

Los sentidos de libertad en las prácticas pedagógicas en contextos de encierro punitivo

Por Carla Rivera Orellana

Tesis presentada al Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile,
para optar al grado y título profesional de Licenciada y Profesora en Educación Media con
mención en Filosofía

Profesora guía:

Marcela Gaete Vergara

Agosto, 2021

Santiago de Chile

Resumen

Cuando pensamos en la educación en contextos de encierro punitivo, en general, se hace desde una perspectiva de reinserción; sin embargo, puede hacerse desde una mirada emancipadora, o liberadora, que oriente las prácticas pedagógicas y que, tenga como principio el respeto por la autonomía de las y los educandos que se educan en las escuelas de las instituciones totales. La mirada cerrada de las y los sujetos privados de libertad como seres carentes de lo necesario para convertirse en “aptos” para la sociedad, cierra las posibilidades de la educación como potenciadora, y la construcción conjunta de un espacio donde todas y todos puedan desarrollar herramientas para ampliar sus posibilidades de comprensión de su propio contexto, a través del empoderamiento del aula, con independencia de que ésta se encuentre en la cárcel.

Palabras clave: contextos de encierro punitivo, emancipación, libertad, autonomía, reinserción, derecho a la educación.

Introducción

La presente investigación surge a partir de mi práctica pedagógica durante mi formación como profesora e integrante del proyecto de pedagogía en contextos de encierro, y se enmarca en torno a la categoría de libertad y el sentido que tiene para la educación en instituciones totales, donde lo propongo como un concepto que tensionará las propuestas, proyectos, políticas públicas y prácticas pedagógicas en dicho contexto.

En la primera parte del escrito, me dedico a relatar mi experiencia respecto de la problemática central de la investigación; de esta forma hago un primer acercamiento “al terreno” donde me moveré a lo largo del escrito, dando a entender mis principales conflictos con el concepto a estudiar.

La segunda parte, está dedicada a la explicación y justificación de la metodología, que comprende las partes de mi escrito, el estilo de redacción y la técnica investigativa. Además, comprende la clasificación de los documentos utilizados para el análisis y posteriores resultados de la investigación.

Luego de eso, desarrollaré el marco teórico, donde se profundizará de forma más extensa el planteamiento del problema, utilizando textos académicos que contribuirán a mi propuesta personal y posicionamiento sobre el tema en cuestión. Asimismo, la triangulación de estas diversas teorías que comprenden, tanto estudios pedagógicos como filosóficos, cumplen la función de servirle de estructura a la presente investigación, aportando conocimiento e imprimiendo una perspectiva al concepto de libertad, con la que, conforme avance a las fases posteriores, dibujarán poco a poco el camino hacia los resultados y la generación de una propuesta sobre cómo entender la categoría de libertad en contextos de educación en el encierro.

Ya en la cuarta y penúltima parte, entraré de lleno en el análisis de los documentos oficiales y políticas públicas, despejando las connotaciones y significados que se le otorgan al concepto de libertad en relación con las propuestas educativas para personas escolarizadas en centros de régimen total, bajo el principio del derecho universal a la educación. De esa forma, buscaré la forma de develar si, efectivamente, las propuestas indicadas en dichos textos son coherentes con el resguardo del derecho a educarse de manera integral. Para ello,

utilizaré las teorías de apoyo desarrolladas en la fase tres, de modo que pavimentaré el camino hacia las conclusiones del escrito.

Por último, expondré los resultados de mi investigación y la triangulación de los textos anteriores, contrastando los contenidos de los documentos oficiales y de políticas públicas con las categorías del marco teórico.

1. Problematización

Mi problema de investigación nace -sin darme cuenta- mucho antes de inscribirme en el seminario de título, y mucho antes de decidir formarme como profesora. Ahora me doy cuenta de que el problema que voy a tratar se remonta a mi experiencia siendo escolar, aunque entonces era una idea en potencia y quizás no tan madura como en el presente. En ese momento, alrededor de mis quince años estaba en segundo medio, y comencé a cuestionarme el sentido de asistir al colegio y el estudiar en una institución. Me gustaba mucho estudiar y aprender, pero la escuela no era mi lugar favorito, esa escuela al menos, donde a menudo me sentía fuertemente coartada por innumerables reglas que regulaban nuestros roles y nuestra forma de relacionarnos dentro de la institución.

La jerarquía entre adultos y jóvenes, entre adultos y niños me incomodaron siempre porque sentía que desde el lugar en el que me colocaban, mi palabra no tenía el valor que yo misma le daba. Paradójicamente, algunos profesores nos invitaban a seguir aprendiendo, bajo la premisa de que el conocimiento “nos hará libres, porque a la ignorancia es fácil jugarle trucos”, nos decían por ahí. Yo creía en eso, creía firmemente que el conocimiento sí me ayudaría a cuestionar y no aceptar sin más aquello que no me hacía sentido, e irónicamente la escuela, como dije, era una de esas cuestiones que no me conformaban, por eso descubrí que quería, de algún modo, liberarme de la escuela, y adopté esto como una posición política: era el anhelo de la libertad, versus la opresión de la escuela.

Un año o un par más tarde, decidí ser profesora. Continuaba en la misma escuela, que, dicho sea de paso, nunca estuvo reconocida, ni por los estándares calidad en el proyecto educativo, ni mucho menos por la infraestructura. Pese a eso, entendí siendo más grande, la importancia de educar, gracias a un par de profesores que sí marcaron una diferencia para mí, cuyas clases fueron un espacio para discutir donde poder colocar nuestras palabras (la

mía y la de mis compañeros) en el valor que esperaba, rompiendo con las prácticas usuales que en ese momento consideraba infértiles para mi desarrollo como sujeta y estudiante. De ese modo, comprendí también que muchas de las cosas que me hacían sentir incómoda, correspondían a problemas estructurales de la educación chilena, en lo que respecta a la misión y visión a la que se acogen la mayor parte de los colegios precarizados. Relevante para ello, fue que mi experiencia secundaria se enmarcó en las movilizaciones por la educación del año 2011 en adelante.

Sin embargo, comprendí y valoré el trabajo de “ese par” de profesores/as que dentro del aula hacían lo que podían para suplir las deficiencias del sistema escolar. Por eso, ahora logro reconocer la relación que hubo entre todas esas experiencias y la decisión de ser profesora, ya que, además de mi interés por enseñar, quería generar en el futuro un espacio crítico como el que yo esperé, y por ello practicar la pedagogía con otros principios que fueran coherentes con eso, y poder hacer lo posible por convertir la sala de clases en un espacio transformador, que tuviera sentido con la experiencia de los y las estudiantes, y aportar con herramientas significativas para la vida y la relación con el entorno. En este sentido, es que consideraba entonces y también ahora, el oficio de la docencia como una cuestión fundamentalmente política, que tiene la posibilidad de proponer y construir valores importantes para la vida en sociedad, como la autonomía y el pensamiento crítico.

Este posicionamiento político, pensaba yo, debía manifestarse tanto dentro como fuera del aula, y con ello, “liberar” a la educación de las prácticas verticales que coartaban los ideales del conocimiento y aprendizaje liberadores, aún sin saber en ese instante qué implicaba la libertad en la educación. Con estas ideas, entré a la universidad, donde mis reflexiones sobre la educación continuaron desarrollándose y adquiriendo perspectivas enriquecedoras para mi búsqueda.

Primero estudié licenciatura en filosofía, por lo que mi primera experiencia frente a un grupo de niños y niñas, sin ser profesora en formación, fue cuando me uní a un proyecto de voluntarios/as para hacer visitas en centros dependientes o administrados por SENAME. Estando acá es donde tuve la oportunidad de posicionarme desde otro rol, más cercano a la enseñanza, sin ser un espacio de pedagogía formal, ni una escuela como tal, sin embargo, adscribíamos como proyecto a ciertos lineamientos que involucraban una perspectiva de

derecho al juego, y a que a través de éste se podía aprender “siendo libres”. En pocas palabras, nosotras, en cada visita teníamos el objetivo de propiciar un espacio donde los niños y niñas se sintieran libres para proponer, y decidir participar en las diversas actividades que planificábamos.

Como grupo, nos preocupábamos de discutir y reflexionar sobre las actividades que llevábamos, y sobre los fundamentos de nuestro trabajo. De estas discusiones concluíamos que nuestro proyecto no debía basarse en una práctica paternalista, ni asistencialista de la infancia en el encierro, sino que apostábamos a la libertad de los/as niños/as, aún dentro de los centros y sus muros.

Esta vez, el concepto de la libertad fue desde un ángulo diferente, ya que no era mi libertad, no era yo quien quería liberarse de algo, sino que estaba yo ahora “en el otro lado”, elaborando metodologías enmarcadas en la libertad para otros y otras. Entonces, más allá de dar con el significado de libertad como mero concepto, se trataba sobre el cómo llegar a ponerla en práctica, o, dicho de otro modo, cómo gestionar el espacio educativo desde el paradigma de la libertad o liberación de niños y niñas.

Así, este principio de libertad entró en conflicto conmigo, ya que no sabía cómo construir un espacio que “brindara” sensación de libertad dentro de un encierro total, sin que eso implicara caer en el paternalismo que tanto criticábamos. Esta primera contradicción, se manifestó para mí, la primera vez que presenciamos cómo un niño intentaba fugarse a toda costa, generando un momento de tensión que manejamos con mucha dificultad. Me hacía mucho ruido el hecho de que, en la hora de nuestros talleres, los niños y niñas intentaban igualmente intentaran escapar, supuse que, para liberarse, no de nosotras (o quizás sí), sino obtener la potestad de librarse al menos físicamente de un lugar, de ese lugar donde vivían y del que no podían salir.

