

Docencia tras las Rejas: Un Estudio de Caso sobre la Labor Docente con Adultos Privados de Libertad

Teaching Behind Bars: A Case Study on Teaching Work with Incarcerated Adults

Maribel Calderón Soto^{*1}, María Paz Faúndez Bastías², Catalina Alejandra Núñez-Díaz³, César Maldonado-Díaz⁴ y Denis Makarena Díaz Díaz⁴

¹ Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

² Institute of Studies in Education, Chile

³ Université Paris Cité, Francia

⁴ Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

RESUMEN:

El presente artículo sintetiza los hallazgos asociados a la docencia en un centro escolar para adultos privados de libertad desde la perspectiva del equipo de profesionales de dicho establecimiento. Mediante un estudio con enfoque cualitativo se analizó el caso de 12 profesionales que desempeñan un rol relevante en la formación de adultos en un establecimiento escolar en contexto de encierro. Los participantes identifican como principales dificultades la superposición de las instituciones involucradas en la gestión del centro escolar, y las tensiones derivadas del desencuentro entre el diseño curricular propuesto por el sistema educativo y la realidad de los estudiantes en este contexto. Para abordar estas limitaciones, se declara el uso de diversas estrategias que perciben como positivas para el trabajo docente, tanto dentro como fuera del aula. Se discute la necesidad de fortalecer los espacios de diálogo y de trabajo colaborativo entre profesionales de la educación en contextos de alta complejidad.

DESCRIPTORES:

Educación en prisión, Educación de adultos, Adaptación del currículo, Trabajo en equipo docente, Codocencia.

ABSTRACT:

This article synthesises the findings related to teaching in a school for adults in the context of imprisonment from the perspective of the team of professionals from this school. Through a qualitative approach, the study analysed the case of 12 professionals who play a relevant role in the training of adults in a school in the context of incarceration. The participants identified as the main difficulties the overlapping of the institutions involved in the management of the school, as well as the tensions arising from the mismatch between the curricular design proposed by the education system and the reality of the students in this context. To address these limitations, the use of various strategies that they perceive as positive for the work of teachers, both inside and outside the classroom, is declared. The need to strengthen spaces for dialogue and collaborative work between education professionals in highly complex contexts is discussed.

KEYWORDS:

Prison education, Adult education, Curriculum adaptation, Collaborative teaching work, Co-teaching.

CÓMO CITAR:

Calderón Soto, M., Faúndez Bastías, M.-P., Núñez-Díaz, C. A., Maldonado-Díaz, C. y Díaz Díaz, D. M. (2026). Docencia tras las rejas: un estudio de caso sobre la labor docente con adultos privados de libertad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 43-59.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100043>

*Contacto: maribel.calderon@ubo.cl

ISSN: 0718-7378

<https://revistas.ucecentral.cl/revistainclusiva/>

Recibido: 17 de marzo 2025

1ª Evaluación: 15 de mayo 2025

Aceptado: 2 de diciembre 2025

1. Introducción

A lo largo En Chile, la población total de los centros penitenciarios cerrados bordea las sesenta mil personas, de las cuales cerca del 92 % corresponde a hombres. De dicho universo, sólo el 36 % declara haber cursado la educación media completa o superior, y el resto corresponde a personas que accedieron a procesos de educación formal hasta algún grado inferior a la enseñanza media (Gendarmería de Chile, 2022). Por ende, si bien fomentar oportunidades de aprendizaje es un reto permanente en las organizaciones educativas, este desafío es aún mayor cuando se trata de la formación de adultos en contextos de encierro.

Las personas privadas de libertad mantienen su derecho de acceso a la educación gracias a la normativa vigente desde 1949, la que determina el funcionamiento de un establecimiento educativo en cada centro penitenciario (Ministerio de Justicia de Chile, 1949). En general, la educación de adultos dentro de las dependencias de la cárcel opera como un establecimiento regular con la infraestructura mínima requerida. Esta situación coincide con la realidad de los centros penitenciarios que los acogen, los cuales muchas veces no cumplen con condiciones dignas de alimentación y abrigo para el cumplimiento de las condenas de los reclusos (INDH, 2022). En este contexto, el proceso de formación se orienta por el currículum nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y se han incorporado progresivamente la formación técnico profesional, la que busca el desarrollo de competencias técnicas para la futura inserción laboral o la continuación de estudios por parte de los estudiantes.

En el año 2016, la División de Educación General dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC), desarrolló la propuesta denominada “Educación para la Libertad”. El propósito de esta iniciativa es mejorar la calidad y pertinencia de los procesos de aprendizaje en las escuelas ubicadas en contexto de encierro, generándose la formación de microcentros, definidos como “agrupaciones de docentes y profesionales de gendarmería vinculados al área de rehabilitación social, de centros educativos en recintos penitenciarios geográficamente cercanos o de gran tamaño” (MINEDUC, 2014, p. 6). Esta organización pretende favorecer la coordinación, integración y trabajo cooperativo entre docentes y profesionales de gendarmería, fomentar un trabajo participativo, el intercambio de experiencias, y contribuir a la valorización de los vínculos entre la unidad educativa y la unidad penitenciaria.

Pese a que existen políticas que buscan fortalecer la colaboración entre centros educativos ubicados en contextos de encierro, como la mencionada previamente, la literatura ha dado cuenta de una tensión no resuelta con respecto a estas instituciones. Por un lado, la cárcel es utilizada como dispositivo de castigo y control social (Foucault, 2009), donde el encierro se concibe como un medio para alcanzar el perdón. Por otro lado, encontramos el establecimiento educativo, orientado a la formación para el desarrollo humano (Blazich, 2007), ofreciendo la posibilidad de construcción de un presente que se proyecta hacia una vida ya no vinculada al delito (Zemelman, 2011). De este modo, si bien se sostiene el derecho a acceder a la educación, predominaría el castigo por sobre la posibilidad de generar condiciones que promuevan favorablemente un proceso de reconstrucción de vida.

La educación en contexto de encierro ha sido abordada como objeto de estudio desde distintas dimensiones. Así, la investigación ha buscado conocer la contribución de la formación desde la visión de los propios estudiantes (Gaete, 2018), las potencialidades del liderazgo educativo para la transformación (Gaete et al., 2020) y en menor medida

la experiencia de la docencia desde la perspectiva de los equipos profesionales y docentes en estas condiciones (Gaete et al., 2020; Martínez, 2022). Sin embargo, se mantiene una brecha de conocimiento respecto a la forma que toma la educación de adultos en contexto de encierro en las prácticas cotidianas.

