



**UMCE**  
el poder transformador de la educación

Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación.  
Facultad de Historia, Geografía y Letras.  
Departamento de Historia y Geografía.

**Experiencia educativa y pertinencia cultural en contexto de encierro juvenil:  
Análisis microhistórico de la trayectoria de un joven educado en privación de  
libertad**

*Seminario de titulación conducente al título de profesor de Historia y Geografía*

*Escrito por:*  
**Joaquín Antonio González Plaza**

*Santiago de Chile, a enero del 2026*

2026, Joaquin Gonzalez Plaza

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

## ÍNDICE

1. Índice . . . . .	3
2. Dedicatoria . . . . .	4
3. Resumen . . . . .	5
4. Introducción . . . . .	6
5. Planteamiento del Problema y Pregunta de Investigación . . . . .	7
6. Hipótesis o Supuesto Investigativo . . . . .	8
7. Objetivos . . . . .	9
8. Marco Teórico Conceptual . . . . .	10
9. Marco Metodológico . . . . .	34
10. Análisis de Resultados . . . . .	41
11. Conclusiones y Recomendaciones . . . . .	57
12. Referencias Bibliográficas . . . . .	60
13. Anexos . . . . .	64

## 1. DEDICATORIA

*Dedicado a mi familia, que de un inmenso grupo de corderos, me escogió a mi, me dio la posibilidad de estudiar y jamás dejaron de creer que lo lograría.*

## 2. RESUMEN

La presente investigación analiza la experiencia educativa en contexto de encierro juvenil en Chile a partir de la trayectoria de un joven que vivió nueve años de privación de libertad y que actualmente se encuentra en el medio libre, habiendo culminado estudios universitarios. El estudio se centra en los significados que el sujeto atribuye retrospectivamente a su trayectoria escolar desarrollada en encierro, atendiendo a las tensiones entre la cultura escolar institucional y su marco cultural de origen.

Desde un enfoque cualitativo, se adopta una perspectiva de trayectoria de vida articulada con una aproximación microhistórica, lo que permite reconstruir en profundidad la experiencia educativa vivida durante el periodo de privación de libertad. La posición biográfica actual del entrevistado posibilita una narración reflexiva en la que la experiencia escolar es reinterpretada a la luz de su continuidad formativa en educación superior.

El análisis se sustenta en categorías como capital cultural, culturas juveniles, prisionización y pertinencia cultural de la educación, entendidas como claves para comprender la relación entre experiencia escolar y trayectoria vital en contextos de control institucional. La información fue producida mediante entrevistas biográficas en profundidad realizadas en el medio libre y analizadas a través de un enfoque narrativo-categorial.

Los hallazgos muestran que la experiencia educativa en encierro adquirió sentidos ambivalentes: la escuela fue vivida tanto como espacio de regulación institucional como instancia de resguardo simbólico y posibilidad de proyección futura. Se concluye que la pertinencia cultural constituye un eje decisivo para la resignificación de la experiencia educativa, particularmente cuando logra articularse con la trayectoria vital del sujeto y habilitar continuidad formativa más allá del encierro.

### 3. INTRODUCCIÓN

La educación en contextos de encierro juvenil constituye un campo de tensión entre políticas de reinserción social, dispositivos institucionales de control y trayectorias vitales marcadas por experiencias de exclusión. En Chile, la escolarización al interior de centros de privación de libertad ha sido promovida como herramienta de restitución de derechos y oportunidad de continuidad formativa; sin embargo, la manera en que dicha experiencia es vivida y significada por los propios jóvenes ha sido menos explorada desde perspectivas cualitativas centradas en la trayectoria individual.

El presente estudio se sitúa en ese espacio analítico, abordando la experiencia educativa de un joven que vivió nueve años de privación de libertad durante su adolescencia y juventud. Actualmente en el medio libre, y habiendo culminado estudios universitarios, el sujeto reconstruye retrospectivamente su trayectoria escolar desarrollada en encierro, ofreciendo una narración que permite analizar no solo lo vivido, sino también los procesos de resignificación posteriores.

Este posicionamiento biográfico resulta particularmente relevante, pues la experiencia educativa no se examina en simultaneidad con el encierro, sino desde una distancia temporal que habilita reflexión crítica y relectura de los acontecimientos. La trayectoria completa, que incluye educación básica, media y posteriormente acceso a educación superior, permite comprender la escolarización en encierro como parte de un proceso más amplio de construcción identitaria y proyección de futuro.

Desde esta perspectiva, la investigación se centra en las tensiones entre cultura escolar y cultura juvenil, entendiendo que la escuela no opera en un vacío social, sino que se inserta en trayectorias marcadas por desigualdad estructural, pertenencia territorial y capital cultural diferenciado. En contextos de encierro, estas tensiones se ven intensificadas por lógicas institucionales asociadas al control y la regulación de la conducta, configurando un escenario en el que la experiencia educativa puede adquirir sentidos ambivalentes.

El estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter microhistórico, orientado a reconstruir en profundidad la trayectoria de vida del joven, no con fines de generalización estadística, sino para iluminar procesos estructurales a través de la experiencia singular. Esta aproximación permite desplegar el análisis desde la mera descripción de políticas educativas hacia la

comprensión de cómo la educación es vivida, interpretada y resignificada por el sujeto en el entramado de su biografía.

En este marco, la investigación propone comprender qué significado adquiere la experiencia educativa en contexto de encierro juvenil cuando es narrada desde una trayectoria que logró continuidad formativa en el medio libre. Esta pregunta permite problematizar la pertinencia cultural de la educación impartida, así como su capacidad para dialogar con las trayectorias reales de los jóvenes y contribuir a procesos de transformación personal.

#### **4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

##### **4.1 Planteamiento del problema:**

En Chile, la educación en contextos de encierro juvenil ha sido concebida institucionalmente como una herramienta orientada a la reinserción social y a la restitución del derecho a la educación de jóvenes privados de libertad. En el marco del sistema de responsabilidad penal adolescente, la escolarización al interior de centros de régimen cerrado se presenta como un mecanismo que busca garantizar continuidad formativa, favorecer procesos de reflexión personal y ampliar oportunidades futuras. Sin embargo, más allá de su formulación normativa, la experiencia educativa en encierro se desarrolla en un escenario atravesado por desigualdades estructurales, trayectorias escolares interrumpidas y lógicas institucionales asociadas al control y la regulación de la conducta.

Diversas investigaciones han señalado que los jóvenes que ingresan al sistema de justicia juvenil provienen mayoritariamente de contextos marcados por vulnerabilidad socioeconómica, exclusión educativa y precariedad territorial. Estas trayectorias previas inciden en la relación que establecen con la escuela, institución que, en muchos casos, ha sido experimentada como espacio de desajuste cultural, sanción o fracaso. En este sentido, la educación en contexto de encierro no se inserta en trayectorias neutras, sino en recorridos vitales atravesados por tensiones entre cultura escolar y cultura juvenil.

A ello se suma que el encierro implica una reorganización profunda de la vida cotidiana, donde las dinámicas institucionales operan bajo lógicas de control que pueden influir en la forma en que la experiencia educativa es vivida. La escuela en régimen cerrado no se desarrolla en un entorno ordinario, sino en un espacio donde convergen funciones pedagógicas y dispositivos

de regulación institucional. Esta condición configura un escenario particular en el que la experiencia escolar puede adquirir sentidos diversos, incluso contradictorios.

No obstante, si bien existe producción académica que analiza la educación en contextos de privación de libertad desde perspectivas estructurales o evaluativas, resulta menos frecuente la exploración en profundidad de cómo dicha experiencia es significada por los propios sujetos desde su trayectoria de vida. En particular, escasean estudios que reconstruyan microhistóricamente la experiencia educativa de un joven que haya atravesado un periodo prolongado de encierro y que posteriormente haya continuado su formación en el medio libre.

La presente investigación se sitúa precisamente en esa intersección. El problema que se aborda no radica únicamente en la existencia o calidad formal de la oferta educativa en régimen cerrado, sino en la tensión entre la cultura escolar institucional y el marco cultural del joven, tal como esta tensión es vivida y resignificada retrospectivamente. El estudio se centra en la trayectoria de un joven que experimentó nueve años de privación de libertad, cursó educación básica y media en encierro, accedió a educación universitaria en los últimos años de su condena y actualmente se encuentra en el medio libre, habiendo culminado estudios superiores.