Entonces, surgió en mí una contradicción que comprometía mis prácticas pedagógicas (aunque informales) como participante de ese proyecto: ¿cómo podíamos, visitantes del otro lado del muro, hacerles sentir libres? ¿cuál era la relación entre querer salir de allí y la propuesta que estábamos llevando a cabo? Es importante para mí, destacar que en ese momento no tenía muchas herramientas, al menos no desde la pedagogía, para aproximarme a una respuesta al sentido de la libertad y la educación en estos contextos.

Aproximadamente un año o dos más tarde me incorporé al taller de pedagogía en contextos de encierro, en el que participo hasta hoy. Acá mi experiencia adquirió más capas de complejidad, porque a diferencia de la primera, estaba en un espacio de formación docente, en el que estaba adquiriendo nuevas herramientas, tanto para enfrentar el aula como otros espacios pedagógicos. A medida que fui practicando la pedagogía, y dándole tiempo a mis propias reflexiones sobre la educación y la libertad, éstas comenzaron a madurar, aunque sin resolverse por completo, sin embargo, fueron acogidas por mis profesoras y compañeros/as, con quienes compartíamos cuestionamientos y perspectivas, para ser pensadas colectivamente.

Esta vez, me encontraba haciendo clases en un contexto formal, porque se trataba de una escuela que se encuentra en un centro punitivo juvenil, la escuela Humberto Maturana. Aquí me tocó ser profesora de un joven en circunstancias de encierro total, y fue durante este proceso que el sentido de la educación y la libertad adquirieron más densidad, ya que caí en cuenta de que la libertad que me aquejaba como una cuestión a resolver, implicaba en la cárcel un significado con otras connotaciones que no había comprendido aún en toda mi experiencia. En el encierro punitivo, la carga de la palabra libertad, usualmente indica el término de una condena, es decir, dejar de estar fuera del recinto. Así se conversaba en clases, “salir en libertad”, se decía. Un estar fuera de la cárcel, al menos físicamente.

Comprendí durante el proceso que, si bien mis nociones y reflexiones de lo que implicaba ser libres siendo escolar, y junto con ello, la razones que en el camino me impulsaron a ser docente, aún siendo legítimas, no daban el ancho respecto a las implicancias de una educación enfocada en la libertad de los seres humanos y el anhelo de estos desde una experiencia de encierro total. La clase de libertad que buscaba antes de esta experiencia no tenía que ver con la retención de mi cuerpo en un lugar, aunque éste de varias formas estuviera sometido a ciertas reglas y regulaciones de la institución escolar (cuestión que ahondaré más adelante), sino que tiene que ver con la violencia simbólica y la opresión, a nivel de pensamiento.

En el caso de los centros totales -para ponerlo en palabras simples- existen ambas: un cuerpo encerrado, o un encierro integral, o sea, tanto simbólica, como físicamente.

Ahora bien, las dos experiencias relatadas hasta ahora son diferentes en aspectos formales, por un lado, como voluntaria de un proyecto de educación informal y por otro como profesora en formación en una escuela, vale decir, que ambas tienen algo muy importante en común para mí, respecto a mi propia construcción como educadora: una búsqueda por el sentido que tiene la educación en contextos de encierro, y en la misma línea, qué tipo de educación vamos a plantear para jóvenes y niños y niñas que son y serán nuestros estudiantes, en especial, en circunstancias de encierro total y/o punitivo.

Caí en cuenta de que no es lo mismo desear la libertad siendo estudiante del “medio libre”, considerando sin duda todas las falencias del sistema educativo chileno, que practicar la pedagogía de forma coherente con una perspectiva crítica de la verticalidad, de las posibles opresiones de la escuela del medio libre y, más importante aún, formarme para construir una educación que tuviese sentido para las y los sujetos que han atravesado diversas circunstancias que les han vulnerado, y que, como resultado de ello, se encuentran en cárceles de menores, centros de protección, etc., es decir, en el lado más opuesto a lo que consideramos libertad.

Esto es importante para las reflexiones que guían esta investigación, puesto que solemos crecer con el descontento de la escuela porque las prácticas de la institución escolar se asemejan a la de las cárceles, sin embargo, la liberación en estos contextos no implica tan sólo una liberación simbólica, sino además una libertad física: salir del recinto.

Considerando todo lo anterior, es que en mi búsqueda por resolver los cuestionamientos que nacieron a partir de las experiencias relatadas, encontré los documentos oficiales tanto del ministerio, como otros correspondientes a la visión educativa de los proyectos de escuelas de cárceles, tanto de menores como de adultos.

Al leerlos, encontré una perspectiva de la libertad, que, si bien no estaba muy desarrollada, si contenía una perspectiva con la que se orienta la educación en los contextos carcelarios, tanto de adultos como para jóvenes. Tras lo cual me surgieron las siguientes preguntas: ¿cuáles son los sentidos con que se utiliza el concepto de libertad en los distintos documentos oficiales sobre propuestas de educación en contextos de encierro punitivo? ¿cuáles son las implicancias que estos sentidos tienen para las prácticas pedagógicas enmarcadas en el contexto de escuela en cárceles?

Objetivo general

- Analizar el/los sentido(s) en el/los que se utiliza el concepto de libertad en documentos oficiales de Chile sobre propuestas de educación en contextos de encierro punitivo.

Objetivos específicos

- Revisar en qué sentidos está presente el concepto de libertad en los documentos oficiales, como proyectos educativos, propuestas metodológicas, decretos ministeriales enfocados en la educación en contextos de encierro.
- Identificar los significados y connotaciones del concepto de libertad presente en los documentos oficiales de educación en contextos de encierro punitivo.
- Contrastar las diferentes perspectivas del concepto de libertad en los documentos oficiales y sus implicancias pedagógicas para la educación en contextos de encierro.

2. Metodología

2.1 Enfoque metodológico

La técnica de investigación del presente estudio corresponde al análisis cualitativo de documentos. Esto, porque me dedicaré a recolectar datos extraídos de dichos textos, de modo que el diseño consta de un levantamiento de información sobre un fenómeno específico, que, en este caso, se trata de comprender el sentido del uso del concepto de libertad en los textos educativos oficiales, de tal manera, que su contenido constituya lo que Álvarez-Gayou (2003) llamaría “marco interpretativo”, es decir, serán el punto angular desde donde me dedicaré a desarrollar los puntos y levantamiento de categorías. De este modo,

“la recolección de los datos y el análisis va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo y, desde luego, sufre modificaciones, aun cuando es más bien una forma de enfocar el fenómeno de interés” (Hernández-Sampieri, 2018, p. 503).

Entre los documentos seleccionados para este estudio encontramos, decretos, políticas ministeriales, propuestas metodológicas de mejoramiento, informes y PEI de dos escuelas que se encuentran en centros de privación de libertad adolescente, que fueron escogidas por ser las únicas publicadas y actualizadas disponibles para descargar y revisar.

La siguiente tabla contiene una clasificación de dichos documentos a utilizar para el desarrollo de la investigación y posterior análisis.

Tabla I Clasificación de documentos

Documentos oficiales			
PEI	Informe Gestión	Propuestas de mejoramiento	Políticas públicas
CIP-CRC 1 (2019-2020)	Informe Gestión (vigentes desde 2019 hasta 2022) Comisión Mixta Nacional: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos-	Educación para la libertad, EPJA (2016-2018)	Política de reinserción social en Chile (2017) Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
CIP-CRC 2 (2017)	MINEDUC-GENCHI	Propuesta de mejoramiento a la educación para CIP-CRC bajo la tuición de SENAME, División de educación general, MINEDUC (2017-2018)	Ley 20.370 General de Educación (LGE)
		Derecho a la educación y personas privadas de libertad, EPJA (2016)	

Fuente: Elaboración propia

Los criterios de selección de cada documento se basan en:

- a) Vigencia, es decir, que ya sean propuestas metodológicas, proyectos educativos institucionales, informes, y políticas públicas que se encuentren actualmente vigentes, y/o que su última actualización no sobrepase los últimos cinco años.
- b) Pertinencia del contenido, o sea, que los documentos deben abordar temáticas sobre educación en contextos de encierro punitivo, como propuestas y proyectos mencionados en el punto anterior, y que, además, constituyan el marco general de las propuestas oficiales sobre el contexto carcelario, la educación y que mencionen el concepto de libertad.
- c) Que sean documentos de acceso público, con opción de acceso digital a través de las páginas web oficiales de MINEDUC, GENCHI, EPJA, y PEI.
- d) Espacialidad, es decir, que los documentos escogidos pertenecen y tienen validez en el territorio nacional y/o de la región metropolitana.

Están divididos según sean, documentos oficiales, es decir, aquellos correspondientes a publicaciones de entidades dedicadas al mejoramiento y propuestas para la educación en cárceles de menores y adultos, que en algunos casos son dependientes del Ministerio de

Educación (MINEDUC). Tal es el caso de la coordinadora de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), que, en algunos casos, fueron elaborados en colaboración con Gendarmería de Chile (GENCHI). Estos documentos están a disposición pública, al igual que los proyectos educativos de dos Centros de Internación Provisoria (CIP) y Centros de Régimen Cerrado (CRC) de la Región Metropolitana, que están disponibles en la web y con actualizaciones recientes. El resto de los documentos, corresponden a políticas públicas sobre reinserción y derecho a la educación en Chile, a cargo de los Ministerios de Justicia, y Educación, respectivamente. A lo largo del texto, cada una de estas instituciones y/o entidades públicas serán nombradas bajo las siglas indicadas entre paréntesis.

2.2 Procedimiento y recogida de datos

La recolección de los datos la realicé a través del análisis de documentos oficiales, informes y políticas públicas disponibles en internet a través del buscador y con posibilidad de descarga, usando los criterios de selección descritos con anterioridad. Una vez reunidos los textos según coincidieran con el perfil del interés de esta investigación, los leí en clave de análisis de contenido, cuyo objetivo fue captar, seleccionar y sintetizar las diferentes perspectivas subyacentes de los conceptos de interés para mi problema de investigación.