Así, este artículo describe los desafíos y aprendizajes que ha experimentado una comunidad profesional con el fin de sostener el propósito educativo en un centro educativo situado dentro de un recinto penitenciario. Conocer las características y las limitaciones del trabajo docente en espacios formativos desafiantes como el contexto de encierro puede orientar abordajes curriculares y metodológicos no sólo para estos espacios, sino también permite poner en relieve el trabajo de reflexión y creación que puede desarrollar una comunidad educativa para el logro de aprendizajes de sus estudiantes.

1.1. La gestión educativa delimitada por la prisión

Una característica distintiva de la educación de adultos en contextos de encierro es el encuentro de dos visiones respecto del sujeto que participa en este proceso como estudiante. Quienes asisten a estos establecimientos se encuentran cumpliendo una condena que los priva de su libertad, debiendo adaptarse a condiciones de vida precarias, experimentando hacinamiento y violencia al interior de las cárceles. Sin embargo, los centros escolares en contexto de encierro se presentan como espacios diferenciadores, donde las personas privadas de libertad encuentran una oportunidad de aprendizaje o transformación.

Lo anterior genera en quien participa un doble rol, en tanto estudiante y persona privada de libertad. En tanto estudiante, se encuentra sujeto a cumplir con normas de convivencia y a participar activamente en su proceso. Por el contrario, como persona privada de libertad, el encierro favorece relaciones sociales que requieren sostener dinámicas de poder, jerarquías e incluso estrategias de supervivencia. El encuentro entre estos dos mundos genera que un establecimiento en contexto de encierro opere con un control mayor sobre la disciplina, el cumplimiento de las normas institucionales y el accionar de los estudiantes (Carrasco Aguilar et al., 2021; Scarfó et al., 2016).

Todo esto contribuiría a que el clima dentro de estas instituciones se caracterice por ser altamente burocrático (Rangel Torrijo y De Maeyer, 2019), con lineamientos de funcionamiento y relativos al proceso de aprendizaje que deben dar respuestas a las necesidades de ambos sectores, el educativo y el penitenciario (Milner y Bennett, 2022; Rangel Torrijo, 2019). Esta organización interinstitucional genera tensiones entre las intenciones, la coordinación y la continuidad de los procesos educativos, las que requieren de esfuerzos por parte de la institución educativa para abordar los objetivos y favorecer el desarrollo de los estudiantes (Milner y Bennett, 2022; Rangel Torrijo, 2019; Rangel Torrijo y De Maeyer, 2019), evitando así encasillarlos en su rol de personas privadas de libertad.

Esta doble lógica al interior de los establecimientos puede convertirse, muchas veces, en un obstáculo para el desarrollo de los procesos educativos. Factores como exigencias administrativas propias de estos espacios (Osuna, 2022), la aplicación de sanciones contra los estudiantes (Milner y Bennett, 2022; Papaioannou y Anagnou, 2020; Pérez, 2021; Routier et al., 2020; Scarfó et al., 2016), y los traslados de las personas dentro o fuera del recinto penitenciario (Pérez, 2021; Scarfó et al., 2016) dificultan el proceso de enseñanza. Además, situaciones disruptivas generadas por los mismos estudiantes (Novek, 2019), pueden activar protocolos de seguridad institucional, interrumpiendo el desarrollo de las actividades educativas (Carrasco

Aguilar et al., 2021; Routier et al., 2020), o bien procedimientos que obedecen a requerimientos de seguridad, como allanamientos de Gendarmería, que no sólo impactan la ejecución de los procesos educativos, sino también a la convivencia al interior de los espacios comunes.

Por otra parte, aunque el acceso a la educación está respaldado por los derechos humanos de las personas privadas de libertad y por políticas educativas que promueven su desarrollo, este no está exento de dificultades. En general, los estudiantes ingresan a los centros educativos a través de una postulación para la obtención de beneficios intrapenitenciarios. Estos pueden incluir una revisión de sus antecedentes y de la conducta en el centro penitenciario (Asimaki et al., 2019; Lukacova et al., 2018; Pérez, 2021), además de entrevistas con docentes u otros actores del establecimiento (Aróstegui y Miralles, 2021; Chomel, 2014). Entre las principales motivaciones para participar en programas educativos se encuentran los beneficios asociados a la reducción de penas (Pérez, 2021; Osuna, 2022), la búsqueda de un espacio que ofrezca un clima diferente al del centro (Petiot et al., 2023), y el deseo de aprender (Panitsides y Moussiou, 2019).

Sin embargo, por sobre las motivaciones de los estudiantes, la participación en programas educativos en contexto de encierro es baja (Routier et al., 2020). Esto se debe tanto a la limitada capacidad de acogida de los establecimientos (Chomel, 2014; Pérez, 2021; Rangel Torrijo, 2019; Rangel Torrijo y De Maeyer, 2019) como al bajo interés de la población penal (Gil Cantero et al., 2022).

1.2. Los desafíos docentes en el contexto penitenciario

A su vez, la doble institucionalidad impone desafíos a los docentes de los centros, quienes a menudo perciben que su labor se ve restringida por las contradicciones entre los lineamientos educativos y las restricciones de un recinto penitenciario (Aróstegui y Miralles, 2021). Un ejemplo de esto es que, además de su rol formativo, los docentes deben asumir funciones vinculadas a la lógica penitenciaria, como la mantención de la disciplina y la seguridad en el aula (Scarfó et al., 2016; Lukacova et al., 2018). Además, existen necesidades específicas asociadas a las características de la población penal que no serían consideradas por las instituciones responsables (Chomel, 2014). Entre estas se encuentran la falta de acceso a material de aprendizaje adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes y diseños curriculares que, en la mayoría de los casos, no responden adecuadamente a las condiciones y particularidades de la población objetivo (Rangel Torrijo y De Maeyer, 2019; Rangel Torrijo, 2019).