Desde esta perspectiva, el problema de investigación se configura en la interrogación por el significado que adquiere la experiencia educativa en contexto de encierro cuando es narrada desde una trayectoria que logró continuidad formativa más allá del régimen cerrado. ¿Cómo se articulan las tensiones entre cultura escolar y cultura juvenil en esta experiencia? ¿De qué manera las lógicas institucionales del encierro inciden en la vivencia de la escuela? ¿Qué papel juega la pertinencia cultural en los procesos de resignificación de la experiencia educativa?

Abordar estas preguntas desde una aproximación microhistórica permite iluminar procesos estructurales a través de la experiencia singular, desplazando el análisis desde la mera descripción de políticas educativas hacia la comprensión profunda del sentido que la educación adquiere en la vida de un sujeto concreto. En este marco, la investigación busca aportar a la reflexión sobre la educación en contextos de encierro no solo como dispositivo institucional, sino como experiencia vivida, interpretada y resignificada en el entramado de una trayectoria vital compleja.

## **4.2 Pregunta de investigación**

¿Qué significado atribuye, desde su trayectoria de vida y experiencia posterior en el medio libre, un joven que vivió nueve años de privación de libertad a su experiencia educativa en contexto de encierro juvenil?

### **5.- Hipótesis o Supuesto Investigativo**

Se sostiene el supuesto de que la experiencia educativa en contexto de encierro juvenil, aun cuando se desarrolla enmarcada en lógicas institucionales de regulación y control, puede ser progresivamente resignificada por el sujeto como un espacio de reconocimiento, resguardo simbólico y proyección futura. Se plantea que esta resignificación se encuentra mediada por la trayectoria vital previa, la relación con agentes educativos y el grado de pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas experimentadas.

Asimismo, se hipotetiza que la continuidad formativa posterior en el medio libre incide en la interpretación retrospectiva de la experiencia escolar en encierro, permitiendo integrar dicha etapa como parte significativa de un proceso más amplio de transformación personal.

### **6. Objetivos**

#### **6.1 Objetivo general**

Comprender el significado que adquiere la experiencia educativa en contexto de encierro juvenil en la trayectoria de un joven que vivió un periodo prolongado de privación de libertad, considerando las tensiones entre cultura escolar y marco cultural de origen.

#### **6.2 Objetivos específicos**

- 1.-Reconstruir la trayectoria educativa del joven durante su periodo de privación de libertad.
- 2.-Identificar las tensiones entre cultura escolar y cultura juvenil presentes en su experiencia educativa.
- 3.-Analizar los sentidos atribuidos a la escuela en el marco de las lógicas institucionales del encierro.
- 4.-Examinar el papel de la pertinencia cultural en los procesos de resignificación de la experiencia educativa.
- 5.-Comprender cómo la continuidad formativa posterior incide en la interpretación retrospectiva de la escolarización en encierro.

### **8. Marco Teórico-Conceptual**

## **8.1 Disciplinamiento juvenil y control social: antecedentes históricos**

Históricamente, la intervención estatal sobre la juventud considerada desviada o peligrosa ha estado marcada por lógicas de disciplinamiento y control social, en las cuales la educación ha ocupado un lugar central como herramienta de corrección y normalización. Durante gran parte del siglo XX, las políticas dirigidas a niños y jóvenes en conflicto con la ley se estructuraron bajo paradigmas tutelares y correccionales, que concibieron a estos sujetos como moralmente desviados, inmaduros o deficitarios desde el punto de vista cognitivo y social. Desde esta mirada, las trayectorias juveniles fueron interpretadas como expresiones de carencia, legitimando su intervención y conducción por parte del Estado y sus instituciones (Cooper, 1994, 2005).

En este contexto, la privación de libertad no se configuró únicamente como una sanción jurídica, sino como un espacio de reeducación forzada, donde la escolarización operó como un dispositivo orientado a moldear conductas, hábitos y valores considerados socialmente aceptables. La educación, más que un derecho garantizado, fue entendida como un medio para corregir trayectorias de vida consideradas problemáticas, desconociendo o subordinando la cultura propia de los individuos, construida en sus territorios, tradiciones y sistemas de significación. De este modo, se consolidó una relación profundamente asimétrica entre la institución y el sujeto intervenido, en la que la experiencia educativa se subordinó a fines de control y normalización social (Tsukame, 1996, 2000).

Esta concepción se inscribe en una racionalidad más amplia de control social, en la cual la juventud popular fue frecuentemente asociada a peligrosidad, desorden y amenaza al orden social. Dichas representaciones legitiman prácticas institucionales centradas en la vigilancia, la disciplina y la obediencia, orientadas a la corrección del individuo marginalizado y estigmatizado (Foucault, 1975/2002; Tsukame, 2010). Como resultado, los espacios educativos al interior de instituciones de encierro se desarrollaron históricamente en estrecha relación con lógicas punitivas, dificultando la emergencia de una educación orientada al desarrollo integral del sujeto y al reconocimiento de su experiencia cultural. No obstante, estas lógicas de disciplinamiento, si bien estructuran históricamente la intervención estatal, no agotan necesariamente la experiencia educativa concreta de los jóvenes, la cual puede adquirir sentidos que exceden la función estrictamente normalizadora.

En el caso chileno, estas lógicas de disciplinamiento juvenil se expresaron tempranamente en la creación de instituciones orientadas al control y corrección de niños y jóvenes considerados en situación de abandono o desviación, particularmente a lo largo del siglo XX. Desde la promulgación de la Ley de Menores de 1928, y la posterior consolidación de reformatorios, hogares de menores y establecimientos correccionales, se configuró una intervención estatal centrada en la tutela y la disciplina, donde la educación fue concebida principalmente como un mecanismo de normalización social más que como un derecho exigible (Cooper, 1994; Tsukame, 2000). Este enfoque se mantuvo, con distintas adaptaciones, hasta fines del siglo XX, configurando un sustrato histórico que condiciona las formas contemporáneas de la educación en contexto de encierro.

## **8.2 Reformas de los años noventa: justicia social, educación y mitigación de la delincuencia**

El retorno a la democracia en Chile, a comienzos de la década de 1990, marcó un punto de inflexión en la forma en que el Estado abordó la situación de niños, niñas y jóvenes en conflicto con la ley. En este período, las políticas públicas comenzaron a reorientarse progresivamente desde enfoques predominantemente punitivos hacia discursos centrados en la justicia social, la reinserción y la protección de derechos, en equilibrio con los procesos de democratización institucional y la adecuación a estándares internacionales en materia de derechos humanos, particularmente a partir de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990 (Cooper, 2005; Tsukame, 2000).

En este contexto, la educación adquirió un rol estratégico como herramienta de intervención orientada a la disminución de la delincuencia juvenil, siendo concebida como un mecanismo capaz de compensar trayectorias de exclusión social, escolar y familiar. Desde esta perspectiva, la escolarización en contextos de encierro fue resignificada discursivamente como una vía para favorecer la reinserción social de jóvenes privados de libertad, reforzando su carácter instrumental dentro de las políticas de intervención estatal (Tsukame, 2010).

No obstante, este giro discursivo no implicó una ruptura inmediata con las lógicas institucionales heredadas del período anterior. Las reformas impulsadas durante la década de

1990 coexistieron con prácticas y estructuras organizacionales fuertemente marcadas por la racionalidad del control y la disciplina, generando tensiones entre los principios declarados de justicia social y las condiciones concretas en que se desarrollaban las experiencias educativas en contextos de encierro (Cooper, 1994; Tsukame, 1996).

De este modo, la educación en contexto de encierro se configuró como un espacio atravesado por ambivalencias, en el que convergen discursos orientados a la inclusión y la reinserción con prácticas institucionales que continúan reproduciendo formas de control y normalización. Estas tensiones resultan fundamentales para comprender el marco desde el cual se desprenden las experiencias educativas de los jóvenes privados de libertad en el Chile contemporáneo (Frühling, 2011), particularmente cuando dichas experiencias son analizadas desde trayectorias individuales que permiten observar cómo estos discursos y prácticas se articulan en la vida concreta de los sujetos.

### **8.3 Configuración institucional de la educación en contextos de encierro en Chile**

La configuración institucional de la educación en contexto de encierro en Chile se ha caracterizado por una articulación compleja entre distintos organismos del Estado, cuyas competencias y lógicas de funcionamiento no siempre convergen de manera armónica. En términos generales, la responsabilidad sobre los jóvenes privados de libertad ha recaído históricamente en el ámbito del sistema judicial, mientras que la provisión del servicio educativo se ha estructurado a partir de políticas y programas dependientes del sistema educacional formal (Tsukame, 2010; Frühling, 2011).