2.3 Plan de análisis

A partir de los documentos sobre educación en contextos de encierro punitivo adolescente, levanté categorías a priori sobre el concepto de libertad en relación con la educación. Por lo que la siguiente tabla contiene diferentes sentidos bajo los que se puede entender el dicho concepto y que, son coherentes con el problema central de este trabajo; en la misma línea se trabaja el concepto de reinserción, presente en los documentos trabajados y que, se utilizará como la categoría que contrastará la idea de libertad propuesta en el marco conceptual y desarrollada luego en los resultados.

Tabla II Categorías para el análisis

Categorías	Definición
Libertad como estar fuera del recinto	Significa la mención que se hace de la libertad que se obtiene una vez cumplida la condena, es decir, cuando se anula la restricción de libre tránsito por el medio libre. Esta concepción de libertad adquiere esta dimensión únicamente relacionada a las expectativas de los estudiantes en los proyectos educativos de instituciones totales analizados en esta investigación.
Libertad como beneficio	Dimensión de la libertad que indica que, en los contextos de encierro punitivo, se obtiene la salida o el término de la condena antes de lo que se tenía estipulado inicialmente; en general, este tipo de “premios” a la persona privada de libertad se le asocia a la buena conducta, que reúne requisitos como asistir a la escuela, entre otros.
Libertad como humanización	Se comprenderá esta categoría como aquella, que aún estando en el encierro total y privación de libertad, posee el carácter de respeto a ciertas libertades que atienden a su desarrollo como sujeto de derecho integral, independiente de vivir en una institución total.
Libertad como autonomía	Esta categoría puede comprenderse en dos situaciones -relacionadas entre sí- una, como efecto de cierto tipo de educación y otra, en el sentido de la decisión y elección personal dentro de los contextos de encierro. La primera, hace referencia una propuesta pedagógica que desarrolle el pensamiento autónomo y la construcción de conocimiento. La segunda, tiene que ver con la conservación de ciertos grados de independencia que se ven vulnerados por la constante vigilancia de la cárcel.
Libertad como reinserción	Se tratará este concepto según el paradigma educativo de reinserción/rehabilitación que se basan en una perspectiva del estudiante únicamente como un sujeto a reformar, produciendo el estigma del sujeto como un “enfermo social”, tomando esta característica como determinante, coartando la posibilidad de verle como sujeto potencial, y evitando su desarrollo integral a través de la educación.
Libertad a partir del Derecho a la educación	Tal como están presentes en las políticas públicas y leyes en materia de educación en Chile, se respetará dicha categoría como un derecho tal que debe garantizarles a todas las personas el acceso y la calidad de la educación, y por, sobre todo, a los estudiantes privados de libertad, cuyo derecho ha sido sistemáticamente vulnerado.

Fuente: Elaboración propia

El siguiente paso para el análisis consta de una triangulación entre los diferentes documentos, es decir, que una vez recolectados e identificados los significados de cada categoría, se cruzarán entre sí con el objetivo de establecer diferentes conexiones y comparaciones entre los contenidos de los textos que darán paso a los resultados y conclusiones. Para esto, primero se expondrán los puntos relevantes de los textos de manera individual para el esclarecimiento de la perspectiva de libertad en la educación, y luego, se contrastarán las diversas nociones sobre dicho concepto.

Además, también se realizará una triangulación de tipo teórica con textos académicos especializados en la temática de libertad y educación, y educación en contextos de encierro punitivo. Ambos resultados, tanto los de la triangulación de documentos y la teórica, se verán sintetizados hacia el final de la investigación, en el apartado que lleva mis propias conclusiones.

3. Marco Conceptual

Esta parte de mi escrito está organizado en tres partes principales, que se articulan en torno a la categoría de libertad. De este modo, haré primero, una revisión de distintos significados y concepciones que se le ha otorgado a dicho concepto desde la filosofía, ya que, es la disciplina que históricamente ha intentado hacerse cargo de él. Esto me servirá como puntapié inicial para instalar nociones que serán retomadas al final del apartado, cuyo puente será la libertad aplicada en el aula. Por eso, el segundo paso, corresponde a un desarrollo sobre cómo o de qué formas se manifiesta y se comprende el concepto de libertad en la educación, a la luz de un pequeño diálogo con Dewey, Illich y Freire y sus nociones pedagógicas para la escuela, de las que me serviré para desarrollar la última parte del marco, que se centra en la educación en contextos de encierro punitivo, donde adaptaré ciertas perspectivas de libertad tomadas de los autores anteriores para la escuela en el medio libre y el derecho a la educación como derecho inalienable y universal.

3.1 Libertad, perspectivas filosóficas

La libertad ha sido un concepto controvertido durante toda la historia de la humanidad, eso sí, ha tenido diversas concepciones que han ido mutando a lo largo de las épocas, y por esto, cada definición de ella ha estado teñida de las preocupaciones primordiales de cada momento histórico. Considerando esto, no pretendo acá desarrollar una nueva definición que determine qué creemos de la libertad en la vida humana, sino más bien, cómo se manifiesta, porque, si hay alguna conclusión que podemos consensuar, es que la libertad está lejos de ser exclusivamente una idea, que está desligada de la vida real, del mundo concreto. Por eso, en lo que respecta para mi en esta investigación, desarrollaré el concepto de libertad en el aula, para ser específica, en el aula de los contextos de encierro

punitivo, como ya se adelantó en la primera parte del escrito. Para ello, antes, voy a hacer un pequeño recuento del concepto de libertad, desde la filosofía, disciplina que se ha encargado de ensayar y discutir diversas formas de explicarla.

Esta categoría, de muchas connotaciones controvertidas, puede entenderse como autodeterminación y ausencia de límites en la toma de decisiones (Abbagnano, 1963). Esta definición, podemos inferir, atañe principalmente al ser humano como individualidad, en la que su voluntad debe hacerse sin ningún poder coercitivo externo. Así también lo afirmaban algunos teóricos y precursores de las ideas neoliberalistas, como Hayek, cuya idea de libertad está justificada en que para que “una persona sea libre es necesario que goce de la posibilidad de ordenar su vida, de que pueda elegir cuáles van a ser sus acciones de acuerdo con sus intenciones y decisiones sin que medie ninguna interferencia” (Pisón, 1996, p. 245). Cabe decir, que la concepción anterior es la piedra angular de un principio fundamentalmente económico, que será para los autores neoliberales, válida y nuclear para la explicación de cierto ordenamiento de la vida social. Por lo mismo, es que esta mirada de la libertad como elemento intrínseco del ser humano, no sólo aplicará para transacciones comerciales, sino que otros ámbitos de la sociedad, como la educación. Esto, he de tomarlo en cuenta más adelante.

Por otro lado, tenemos la definición de libertad según los estoicos, que se basan principalmente en la sabiduría. De este modo, ellos dirán que “Sólo el sabio es libre, y todos los malvados son esclavos, ya que la libertad no es más que autodeterminación, en tanto la esclavitud es la privación de la autodeterminación” (Abbagnano, 1963, p. 739). Las referencias del conocimiento como condición necesaria de la libertad, tal como está narrado en la primera parte de este escrito, al parecer ha remontado a nuestros días, y según mi propia perspectiva, vive en la creencia de que el conocimiento es el respaldo de las “buenas” decisiones, lo que nos puede llevar a pensar en la escuela, institución dedicada a la entrega de saberes y la experiencia de nuevos aprendizajes. Esto, para efectos de esta investigación, será importante, ya que nos acerca a la comprensión del sentido de enseñar en la escuela, que, en este caso, se ubican en los recintos de encierro total.

Y así, como la sabiduría y su relación con la libertad perduró en ciertas creencias que subsisten hasta hoy, también pasaron por ciertas mutaciones que son interesantes de revisar

para el contexto de este trabajo, ya que se enmarcan también en una visión de “seres libres” en sentido individual. En modo ejemplar, son los filósofos medievales y la mutación de la libertad como sinónimo de voluntad (individual) y libre albedrío, cuyo argumento radica en que, como seres humanos, podemos actuar aún en contra de la razón, es decir, tomar acciones que no sean coherentes con ciertos patrones y consensos morales, que el cristianismo -dicho grosso modo- manifiesta en los diez mandamientos, que cada ser como particular puede seguir, o desobedecer.

Hasta aquí, mi intención es hacer una pequeña muestra de cómo la libertad recae como una cuestión personal, que, aun cuando existe la consideración de que vivimos en un mundo social, cuando se revisan las diversas perspectivas de dicha categoría, tal como a muchos y muchas autoras de la filosofía, el interés por develar sus posibles significados son, primordialmente, para darle un remedio a una pregunta desde la existencia individual.

No obstante, lejos de negar que la voluntad y las elecciones sean un fenómeno personal, quisiera ahora explorar el sentido de la libertad en su dimensión colectiva. Ya que, atendiendo a otras perspectivas de libertad, en tanto libertad como forma específica (a saber, libertad económica, moral, política, etc.) (Abbagnano, 1963) y también, a la libertad como un acto que podemos evidenciar en la experiencia quisiera iniciar un dibujo de la libertad en la educación, y en específico a cómo se vive en las aulas de las escuelas en contextos de encierro. Para esto, quisiera instalar las consideraciones de la libertad personal y la colectiva como dimensiones opuestas, pero no contrarias, ni dicotómicas.