Además, los docentes que trabajan en contextos penitenciarios señalan no recibir una formación especializada para desempeñarse en estos espacios, a pesar de considerarla necesaria para enfrentar los desafíos de su labor (Rangel Torrijo, 2019; Lukacova et al., 2018). Una excepción a esta situación se encuentra en países como Argentina, donde existen programas de formación específicos para el trabajo en contexto de encierro (Scarfó et al., 2016). Junto con la falta generalizada de formación especializada, los docentes perciben un bajo acompañamiento técnico y pedagógico por parte de las instituciones durante el desarrollo de los procesos educativos (Ibarra Aguirre et al., 2019; Lukacova et al., 2018), así como una débil gestión de una buena convivencia escolar (Carrasco Aguilar et al., 2021). Una forma de resolver esta brecha sería el trabajo interinstitucional que ha sido promovido a través de la creación de instancias de colaboración como los microcentros, donde se comparten desafíos comunes y experiencias con otros organismos que realizan una labor similar (Gaete et al., 2020; Rangel Torrijo, 2019).

Por otra parte, se reconoce que los estudiantes que asisten a estos establecimientos presentan bajas tasas de escolaridad (Gil Cantero et al., 2022; Routier et al., 2020) y han tenido experiencias educativas negativas durante etapas previas (De Maeyer, 2019; Novek, 2019). A esto se suma un desafío recurrente para los docentes: la alta tasa de ausentismo (Aróstegui y Miralles, 2021) y el abandono del proceso educativo, ya sea por la obtención de la libertad del recinto u otros motivos de los estudiantes (Lukacova et al., 2018). Esta situación genera un escenario de permanente incertidumbre para la planificación y desarrollo de las actividades educativas (Lukacova et al., 2018).

En síntesis, la evidencia indica que la complejidad del espacio formativo se manifiesta en múltiples decisiones organizativas, curriculares y metodológicas que configuran los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la práctica cotidiana. Para profundizar en los desafíos y aprendizajes de quienes trabajan en estos contextos, este artículo presenta los resultados de una investigación que busca responder a las preguntas: ¿Cómo se organiza la docencia con estudiantes adultos privados de libertad en un contexto desafiante? Y, ¿qué ha aprendido la comunidad profesional y docente para sostener el derecho a la educación bajo estas condiciones?

2. Metodología

Se utilizó un enfoque cualitativo mediante el estudio de caso único (Stake, 1998) que explora la experiencia de un establecimiento educativo para educación de adultos inserto en un centro penitenciario de la zona central de Chile. Participaron miembros del equipo directivo, docentes y profesionales de apoyo del Programa de Integración Escolar (en adelante, PIE). Como representantes del equipo directivo participaron tres personas, dirección y jefaturas de unidad técnico-pedagógica (en adelante, UTP); siete docentes del PIE y dos docentes de la asignatura de Matemática. En total, el estudio contó con la participación de 12 miembros del establecimiento.

En una primera fase se llevaron a cabo reuniones con el equipo directivo del establecimiento, con el objetivo de presentar la propuesta de investigación. Una vez aceptada la participación, refrendada mediante una carta, parte del equipo de investigación participó de reuniones de familiarización para conocer las dinámicas, entorno físico y normas del lugar donde se inserta el establecimiento. Luego se realizó una convocatoria abierta para la participación de docentes donde se describió el propósito del estudio. Cada participante firmó un consentimiento informado entregado de forma presencial afirmando la voluntariedad de participación y describiéndose los resguardos éticos vinculados al manejo de información, entre otros aspectos. Las reuniones fueron realizadas en las instalaciones del establecimiento educativo dentro del recinto penitenciario previa autorización para el uso de grabadoras. Este proyecto contó con aprobación de comité de ética institucional de uno de los autores.

Posterior a la fase de familiarización se desarrollaron entrevistas individuales y grupales guiadas por una pauta semiestructurada. Así, se realizaron tres entrevistas individuales, donde participaron el director y dos docentes de Matemática. Las dos entrevistas grupales contaron, en primera instancia, con las dos personas que forman parte de la UTP, y luego con docentes del PIE. Además, se realizaron observaciones de aula, las que fueron registradas, por dos miembros del equipo de investigación, utilizando una pauta de observación durante dos clases de las dos docentes de la asignatura de Matemática entrevistadas. Los investigadores fueron presentados por las docentes y se solicitó el acuerdo oral con los estudiantes presentes en la sala, de quienes no se realizó registro de identidad.

El corpus producto de las entrevistas fue analizado mediante codificación abierta y axial, teniendo en consideración los principios de la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002). El análisis se apoyó usando el software de análisis cualitativo ATLAS Ti versión 22. A partir de dicha codificación, se desarrolló un proceso de agrupamiento según coincidencia temática que dio origen a las categorías que se presentan en los resultados. Por su parte, el registro de las observaciones de aula fue convertido en una narración descriptiva de cada sesión, permitiendo una descripción densa de la forma que toma la enseñanza en el contexto de encierro estudiado, la que aportó con relatos ilustrativos de los discursos de las y los participantes de las entrevistas.

3. Resultados

A partir del análisis de los datos, es posible reconocer dos grandes temáticas propias del trabajo educativo en estudio. La primera hace referencia a los desafíos de la enseñanza en un contexto de encierro en función de dos categorías: los sentidos institucionales y el papel de la política curricular. La segunda temática refiere a aprendizajes que emergen de la práctica docente, con cuatro categorías: el trabajo con otros profesionales para adaptar el currículum, la toma de decisión y adecuaciones curriculares, el nivel micro y su importancia en la estructuración de la clase; y, por último, la relevancia de contextualizar el aprendizaje.

A continuación, se presenta, para cada una de estas categorías mencionadas, una descripción detallada y ejemplificaciones provenientes de los discursos y prácticas observadas.

3.1. Los desafíos del contexto de encierro

El desarrollo de procesos educativos conlleva obstáculos y desafíos constantes para los responsables de los equipos. En el caso del establecimiento estudiado, los desafíos están relacionados con la dependencia institucional del centro y los desencuentros que emergen al planificar la enseñanza considerando el referente curricular correspondiente.

