras diferenciales proponen al docente realizar la rúbrica y presentarla en una próxima reunión con los niveles de logro de cada uno, para ello se trabaja bajo la Metodología Interaccional Integrativa, en donde se busca que los estudiantes caractericen un contexto significativo, ejecuten de acuerdo a las situaciones propuestas, realicen un relato acorde a su ejecución y fundamente lo ejecutado y relatado, todo esto teniendo en cuenta además su participación activa dentro de la actividad y las autocorrecciones necesarias para el descubrimiento del contenido. Luego de ello se presenta la evaluación al docente de la asignatura, se acuerdan los últimos detalles dando por finalizada esta etapa.

A partir de dicha fase de planificación es que se llega a la clase donde se realizará la evaluación de cierre, se explica a los estudiantes la modalidad de trabajo, estrategias y criterios a evaluar para proseguir a realizar la actividad donde cada uno de los docentes jugará el rol de mediador con los distintos grupos para que vayan participando de las distintas propuestas y de esta manera

se pueda llevar un trabajo que responda a las necesidades de cada uno de los estudiantes y sus particularidades.

Finalmente se presenta la etapa de evaluación, en ella se realiza una reunión previa donde los docentes llegan a acuerdos a partir de lo realizado por cada uno de los estudiantes en cada uno de los criterios, se discuten los objetivos alcanzados y fortalezas y debilidades tanto de los estudiantes como de la evaluación en sí. a partir de esto se realiza el cierre con los estudiantes donde se explica lo planteado en sus rúbricas con su calificación respectiva, se toman en cuenta sus inquietudes y se cierra el proceso evaluativo de la asignatura.

Valeria González Cerpa

Anexo 11: Nota de campo 4

Nota de campo N°4. 21 de noviembre, 2016. 16.30 hr. - 17.00 hr.

Las estudiantes en práctica de Educación Diferencial de la Universidad católica Silva Henríquez (UCSH) y de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en conjunto con los psicólogos del PIE del establecimiento decidieron implementar un proyecto psico-socio-educativo donde se abordarán temas tales como: analfabetismo, deseo, género, culpa, religiosidad en la cárcel, entre otros, los cuales se había observado que provocan instancias conflictivas en la vida personal de los estudiantes y por ende también afectan en su proceso de aprendizaje. A partir de sus relatos fue posible ver que muchas veces no toman atención a las clases porque están "sicosiados" como ellos dicen con situaciones que les están afectando y que tienen directa relación a tales temas.

Es así entonces que surge la idea del proyecto "Habilidades Interpersonales: Autoestima y Resolución pacífica de Conflictos " el cual se decidió implementar de manera piloto con el 1°C, curso el cual las educadoras diferenciales, consideraban que era más "conflictivo" en el sentido que los estudiantes en situación de privación de libertad suelen valorar y agradecer mucho el espacio educativo, ya que mencionan que es el espacio en el que se sienten libres dentro del contexto de encierro y donde se sienten tratados como personas, sin embargo los estudiantes del curso mencionado tenían constantemente discusiones, perdiendo el respeto por los compañeros, por los profesores y también por el espacio educativo.

Cuando se iba a dar inicio al taller, las educadoras diferenciales y psicólogos se encontraban ansiosos y motivados. Es en ese momento cuando tal vez se cometió un error puesto que el día que se iba a realizar el taller (16 de noviembre de 2016), no se le comentó a los estudiantes el horario y lugar en el que se iba a realizar.

Si bien los estudiantes del liceo, tienen un horario de clases establecido y tienen claridad de la sala en la cual se van a realizar sus clases, siempre para poder hacer ingreso al liceo, son llamados por altoparlante por un funcionario de Gendarmería de Chile para poder ingresar a la sala de clases. Es así que ese día el equipo de trabajo del proyecto, entregó al funcionario la lista de los estudiantes del 1° C con quienes se realizaría el taller y en qué sala se impartiría, luego de un rato que los estudiantes habían sido llamados, había muy pocos de ellos en la sala. Los estudiantes que estaban presentes, comentaron que no se escuchó bien el llamado, además se hizo la reflexión de que muchas de las veces que suena el alto parlante, no se entiende con claridad en la calle 13 (lugar en el que viven los estudiantes pertenecientes al liceo). Frente a esta situación es que uno de los psicólogos y una de las educadoras diferenciales, deciden ir a llamar a los estudiantes a un pasillo del liceo que da directo con el patio de la calle 13.