Bajo esta configuración, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos ha desempeñado un rol central en la administración y supervisión de los recintos de privación de libertad para jóvenes, delegando en distintos organismos la ejecución de medidas y programas orientados a la intervención socioeducativa. Durante gran parte del período abordado, el Servicio Nacional de Menores (SENAME), creado en 1979, se constituyó como el principal actor institucional encargado de la atención de niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley, incluyendo la coordinación de las experiencias educativas desarrolladas al interior de los centros de internación (Cooper, 2005; Ley N.º 2465, 1979).

Paralelamente, el Ministerio de Educación ha asumido la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación formal de las personas privadas de libertad, a través de modalidades flexibles y programas específicos, entre los que destaca la Educación de Personas Jóvenes y

Adultas (EPJA). Esta modalidad ha permitido la implementación de procesos de escolarización al interior de los recintos, ajustados a las condiciones propias del encierro, pero manteniendo su adscripción al sistema educativo regular y sus marcos curriculares oficiales (Ministerio de Educación, 2002; Tsukame, 2010).

La coexistencia de estas institucionalidades ha dado lugar a un escenario en el que la educación en contexto de encierro se desarrolla en la intersección de lógicas divergentes: por una parte, la lógica del control, la seguridad y la disciplina propia del sistema de justicia; y por otra, la lógica pedagógica y formativa del sistema educativo. Esta superposición de marcos institucionales configura un espacio tensionado, que condiciona las posibilidades de desarrollo de experiencias educativas culturalmente pertinentes y centradas en el estudiante (Mierzejewsky & Valladares, 2006).

En consecuencia, la educación en contexto de encierro no puede ser comprendida únicamente como una política educativa, sino como una práctica situada que se despliega dentro de un entramado institucional complejo, donde convergen objetivos, discursos y racionalidades que no siempre resultan coherentes entre sí. Este marco institucional constituye el escenario desde el cual se desarrollan las trayectorias educativas de los jóvenes privados de libertad, y resulta fundamental para comprender las dinámicas que atraviesan su experiencia formativa (Frühling, 2011), así como las condiciones estructurales que pueden favorecer u obstaculizar procesos de resignificación de la experiencia escolar.

#### **8.4 Desigualdad educativa y segregación escolar en Chile**

La comprensión de las tensiones existentes entre la cultura escolar y las culturas juveniles en contextos de encierro requiere situar el análisis en el marco más amplio de la desigualdad educativa que caracteriza al sistema escolar chileno. Durante las últimas décadas, Chile ha consolidado uno de los sistemas educativos más segregados entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), situación que incide directamente en las trayectorias escolares de los estudiantes de sectores populares y, particularmente, de aquellos que ingresan en conflicto con la ley (Bellei, 2013; Valenzuela et al., 2014).

La segregación socioeconómica del sistema escolar chileno se expresa en la concentración de estudiantes de similar origen social en establecimientos diferenciados, generando circuitos educativos paralelos que reproducen y profundizan las desigualdades sociales existentes. Según

Bellei (2013), "*la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno es una de las más altas entre los países de la OCDE, y se ha mantenido relativamente estable durante las últimas dos décadas*" (p. 326). Esta configuración segmentada del sistema no solo limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de menores recursos, sino que también refuerza procesos de estigmatización y exclusión simbólica que afectan su relación con la institución escolar.

Los orígenes de esta segregación se vinculan a las transformaciones estructurales implementadas durante la década de 1980, período en el cual se introdujeron mecanismos de mercado al servicio de la educación, promoviendo la competencia entre establecimientos y la libertad de elección de las familias. Si bien estas reformas se sustentaron en el supuesto de que la competencia mejoraría la calidad educativa, en la práctica generaron un sistema altamente estratificado, en el que las familias con mayores recursos acceden a establecimientos de mejor calidad, mientras que los sectores populares se concentran en escuelas públicas municipales con menores recursos y peores condiciones de enseñanza (Valenzuela et al., 2014; OCDE, 2017).

Esta segregación tiene consecuencias que afectan directamente las trayectorias educativas de los jóvenes provenientes de contextos de mayor vulnerabilidad social. Los establecimientos que concentran estudiantes de sectores populares suelen presentar mayores tasas de ausentismo, interrupción escolar y conflictividad, así como menores niveles de logro académico y expectativas docentes más bajas respecto del potencial de sus estudiantes (Cornejo & Redondo, 2007; García-Huidobro, 2007). Estas condiciones configuran experiencias escolares marcadas por la desvalorización, la frustración y el distanciamiento progresivo de la institución educativa, factores que inciden en la construcción de trayectorias educativas fragmentadas e interrumpidas.

En el caso de jóvenes que posteriormente ingresan en conflicto con la ley, la segregación escolar constituye un antecedente relevante para comprender la distancia cultural que experimentan respecto de la escuela. Muchos de ellos han transitado por establecimientos educativos precarizados, ubicados en territorios de alta vulnerabilidad social, donde la educación formal ha coexistido con dinámicas de exclusión, estigmatización y desconexión entre los contenidos escolares y las realidades de vida de los estudiantes (Tsukame, 2010). Esta experiencia previa de segregación y desigualdad condiciona las formas en que los jóvenes

significan la educación al interior del encierro, así como sus expectativas respecto de las posibilidades que esta pueda ofrecerles.

Asimismo, la segregación educativa se articula con procesos de segregación territorial, generando una superposición de desventajas que afecta de manera especialmente intensa a los jóvenes de sectores populares urbanos. Los barrios en los que habitan estos jóvenes suelen concentrar altos niveles de pobreza, precariedad habitacional, escasa presencia de instituciones públicas y limitadas oportunidades de movilidad social, configurando contextos en los que la escuela no logra constituirse como un espacio de oportunidad ni de reconocimiento (García-Huidobro, 2007). En este escenario, la educación formal tiende a ser percibida como un dispositivo ajeno, desvinculado de las experiencias cotidianas y de los proyectos de vida posibles en contextos de marginalidad.

La comprensión de la desigualdad educativa en Chile resulta fundamental para situar el análisis de la educación en contextos de encierro juvenil, ya que permite identificar las condiciones estructurales que anteceden y condicionan la experiencia educativa de los jóvenes privados de libertad. La segregación escolar no solo limita el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad, sino que también incide en la construcción de identidades educativas, en las expectativas respecto de la escuela y en las formas en que los jóvenes se vinculan con el conocimiento y la autoridad educativa. Estos elementos resultan claves para comprender las tensiones culturales que atraviesan la educación en contexto de encierro y para pensar estrategias educativas más pertinentes y significativas, especialmente cuando se analiza cómo dichas trayectorias previas inciden en la forma en que los jóvenes interpretan y valoran la experiencia escolar durante y después del encierro.

### **8.5 Capital cultural y distancia entre cultura escolar - cultura popular**

La desigualdad educativa no se expresa únicamente en términos de acceso diferenciado a recursos materiales o establecimientos de calidad, sino también en la existencia de una distancia cultural entre los marcos de significación que sustentan la cultura escolar y aquellos que configuran las culturas populares. Esta distancia, analizada en profundidad por la sociología de la educación, constituye un factor explicativo fundamental para comprender las dificultades que enfrentan los estudiantes de sectores populares en su tránsito por el sistema educativo

formal, así como las tensiones que experimentan los jóvenes privados de libertad en su relación con la escuela (Guerrero et al., 2006; Redondo et al., 2004).

El concepto de capital cultural, desarrollado originalmente por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, permite problematizar la idea de que la escuela constituye un espacio neutro de transmisión de conocimientos. Por el contrario, la institución escolar opera desde códigos, lenguajes, saberes y disposiciones que corresponden a la cultura dominante, favoreciendo a aquellos estudiantes que llegan a la escuela portando un capital cultural coherente con las exigencias y expectativas de la institución (Bourdieu, 1987; Bourdieu & Passeron, 1996). Este capital cultural, adquirido principalmente en el contexto familiar, se expresa en formas de hablar, leer, relacionarse con el conocimiento y comportarse en espacios formales, que son valoradas y legitimadas por la escuela.