Sentidos institucionales confrontados

Una característica del establecimiento educativo estudiado es su dependencia de Gendarmería, lo que influye directamente en la organización y gestión de los procesos formativos. Para los participantes, la labor educativa requiere coordinación y esfuerzos con las instituciones involucradas, específicamente Gendarmería y el Ministerio de Educación. Sin embargo, este trabajo interinstitucional se torna desafiante ya que ambas entidades no siempre convergen en una visión compartida sobre las personas privadas de libertad, prevaleciendo una lógica sobre otra:

(...) hay que entender que el dueño de casa acá es Gendarmería [...] Hay que ser muy respetuoso. Acá prevalece el régimen de Gendarmería, eso jamás hay que olvidarlo, porque nosotros atendemos a las personas que a ellos les ha asignado el Estado para que cumplan una condena. (Equipo directivo)

Esta subordinación de propósitos no sólo afecta la alineación de objetivos, sino que también incide en la dimensión práctica del quehacer educativo, particularmente en la administración de los espacios físicos donde se desarrolla el proyecto:

(...) al final siempre los avances, incluso curriculares, van a estar siempre condicionados por el funcionamiento de gendarmería y todo lo que conlleva estar en una cárcel, desde profesional a gendarmes, que lleguen, que no haya atrasos,

porque muchas veces nosotros estamos listos en salas, pero no hay funcionario que abra la calle. (Equipo Docente)

Así, esta divergencia en las visiones institucionales respecto al sujeto con el que se interactúa genera dificultades en la fluidez de la participación de los estudiantes, la que interferiría en la continuidad del proceso educativo. Estas discontinuidades dificultan que los docentes logren sostener las condiciones en el aula que garanticen el desarrollo y la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes.

(...) a veces no podemos asistir a clases o se hacen las clases mucho más cortas [...] Entonces, claro, una clase de media hora claramente no va a tener los mismos frutos que va a tener una clase de una hora que además sea continua. (Equipo docente)

Se pierde mucha clase porque el gendarme no los trajo. Por ejemplo, el semestre pasado hubo un curso que no lo vi en dos meses, y es un curso que le cuesta. Entonces ahí se me generó una laguna, porque si bien quedaron atrasados dos meses, también lo que ya habíamos visto quedó completamente olvidado. (Equipo docente)

Otro factor que afecta la continuidad del proceso es la alta rotación de los estudiantes, condicionada por las dinámicas propias del centro penitenciario, como el ingreso, los beneficios de la condena, la salida en libertad o los traslados dentro del mismo centro o hacia otras instituciones penales. De este modo, la labor principalmente punitiva del sistema judicial se superpone, obstaculizando la labor educativa y de reinserción que el establecimiento intenta llevar a cabo:

En cualquier momento se van. Entonces, empiezo con 35 estudiantes en marzo. Llego a julio con 10 estudiantes de los 35, y me renuevan 15. Entonces yo tengo la mitad del curso nuevo y la otra mitad antiguo. Entonces tengo que buscar una estrategia para nivelar a los nuevos y reforzar a los antiguos. (Equipo docente)

Frente a este contexto, los profesionales del establecimiento identifican como gran desafío mantener la progresión de los aprendizajes, ya que no lograrlo implica acrecentar la brecha al interior de los cursos.

La (des)articulación con la política curricular

La integración en los microcentros regionales habría permitido que los establecimientos en contextos de encierro se inserten en una red más amplia de instituciones educativas, facilitando el acceso a recursos y estrategias pedagógicas, tanto desde gendarmería como desde la gestión de la educación pública. Un beneficio relevante de este tipo de articulación es la posibilidad de contar con el acompañamiento de coordinadores técnico-pedagógicos, quienes desempeñan un rol clave en la orientación y apoyo a los docentes. En el caso estudiado, esta estrategia es valorada, porque contribuye a mejorar prácticas y adecuar procesos de enseñanza en su contexto.

Pese a lo anterior, los participantes reconocen que esta integración administrativa no estaría exenta de desafíos. Uno de ellos es la dificultad de implementación de las políticas educativas, las cuales no presentan una diferenciación particular para este contexto. Esta falta de diferenciación repercutiría, particularmente, en el desarrollo de un currículum que no se encuentra adecuado a las características de los estudiantes en este contexto, quienes, en su mayoría, presentan trayectorias educativas heterogéneas.

Tanto la coordinadora pedagógica como la coordinadora del área de convivencia están principalmente abocadas o tienen como un núcleo dentro de los establecimientos de educación de adultos, que al menos se confluyen en que sean adultos [...] los lineamientos curriculares que vienen desde el Ministerio, la municipalidad, y ahí claro, lo reestructuramos para que tengan sentido. (Equipo directivo)

Los participantes reconocen esfuerzos que el MINEDUC habría realizado para integrar diversas realidades en el diseño de políticas educativas, siendo un ejemplo de esto la extensión del currículum priorizado para la educación de adultos. Sin embargo, esta adecuación no sería suficiente para atender las brechas entre los estudiantes, pues las características particulares de estos estudiantes adultos, requiere de una diferenciación con respecto a aquellos que participan en establecimientos del medio libre.

Adicionalmente, los participantes también señalan una dificultad para acceder a materiales de aprendizaje que puedan ser utilizados por los estudiantes del centro, lo que interfiere con la posibilidad de que estos le atribuyan un sentido al proceso formativo.

3.2. Aprendizajes sobre la docencia en contexto de encierro

Los espacios de trabajo, de reflexión y de discusión sostenidos por el equipo de profesionales del establecimiento han permitido generar aprendizajes clave sobre la docencia en el caso estudiado. Estos aprendizajes no sólo han aportado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en el aula, sino también respecto al trabajo que los profesionales realizan en instancias no lectivas. Estos aprendizajes se describen a continuación:

Rol de los profesionales de apoyo en la adaptación curricular

Entre las estrategias desarrolladas para enfrentar las dificultades del contexto escolar, el trabajo colaborativo es descrito como un elemento clave, fortalecido por la incorporación de profesionales del PIE. Esto ha favorecido aprendizajes como la toma de decisiones curriculares, la organización de la enseñanza y el desarrollo de un trabajo con el apoyo de otros. En particular, la toma de decisiones se relaciona con el reconocimiento de los docentes como especialistas en sus asignaturas y con la identificación de las complejidades de los estudiantes en términos de conocimientos previos e intereses, lo que sería apoyado por el equipo de profesionales.