Se ve a uno de los estudiantes de 1°C y se le pide por favor si puede subir a la sala de clases, a la que él responde con gestos (por la distancia a la que se encontraba) que se le esperará por favor, que se iba ir a poner pantalones, ya que andaba con short y no es posible hacer ingreso al liceo con esa vestimenta. Mientras se esperaba al estudiante, se le ve venir corriendo para hacer ingreso al establecimiento y es en eso que bruscamente lo toma un funcionario de Gendarmería de Chile y lo lleva hacia monitoria (lugar donde hay un registro de la conducta de

los estudiantes). Es en consideración de esto que el psicólogo y la educadora diferencial se dirigen a monitoria, el funcionario se encontraba muy molesto haciendo alusión a que los estudiantes pasan todo el día haciendo nada y lo mínimo es que los suban al establecimiento cuando se les hace el llamado, por lo que decide ponerle una anotación negativa, la que era la segunda anotación del estudiante, amenazándolo a que en cualquier momento le puede poner la tercera (con tres anotaciones los estudiantes son retirados de la calle 13, perdiendo todos los beneficios otorgados en la calle de conducta tanto en relación del acceso al liceo como la reducción de sus condenas).

Frente a esta situación el psicólogo le explica al funcionario que el equipo de trabajo de implementación del proyecto cometió un error al no haberles avisado con anterioridad a los estudiantes el lugar y horario donde se impartiría el taller, que tal vez el estudiante no escucho con claridad el llamado y era válido tal vez no estar pendiente a tal llamado porque por él tenía entendido que en ese horario no tenía clases, además el psicólogo le explicaba al funcionario que probablemente por lo mismo de no tener conocimientos de que iba a tener que hacer ingreso al liceo, andaba con una vestimenta no permitida para tal espacio, sin embargo de forma muy rápida se había ido a cambiar su vestimenta para poder ir a donde se le estaba solicitando.

Pese a la explicación del psicólogo de cómo él entendió la situación, el funcionario no transo en la decisión de ponerle la anotación negativa al estudiante, además de continuar la amenaza de ponerle una tercera anotación. Es así como se deja en evidencia, que los profesionales de un establecimiento educativo en situación de encierro, prácticamente no tienen incidencia en las decisiones que toma Gendarmería de Chile, teniendo que atacar en muchos casos situaciones con las que no se está de acuerdo

Posteriormente a este episodio bastante lamentable para las personas pertenecientes al taller, las educadoras diferenciales y los psicólogos dieron inicio al taller, pidiendo disculpas por la situación ocurrida, los estudiantes fueron muy receptivos a estas disculpas y pidieron que por favor no se conversara más del tema con otras personas, puesto que los funcionarios si se llegaban a enterar podrían tomar de mala forma dicha situación y castigar a los estudiantes involucrados.

Específicamente el estudiante que recibió la anotación decía que no era opción para él tener una tercera porque eso significaba salir de la calle 13 y perder todos sus beneficios, teniendo que salir en libertad en febrero y no en diciembre que era lo que él quería para poder pasar en libertad una navidad con su esposa e hija después de tantos años.

El día lunes 21 de noviembre de 2016, el equipo de trabajo del taller, se enteró que el día sábado el estudiante fue sacado de la calle 13, probablemente en consecuencia de lo mismo ocurrido el 16 de noviembre de 2016. Además de ser muy lamentable esta situación para las educadoras diferenciales y los psicólogos, también les provocó mucha impotencia de no poder hacer nada respecto a la situación de injusticia que presenciaron, porque cualquier cosa que hicieran podía ser aún peor con el estudiante. Los psicólogos y educadoras diferenciales, comentaron esta situación a la profesora jefe del 1° C, la cual a su vez es de confianza para el equipo de trabajo y tiene más experiencia laboral en el contexto de encierro. La docente se refirió a que lamentablemente esas situaciones pasaban constantemente, que habían sacado a muchos estudiantes del liceo, perdiendo todos sus beneficios dentro de la cárcel de forma muy injusta y

que lo peor es que uno como trabajador del espacio educativo, no podía hacer nada frente a las decisiones de Gendarmería de Chile.

Carolina Mora Troncoso

Anexo 12: Nota de campo 5

Nota de campo n°5. 23 de noviembre, 2016. 10.45 hr. - 12.00 hr.