Hasta el momento, las aproximaciones han sido puramente individuales, sin embargo, no podemos dejar de lado el hecho de que las controversias de la libertad encuentran sus puntos más álgidos de discusión cuando la libertad personal, se convierte en libertades personales. La paradoja que “mi libertad y la de otros” conlleva, se complejiza cuando enfrentamos la idea de la voluntad sin límites ni coacción, con la del respeto a otras voluntades. Y si bien, hay muchísima bibliografía destinada a posibles resoluciones de este conflicto, quisiera exponerlo sólo para recoger la evidencia de que estamos constantemente en un mundo social, en un *entorno* como ya lo decía Sartre, en “El ser y la nada”. Como seres humanos, estamos ineludiblemente en el mundo, y la libertad, es siempre en una situación cuya principal característica es estar en relación con las cosas externas y también, con otros

seres humanos (Sartre, 1966). En este sentido, el aula de clases ya sea en el medio libre o en los centros de encierro total, es también un entorno, fundamentalmente, social y de relaciones entre sujetos.

3.2 El concepto de libertad en la educación

Como quedó dicho, es tanto la escuela como el aula de clases un entorno social, y en ahora toca explorar cómo que se manifiesta la libertad en este espacio. Para hablar de ello, entonces, me basaré como se dijo en tres pensadores de la educación y la libertad: Dewey, Illich y Freire. La primera consideración para lo que va de desarrollo, es que, a la base, los tres anteriores consideran el aula y la escuela como un espacio de comunidad, como un entorno, al modo en que se explicó anteriormente. Sin embargo, las nociones de libertad van decantando con distintos focos, que podemos contrastar.

Por un lado, Dewey considerará que la libertad en la educación se trata principalmente de la capacidad de escoger y decidir cierto tipo de acciones coherentes con una sociedad democrática (1998). Es decir, que el conocimiento -haciendo el paralelo con la noción estoica de la libertad- tiene que ver con las decisiones de los individuos en la sociedad, y de esta forma, también recae en la conciencia personal de cada quién, que, además, debe ser crítica. Este conocimiento, por supuesto, debe ser desarrollado a la luz de un modelo educativo adecuado a esos fines.

Por otro lado, tanto Illich, como Freire, apuntarán a la libertad se relaciona con la escuela de una manera paradójica. Antes de entrar en detalle, es necesario aclarar, que es *un tipo* de escuela el que genera esta contradicción, no la educación en sí misma.

Así, el primero, desarrolla una crítica a la noción liberal de la libertad (que revise brevemente con Hayek, al inicio de este apartado), que se traslada también a la escuela, donde se genera una paradoja tal, que la institución será la que acabe condicionando la libertad de las y los sujetos, en vez de propiciarla:

“Todas las defensas de la libertad individual quedan anuladas en los tratos de un maestro de escuela con su alumno. Cuando el maestro funde en su persona las funciones de juez, ideólogo y médico, el estilo fundamental de la sociedad es pervertido por el proceso mismo que debiera preparar para la vida. Un maestro que combine estos tres poderes contribuye mucho más a la

deformación del niño que las leyes que dictan su menor edad legal o económica, o que restringen su libertad de reunión o de vivienda.” (Illich, 1985, p. 20).

Por su parte, Paulo Freire, concordará con que la libertad no corresponde solo a un estado personal del individuo, sino que ésta no tendrá cabida si la estructura social no la posibilita. En efecto, también dirá que, la escuela puede ser parte de la reproducción de una estructura dominante, coartadora del sujeto, no dando por sentada la libertad como una esencia inherente a los seres humanos, sino que éstos, están en constante relación con un sistema determinado de vida que, como la escuela, es también político.

Debido a lo anterior, es que el autor brasileño no negará la existencia de la libertad, sino que propondrá la libertad, en otros términos, que le categorizan más bien como un proceso que como “algo dado”. De este modo, es que describirá usando el concepto de “liberación”:

“Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre¹ liberándose” (Freire, 1970, p. 29).

Es importante contextualizar las palabras del autor, quién hace un análisis crítico de la sociedad brasileña de la década de los 60's, período de tiempo en que el país había sufrido un golpe de estado militar que después de tres años, acabó dejando una sociedad, que, en palabras de Freire (1998), estaba tratando de comenzar un proceso de restauración de la democracia, o transición. Para este momento, entonces, es que sus reflexiones críticas apuntan al rol de la educación, como parte importante de la transformación de la estructura política de desigualdad que había instalado el régimen, respecto de las clases altas y bajas.

Por la razón anterior, es que el concepto de “liberación” emerge como un conjunto de toma de acciones y decisiones, que dan cuenta, bajo mi propia interpretación, más bien de un movimiento que tiene un valor diferente al de los significados inmóviles de la “libertad” como aquello alcanzado, estático.

¹ Si bien, se comprende el contexto de la escritura, no puedo dejar de mencionar que, para efectos de mi propia escritura, no se usará “hombre” como designación universal de las personas, sino “seres humanos”.

En coherencia con eso, es que es necesario explicar de qué y cómo se materializa dicho movimiento de liberación y su relación con la educación. Primero, no será la educación en sí misma la que contribuirá a la liberación de la opresión, sino que en palabras de Freire será:

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar (...) Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de su expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos” (Freire, 1998, p. 85).

Esto quiere decir, que la educación coherente con un proceso de liberación debe ser, ante todo, una comprensión del contexto en el que se está viviendo, y una toma de conciencia del mismo sujeto con respecto a sus condiciones materiales, o “concienciación”, que serán el punto de partida para el cambio, qué, en otros términos, implica para Freire, la ausencia de la opresión, es decir, la libertad.

Para alcanzar ese objetivo, deben cumplirse ciertas condiciones en lo que respecta a la escuela como institución y junto con ello, las prácticas pedagógicas que se lleven a cabo. Por supuesto, que también hay una consideración relevante de las, les y los educandos, ya que son parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso, de ahora en adelante, me dedicaré a establecer la relación entre las prácticas pedagógicas de la libertad y la concepción de los estudiantes en la educación liberadora de Freire.

3.3 Pedagogía liberadora de Freire

Freire desarrolla una fuerte crítica a lo que considera como “pedagogía domesticadora” que profundiza en su libro “Pedagogía del oprimido” (1970). Define ésta como toda aquella que propicia y reproduce el sistema de dominación que genera la desigualdad, y, por ende, es contraria a un proceso de educación en el que el sujeto estudiante adquiera herramientas para el pensamiento crítico para la transformación de sus propias condiciones materiales, que le mantienen en situación de opresión.

Toda pedagogía que se enmarque en esta lógica recibirá el nombre de “Bancaria”, cuyos efectos en los estudiantes, en este caso, los oprimidos, se manifiestan en tanto que aceptan para sí mismos la posición de subordinación. En este sentido, es que la liberación, vendría a desnaturalizar ese estatus que ha aprehendido para sí, desde la conciencia crítica.

Por contraparte, “la acción liberadora, reconociendo esta dependencia de los oprimidos como punto vulnerable, debe intentar, a través de la reflexión y de la acción, transformarla en independencia. Sin embargo, ésta no es la donación que les haga el liderazgo (...). Por esto, si no es autoliberación -nadie se libera solo- tampoco es liberación hecha de unos a otros (...)” (Freire, 1970, p. 46). Por lo tanto, toda liberación es: primero, colectiva, y segundo, entre pares. Es decir, que quien ejerza la pedagogía no está en posición de liberar al estudiante, sino más bien, según explica Freire, se encuentran en una relación de paridad y el movimiento hacia la libertad se hace en conjunto.

Otro de los conceptos clave para comprender esta práctica pedagógica liberadora, es el de “independencia”. Este, para lo que respecta a mi propio trabajo, es de vital importancia porque es lo que entenderé como autonomía, según lo que el mismo autor también propone. Esta autonomía, por lo tanto, implica que la relación pedagógica no se trata sólo de vaciar información desde la posición “autorizada” del saber hacia un ser ignorante y vacío, sino que significa crear la posibilidad de que quien ocupa el rol de estudiante, construya sus saberes a partir de los nuevos aprendizajes. Éstos, por cierto, deberían tener un carácter crítico, o sea, que estén enfocados en el pensamiento independiente y que, a partir de los referentes propios, se inicie el camino a la profundización y ampliación de esos mismos, que, a la vez, estén en constante relación con el entorno y el mundo concreto donde se desarrolle la relación pedagógica.

En la misma línea y considerando todas las teorías expuestas hasta ahora es que también voy a emplear el uso del concepto “emancipación” como clave para una idea de prácticas pedagógicas liberadoras, usando a Freire como marco de referencia. Esta decisión tiene que ver principalmente porque entiendo que los efectos del verbo emancipar, son principalmente, el lograr salir, romper, o deshacer todo aquel vínculo o condiciones que mantienen a un sujeto en una posición de subordinación respecto de una estructura, fuerza u otros sujetos que le mantengan en dicha situación. Aunque parezca indistinto del concepto

de liberación, tiene un sentido distinto cuando me toca hablar de educación en contextos de encierro punitivo, donde la categoría de libertad adquiere otras complejidades que le son particulares al hecho de vivir en privación de libertad bajo condena.

3.4 Libertad y emancipación en educación en contextos de encierro punitivo

Parece contradictorio para el sentido común que la libertad y la cárcel se intenten articular en una idea, ya que, al parecer no hay nada más contrario a la libertad que los contextos de encierro. Sin embargo, ambas categorías sí suelen conjugarse habitualmente, pero desde otra perspectiva: el estar en libertad *luego* del término de una condena, o del período donde las personas privadas de libertad están en calidad de imputados/as/es.

Pero, más allá de estar, o no, dentro de la cárcel, lo que me interesa es encontrar el sentido de pensar la libertad como articuladora de la educación y del encierro en los centros penitenciarios, no como un estado futuro de ser, sino su función en el hecho mismo de la educación, y no como aquello que vendrá post-encierro. En otras palabras, es la importancia que la educación liberadora/emancipadora adquiere en las escuelas que están dentro de instituciones totales.