En este contexto, la articulación entre docentes de asignatura y docentes de educación diferencial se presenta como un recurso valioso para responder a las necesidades del contexto. Uno de los principales desafíos abordados hace referencia a la adecuación colaborativa de la enseñanza para que los estudiantes puedan construir aprendizajes:

(...) desde ahí también hemos trabajado, por ejemplo, diversidad de material dentro del aula por lo mismo, “Hagamos algo un poco más entretenido, hagamos un poco de redacción, ojalá que la respuesta, si van a aplicar una evaluación, sea con diversas formas de respuesta”. Se trabaja lo que es alternativas previo a pasar una evaluación, que sepan por qué A y no B, se hace un trabajo ahí como super minucioso previo a generar un contenido. (Equipo docente)

La importancia de esta estrategia es reconocida de manera transversal por los distintos equipos del establecimiento. En este sentido, los profesionales destacan que existiría un interés compartido en cuidar estos espacios de encuentro, ya que permiten sintetizar los aportes de cada equipo y lograr acuerdos sobre el trabajo en el aula con los estudiantes.

Tenemos un horario protegido todas las semanas, que es el horario que nosotros nos juntamos a planificar. Entonces yo le digo “Mira, sabes que vamos a ver esta cosa”, entonces ella le hace adecuaciones y ahí lo vamos trabajando. (Equipo docente)

De este modo, el trabajo colaborativo no solo funciona como estrategia, sino que también permite generar nuevos aprendizajes profesionales que permitan enfrentar de mejor manera los desafíos que se presentan en su labor cotidiana.

Tomar decisiones y realizar adecuaciones curriculares

En general, los participantes señalan que la docencia en contexto de encierro presenta desafíos mayores en comparación con el sistema regular. Entre los aspectos que consideran haber fortalecido recientemente, destacan la toma de decisiones y la realización de adecuaciones curriculares.

A partir de la priorización curricular definida por el MINEDUC para la educación de adultos, los profesionales habrían realizado una adaptación de este instrumento. Este proceso habría sido desarrollado por los departamentos disciplinares, abarcando dimensiones como la planificación y la evaluación de los aprendizajes. Así, los docentes acordaron los focos de aprendizaje a abordar con sus colegas de área, trabajando colaborativamente con el equipo de UTP. Este trabajo consideró la revisión de los avances de los estudiantes y el desarrollo de nuevas adecuaciones durante el proceso.

A través del trabajo colaborativo, los profesionales habrían establecido acuerdos sobre los objetivos y las habilidades que los estudiantes deben alcanzar en cada nivel de enseñanza. Este proceso tuvo por propósito adaptar los niveles requeridos a la realidad de los estudiantes en el aula.

el contenido mínimo no tiene que ver con la cantidad de información que le vamos a entregar, sino que, el piso mínimo que nosotros le vamos a solicitar al estudiante para que pueda dar un paso a un siguiente nivel, vale decir, ¿me es suficiente que un estudiante en primero básico todavía no maneje las divisiones y yo lo haga pasar a un segundo (nivel) que tendría quinto y sexto y van a empezar a ver fracciones y ecuaciones? Desde esa dinámica es la que nosotros aportamos... desde esa perspectiva es la que nosotros tratamos de trabajar cuando trabajamos directamente con los departamentos, dentro del más macro, de la forma en que nosotros vamos a generar el gran paraguas de la asignatura de matemáticas, de ciencias. (Equipo de apoyo profesional)

El esfuerzo por ajustar estas expectativas formativas a la realidad de los estudiantes implica también la necesidad de proyectar las posibles trayectorias:

los profes tienen que bajar a veces unos dos niveles a buscar aprendizaje, para poder de alguna manera disminuir las brechas que tienen los estudiantes, y eso es algo que los profesores saben que pueden hacer, porque no tendría ningún sentido que nosotros le dijéramos "no, apéguese no más a lo que dice el currículum", si sabemos que los chiquillos no... no va a funcionar. Entonces, desde esa perspectiva, yo creo que es relevante, al menos como ellos en términos profesionales toman esas decisiones. (Equipo directivo)

De este modo, una de las adecuaciones más relevantes acordadas por el equipo es considerar la habilidad de lectoescritura como un piso mínimo para los estudiantes, con el fin de asegurar el logro de avances posteriores. Para ello, los estudiantes no alfabetizados inician con un programa de apoyo especializado en lectoescritura, que luego los llevará al ingreso a las asignaturas del programa regular.

El nivel micro: la importancia de estructurar la clase

Para las docentes de asignatura y docentes del PIE, la estructura de la clase es un elemento central para organizar a los estudiantes, lo que se refleja en las sesiones observadas. En este sentido, ambos docentes siguen una estructura y temática similar, a pesar de corresponder a niveles distintos. Así, al inicio de cada clase, se indica la fecha y el objetivo de la sesión. Los docentes indican que esta estructura (inicio-desarrollo-

cierre) tiene por intención que los estudiantes conozcan y puedan anticipar la organización de la sesión, facilitando su puesta en práctica.

Hay que prepararlos desde un principio, preparar primero la actitud, segundo, contextualización con una actividad inicio que sea... que sea fuerte, que los motive, que los motive a seguir adelante y después la actividad, y después un cierre que me permita a mí saber qué logré y qué no logre. (Equipo docente)

Extracto 1 observación en aula:

Por megáfono se escucha una voz que llama a los estudiantes a clases. Docente ingresa a la sala, lleva notebook y proyector portátil. Hay mucho ruido que proviene del patio (banda musical de un grupo religioso). Estudiantes van llegando de a poco y saludan a la profesora mientras ingresan.

En general, los estudiantes se refieren a la docente como “Señorita”. Por su parte, la docente los saluda refiriéndose a cada uno por su nombre. Inicia la presentación indicando la fecha y haciendo un resumen de temas anteriores (pregunta a estudiantes qué han abordado previamente en la clase, ellos señalan cuerpo, vértice, arista y cara, figuras planas y figuras geométricas, entre otros).

Docente va indicando algunos datos por medio de un Power Point y un par de estudiantes va respondiendo a partir de lo que revisan en sus cuadernos. Pregunta a los estudiantes si comprendieron esos contenidos y todos afirman haber comprendido.

La clase de hoy es sobre el cálculo del perímetro de diversas figuras. Profesora pregunta si conocen el concepto, y estudiantes responden negativamente. Se proyecta una figura con cifras para realizar el cálculo del perímetro. La profesora pregunta si alguien sabe cómo se puede realizar el cálculo. Uno de los estudiantes explica que se debe sumar cada uno de los lados de la figura. (Segunda observación de aula)

Además de los elementos mencionados, los docentes destacan el uso del refuerzo positivo como parte de la estructuración de la clase. Este refuerzo se manifiesta en acciones como el saludo inicial, el reconocimiento individual de los estudiantes por su nombre y la validación de las respuestas que entregan durante las actividades.