En el caso chileno, la distancia cultural entre la escuela y los sectores populares ha sido documentada en múltiples investigaciones que evidencian cómo los contenidos, metodologías y formas de evaluación del sistema educativo presuponen trayectorias de socialización y marcos culturales que no necesariamente corresponden a la experiencia de los estudiantes de contextos vulnerables. Según Redondo et al. (2004), "la escuela chilena, en su configuración curricular y pedagógica, reproduce en gran medida los códigos culturales de los sectores medios y altos, generando experiencias de extrañamiento y desvalorización en estudiantes de sectores populares" (p. 168).

Esta distancia cultural se manifiesta, en primer lugar, en el ámbito del lenguaje. Los estudiantes de sectores populares suelen desarrollar formas de comunicación marcadas por códigos restringidos a los espacios populares frecuentados, caracterizados por una mayor contextualización del discurso, el uso de expresiones coloquiales y la priorización de la comunicación implícita por sobre la explícita (Bernstein, 1989). Sin embargo, la escuela opera desde códigos elaborados, que valoran la precisión conceptual, la abstracción y la capacidad de descontextualizar el lenguaje, habilidades que no siempre forman parte del repertorio cultural de los estudiantes de sectores populares. Esta incompatibilidad entre códigos dificulta la comprensión de los contenidos escolares y genera experiencias de incompetencia simbólica que afectan la autoestima académica de los estudiantes (Guerrero et al., 2006).

Asimismo, la distancia cultural se expresa en las formas de relación con la autoridad. En contextos populares urbanos, especialmente en aquellos marcados por la precariedad y la

exclusión social, las relaciones de autoridad tienden a configurarse desde lógicas de reciprocidad, respeto ganado y reconocimiento entre pares, más que desde la obediencia formal a jerarquías institucionales (Duarte, 2012). La escuela, en cambio, estructura las relaciones pedagógicas desde un modelo verticalista, en el que la autoridad del docente se presume legítima por su posición institucional, independientemente de la capacidad de establecer vínculos significativos con los estudiantes. Esta divergencia genera conflictos recurrentes, que suelen ser interpretados por la institución escolar como indisciplina o falta de compromiso, cuando en realidad expresan una incompatibilidad entre marcos culturales de comprensión de la autoridad (Redondo et al., 2004).

La distancia cultural también se manifiesta en la desconexión existente entre los contenidos curriculares y las experiencias de vida de los estudiantes de sectores populares. Los saberes legitimados por la escuela suelen estar organizados en torno a referencias culturales, ejemplos y problemas que no dialogan con las realidades territoriales, familiares ni laborales de estos jóvenes. Como señala Guerrero et al. (2006), *"la escuela tiende a ignorar o desvalorizar los saberes adquiridos por los estudiantes en sus contextos de origen, reforzando la percepción de que el conocimiento escolar es ajeno e irrelevante para sus vidas"* (p. 142). Esta desconexión erosiona la motivación por el aprendizaje y refuerza la percepción de la escuela como un espacio impuesto, que no reconoce ni valora la experiencia cultural de los estudiantes.

En el caso de jóvenes en conflicto con la ley, esta distancia cultural adquiere características particularmente intensas. Muchos de ellos provienen de trayectorias marcadas por la exclusión escolar temprana, la vida en territorios estigmatizados y la participación en economías informales e ilegales, experiencias que configuran marcos culturales específicos, con códigos, lenguajes y formas de reconocimiento que resultan incompatibles con la cultura escolar hegemónica (Tsukame, 2010; Duarte, 2012). La escuela, al no reconocer ni incorporar estos marcos culturales, tiende a ser percibida por estos jóvenes como un dispositivo ajeno, que reproduce discursos moralizantes y normalizadores sin considerar las condiciones estructurales que han configurado sus trayectorias de vida.

Esta distancia no solo afecta el proceso de aprendizaje, sino también la construcción de identidades educativas. Cuando la escuela opera desde lógicas culturales que desvalorizan las experiencias, saberes y formas de ser de los estudiantes de sectores populares, estos desarrollan identidades escolares negativas, caracterizadas por la desafección, la resistencia y el distanciamiento progresivo de la institución educativa (Redondo et al., 2004). Estas identidades

no constituyen una expresión de falta de interés por el aprendizaje, sino una respuesta comprensible frente a una institución que no los reconoce como sujetos legítimos de saber.

Comprender la distancia cultural entre la escuela y las culturas populares resulta fundamental para analizar la experiencia educativa de jóvenes privados de libertad. Esta distancia, que antecede al encierro y se profundiza durante el mismo, condiciona las formas en que estos jóvenes significan la educación, se vinculan con los docentes y participan ---o no--- de los procesos educativos formales. Reconocer esta distancia no implica asumir una postura determinista que reduzca las trayectorias juveniles a la carencia, sino por el contrario, identificar las condiciones estructurales y culturales que configuran la relación entre estos jóvenes y la escuela, abriendo la posibilidad de pensar prácticas educativas más pertinentes, inclusivas y significativas. Esta consideración resulta especialmente relevante al analizar trayectorias individuales en las que la relación con la escuela no se define exclusivamente por el fracaso o la exclusión, sino también por procesos de reconfiguración del sentido atribuido a la educación.

### **8.6 Culturas juveniles, significaciones y experiencias educativas en contexto de encierro**

La experiencia educativa de jóvenes privados de libertad no puede ser comprendida al margen de los universos culturales desde los cuales estos sujetos construyen sentido sobre sí mismos, su trayectoria de vida y su relación con la institución escolar. Las culturas juveniles, entendidas como sistemas de significaciones, códigos, prácticas y formas de sociabilidad propias, constituyen un marco fundamental para analizar cómo los jóvenes interpretan, aceptan, resisten o resignifican las propuestas educativas en contexto de encierro (Tsukame, 1996; Cooper, 2005).

En el caso de jóvenes provenientes de sectores populares urbanos, dichas culturas se configuran en estrecha relación con experiencias territoriales marcadas por la exclusión social, la precariedad institucional y la presencia de economías informales e ilegales. En estos contextos, emergen formas de identidad juvenil vinculadas al reconocimiento entre pares, la lealtad, el respeto, la construcción de prestigio y la defensa simbólica del honor, elementos que adquieren especial relevancia al interior del encierro y que dialogan, muchas veces de manera conflictiva, con las normas y expectativas del sistema educativo formal (Cooper, 1994; Tsukame, 1996).

Las culturas juveniles populares en Chile se han configurado históricamente en relación con procesos de exclusión social, estigmatización territorial y precariedad institucional. Como señala Duarte (2012), los jóvenes de sectores populares desarrollan formas de sociabilidad y sistemas de significación que responden a las condiciones materiales y simbólicas de sus territorios de origen, configurando identidades juveniles que no siempre resultan compatibles con las expectativas de comportamiento y desempeño que impone la escuela. Estas culturas juveniles se expresan en lenguajes, códigos estéticos, formas de relación con la autoridad y modos de construcción de reconocimiento que operan desde lógicas distintas a las que estructuran la cultura escolar hegemónica.

En contextos de encierro, estas culturas juveniles adquieren características específicas, mediadas por las dinámicas propias de la privación de libertad. La convivencia forzada, la restricción de la autonomía y la necesidad de adaptarse a las normas del encierro generan formas de sociabilidad juvenil marcadas por la desconfianza, la construcción de alianzas estratégicas y la valoración del respeto y la lealtad como mecanismos de supervivencia simbólica (Romero Miranda, 2019). Estas dinámicas culturales inciden directamente en la forma en que los jóvenes se relacionan con la escuela al interior del encierro, condicionando su participación, su disposición hacia el aprendizaje y su vínculo con las figuras docentes.

Desde esta perspectiva, la educación en contexto de encierro se encuentra atravesada por una tensión estructural entre los marcos culturales juveniles y las lógicas institucionales que organizan la escuela. Los contenidos curriculares, las metodologías pedagógicas y las formas de evaluación suelen responder a modelos estandarizados que presuponen trayectorias escolares continuas y códigos culturales hegemónicos, dificultando el reconocimiento de las experiencias, saberes y significaciones que los jóvenes portan desde sus territorios y trayectorias de vida (Laval, 2004).