De este contexto surge lo que considero una paradoja, y se trata de los efectos derivados de una institución que está dentro de otra, es decir, una escuela dentro de una cárcel. Esto reviste ciertas problemáticas que atañen a la estructura y funcionamiento de ambas, ya que, sabemos al menos por sentido común, que la cárcel es, por excelencia, una institución en la que existen dinámicas rígidas de disciplinamiento y una organización específica de los cuerpos, donde la dimensión de la vigilancia es quizás una de las más latentes y contrarias a la libertad de decisión, de acción y movimiento, aún estando en el encierro.

Ya decía Foucault (2003, p. 216) que “la prisión no tiene exterior ni vacío; no se interrumpe, excepto una vez acabada totalmente su tarea; su acción sobre el individuo debe ser ininterrumpida: disciplina incesante”. Por esto es por lo que también se les llama “instituciones totales”, donde lo total, denota un regimiento de todos los aspectos en la vida del sujeto, lo que le moldea y lo transforma en lo que el autor indica como “cuerpo dócil”.

Considerando lo anterior, es que surge la pregunta por el lugar y función que cumple la educación en la ecuación de las dinámicas de disciplinamiento. Siendo éstas últimas manifestaciones de un control tal que cae en la deshumanización de las y los sujetos en tanto que se les privan condiciones básicas de autonomía, sin mencionar otros aspectos relacionados con las condiciones materiales, que, por supuesto, son temas de investigación y análisis por sí solos, y de los que no podré hacerme cargo en este texto.

Dicho esto, la otra parte de la paradoja, la ocupa la institución escolar, que, siguiendo los planteamientos de Illich y Freire, y por una evidencia constatada en mi propia experiencia, también posee una estructura orgánica que puede propiciar la reproducción del sistema de dominación y junto con ello, el disciplinamiento, regulación y sometimiento de las personas.

Por eso, de buenas a primeras, la presencia de la escuela en las cárceles tiene mucho sentido, pues, parece que contribuye como un reforzamiento de la disciplina, y cuando este es el caso, el pensar en la libertad no tiene sentido, a excepción cuando la educación es vista bajo la finalidad de conseguir la libertad (libertad como la salida del recinto) a través de “la buena conducta”.

Por eso, es que cuando hablamos de la educación en contextos de encierro punitivo, debemos pensar en qué clase de educación vamos a llevar, ya que

“Educar, y más aún educar en estos contextos, no es una tarea “neutral”. Puede convertirse en una acción para la liberación –incluso en el encierro– o una pieza más del aparato disciplinador y moralizador de aquellos “violentos”, “peligrosos”, “inmorales” (Herrera, 2010, p. 124).

Cuando la educación para las cárceles está planteada en sentido “moralizador” o “reparador” de los sujetos, se recae en el reforzamiento de los estigmas que son coherentes con las dinámicas carcelarias deshumanizadoras, y no con los principios de una educación para la emancipación. Aquí la paradoja se ve aún más clara: ¿cómo la educación, un oficio con principios humanizadores, tiene cabida en un espacio deshumanizante como la prisión?

“Para el individuo singular es la vía de entrada a la humanización, la posibilidad de constituirse o no en un sujeto social identificable como miembro de su grupo y su cultura y también la de formar su identidad y construir su proyecto histórico personal a través de la individuación.” (Alcín, 2009, p. 65).

Pero, como se dijo antes, la intención humanizadora de la educación no está dada a priori, en toda educación. Ésta, pues, puede tener un enfoque cuyo fundamento sea un educando al que hay que rehabilitar, ya que “la prisión parece traducir concretamente la idea de que la infracción ha lesionado, por encima de la víctima, a la sociedad entera” (Foucault, 2003, p. 212).

Esta “rehabilitación” también se esconde muchas veces -como veremos en el apartado del análisis- bajo el concepto de “reinserción”, y dicha categoría depende también de un imaginario determinado de los estudiantes de escuelas en contextos de encierro. Y todo docente, deberá posicionarse al respecto, ya que sus prácticas pedagógicas, se verán empapadas de los estigmas que la cárcel trae consigo, porque éstas no corresponden a “una cuestión individual sino a una construcción social” (Gaete, et al, 2018, p. 1).

Pues, cuando exploramos el sentido que debe tener la educación en contextos de encierros carcelarios (tanto para personas jóvenes y como adultas), éste puede implicar distintas perspectivas, entre esas como las que han sido contrastadas hasta ahora, pero, además, debe estar enfocada irrestrictamente al derecho universal a la educación,

“Sin embargo, basta con visitar cualquier recinto penitenciario a lo largo del país, para evidenciar que este no es el único derecho fundamental que en la práctica se ve restringido. Es por esta situación que el Estado debiese proteger con más celo los derechos de quienes se encuentran privados de libertad, a fin de minimizar las situaciones que se desapeguen del derecho” (Fregonara, p. 20 2018).

En este sentido, el derecho a la educación no implica solamente el cumplimiento formal de la escolarización de las personas privadas de libertad, sino que debe atender las necesidades humanas, como el pensamiento crítico, la autoconciencia, y el desarrollo de las herramientas necesarias para la construcción de nuevos conocimientos que hagan sentido con su experiencia.

Es controversial sin duda, como dije al comienzo, pensar en la libertad dentro de este espacio radicalmente restringido, sin asociarla al cumplimiento de una condena y la salida física del recinto, por eso que es que la emancipación se torna como la categoría a pensar la

educación en estos espacios, una educación que revista una necesidad de postura política coherente con la noción de sujetos de derecho, ya que

“La escuela en estos ámbitos porta la posibilidad de un futuro, de la efectivización concreta y cotidiana de los derechos humanos, de la recuperación de la palabra y de la historia (propia y colectiva). La posibilidad de producir nuevos sentidos que permitan nuevos modos de subjetivación” (Herrera, 2010, p. 125).

El aula emancipatoria, si bien, no tiene dentro de sus posibilidades la destrucción de la cárcel, y mientras ésta continúe existiendo, tendrá la fuerza potencial de propiciar un espacio que se desmarque lo más posible de las dinámicas de control y vigilancia deshumanizantes de la cárcel, y cuya construcción considere a los estudiantes como participantes activos de su creación.

4. Análisis y resultados

El análisis que realizaré a continuación se organiza a partir de las categorías definidas en la Tabla II, donde se encontrarán las dimensiones del concepto de Libertad, aplicados a la educación en contextos de encierro punitivo y que, se dividirán en dos partes, encargándose la primera a la sistematización de la categoría de Libertad como *estar fuera* y como *beneficio*, y la segunda a la sistematización del concepto de Libertad desde la perspectiva del Derecho a la educación y la Reinserción.

Por su parte, la estructura de cada acápite comenzará primero con la revisión de los documentos PEI, luego con las propuestas metodológicas y de mejoramiento, para finalizar con las perspectivas contenidas en las políticas públicas.

4.1 El concepto de libertad

Como puede revisarse en la Tabla II, he propuesto cuatro dimensiones relacionadas al concepto de libertad, en las que se encuentran la libertad como *estar fuera*, como fuera del recinto penitenciario, que para efectos este apartado también llamaré en ocasiones como libertad física o de desplazamiento. También está la libertad como *beneficio*, *autonomía*, y

humanización. A continuación, revisaré dichas dimensiones en grupos de dos, destinando la letra *a)* para las dos primeras, y *b)* para las dos restantes.

a) Libertad como estar fuera y libertad como beneficio

En general, no encontramos menciones explícitas a la dimensión de libertad como *estar fuera*, ya que, a partir de lo revisado en los documentos es que nace como una inferencia a otro tipo de referencias a la libertad, como el término de la condena para indicar protocolos de acción en caso de que ésta se levante antes de lo presupuestado o bien, para indicar los efectos esperados que la institución espera que ocurran con los sujetos y sujetas una vez fuera de la cárcel.

"Todo adolescente condenado o que ha cumplido su condena tiene derecho a que se le proporcionen oportunidades sociales, educativas y de trabajo para su reinserción social" (CIP-CRC 1, 2019, p. 13).

El extracto anterior corresponde al PEI (1) indicado en la tabla de documentos, a partir de la cual podemos ver que existe una mención, aunque no muy profundizada aún, de la expectativa de la reinserción (que veremos más adelante). Pero además de este tipo de dichos, que son más bien de orden práctico, es decir, que describen una situación de sentencia o espera de ella, existe otra mención más recurrente en los documentos de este tipo, que refiere a la *privación de libertad*, que implica el estado contrario a la salida del recinto. Así lo indica la Visión de la educación del PEI del CIP CRC 1:

“Constituirse en un referente de formación educacional que considera la resiliencia como un valor fundamental que permite a nuestros estudiantes, vulnerados en sus derechos y también aquellos privados de libertad, adquirir aprendizajes significativos para desarrollarse al máximo en sus potencialidades e insertarse satisfactoriamente en su comunidad, aportando desde sus conocimientos, habilidades y valores en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva” (CIP-CRC 1, 2019, p. 17).

En el mismo sentido, el proyecto del CIP CRC 2, indicado en la tabla, coincide con expresiones como

“Los jóvenes del Centro pueden egresar del Centro al término de su condena, como también antes del tiempo de condena, previa evaluación del cumplimiento de los objetivos trazados en su Plan de Intervención Individual” (CIP-CRC 2, 2017, p. 5).

Además, como en el primer caso de los documentos PEI, hay una alusión permanente a la libertad como privación de libertad en contraste al término de la condena. En la misma

línea, se asocia usualmente la dimensión de *libertad como beneficio* cuando se habla de la obtención de la libertad, articulándose en torno a la buena conducta, asociada al cumplimiento con los deberes escolares. No obstante, de los dos PEI, tan sólo el (1) hace mención a este tipo de beneficios:

"Los y las estudiantes en situación de condena proyectan procesos más largos y con mayor seguimiento de objetivos asociados a beneficios para salir en libertad" (CIP-CRC 1, 2019, p. 5).