Extracto 2 observación en aula:

Al cierre, docente señala “felicitó al curso...la gente que está en proceso no se preocupe, no todos tenemos los mismos ritmos, la próxima semana será mejor”. Docente PIE les pregunta “¿Les complicó mucho?” y “¿Qué es lo que más les costó?” Esto abre un espacio de conversación fluida con los estudiantes. Profesora agrega una pregunta más “¿Qué más podrían hacer para resolver el problema?”. Los estudiantes responden con tres ideas: la importancia de “dibujar” en su mente las figuras geométricas, el saber qué les están preguntando y enfrentar los desafíos de la operatoria. (Primera observación de aula)

Para enseñar hay que contextualizar

Además de la estructura, la contextualización de la enseñanza se destaca entre los participantes como un concepto clave para favorecer el aprendizaje de los estudiantes del centro. Aunque no parece existir una definición compartida, esta noción surge como una demanda o estrategia relevante para abordar los conceptos con los estudiantes.

Para los docentes, la contextualización es necesaria para otorgar una función o utilidad al foco de aprendizaje que los estudiantes desarrollarán. Esto facilita que encuentren una motivación para asistir a clases e involucrarse con las experiencias de aprendizaje ofrecidas por el centro.

Usted va a aprender a estudiar porque tiene que hacer un escrito para su abogado, ustedes van a aprender a sumar y a restar, porque el abogado les cobra (Equipo profesional)

Asimismo, los docentes destacan que la simplificación de la instrucción también forma parte de la contextualización, la que destacan como un recurso útil para el trabajo con los estudiantes. De este modo, el uso de imágenes visibles y de material concreto es fundamental durante las clases.

Siempre aplicar todo a la realidad, todo, todo, aplicarlo. Todos los conceptos, los algoritmos que yo quiera enseñar, el teorema que quiera enseñar, el concepto, todo aplicado a la realidad, a lo práctico, o sea, yo voy a tomar una huincha de medir, voy a tomar una regla, voy a dibujar con la regla, les voy a mostrar un video (Equipo docente)

Un ejemplo del uso de esta estrategia fue evidenciado por el equipo de investigación durante una de las observaciones en aula. En el siguiente extracto, se describe la realización de un ejercicio de geometría durante una clase de Matemática:

Extracto 3 observación en aula:

Docente les muestra una huincha de medir y pregunta si saben para qué sirve. Estudiantes van respondiendo. Esto hasta llegar a la idea de longitud. Solicita que alguien salga a la pizarra para medirla, sale un joven. Alguien menciona que cubre todos los lados (el perímetro) y ella asiente y dice: “su compañero está bien”, refiriendo al concepto de longitud como todo el contorno de la figura. (Segunda observación de aula)

A pesar de los beneficios que la contextualización ha aportado al quehacer docente, se identifican ciertas limitaciones en su implementación. Estas se relacionan con la dificultad percibida para encontrar temáticas que resulten transversales a las diversas trayectorias y experiencias educativas de los estudiantes. En ocasiones los docentes se sienten desafiados al momento de generar vínculos entre las experiencias de los estudiantes y temáticas más abstractas, las cuales no solo se relacionan con la trayectoria escolar, sino también con su vida social y cultural. Para ejemplificar esta dificultad, la docente hace alusión a una experiencia concreta:

(...) el otro día intentamos contextualizar con un texto, como trabajar la matemática, pero desde un texto que era sobre el sueldo mínimo y los chiquillos están muy alejados a cualquier temática, no conocían un sueldo mínimo, no conocen los valores de las cosas. Ahora estamos trabajando en geometría, que podría ser más fácil a lo mejor relacionada a la construcción, pero muchos de ellos tampoco nunca han tomado una huincha de medir. Entonces ahí a veces es más complicado trabajar (Equipo docente)

Al indagar en aquellos factores que facilitan la continuidad de la asistencia de los estudiantes al centro escolar, los participantes perciben que la motivación central de estos no está vinculada con el deseo de aprender, sino más bien con aquellos beneficios que pueden ser obtenidos por su participación en este establecimiento. De este modo, la asistencia y la mantención de una buena conducta por parte de los estudiantes estaría motivada por una potencial obtención de beneficios asociados a su trayectoria intrapenal.

Pese a lo anterior, los docentes logran identificar también otras motivaciones para que los estudiantes continúen con el proceso educativo, más allá del impacto más o menos inmediato ligado a los beneficios intrapenales. Uno de estos sería la posibilidad de compartir lo aprendido con sus familias, particularmente con sus hijos/as que se encuentran actualmente escolarizados.

Otro de los aprendizajes y motivaciones que los docentes intentan abordar en su labor es la posibilidad de que los estudiantes perciban un cambio de rol dentro del centro escolar. Así, el estatus de “preso” pasaría a uno de “estudiante” durante su participación en las actividades escolares. En los momentos de clase, los profesionales buscarían ofrecer un espacio que brinde una percepción de libertad a los estudiantes a partir de

un trato humanizado. Esto se fortalecería en la sala de clases a través del establecimiento de reglas que distan de aquellas prácticas habituales del encierro.

Acepto participar en una sociedad estructurada, soy parte de la sociedad al estar acá, hablando civilizadamente con mi compañero, teniendo respeto, no peleando, escuchándole". Eso ya es una gran cosa, el aceptar vivir en sociedad. (Equipo docente)

De acuerdo con los docentes, y con base en la experiencia acumulada durante su labor en este contexto, la motivación de buscar un sentido al proceso educativo que vaya más allá de las recompensas es crucial para llevar a cabo su labor educativa, logrando así mantener vivo el sentido de esta institución, a pesar de aquellas interferencias que el contexto pueda ofrecer.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio intenta aportar a la comprensión de la educación de adultos en contextos de encierro, considerando las condiciones específicas que desafían el trabajo y la forma que toma la enseñanza a partir de los aprendizajes de una comunidad educativa en un penal chileno específico. El acceso a la educación, como derecho humano, implica no sólo el cumplimiento de la normativa mínima para su efecto, sino también el reconocimiento de la trayectoria de cada sujeto marginado (hooks, 1994), tanto en el presente como en su pasado, contemplando a su vez la posibilidad de proyectar su futuro. A partir de la experiencia de los participantes, es posible inferir que esto no ocurre solo fuera del contexto de encierro donde estos estudiantes podrán ser revalidados socialmente, sino también a nivel personal en el descubrimiento de nuevas capacidades y formas de pensar.