Esta distancia cultural no solo incide en los procesos de aprendizaje, sino también en la forma en que los jóvenes construyen sentido respecto de la escuela al interior del encierro. Para muchos de ellos, la experiencia educativa se percibe como un espacio impuesto, ajeno o instrumental, más asociado al cumplimiento de requisitos institucionales que a un proceso significativo de formación personal o colectiva. En este marco, la participación escolar puede adquirir sentidos estratégicos, vinculados al acceso a beneficios, a la ocupación del tiempo o a la mejora de la imagen frente a la autoridad, más que a una apropiación genuina del proceso educativo (Mierzejewsky & Valladares, 2006). Sin embargo, esta percepción no es

necesariamente estática, pudiendo transformarse en la medida en que la experiencia escolar logra articularse con los marcos culturales y las trayectorias biográficas de los sujetos.

No obstante, estas mismas culturas juveniles no constituyen un obstáculo en sí mismas para la educación, sino que representan un campo de posibilidades pedagógicas cuando son reconocidas y abordadas desde enfoques culturalmente pertinentes. La incorporación de las experiencias, lenguajes y marcos de sentido juveniles permite tensionar la lógica homogeneizadora de la escuela tradicional y abrir espacios para una educación situada, capaz de dialogar con las trayectorias reales de los sujetos en contexto de encierro (Tsukame, 2010).

### **8.7 Prisionización como contexto agravante de la experiencia educativa**

La experiencia educativa en contexto de encierro juvenil se desarrolla, además, bajo los efectos del proceso de prisionización, entendido como el conjunto de adaptaciones psicológicas, conductuales y simbólicas que los sujetos experimentan al ingresar y permanecer en condiciones de encierro (Clemmer, 1940; Goffman, 2001; Romero Miranda, 2019). Este proceso constituye un contexto agravante que condiciona de manera significativa las posibilidades de sostener experiencias educativas culturalmente pertinentes.

El concepto de prisionización fue desarrollado originalmente por Donald Clemmer (1940), quien lo definió como:

*"la asimilación e internalización de la subcultura carcelaria por parte del sujeto, que no solo supone la aceptación de normas y códigos institucionales, sino, sobre todo, de las propias reglas y jerarquías entre los internos"* (Clemmer, 1940, citado en Romero Miranda, 2019, p. 44).

Este proceso acarrea alteraciones en el comportamiento del individuo que abarcan desde sus interacciones cotidianas hasta la estructura de su identidad, generando lo que Goffman (2001) denomina "mutilación del yo", es decir, la transformación del sujeto en algo distinto de lo que era antes del encierro.

La prisionización impacta en la subjetividad de los jóvenes mediante la internalización de normas informales del encierro, la reconfiguración de las relaciones de poder entre pares y la adaptación a un entorno marcado por la vigilancia, la desconfianza y la restricción de la autonomía. Estas dinámicas influyen directamente en la disposición hacia el aprendizaje, la

participación en el aula y la relación con figuras adultas asociadas a autoridad, como docentes y profesionales del sistema educativo (Goffman, 2001; Romero Miranda, 2019; Tsukame, 2010).

En investigaciones recientes sobre el sistema penal chileno, Romero Miranda (2019) ha evidenciado que la prisionización no constituye un proceso unidimensional determinado exclusivamente por el tiempo de reclusión, como sostenían los enfoques estructuralistas clásicos, sino que se configura a través de fases que responden tanto a condiciones institucionales como a la subjetividad del sujeto, su trayectoria de vida y su posicionamiento en la jerarquía subcultural del encierro. Según este autor, "la prisionización está mediada por la trayectoria vital, la adherencia a la normativa institucional/subcultural, la posición de entrada en la jerarquía subcultural y la capacidad del sujeto para moverse o acomodarse dentro de ella" (Romero Miranda, 2019, p. 42).

Esta perspectiva resulta relevante para comprender la experiencia educativa en contextos de encierro juvenil, ya que permite reconocer que la forma en que un joven se relaciona con la escuela durante su reclusión no depende únicamente de las condiciones institucionales o del tiempo de condena, sino también de su historia previa, su capital cultural y su capacidad de agencia frente a las dinámicas del encierro. En este sentido, la educación puede constituirse en un espacio de resistencia frente a la lógica de la prisionización, cuando logra reconocer al sujeto más allá de su condición de recluso y cuando establece vínculos pedagógicos que no reproducen las jerarquías ni los códigos de la subcultura carcelaria (Romero Miranda, 2019; Tsukame, 2010).

Comprender la prisionización como contexto, y no como explicación totalizante, permite evitar miradas deterministas sobre los jóvenes privados de libertad, y abre la posibilidad de analizar cómo, incluso en condiciones adversas, emergen estrategias de resignificación de la experiencia educativa. Estas estrategias se expresan en prácticas de resistencia, negociación y apropiación parcial de la escuela, que resultan fundamentales para comprender el sostenimiento o abandono de los procesos educativos en contexto de encierro (Cooper, 2005; Romero Miranda, 2019; Tsukame, 1996).

## **8.8 Educación popular y pedagogía crítica en Chile: aportes para contextos de exclusión**

La reflexión sobre la pertinencia cultural de la educación en contextos de encierro juvenil requiere considerar los aportes de la educación popular y la pedagogía crítica, corrientes que han problematizado históricamente las formas tradicionales de enseñanza y han propuesto alternativas centradas en el reconocimiento del sujeto, su contexto y su cultura. En Chile, estas perspectivas han tenido un desarrollo significativo, especialmente en relación con procesos educativos orientados a sectores populares y contextos de exclusión social (Vera, 1990; Martinic, 1994).

La educación popular, sostiene que la educación no es un proceso neutro de transmisión de conocimientos, sino una práctica orientada a la transformación social y al empoderamiento de los sujetos históricamente excluidos. Paulo Freire (1970), referente central de esta perspectiva, plantea que la educación debe superar el modelo bancario, caracterizado por la pasividad del estudiante y la verticalidad en la transmisión de saberes, para constituirse en un proceso dialógico donde educadores y educandos construyen conocimiento conjuntamente a partir de sus experiencias concretas.

En el contexto chileno, la educación popular tuvo un desarrollo relevante durante las décadas de 1960 y 1970, vinculada a movimientos sociales, organizaciones comunitarias y procesos de alfabetización en sectores populares urbanos y rurales. Durante la dictadura militar, la educación popular se constituyó en una estrategia de resistencia cultural y política, desarrollándose en espacios comunitarios, parroquias y organizaciones de derechos humanos, orientada a mantener prácticas educativas críticas y participativas en un contexto de represión y control institucional (Vera, 1990; Martinic, 1994).

Según Vera (1990), "la educación popular en Chile se configuró como una práctica educativa que reconocía a los sectores populares como sujetos de saber, capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad y de generar conocimiento desde su propia experiencia" (p. 45). Esta perspectiva contrasta radicalmente con los enfoques educativos hegemónicos, que tienden a concebir a los estudiantes de sectores populares desde la carencia y el déficit, desconociendo los saberes y competencias que portan desde sus contextos de origen.

En el período post-dictadura, la educación popular enfrentó tensiones derivadas de los procesos de institucionalización y tecnificación del sistema educativo, que tendieron a marginar enfoques pedagógicos críticos y participativos en favor de modelos centrados en la estandarización curricular y la medición de resultados. No obstante, sus principios han sido

recuperados en experiencias educativas desarrolladas en contextos de marginalidad, exclusión y privación de libertad, donde la pertinencia cultural y el reconocimiento del sujeto resultan especialmente relevantes (Martinic, 1994; Magendzo, 2008).

La pedagogía crítica, estrechamente vinculada a la educación popular, aporta herramientas conceptuales para problematizar las relaciones de poder que atraviesan el proceso educativo y para comprender cómo la escuela puede operar como un dispositivo de reproducción social o, por el contrario, como un espacio de cuestionamiento y transformación. Desde esta perspectiva, la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe promover el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión sobre las condiciones sociales y la construcción de proyectos de vida orientados a la justicia social (Freire, 1970; Magendzo, 2008).

En Chile, Abraham Magendzo ha desarrollado aportes relevantes desde la pedagogía crítica, particularmente en relación con la educación en derechos humanos y la problematización de las desigualdades que atraviesan el sistema educativo. Según Magendzo (2008), la educación debe constituirse en un espacio que permita a los estudiantes *"comprender críticamente las estructuras de poder que condicionan sus vidas y desarrollar capacidades para transformar su realidad"* (p. 112). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en contextos de encierro juvenil, donde las condiciones de exclusión, estigmatización y control institucional configuran un escenario que requiere prácticas educativas capaces de reconocer al joven como sujeto de derechos y de saber.