El resto de referencias a estas dimensiones de libertad se encuentran en la misma perspectiva, sin profundizar mucho más allá de la relación entre la educación y la obtención de la libertad o la reducción de la condena como un beneficio, o bien, como premio a la buena conducta, es decir, no hay referencia a la educación como instrumentalización. Sobre esto, encontraremos mención explícita en algunos de los documentos destinados al mejoramiento de la educación y propuestas metodológicas para educación en contextos de encierro punitivo adulto y juvenil.

En efecto, en "Educación para la libertad" (2016) existe tanto en su nombre, como en el desarrollo del texto, alusiones sobre el fenómeno de la obtención de libertad y como beneficio, cuando se explica que:

"Si bien hay estudiantes que instrumentalizan la educación como un medio para obtener un beneficio, una práctica pedagógica pertinente puede revertir esta situación(...)" (MINEDUC, 2016, p. 16).

Del pasaje anterior, además, puedo inferir que además de asumir la instrumentalización de la educación para la obtención de beneficios varios, entre eso, la reducción de condena, se pone el énfasis en las metodologías educativas para transformar el sentido de la educación, hacia una que sea por el interés de estudiar en sí mismo. Esto está en el orden de la perspectiva de la educación que EPJA propone para las escuelas en contextos de encierro y es muestra de que el concepto de la libertad y el beneficio en torno a la instrumentalización, son parte constitutiva de ella.

En la propuesta de mejoramiento a la educación en contextos de encierro punitivo de SENAME, también se puede encontrar esta perspectiva, haciendo primero, una distinción entre las instituciones educativas del medio libre y las de contextos de encierro, para llegar a decir que en éstas últimas el "proceso educativo debe caracterizarse por su fuerte sentido

valórico y de convivencia social, propios de quienes requieren una formación adecuada para reinsertarse en la sociedad una vez obtenida su libertad" (MINEDUC, 2017, p. 15).

Sobre la libertad como beneficio, coinciden con las perspectiva de “Educación para la Libertad”, apuntando a las prácticas pedagógicas como potenciales revertidoras de la instrumentalización de la educación, sosteniendo que deben adecuarse al contexto con el fin de “orientar el interés del estudiante hacia el logro de los objetivos de aprendizaje” (p. 15).

En el caso del Informe de Gestión elaborado por el MINJU en colaboración con la comisión de Derechos Humanos hacen referencia explícita a la obtención “del beneficio o concluido el período de privación de libertad” (p. 6) cuando desarrollan puntos relativos a los protocolos sobre términos de años escolares.

Por último, vale decir que no existen referencias directas o indirectas a esta dimensión de libertad en las políticas públicas y/o leyes promulgadas sobre educación y educación en contextos de encierro, salvo una descripción de la reforma al sistema penitenciario y postpenitenciario en materias de educación y trabajo una vez obtenida la libertad, que se encuentra en la Política de Reinserción Social de Chile, del año 2017, a cargo del MINJU, MINDUC Y GENCHI.

b) Libertad como autonomía y humanización

En cuanto a la dimensión de autonomía, el PEI de CIP-CRC (1), destaca dentro de su perspectiva de educación ciertos valores a promover en la formación de los estudiantes, tales como “respeto, diálogo y vocación positiva de sus diferencias, promoviendo el conocimiento de sí mismo, autonomía, cooperativismo y resolución de conflictos por la vía pacífica” (p. 17). No obstante no hay un desarrollo más profundo de lo que se comprende por autonomía, hay, según mi propio entendimiento y noción de *libertad como autonomía y humanización*, ambas están articuladas a la luz del respeto de derechos básicos según la adhesión a los DDHH universales que el PEI expresa, como parte constitutiva del sujeto de derecho.

Por su parte, el PEI de CIP-CRC (2), no posee menciones respecto a la autonomía, ni independencia. A cambio, hay una noción de libertades básicas manifestadas en el “Derecho a que se respete su libertad política, religiosa y étnica” indicada en el artículo 7, dedicado a

los derechos de los y las estudiantes (p.18) según la adhesión y respeto por lo dictaminado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En el caso de Educación para la Libertad y la Propuesta de mejoramiento a la educación en CIP CRC, manejan exactamente el mismo abordaje respecto a la autonomía como parte de la formación educativa, que indica lo siguiente:

"Por tanto, la primera preocupación es apoyar el desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para la implementación de un liderazgo pedagógico capaz de orientar el proceso educativo; favorecer un ambiente grato para el aprendizaje, es decir, a pesar de las dificultades, desarrollar la confianza en la capacidad y el deseo de aprender en los estudiantes, en su creatividad y autonomía frente al aprendizaje" (MINEDUC, 2016, p. 15).

A partir de lo anterior, se puede interpretar, que las propuestas educativas elaboradas por EPJA y MINEDUC, son en función del desarrollo personal de los y las estudiantes, trascendiendo un objetivo puramente inclinado hacia la transmisión de contenidos curriculares en mí mismo. Además, antes ya se había expuesto que las prácticas pedagógicas debían orientadas a la motivación por el aprendizaje y no la mera instrumentalización. Sin embargo, no hay una profundización acerca de lo que esto implica para la elaboración de actividades y planificaciones, es decir, los instrumentos y estrategias didácticas mediante los cuales se concreten estos ideales de formación. Frente a esto, en cambio, existen más referencias a habilidades y aprendizajes valóricos en clave de reinserción social, que atañen al comportamiento futuro de las personas privadas de libertad haciendo terminado su condena, y también, otros aspectos asociados al trabajo una vez fuera del recinto penal.

En la misma línea se encuentran tanto las propuestas metodológicas impulsadas por el MINJU en su Informe de Gestión (2019) como en las políticas públicas educación en contextos de encierro. En cuanto a la LGE, no hace mención a la autonomía salvo para referirse a la autonomía de las instituciones escolares.

No obstante, existe un punto en común con la consideración de la autonomía dentro del enfoque de formación educativa en contextos de encierro punitivo, que es parte del desarrollo integral de los y las estudiantes como sujetos. Esto, está en relación directa con lo que todos los documentos anteriores se comprometen, a saber, con la garantía de los

Derechos Humanos, donde se dice que se promoverá “el desarrollo integral de las personas privadas de libertad, garantizando el derecho a la libertad de culto y de conciencia y promoviendo y difundiendo sus derechos y deberes como ciudadanos” (2019, p. 19); como también el compromiso de que las escuelas sean “un espacio de libertad y de crecimiento personal” (p. 19). En este sentido, el enfoque de libertad, podría coincidir con la dimensión de *libertad como humanización* dentro de los espacios escolares de las cárceles, que, deben acogerse a la vez, a lo estipulado en el Artículo 2 de la LGE, que indica que:

"La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico" (Ley General de Educación, 2013, p. 1).

En consideración de todo lo que ha sido sistematizado hasta ahora, es que es necesario decir que si bien existen diversos compromisos que parecieran apuntar a mejoras concretas y sustantivas para la educación en contextos de encierro punitivo, en general, existe un poco profundización de los conceptos utilizados en los documentos, prestándose, según mi perspectiva, a ambigüedades respecto de la comprensión de las dimensiones que reviste, en este caso, la libertad, que es curiosamente una categoría muy presente en estos textos, y que, por el contexto, alude a muchas controversias. Al parecer, esto podría pasar por la creencia de que hay un consenso general sobre lo que estos conceptos implicarían para la educación.

4.2 Libertad desde las perspectiva del derecho a la educación y concepto de reinserción

Estas dos categorías surgieron a partir de la lectura de los documentos, pese a que mi búsqueda se centraba en las categorías del apartado anterior. La razón de incluirlas fue, principalmente, porque al ratrear los sentidos en los que el concepto de libertad estaba presente, aparecían como claves para comprenderla en tanto que el derecho universal a la educación es condición de posibilidad de la educación en contextos de encierro punitivo; y por otro lado, la reinserción aparece como un enfoque que aparenta ir en la misma línea de las dimensiones de libertad y significados que guían esta investigación según lo expuesto en la tabla II.

Para comenzar, los PEI de los CIP CRC (1) y (2), hacen mención textual al compromiso con el derecho a la educación, independiente de la situación en la que se encuentre el o la estudiante, tal como lo indica la LGE, en la letra a) del artículo 3: “universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida”.

Coherente con el derecho universal, es que los y las estudiantes no son excepción, así también lo reconocen en las instituciones educativas de centros punitivos, en los que se expresa que “su situación no puede negarles su derecho a la educación, y la escuela es la institución pública que garantiza éste derecho” (PEI CIP CRC 1, 2019, p. 10).

Cuando se habla de derecho a la educación para los contextos de encierro punitivo, es cuestión cobra relevancia la referencia a este derecho, y así lo exponen extractos como el citado en el párrafo anterior. Sumado a eso, los proyectos educativos como los analizados aquí, además de reconocerlos como un compromiso, los articulan en conjunto a su propio enfoque educativo que ya venía introduciéndose desde el apartado que antecede, el de *reinserción*.

En el caso del PEI CIP CRC (2), por el contrario, éste adquiere una dimensión de rehabilitación que explicitan en la misión/visión educativa "con una clara perspectiva de derecho que favorece el desarrollo personal y social de toda su comunidad" (PEI CIP-CRC 2, 2017, p. 3). De esta forma, se articula la perspectiva de derecho a la educación y a la vez con un acento de rehabilitación, como sentido de responsabilidad social. Es decir, en este proyecto, la responsabilidad con la comunidad, se relaciona con la rehabilitación de los y las estudiantes privados de libertad.