Un aspecto que emerge como relevante a partir de los resultados refiere al sentido de la educación en este contexto. Si bien el relato de los participantes permite suponer un fuerte compromiso educativo, al mismo tiempo, se infiere un espacio de trabajo poblado de obstáculos, donde la injerencia o construcción de posibilidades de solución parecieran lejanas. La escuela es, ante todo, un recinto dentro de una cárcel, donde predomina la seguridad y las dinámicas de procesos punitivos, con consecuencias directas en las planificaciones y el itinerario formativo. El abordaje de estas dificultades demanda, según Rangel Torrijo y De Maeyer (2019), una gestión interinstitucional que otorgue relevancia a la calidad de los procesos formativos más allá de la certificación o de la buena conducta, idea que coincide con lo planteado por los docentes del centro.

En esa línea, como lo señala Scarfó (2006) no es suficiente con la existencia de una escuela en la unidad penal, sino que se requiere considerar en la gestión educativa cuatro aspectos centrales: la accesibilidad, que refiere a la disminución de restricciones para el acceso al espacio educativo; la asequibilidad, entendida como el diseño de una oferta formativa que considere las diversas trayectorias de sus estudiantes; la adaptabilidad, es decir, que la educación considere los intereses del estudiante y las particularidades del contexto que le rodea; y, por último, la aceptabilidad, vinculada con que los objetivos, contenidos y métodos se posicionen éticamente, lo que implica resguardar una educación fundada en un enfoque de derechos humanos. Es justamente en esa dirección hacia donde el equipo de profesionales intenta conducir las acciones del centro escolar, a partir del desarrollo de una diversidad de estrategias que han logrado diseñar en base a su experiencia en este medio.

Un segundo aspecto que toma relevancia a partir de los discursos de los participantes es el rol que juega la política curricular. En este sentido, las definiciones que se realizan

fuera de este espacio formativo en lo que refiere a los aprendizajes a desarrollar se perciben como fuertemente desconectadas de la realidad del recinto, por lo que el currículum se convierte en una barrera y una problemática que solucionar, traicionando su propósito de orientar la labor docente. La desconexión entre la prescripción curricular y los anhelos y proyectos formativos que ocurren en este contexto de encierro son una representación de lo que bell hooks (1994) describe como la diferencia entre una pedagogía liberadora y una pedagogía que reproduce, pues pone a esta escuela en una encrucijada: atender los mandatos de la política curricular o construir un currículum paralelo que sí tenga sentido con respecto a las necesidades formativas de estos estudiantes.

Esta condición del currículum demanda por parte de los docentes una serie de acciones de contextualización y adaptación que en este escrito se han abordado en detalle y que dan cuenta de esfuerzos colectivos por generar un espacio educativo liberador, en el sentido que Freire (1970) le otorga a la pedagogía: la sala de clase permite a estos estudiantes vivir su condición de ser humano que aprende por medio de una construcción dialógica de la comprensión de la realidad que les rodea. Así, conocimientos definidos por el currículum se abordan solo en la medida que tienen un sentido para el contexto inmediato de los estudiantes, o bien, si se pueden enmarcar en sus relaciones significativas con personas del medio libre, como sus familias. Pese a ello, persiste la urgencia de que la educación en contexto de encierro cuente con referentes curriculares más flexibles que no solo *permitan*, sino que más bien, *inviten a* la toma de decisión democrática y situada por parte de docentes y profesionales de la educación.

Otro aspecto se relaciona con la formación docente. Emerge de los participantes un reconocimiento respecto a la complejidad global de trabajar en contextos de encierro con adultos, condición que los desafía tanto en las condiciones materiales en las que se trabaja (escasez de recursos, alta incertidumbre respecto a la continuidad de estudiantes, heterogeneidad de trayectorias escolares y nivel de conocimiento), como por la percepción de que el dominio se alcanzaría sólo en la práctica del hacer y probar. Esta percepción es coherente con la escasa preparación existente en Chile para la educación de adultos, así como también para otros contextos distintos a los regulares. En ese sentido, los resultados de este trabajo permiten avanzar no sólo en las complejidades sino también en los aprendizajes que esta comunidad ha desarrollado y que pueden ser proyectados a la formación y capacitación docente para contextos de formación de adultos.

Dentro de las limitaciones de este estudio, referimos a la singularidad del caso, soslayando las posibles particularidades de otros centros educativos en contextos penales. La influencia de factores externos, como la gestión interinstitucional y las políticas penitenciarias, también podría haber afectado los resultados, lo que sugiere la necesidad de estudios comparativos en diferentes entornos carcelarios. Así también, el conocimiento generado en esta investigación se limita a las percepciones de docentes de la asignatura de Matemática, por lo que se desconoce si las características de otras asignaturas podrían presentar desafíos distintos de los aquí mencionados. Por último, si bien los docentes dejan entrever algunas de las motivaciones de los estudiantes, sería relevante conocer cómo los educandos perciben y valoran los procesos formativos de los que participan, más allá de los beneficios asociados a la obtención de recompensas al interior del contexto de encierro.