Los aportes de la educación popular y la pedagogía crítica permiten problematizar las formas tradicionales en que se ha desarrollado la educación en contextos de encierro en Chile, caracterizadas históricamente por enfoques normalizadores, verticales y desvinculados de las experiencias culturales de los jóvenes. Desde una perspectiva crítica, la educación en encierro no puede limitarse a la transmisión de contenidos curriculares estandarizados, sino que debe constituirse en un espacio de diálogo, reconocimiento y reflexión sobre las trayectorias de vida, las condiciones de exclusión y las posibilidades de construcción de proyectos de futuro (Freire, 1970; Vera, 1990).

Asimismo, estos enfoques pedagógicos enfatizan la importancia de partir de la realidad concreta de los sujetos, reconociendo sus saberes previos, sus lenguajes y sus formas de significación como puntos de partida legítimos para la construcción de conocimiento. En el caso de jóvenes privados de libertad, esto implica incorporar al proceso educativo las

experiencias territoriales, las trayectorias biográficas y las culturas juveniles como elementos constitutivos del aprendizaje, superando la lógica de imposición cultural que ha caracterizado históricamente a la escuela en estos contextos (Martinic, 1994; Magendzo, 2008).

Finalmente, la educación popular y la pedagogía crítica aportan una comprensión de la educación como práctica orientada no solo al desarrollo de competencias académicas, sino también a la construcción de subjetividades críticas, capaces de reflexionar sobre las condiciones sociales que configuran sus vidas y de proyectar alternativas de futuro. En contextos de encierro juvenil, donde las trayectorias de vida han estado marcadas por la exclusión, la violencia y la estigmatización, esta dimensión resulta fundamental para pensar procesos educativos que trasciendan la mera adaptación institucional y que aporten a la reconstrucción de proyectos de vida significativos y autónomos (Freire, 1970; Vera, 1990). Esta perspectiva dialoga con investigaciones que muestran cómo, incluso en contextos de privación de libertad, la educación puede convertirse en un espacio de elaboración crítica de la propia trayectoria.

### **8.9 Aprendizaje significativo y contextualizado: fundamentos teóricos**

La comprensión de las condiciones que favorecen o dificultan los procesos educativos en contextos de encierro juvenil requiere atender a los fundamentos teóricos del aprendizaje, particularmente a aquellos enfoques que enfatizan la importancia del contexto, la experiencia previa y la significatividad del conocimiento para el sujeto que aprende. En este sentido, las teorías del aprendizaje significativo y del aprendizaje situado aportan herramientas conceptuales relevantes para analizar cómo se configura la experiencia educativa de jóvenes privados de libertad y qué condiciones podrían favorecer procesos de aprendizaje más pertinentes y sostenidos.

La teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por David Ausubel, plantea que el aprendizaje genuino ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos que el estudiante ya posee (Ausubel, 1963; Ausubel et al., 1983). Desde esta perspectiva, el aprendizaje no consiste en la mera acumulación de información, sino en la construcción de estructuras cognitivas que integran el nuevo conocimiento con lo que el sujeto ya sabe, generando comprensiones más complejas y transferibles a nuevas situaciones.

Para que el aprendizaje significativo ocurra, Ausubel identifica tres condiciones fundamentales: en primer lugar, el material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, es decir, debe tener una estructura lógica y coherente que permita su comprensión; en segundo lugar, el estudiante debe poseer conocimientos previos relevantes con los cuales pueda relacionar el nuevo contenido; y en tercer lugar, el estudiante debe tener una disposición favorable hacia el aprendizaje, es decir, debe estar motivado y dispuesto a realizar el esfuerzo cognitivo necesario para construir significados (Ausubel et al., 1983; Moreira, 2012).

En el contexto de la educación en encierro juvenil, estas condiciones enfrentan obstáculos significativos. Muchos de los jóvenes privados de libertad presentan trayectorias escolares fragmentadas, caracterizadas por interrupciones reiteradas, experiencias de fracaso académico y distanciamiento progresivo de la institución educativa. Como resultado, sus estructuras de conocimiento previo pueden presentar vacíos o estar configuradas desde lógicas distintas a las que presupone el currículum escolar formal. Asimismo, la disposición hacia el aprendizaje puede verse afectada por experiencias previas de desvalorización, desconfianza hacia la autoridad educativa y percepción de la escuela como un espacio ajeno o irrelevante para sus proyectos de vida (Redondo et al., 2004; Tsukame, 2010).

No obstante, la teoría del aprendizaje significativo también ofrece orientaciones para pensar prácticas educativas más pertinentes en estos contextos. Si el aprendizaje requiere la activación y conexión de conocimientos previos, resulta fundamental que la educación en encierro reconozca los saberes que los jóvenes portan desde sus experiencias territoriales, familiares y culturales, incorporándolos como puntos de partida para la construcción de nuevos conocimientos. Asimismo, la motivación y disposición hacia el aprendizaje pueden fortalecerse cuando los contenidos y actividades educativas se vinculan con las experiencias concretas de los estudiantes y con problemáticas relevantes para sus vidas (Moreira, 2012).

Complementariamente, las teorías del aprendizaje situado, desarrolladas principalmente por Jean Lave y Etienne Wenger, enfatizan que el aprendizaje no es un proceso individual y descontextualizado, sino una práctica social que ocurre en contextos específicos y en relación con comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991). Desde esta perspectiva, aprender implica participar en actividades socialmente significativas, interactuar con otros que comparten prácticas y conocimientos, y desarrollar una identidad en relación con esas comunidades.

Esta perspectiva resulta especialmente relevante para comprender las dificultades que enfrentan los jóvenes en contextos de encierro para sostener procesos educativos. La escuela en encierro suele operar como un espacio desvinculado de las comunidades de práctica significativas para los jóvenes, tanto de aquellas en las que participaban antes del encierro como de aquellas en las que podrían participar en el futuro. Los contenidos curriculares, las metodologías y las formas de evaluación tienden a ser percibidos como irrelevantes, en tanto no se articulan con prácticas sociales concretas ni con proyectos de vida posibles fuera del encierro (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1993).

Desde una mirada situada, la educación en contextos de encierro debería orientarse a la creación de experiencias de aprendizaje que conecten con prácticas sociales significativas, que permitan a los jóvenes desarrollar competencias transferibles a contextos de libertad y que favorezcan la construcción de identidades educativas positivas. Esto implica superar enfoques meramente instruccionales, centrados en la transmisión de contenidos abstractos, para avanzar hacia pedagogías que reconozcan el carácter social, cultural y situado del aprendizaje (Rogoff, 1993). Ello resulta particularmente relevante al analizar experiencias en las que el sostenimiento del proceso educativo no depende únicamente de la estructura institucional, sino del sentido que el sujeto logra atribuirle en el marco de su trayectoria vital.

Asimismo, las teorías del aprendizaje situado enfatizan la importancia de los procesos de participación periférica legítima, es decir, formas de participación inicial en comunidades de práctica que permiten a los sujetos ir adquiriendo progresivamente mayores niveles de competencia y reconocimiento (Lave & Wenger, 1991). En contextos de encierro, esto podría traducirse en estrategias educativas que vinculen a los jóvenes con experiencias de aprendizaje en oficios, proyectos comunitarios o actividades culturales, que les permitan desarrollar habilidades y construir identidades positivas más allá de la lógica punitiva del encierro.

En síntesis, los enfoques del aprendizaje significativo y situado aportan fundamentos teóricos para problematizar las formas tradicionales en que se ha desarrollado la educación en contextos de encierro y para pensar prácticas educativas más pertinentes. Estos enfoques coinciden en señalar que el aprendizaje no puede ser impuesto desde lógicas externas al sujeto, sino que requiere el reconocimiento de sus conocimientos previos, la conexión con sus experiencias culturales y la construcción de espacios educativos significativos y socialmente relevantes. Estas orientaciones resultan fundamentales para comprender las condiciones que podrían

favorecer experiencias educativas más sostenidas y transformadoras en contextos de privación de libertad juvenil.

### **8.10 Investigaciones sobre educación en contextos de encierro juvenil en Chile**

El análisis de la educación en contextos de encierro juvenil en Chile requiere situar la presente investigación en relación con los estudios previos que han abordado esta problemática desde distintas perspectivas disciplinares y metodológicas. Si bien la producción académica sobre este tema ha sido relativamente limitada en comparación con otras áreas de la investigación educativa, en las últimas dos décadas se han desarrollado estudios relevantes que han aportado a la comprensión de las dinámicas educativas en centros de privación de libertad, las trayectorias escolares de jóvenes en conflicto con la ley y las tensiones institucionales que atraviesan estos espacios.