Respecto de los documentos de propuestas metodológicas y de mejoramiento, también se aborda un enfoque educativo desde la reinserción, o integración social, para cuando acabe la condena, correspondiendo a la dimensión de *libertad como estar fuera*, es decir, que se le pone atención a aquello que sucederá en la vida del estudiante una vez que logre obtener la libertad física o de desplazamiento. Incluso, en Educar para la Libertad, dice literalmente:

"Otro aspecto esencial de la propuesta fue el establecimiento de instancias de reflexión crítica de los procesos educativos y su aporte a la rehabilitación de las personas privadas de libertad" (MINEDUC, 2016, p. 5).

En otro documento elaborado por EPJA sobre “Derecho a la Educación y personas privadas de libertad” (2016) sin bien no hay mención textual al concepto de reinserción en las propuestas pedagógicas, existen citas de pasajes de leyes y programas orientados en la misma línea; sumado a esto, es posible inferir también en el uso del concepto de "integración", que si bien no es idéntico al de rehabilitación o reinserción, tiende la lógica de que la persona que termina su condena, debe haber recibido la educación adecuada para convivir en la sociedad del medio libre después del encierro. Además de eso, contiene al igual que los PEI, el compromiso con el derecho a la educación:

"En atención a lo anterior, podemos afirmar que el Estado debe asegurar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad en condiciones de igualdad con el resto de la población" (EPJA, 2016, p. 3)

Pero además del acceso a la educación como derecho, debe garantizarse también que ésta se realice con calidad, en coherencia con que "a los jóvenes privados de libertad solo se les ha suspendido el derecho al desplazamiento, pero no el derecho a una educación pertinente y de calidad" (MINEDUC, 2017, p. 13) es por eso que también es necesario poner especial atención en el enfoque educativo de los establecimientos, que en los casos revisados, tienden a la educación para la reinserción, y que, siguiendo la perspectiva planteada para la presente investigación, se puede deducir que el derecho a la educación no comprende sólo el hecho de escolarizarse, sino también el tipo de educación que se está llevando a cabo.

La perspectiva de reinserción, en ese sentido, comprende según lo visto en las propuestas y proyectos educativos, una propuesta valórica que, por lo demás, no se detalla en relación al posicionamiento político, sino que aparenta ser neutral, o bien, se da por entendida y consensuada por todos y todas las integrantes de la sociedad donde se pretenden “integrar” o “reinsertar” a las personas privadas de libertad una vez cumplida la condena.

Cuando se articulan los conceptos de reinserción con las dimensiones de libertad expuestas aquí, surgen ambivalencias al momento de pensarlas como base de una propuesta educativa. La primera es que cuando se promueve “una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral” (EPJA, 2016 p. 13), y un plan de educación enfocado, sobre todo, en la reinserción, el posicionamiento proviene predominantemente desde la entidad especializada en educación, o en justicia.

No obstante se entiende a partir de los documentos y políticas públicas que tanto uno y otro participan en colaboración, esta controversia da pie a equívocos al intentar comprender la misión y visión de la escuela en los contextos de encierro punitivo, y su compromiso con el derecho a una educación que se adecúe a las necesidades de los y las estudiantes privadas de libertad; y que además, intente hacerse cargo del desarrollo de valores y aspectos humanos como las libertades personales, la autonomía, sin desarrollar una perspectiva más profunda más que la salida del recinto y el beneficio de obtener el término de condena anticipadamente.

5. Discusión y Conclusiones

“La educación no es, por sí misma, la palanca de la transformación revolucionaria. El sistema escolar ha sido creado por fuerzas políticas cuyo centro de poder se encuentra lejos de la sala de clase. Si la educación no es la palanca de la transformación, ¿cómo podemos comprender la educación liberadora?” (Paulo Freire, 2014, p. 60).

La pregunta por una educación liberadora ha sido la columna vertebral de esta investigación, y por tanto, y tomándome de las palabras de Freire, quisiera retomar esta pregunta para ensayar una serie de respuestas que se enmarcan la misma interrogante, pero ahora aplicada en las escuelas de las instituciones totales. Al respecto, había quedado instalado en el marco conceptual que la educación por sí sola no es una herramienta transformadora, ya que, puede ser un instrumento al servicio de un orden determinado, reproductor de las desigualdades.

Es por eso, que una educación que tienda a la liberación o emancipación, debe tener una posición y declaración política para hacerlo. En este sentido, la educación en contextos de encierro punitivo no es la excepción; es más, puede que sea un ejemplo por excelencia, puesto que ella encarna la experiencia más radical de marginación social. Es por eso, que ahora me toca desarrollar cuáles son las implicancias de una educación basada en el principio de la reinscripción en las prácticas pedagógicas situadas en dichos contextos.

Es así como, basándome en el análisis documental de esta investigación, es que el primer punto relevante para comprender la relación dicotómica entre la *libertad como reinscripción* y una práctica liberadora (desde los postulados de Freire), es la perspectiva de la

educación como un acto de humanización, en el contexto de una institución total que condiciona a un grupo de personas a otras, de modo que no tienen como elegir cómo desarrollar su vida (Basaglia, 1975). Pero ¿por qué carece la perspectiva de la reinserción de los principios de la educación liberadora?

Para comenzar, la categoría de reinserción/rehabilitación, comprende educandos carentes de lo necesario para ser integrantes “normales” de la sociedad, haciendo de la educación, un espacio enfocado en la restauración de dichos sujetos que están dañados y que son potencialmente peligrosos para la sociedad, y al contrario de lo que usualmente se considera, esta categoría “es una construcción social, judicial, profesional, que justifica ciertas concepciones naturalizadas” (Gaete, et al 2018, p. 1). Asimismo bajo el sentido común, parece que es lo propio y lo esperado que las personas privadas de libertad vuelvan a ser parte de una sociedad. Que la integración de los ex -privados de libertad es la solución el problema del encarcelamiento, de los valores que atentan contra la seguridad social y/o pública (Gaete, et al, 2018).

“Sin embargo, los llamados, marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporare” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí” (Freire, 1970, p. 36).

De esta forma, la categoría de reinserción tiene diversas implicancias para la educación. Por un lado, es que la forma de reinsertarse en la sociedad, como venía diciendo, depende también de otros factores asociados al aprendizaje de ciertos valores que se ajustan a condiciones materiales como la estructura del trabajo de la que es fundamental ser parte si no se quiere “recaer” en el delito.

Por otro lado, en la misma línea, esta función rehabilitadora de educación está dentro de los lineamientos contenidos en la elaboración de políticas públicas post-penitenciarias, como las que se revisaron en el apartado anterior. En éstos, las y los sujetos educandos deben considerar el trabajo como parte funcional de su futuro en el medio libre, y esto, forma parte de “la contribución a la sociedad” de algunos PEI (CIP-CRC 2, 2017).

Tomando esto en cuenta, podemos avanzar hacia la conclusión de que el poner la reinserción como el eje articulador de la educación en los contextos de encierro punitivo, es

también un proyecto de libertad puramente individual que tiene sentido con los postulados del ser humano libre del neoliberalismo (Pisón, 1996) del que hablaba a comienzos de este escrito; y que cobra sentido cuando se habla de *estar fuera de* la institución una vez cumplida la condena, en función de la integración a una sociedad que se estructura de una forma determinada, en la que la cárcel emerge como una tecnología posible de disciplina y castigo a determinados sujetos (Foucault, 2003).

Otro punto no menos importante, es que dicha categoría enfocada en la rehabilitación de los sujetos, está en una dimensión radicalmente contraria al espacio educativo construido para potenciar la construcción de nuevos conocimientos y pensamiento crítico (Freire, 1998), cuestión posible si y sólo si a la base del proyecto y las prácticas pedagógicas está la *autonomía* (entre otros principios) como prioridad, a cambio de la reinserción.

Visto así, resulta paradójico que la rehabilitación y reinserción en contextos de encierro punitivo sea parte constitutiva de los proyectos educativos a la vez que lo es el derecho a la educación, con todo lo que ello implica, a saber, la garantía de calidad y el respeto irrestricto de los derechos de las y los estudiantes, independiente de su situación, clase, raza, género, etc. En este sentido, es que la noción de libertad únicamente como cumplimiento de condena no podrá hacerse cargo de las promesas de desarrollo integral de los sujetos, asociadas a estos derechos, sino que estará al servicio exclusivo de la reformativa “valórica y espiritual” para la vida práctica y futura que les espera luego de la cárcel.

No obstante, debo aclarar que no es mi intención insinuar que no es importante que las personas privadas de libertad puedan salir del recinto penitenciario, ni banalizar este hecho. Sin embargo, en lo que respecta a los principios de la educación, es un riesgo constante, el funcionar bajo patrones tendientes a una orgánica judicial, puesto que no será, bajo mi perspectiva, la labor de las y los docentes, a saber, el emitir un juicio acerca de lo bueno y lo malo, ni calificar a las los estudiantes bajo estas asignaciones valóricas relacionadas a los motivos por los que viven dentro de una institución penal.

Al contrario, si queremos construir un espacio de aprendizaje significativo, el tiempo presente de la educación será primordial bajo la premisa de que el espacio de construcción de herramientas para nuevos conocimientos se hace en conjunto, donde aquellos saberes no son contenidos curriculares absorbidos en un momento y que han de postergarse

exclusivamente para el futuro, sino que, a la vez que todos estos aprendizajes se aprehenden como un aporte constitutivo de las y los sujetos, deben estar en directa relación y consideración de sus propios intereses, sentires y pasiones.