Referencias

- Aróstegui, L. y Miralles, A. (2021). El ejercicio de derechos fundamentales en la cárcel: El caso del derecho a la educación en las cárceles catalanas. *Estudios de Deusto*, 69(2), 15-41. [https://doi.org/10.18543/ed-69\(2\)-2021pp15-41](https://doi.org/10.18543/ed-69(2)-2021pp15-41)
- Asimaki, A., Koustourakis, G. y Nikolakakos, N. (2019). A Foucauldian disciplinary theorisation of inmate education in the Second Chance Schools in Greek prisons: A case study. *Studies in the Education of Adults*, 52(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/02660830.2019.1595341>
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 53-60. <https://doi.org/10.35362/rie440740>
- Carrasco Aguilar, C., Barrera Sagredo, W. y Ramos Concha, G. (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile. *Sinéctica*, 57. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-017](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-017)
- Chomel, J. (2014). Intervenir en dispositif de formation linguistique en milieu carcéral. *Vie Sociale et Rraitements*, 124, 62-68. <https://doi.org/10.3917/vst.124.0062>
- De Maeyer, M. (2019). L'éducation en prison à la périphérie de l'éducation pour tous. *International Revue of Education*, 65, 811-832. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09800-6>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gaete, M., Acuña, V. y Ramírez, M. (2020). Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro. *Psicoperspectivas*, 19(1), 19-30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1767>
- Gaete, M. (2018). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias*. RIL Editores.
- Gendarmería de Chile. (2022). *Caracterización de las personas privadas de libertad*. Gendarmería de Chile. https://www.gendarmeria.gob.cl/car_personas_pp.html
- Gil Cantero, F., Añaños, F. y Soto Navarro, F. (2022). La educación reglada en prisión. El caso español y su incidencia en las mujeres presas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200199>
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing Libros.
- Ibarra Aguirre, E., Armenta Beltrany, M. y Jacobo García, H. M. (2019). Self-concept, coping strategies and professional teaching performance. Comparative study with teachers who work in adverse contexts. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(1), 223-239.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). (2022). *Informe anual*. INDH. <https://www.indh.cl/informeddhh2022/>
- Lukacova, S., Lukac, M., Lukac, E., Pirohova, I. y Hartmannova, L. (2018). Prison education in Slovakia from the teacher's perspective. *Journal of Prison Education and Reentry*, 5(1), 63-79.
- Martínez Ravanal, V. M. (2022). La construcción de comunidad educativa en contexto de encierro el caso del Liceo Camino de Luz de Puente Alto. *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 33-54. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67591>
- Milner, H. R. y Bennett, J. S. (2022). Lessons on pedagogy in the carceral system and teacher education. *Teachers College Record*, 124(3), 237-264. <https://doi.org/10.1177/01614681221087001>

- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Educación para la libertad*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2416>
- Ministerio de Justicia de Chile. (1942). Decreto 4855: Fija el Reglamento Orgánico de las Escuelas de las Prisiones. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://bcn.cl/3ni16>
- Novek, E. (2019). Making meaning: reflections on the act of teaching in prison. *Review of Communication*, 19(1), 55-68. <https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1554824>
- Osuna, C. (2022). El estigma penitenciario y la escuela en la cárcel como estructura de mediación. *Perfiles Educativos*, 44(175), 95-111. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60166>
- Panitsides, E. A. y Moussiou, E. (2019). What does it take to motivate inmates to participate in prison education? An exploratory study in a Greek prison. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(2), 157-177. <https://doi.org/10.1177/1477971419840667>
- Papaioannou, V. y Anagnou, E. (2020). Evaluation of Greek Second Chance Schools in Prison by Detainees. *Education Quarterly Reviews*, 3(1), 10-22. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.03.01.114>
- Pérez, C. (2021). Lo que cuesta llegar al aula: estrategias y tensiones entre presos y penitenciarios en la gestión de un taller de alfabetización alojado en una cárcel bonaerense. *Praxis Educativa*, 25(2), 59-79.
- Petiot, O., Dugény, S. y Kermarrec, G. (2023). Le travail émotionnel de l'enseignant en milieu fermé: le contexte d'exercice et les caractéristiques individuelles des enseignants font-ils la différence?. *Revue Française de Pédagogie*, 218, 117-133. <https://doi.org/10.4000/rfp.12752>
- Rangel Torrijo, H. (2019). Cooperation and education in prison: A policy against the tide in the Latin American penitentiary crisis. *International Review of Education*, 65, 785-809. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9747-5>
- Rangel Torrijo, H. y De Maeyer, M. (2019). Education in prison: A basic right and an essential tool. *International Review of Education*, 65, 671-685. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09809-x>
- Routier, M., Manchado, M. y Alberdi, M. (2020). Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 31-40.
- Scarfó, F. J. (2006). Educación Pública de Adultos en las Cárces: garantía de un derecho humano. *Revista Decisio, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*, 14, 21-25.
- Scarfó, F., Cuéllar, M. y Mendoza, D. (2016). Debates: Sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cadernos CEDES*, 36(98), 99-107. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones Críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI/Crefal.

Breve CV de las autoras y el autor

Maribel Calderón Soto

Doctora en Psicología, Magíster en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Licenciada en Educación y Psicología. Directora del Magíster en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins. Investigadora en contextos educativos, con foco en el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la promoción del diálogo y la colaboración.

Email: maribel.calderon@ubo.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-1463>

María Paz Faúndez Bastías

Magíster en Educación por la Universidad de Chile y Profesora General Básica por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante de doctorado en el Ontario Institute of Studies in Education (OISE) de la Universidad de Toronto, Canadá. Sus intereses de investigación se vinculan con los estudios sobre el currículum y la profesión docente.

Email: mp.faundezbastias@mail.utoronto.ca

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1443-0653>

Catalina Alejandra Núñez-Díaz

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile, Master en Educación de la University of Nottingham, Reino Unido. Master 2 en Ciencias de la Educación de la Université Paris Cité, Francia. Estudiante de doctorado en Sciences de l'éducation et de la formation en la Université Paris Cité, Francia. Se ha desempeñado como docente y asistente de investigación en diversas instituciones chilenas de educación superior en las carreras de psicología y pedagogía. Sus líneas de investigación se interesan por la formación inicial docente, específicamente en torno a los desafíos de la profesión.

Email: catalina.nunez-diaz@etu.u-paris.fr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4160-5597>

César Maldonado-Díaz

Doctor en Educación por la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad Diego Portales. Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Áreas de investigación: prácticas de coenseñanza en el contexto escolar chileno. Académico e Investigador, Universidad Católica Silva Henríquez.

Email: cmaldonadod@ucsh.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6507-8093>

Denis Makarena Díaz Díaz

Profesora de Historia, Geografía y Educación cívica dedicada a la educación de personas jóvenes y adultas privadas de libertad, línea emprendimiento estudiantil,

proyecto Liberando Palabras, Manual de alfabetización de adultos/as en contexto de encierro. UCSH1707. Encargada de Programa Penitenciario “Don Bosco”, Universidad Católica Silva Henríquez.

Email: denis.enserio@gmail.com - ddiaz@ucsh.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-5014-3740>