Una de las líneas de investigación más desarrolladas ha sido el análisis de las políticas públicas y los marcos institucionales que regulan la educación en contextos de encierro. En este ámbito, los trabajos de Tsukame (1996, 2000, 2010) han sido pioneros en problematizar la configuración histórica de la educación para jóvenes en conflicto con la ley en Chile, identificando las lógicas de control y normalización que han caracterizado la intervención estatal desde mediados del siglo XX. Tsukame (2010) plantea que "la educación en contextos de encierro juvenil en Chile ha operado históricamente desde una lógica subsidiaria al sistema de justicia, subordinando los objetivos pedagógicos a las finalidades de control y corrección conductual" (p. 48). Este diagnóstico ha sido confirmado por investigaciones posteriores que evidencian la persistencia de tensiones entre las lógicas educativas y las lógicas punitivas en los centros de privación de libertad.

Asimismo, el trabajo de Frühling (2011) ha aportado una perspectiva crítica sobre las condiciones institucionales en que se desarrolla la educación en centros cerrados, identificando problemas estructurales como la precariedad de recursos, la escasa formación docente específica para estos contextos, la rigidez curricular y las dificultades de articulación entre el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación. Según Frühling (2011), *"la educación en contextos de encierro juvenil enfrenta el desafío de operar en espacios donde convergen racionalidades institucionales divergentes, lo que genera contradicciones que afectan la calidad y pertinencia de los procesos formativos"* (p. 127).

Otra línea relevante de investigación se ha centrado en las trayectorias educativas de jóvenes en conflicto con la ley, abordando los factores que inciden en la interrupción escolar, las experiencias de exclusión y las posibilidades de reinserción educativa. En este ámbito, los estudios desarrollados por el Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana de la Universidad de Chile han documentado que la mayoría de los jóvenes privados de libertad presentan trayectorias escolares fragmentadas, caracterizadas por repitencias, expulsiones y abandono escolar temprano, elementos que configuran una relación distante y conflictiva con la institución educativa (Dammert & Díaz, 2005; CESC, 2008).

Estos estudios coinciden en identificar la segregación escolar, la precariedad territorial y la exposición temprana a contextos de violencia como factores que inciden en la construcción de trayectorias educativas interrumpidas. Asimismo, señalan que la experiencia de encierro, si bien puede representar una oportunidad de retomar estudios formales, no siempre se traduce en procesos educativos significativos, debido a la distancia cultural entre la propuesta escolar y las experiencias de vida de los jóvenes (CESC, 2008; Tsukame, 2010).

Por su parte, investigaciones desarrolladas desde perspectivas cualitativas han profundizado en las experiencias subjetivas de los jóvenes privados de libertad en relación con la educación. El estudio de Mierzejewsky y Valladares (2006), si bien se centra en contextos de adultos privados de libertad, aporta elementos relevantes para comprender cómo la prisionización y las dinámicas institucionales del encierro inciden en la disposición hacia el aprendizaje y en la construcción de sentidos respecto de la educación. Estos autores plantean que *"la educación en contextos de encierro es vivida de manera ambivalente, pudiendo constituirse simultáneamente en un espacio de resguardo relativo y en una extensión de las lógicas de control institucional"* (p. 89).

En el ámbito de las políticas de reinserción, diversos estudios han evaluado la efectividad de los programas educativos desarrollados al interior de centros de privación de libertad. Si bien estos estudios reconocen la importancia de garantizar el acceso a la educación como un derecho fundamental, también advierten que la mera provisión de oferta educativa no asegura procesos formativos significativos ni reduce necesariamente las tasas de reincidencia delictiva (Williamson, 2008; Fundación Paz Ciudadana, 2010). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de avanzar hacia enfoques educativos más pertinentes, que consideren las trayectorias de vida, las culturas juveniles y las condiciones institucionales específicas del encierro.

Más recientemente, los informes elaborados por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) han documentado sistemáticamente las condiciones en que se desarrolla la educación en centros privativos de libertad juvenil, identificando problemáticas recurrentes como la suspensión de clases por razones de seguridad, la escasa pertinencia de los contenidos curriculares, la falta de materiales educativos y las dificultades para garantizar la continuidad educativa tras el egreso del centro (INDH, 2014, 2018, 2021). Estos informes constituyen una fuente relevante de información sobre las condiciones estructurales que condicionan la experiencia educativa de los jóvenes privados de libertad en Chile.

A pesar de estos avances, la revisión del estado del arte evidencia la existencia de importantes vacíos en la investigación sobre educación en contextos de encierro juvenil en Chile. En primer lugar, la mayoría de los estudios se han centrado en el análisis de políticas públicas y condiciones institucionales, sin profundizar suficientemente en las experiencias subjetivas de los jóvenes y en los significados que ellos atribuyen a la educación. En segundo lugar, existe una escasa producción de investigaciones que aborden específicamente la dimensión cultural de la educación en encierro, analizando las tensiones entre cultura escolar y culturas juveniles. En tercer lugar, son limitados los estudios que adoptan enfoques cualitativos y biográficos, capaces de reconstruir en profundidad las trayectorias educativas de los jóvenes y de comprender cómo estas se articulan con sus historias de vida.

La presente investigación se propone aportar a la comprensión de estas dimensiones escasamente exploradas, adoptando un enfoque microhistórico que permite analizar la experiencia educativa desde la perspectiva del propio sujeto, atendiendo a los significados que construye en relación con la escuela, las tensiones culturales que atraviesan su trayectoria y las condiciones que favorecen u obstaculizan el sostenimiento de procesos educativos significativos. De este modo, el estudio busca contribuir al campo de la investigación sobre educación en contextos de encierro, aportando una mirada situada y centrada en la voz y la trayectoria de vida de los jóvenes, dimensión que ha sido insuficientemente abordada en la producción académica nacional.

### **8.11 Pertinencia cultural de la educación en contexto de encierro**

La noción de pertinencia cultural en educación refiere a la capacidad de los procesos educativos de reconocer, incorporar y dialogar con los contextos socioculturales, trayectorias de vida y marcos de significación de los sujetos que participan en ellos. En contextos de encierro juvenil,

esta dimensión adquiere una relevancia particular, debido a la distancia histórica existente entre las culturas juveniles de sectores populares y los modelos escolares hegemónicos que estructuran la educación formal (Laval, 2004; Tsukame, 2010).

Desde esta perspectiva, una educación culturalmente pertinente no se limita a garantizar el acceso a la escolarización, sino que problematiza las formas en que los contenidos, las prácticas pedagógicas y las relaciones educativas se articulan o entran en conflicto con las experiencias vitales de los jóvenes privados de libertad. En este sentido, la pertinencia cultural se configura como una postura crítica para evaluar el sentido que adquiere la educación en contextos de encierro, más allá de su función instrumental o administrativa (Mierzejewsky & Valladares, 2006).

En el caso chileno, la educación desarrollada al interior de centros de privación de libertad juvenil se ha estructurado mayoritariamente bajo modalidades de educación flexible, como la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), orientadas a facilitar la continuidad o finalización de trayectorias escolares interrumpidas. Si bien estas modalidades representan un avance en términos de acceso, su implementación tiende a reproducir currículos estandarizados y enfoques pedagógicos poco sensibles a las particularidades culturales y territoriales de los estudiantes en contexto de encierro (Ministerio de Educación, 2002; Tsukame, 2010).

Esta situación genera una tensión entre los objetivos declarados de inclusión y reinserción social, y las prácticas educativas concretas que se desarrollan en el aula. La falta de pertinencia cultural se expresa, entre otros aspectos, en la escasa consideración de los saberes previos de los jóvenes, en la desvalorización de sus lenguajes y formas de expresión, y en la dificultad para vincular los contenidos escolares con sus experiencias territoriales, familiares y comunitarias. Como resultado, la educación puede ser percibida como un dispositivo ajeno, impuesto y carente de sentido personal (Cooper, 2005; Tsukame, 1996).

Asimismo, la noción de pertinencia cultural permite problematizar la orientación predominantemente utilitaria de la educación en contexto de encierro, en la que el valor de la escolarización se mide principalmente en función de su contribución a la reinserción laboral o a la reducción de la reincidencia delictiva. Esta mirada instrumental tiende a subordinar los procesos educativos a objetivos externos al sujeto, relegando dimensiones fundamentales como la construcción de identidad, la reflexión crítica sobre la propia trayectoria y el desarrollo de proyectos de vida significativos (Laval, 2004).