Es por ello, que la libertad como un hecho de la autonomía y de la emancipación no puede reservarse como un saber teórico de la educación para un “uso” futuro, puesto que la libertad en este sentido no es un aprendizaje teórico, nadie le enseña a otro a ser libre (Freire, 1970), sino que para efectos del aula en contextos de encierro, será indispensable para el proceso mismo de educación, y, en un buen caso, se convertirá aprendizaje significativo para el presente en el encierro, y perdurará hasta la salida del recinto penal.

Es lo anterior, también un alcance concreto que esta perspectiva de libertad puede tener en la vida de las y los estudiantes en cuanto a las posibilidades que se abren para la construcción de su subjetividad y el autodescubrimiento, que, a menudo se ve limitado y disminuído por los mecanismos de coacción y vigilancia constantes de la cárcel (Foucault, 2003).

Sin estas consideraciones previas, puede que todas estas pautas de la doble institucionalidad, a saber escuela-cárcel, determinen de antemano la visión de los educandos en contextos de encierro punitivo, que se caracteriza por la reducción del ser humano a una posesión o ausencia de ciertas características permitidas para la vida en sociedad. Por el contrario, dirá Acín (2009), que la naturaleza inacabada de los seres humanos será la condición de posibilidad de la educación, que no tendrá sentido sino con otros. Es así, como además de que el concepto de reinserción revista reducciones equívocas de las y los educandos, también de ella se desprende una limitación implicada en la concepción de la educación como un proceso colectivo en el contexto de escuela.

Así, pensar la libertad como autonomía también está sujeta al binomio de la individualidad y la colectividad. En el caso del aula escolar y la relación pedagógica que comprende necesariamente a más de un sujeto, ésta surge como una posibilidad de emancipación de doble dimensión, en tanto que no se niega la subjetividad del educando, pero que cuya liberación no depende únicamente de su individualidad sino que corresponde a un hecho colectivo. En consecuencia, un proyecto educativo emancipatorio en la cárcel,

debe favorecer la reflexión de los sujetos sobre sus condiciones de vida para ampliar las posibilidades de transformarlas (Bravo, 2019).

Seguido de eso, es relevante aclarar que la autonomía, así como la educación, no es revolucionaria en sí misma. En otras palabras, la autonomía que se propone acá, tiene un alcance que está en profunda relación con las condiciones carcelarias que dan origen a relaciones de poder autoritarias. Por eso, un proceso de pedagogía enfocado en la autonomía lo es como un principio de la liberación *de algo*, que mediante la educación se puede llegar a comprender y con ello emanciparse, no de forma aislada e individual, ya que, para hablar de liberación, es necesario el trabajo colectivo.

Todo lo dicho hasta ahora, es posible de adoptar en nuestras prácticas pedagógicas en el aula, sin embargo, para una transformación sustancial no basta con la voluntad personal de cada docente. Es decir, que la implementación de este enfoque educativo para la educación en contextos de encierro, en el mejor de los casos, podría adoptarse tanto en los proyectos educativos de las escuelas de instituciones totales, en los que los lineamientos pedagógicos no se instrumentalicen en función de las políticas de reinserción, ni se empleen como parte de las lógicas de disciplinamiento carcelario.

Es por eso, que es necesario hacer énfasis en que los centros educativos en contextos de encierro son también instituciones públicas, lo que implica que cuando hablamos del derecho a educación no hay distinción de contextos, cuestión que se deduce de la universalidad. Frente a lo anterior, es que el Estado, además de garantizar la escolarización, debe asegurar la calidad, salvaguardando la equidad y la dignidad para todas y todos los estudiantes.

Pero, como se ha dicho, cuando el tratamiento de la educación en cárceles se hace desde la reinserción, convirtiéndose en un asunto de seguridad, no se hace más que seguir produciendo segregación, lo que se refleja también en las condiciones materiales que rodean las posibilidades de llevar a cabo una educación digna, desprovista de las precariedades que dificultan la labor docente en torno a la identificación de potenciales saberes y habilidades susceptibles a ser desarrollados mediante talleres, materiales para una clase, un espacio apto para estudiar, etc.

Debido a lo anterior, una práctica pedagógica liberadora en los contextos de encierro punitivo radica, además, en la ruptura con las dinámicas autoritarias de la cárcel para construir un espacio, que necesariamente es en conjunto, obedeciendo a dicha ruptura. Esta nueva dinámica dentro de aula de la cárcel es una oportunidad donde las y los sujetos pueden descubrirse en otras facetas donde no existe una figura autoritaria, dado que su participación es parte constitutiva de la relación social en torno a la educación.

“Lo educativo instala un campo de tensiones en los espacios-tiempos carcelarios: tensión entre una lógica de la seguridad, el control y el disciplinamiento, y la posibilidad de construir una lógica educativa desmarcada del ideal correctivo haciendo foco en el carácter emancipatorio del acto de educar. Tensión entre vínculos jerárquicos, autoritarios y despersonalizadores, y la posibilidad de instaurar relaciones de cuidado, protección y transmisión: de afectos y saberes” (Alcín, 2009)

Considerando todo hasta acá, hay que tener cuidados al hablar de la liberación en estos contextos sin respetar el peso simbólico de *ser libres*. Puesto que suelen equipararse las condiciones de la escuela con las de la cárcel (Foucault, 2003), cuando si bien existen dinámicas de control y disciplinamiento que pueden coincidir, el hecho de estar privado/a de la libertad de desplazamiento es una forma radical de coartación a las libertades que trascienden las barreras de la violencia simbólica, ampliándolas a otras dimensiones concretas. Por eso, es que cuando propongo una práctica pedagógica liberadora, siguiendo a Freire, se debe considerar que el autor no hablaba de contextos de encierro punitivo; sin embargo, coincide su perspectiva de sujetos oprimidos (Freire, 1970).

La opresión de las y los sujetos privados de libertad es tan profunda que no abarca tan sólo la experiencia misma del encierro sino toda una experiencia que le ha llevado allí, bajo las mismas reglas del sistema, como la desigualdad. Freire, por su parte, comprendía al sujeto oprimido como aquellos que “son seres inauténticos, que alojan al opresor en sí” (Freire, 1970) de manera que éstos deben ser concientes de esto para poder liberarse, es decir, mediante el proceso de concientización. La educación, dirá el autor, es una herramienta para el descubrimiento de esto (íbic. cit)

Es en este punto que hay que tener también otro tipo de cuidados y consideraciones, y es que la educación liberadora tampoco se trata de “liberar a otro”, en coherencia con una práctica orientada a la liberación bajo los sentidos de esta investigación, seremos las y los

docentes quienes comprenderán la experiencia del encierro por las personas privadas de libertad, y hay que estar concientes de que todas estas consideraciones no atañen sino a los procesos de educación, reconociendo los límites que tiene la educación vista como hecho aislado de otras dimensiones de la estructura político-social, para transformar el sistema.

Todo esto, no debe considerarse como una fórmula, sino como posibles principios orientadores de la pedagogía en contextos de encierro, y asumiendo el derecho a la educación articulado a la emancipación y no al de reinserción, que permita la verdadera adecuación a las necesidades de las y los educandos, respetando sus subjetividades, sus sentires e intereses; sin objetivarles ni obedecer a los estigmas que universaliza a las y los sujetos privados de libertad, es posible pensar en una clase de emancipación mediante la educación, estando en el encierro.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .
- Alcín, A. (2009). Educación en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* , 63-83.
- Basaglia, F. (1975). *La institución negada*. Buenos Aires : Ediciones Corregidor.
- Bravo, O. (2019). Educación en cárceles: práctica alienante o liberadora . *Reflexao e acao* , 22-34..
- Daniela Fregonara Contreras, C. R. (2018). *Sistema penitenciario y derecho a la educación*. Santiago: Facultad de Derecho, Universidad de Chile.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación* . Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar* . Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*.
- Freire, P. (1998). *La pedagogía como práctica de la libertad* .
- Hernández-Sampieri, R. (2018). Diseños del proceso de investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación, las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta* (págs. 468-506). Ciudad de México : Mc Graw Hill Education .
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz/Grupo Planeta.
- Marcela Gaete, M. R. (2018). Educar para reinserir. Reflexiones críticas sobre educación y seguridad. *Educación y Pobreza*. Villarrica.

Paloma Herrera, V. F. (2010). *Pensar y hacer educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.

Paulo Freire, I. S. (2014). *Miedo y osadía*. Buenos Aires : Siglo veintiuno.

Pisón, J. M. (1996). Libertad y Estado en la teoría neoliberal. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 241-264.

Sartre, J.-P. (1966). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.

Documentos

CEIA Gladys Lazo. *Proyecto Educativo Institucional Ceia Gladys Lazo, San Bernardo*. Recuperado de:

<https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/25237/ProyectoEducativo25237.pdf>

Liceo Humberto Maturana. (2019-2020) *Proyecto Educativo Institucional Liceo Dr. Humberto Maturana Romesín*. Recuperado de:

<https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/8571/ProyectoEducativo8571.pdf>

LGE. Ley General de Educación (11 de septiembre de 2013). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2017). *Política Pública de Reinserción Social 2017*. Recuperado de:

https://www.reinsercionsocial.gob.cl/media/2018/02/Pol%C3%ADticas_P%C3%ABlicas_Reinserci%C3%B3n_Social_2ed2017.pdf

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Ministerio de Educación. (2019). *Comisión Mixta Nacional Informe Gestión 2019*. Recuperado en: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2020/02/Comisi%C3%B3n-Mixta-Nacional-informe-2019.pdf>

Ministerio de Educación. (2016-2018). *Educación para la Libertad. Propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro*. Recuperado en:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2416/mono-1044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2017-2018). *Propuesta para contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos que se desarrollan en establecimientos educacionales, ubicados al interior de Centros de Internación Provisoria y Centros de Régimen Cerrado del SENAME. MINEDUC, 2017-2018*. Recuperado en: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2018/08/Propuesta-SENAME.pdf>