La profesora llega a la sala de manera puntual, acompañada de las estudiantes en práctica, cada una lleva el material que se ocupará en la clase, en este caso, computadores portátiles para cada uno de los estudiantes y un proyector. En la clase de hoy se comenzarán las presentaciones que los estudiantes habían estado preparando en los computadores desde hace un mes atrás, por lo que la profesora les pregunta cómo se sienten para presentar, se escuchan respuestas diversas entre los estudiantes *“estamos listos”*, *“pero no al tiro profe”*, etc. por lo que la profesora decide dar tiempo para un último ensayo, posterior a esto, se reparten los computadores (a cada estudiante le corresponde un computador, el mismo con el que han trabajado a lo largo del proyecto de disertaciones). Se reparten los computadores y las profesoras comienzan a trabajar de manera personalizada con los estudiantes, se observa que ya todos tienen su presentación terminada, sin embargo practican su discurso.

Para esta ocasión, se invitó a la profesora jefe del curso y a los psicólogos del liceo para escuchar y apoyar a los estudiantes, este hecho se les preguntó a los estudiantes en la clase anterior y ellos estuvieron de acuerdo. Además, se les preguntó a los estudiantes si les podían sacar fotos para dejar registro de la actividad a lo cual también accedieron sin ningún problema.

Cuando la profesora da la orden se comienzan las presentaciones, y de manera espontánea los estudiantes piden salir adelante, por lo que la profesora determina que el primero que le dijo pasará, y el otro será segundo.

Comienza la primera disertación, estudiantes y profesores escuchan atentamente la temática presentada, no hay interrupciones, el estudiante se observa seguro, una vez terminada la exposición todos aplauden, la profesora de lenguaje se levanta de su asiento y abraza al estudiante felicitándolo. Luego continúa el segundo estudiante, quien demuestra un mayor nerviosismo, por lo que realiza su presentación de manera bastante seria, no obstante todos lo escuchan con bastante respeto y nuevamente se repiten los aplausos y la actitud de la profesora que alienta y felicita al estudiante.

De esta manera se va dando curso al resto de las presentaciones, en donde cada una es escuchada por el resto y aplaudida, la profesora realiza la misma acción con todos los estudiantes y se nota que a ellos les otorga un sentimiento de tranquilidad.

Cuando llega el minuto de que presente el último estudiante, éste se niega, -se trata de uno de los estudiantes de mayor edad, quien en las primeras clases no le acomodaba trabajar con el computador, puesto que era desconocido para él, sin embargo gracias al trabajo de la profesora en práctica, había cambiado su disposición y realizó su presentación- frente a esta situación, sus compañeros empiezan a darle ánimo, diciendo *“dale, si no pasa na’ ”*, *“yo lo puedo ayudar”* o *“yo me puedo parar contigo adelante”* demostrando un gran compañerismo con su compañero que no quería presentar con el fin de que él saliera adelante y cumpliera el objetivo de la clase al igual que ellos. Junto con los estudiantes, la Profesora de lenguaje también le comienza a dar ánimo y le comenta que había trabajado mucho y muy bien, por lo que tenía que demostrar lo que hizo, le dice que también lo puede ayudar, que si quiere no se para adelante y desde su

puesto realiza la presentación. Sin embargo, nada hizo que el estudiante realizará su exposición, es así que la profesora le dice que no se preocupe que ella lo entiende y de igual manera proyecta su presentación y comenta que la pueden ver en conjunto y comentar para que todos aprendiéramos de lo que había hecho.

Finalmente se realiza el cierre de la clase, para esto la profesora les dice unas palabras, le siguen las estudiantes en práctica y luego los profesionales invitados, situación que fue mediada por la profesora de lenguaje y en donde en general todos concuerdan con que habían realizado un excelente trabajo, que habían sido muy valientes al pararse adelante y enseñarnos algo y se les agradece por la actitud que tuvieron y por su esfuerzo reflejado en las presentaciones. La profesora de lenguaje les comenta que *“se nota todo lo que han aprendido, no cualquiera se para delante de un curso...hoy entraron a la sala como una persona pero salen como otra distinta”* para darles a conocer el crecimiento personal que conllevaba la actividad realizada.

De la misma manera los estudiantes le agradecen la instancia a la profesora, ya que se trataba de una actividad completamente nueva para ellos, además le dan las gracias por haberles dado la confianza para ese trabajo y comentan que en su mayoría se encontraban nerviosos.

Por último se toma una foto grupal y se termina la clase. Una vez que ya no quedaba ni un estudiante en la sala, comenta la situación ocurrida y dice *“quizás algo le debió haber ocurrido dentro de la calle o con su familia”*. Se ordena la sala y los materiales utilizados y las docentes se retiran del aula.

Carolina Baeza Pinto.