En contraposición, una educación culturalmente pertinente en contextos de encierro reconoce al joven como sujeto de derecho y de saber, portador de una historia y de una cultura que deben ser consideradas como punto de partida del proceso educativo. Desde este enfoque, la escuela puede transformarse en un espacio de resignificación de la experiencia de encierro, habilitando instancias de reconocimiento, diálogo y reconstrucción simbólica de las trayectorias de vida (Tsukame, 2000; Convención sobre los Derechos del Niño, 1989). La posibilidad de que dicha resignificación ocurra dependerá tanto de las prácticas pedagógicas implementadas como de la disposición subjetiva del joven y de su historia educativa previa.

No obstante, el desarrollo de prácticas educativas culturalmente pertinentes se ve condicionado por las lógicas institucionales propias del encierro, particularmente aquellas vinculadas al control, la seguridad y la disciplina. Estas lógicas tienden a limitar la autonomía pedagógica, restringir la flexibilidad curricular y reproducir relaciones jerárquicas que dificultan la construcción de vínculos educativos horizontales. En este marco, la pertinencia cultural se configura no sólo como un desafío pedagógico, sino también como una tensión estructural entre el proyecto educativo y la lógica carcelaria (Mierzejewsky & Valladares, 2006; Romero Miranda, 2019).

Comprender la pertinencia cultural como una dimensión central de la educación en contexto de encierro permite, finalmente, situar el análisis en el cruce entre las trayectorias de vida de los jóvenes, sus marcos culturales y las condiciones institucionales en que se desarrolla la experiencia educativa. Este enfoque resulta clave para interpretar las formas en que los sujetos sostienen, resignifican o abandonan los procesos educativos, y constituye el eje desde el cual se articula el análisis de la trayectoria de vida abordada en la presente investigación (Levi, 1991).

## **8.12 Trayectoria de vida y enfoque microhistórico**

El análisis de la educación en contexto de encierro, desde una perspectiva de pertinencia cultural, requiere aproximaciones conceptuales y metodológicas que permitan comprender los procesos educativos en relación con las experiencias concretas de los sujetos. En este sentido,

el enfoque de trayectoria de vida, articulado con una mirada microhistórica, ofrece un marco analítico especialmente pertinente para abordar la complejidad de las experiencias educativas de jóvenes privados de libertad.

Desde la perspectiva de la microhistoria, el estudio de casos singulares permite iluminar procesos sociales más amplios a partir del análisis en profundidad de trayectorias individuales. Como plantea Giovanni Levi, la microhistoria propone una reducción de la escala analítica que no busca la excepcionalidad del caso por sí misma, sino la comprensión de los mecanismos sociales que se expresan en lo particular, atendiendo a las tensiones, márgenes de acción y contradicciones que atraviesan la experiencia de los sujetos (Levi, 1991). En este sentido, el caso individual se constituye en una vía de acceso privilegiada para comprender relaciones sociales, prácticas institucionales y configuraciones culturales que, en escalas más amplias, tienden a diluirse.

La trayectoria de vida se entiende, en este marco, como el recorrido biográfico que un sujeto construye a lo largo del tiempo en interacción con estructuras sociales, institucionales y culturales que condicionan ---sin determinar de manera absoluta--- sus decisiones, oportunidades y formas de significación. Desde esta perspectiva, las experiencias educativas no pueden ser analizadas como eventos aislados, sino como momentos situados dentro de un entramado más amplio de relaciones familiares, territoriales, escolares e institucionales que configuran la vida del sujeto.

El enfoque microhistórico permite problematizar las categorías generales que suelen utilizarse para describir a los jóvenes privados de libertad, evitando lecturas homogeneizadoras o deterministas. Tal como advierte Levi, el análisis microhistórico pone en tensión las explicaciones estructurales cerradas, al mostrar cómo los sujetos negocian, resisten o resignifican las normas y dispositivos que los atraviesan (Levi, 1991). Esta perspectiva resulta particularmente relevante en contextos de encierro, donde las trayectorias juveniles suelen ser reducidas a explicaciones centradas en el déficit, la desviación o la patología social.

La articulación entre trayectoria de vida y microhistoria resulta especialmente pertinente en el estudio de la educación en contextos de encierro juvenil, donde los recorridos biográficos se caracterizan por experiencias de exclusión social temprana, interrupciones escolares reiteradas y vínculos conflictivos con la institución educativa. Estos recorridos no responden a un patrón

homogéneo, sino que se configuran a partir de combinaciones específicas de factores sociales, culturales y biográficos, cuya comprensión exige una mirada situada y contextualizada.

Desde esta perspectiva, el análisis de una trayectoria de vida no tiene como fin establecer generalizaciones estadísticas, sino identificar sentidos, significaciones y procesos que permitan comprender cómo los jóvenes construyen su relación con la educación en contextos de encierro. El interés analítico se desplaza desde la medición de resultados hacia la interpretación de experiencias, reconociendo al sujeto como productor de sentido y no únicamente como receptor pasivo de políticas públicas o dispositivos institucionales.

Asimismo, el enfoque de trayectoria de vida permite abordar denominadores comunes presentes en las experiencias de jóvenes privados de libertad, como bajos niveles de escolarización, experiencias de violencia estructural o precariedad territorial, sin reducirlos a explicaciones deterministas o patologizantes. Estos elementos pueden ser comprendidos como parte de procesos sociales más amplios que atraviesan las trayectorias, sin anular la independencia del sujeto ni su capacidad de reflexión y resignificación.

En el marco de esta investigación, la elección de un caso responde a la intención de reconstruir en profundidad la experiencia educativa de un joven que estuvo en contexto de encierro y que ahora se encuentra en libertad, considerando sus marcos culturales, sus significaciones respecto de la escuela y las tensiones que atraviesa su trayectoria vital. Este abordaje permite analizar cómo la educación es vivida, interpretada y sostenida por el sujeto, ofreciendo claves analíticas para reflexionar críticamente sobre la pertinencia cultural de la educación en contextos de privación de libertad.

De este modo, la microhistoria y el enfoque de trayectoria de vida no constituyen únicamente una elección metodológica, sino también una postura epistemológica que reconoce el valor analítico de las experiencias singulares para comprender fenómenos educativos complejos. Esta perspectiva resulta coherente con el objetivo central de la investigación, orientado a analizar la educación en contexto de encierro desde la voz, la experiencia y las significaciones construidas por el propio sujeto a lo largo de su trayectoria, incluyendo el período posterior al egreso del encierro.

## **9. Marco Metodológico**

## **9.1 Enfoque y paradigma de investigación**

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, ya que busca comprender los significados que un joven atribuye a su experiencia educativa en un contexto específico de encierro, considerando su trayectoria de vida, su marco cultural y las tensiones que emergen del cruce de ambos. Este enfoque permite aproximarse al fenómeno desde la perspectiva del propio actor social, atendiendo a la subjetividad, la experiencia vivida y el contexto en que esta se produce (Taylor & Bogdan, 1987).

Desde el punto de vista paradigmático, el estudio se sitúa principalmente en una perspectiva interpretativa, con elementos del paradigma sociocrítico, en tanto no solo busca comprender la experiencia educativa vivida durante su período de privación de libertad, sino también problematizar las condiciones institucionales y culturales que inciden en dicha experiencia. La investigación asume que la realidad social no es dada ni objetiva, sino construida a partir de interacciones, significados y relaciones de poder que atraviesan el espacio educativo en contextos de encierro (Guba & Lincoln, 1994).

El enfoque cualitativo resulta coherente con los objetivos de la investigación, ya que permite acceder a las experiencias subjetivas, los procesos de significación y las tensiones culturales que configuran la relación entre el joven y la escuela. Asimismo, posibilita el análisis en profundidad de un caso singular sin pretender generalizaciones estadísticas, reconociendo el valor para el análisis de las trayectorias individuales para comprender fenómenos sociales más amplios (Stake, 1995).

## **9.2 Diseño de investigación**

El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso único de tipo instrumental, centrado en la trayectoria educativa de un joven que estuvo privado de libertad (Stake, 1995). Este tipo de diseño permite un análisis profundo y situado de un fenómeno particular, sin pretensión de generalización estadística, pero con proyección explicativa y comprensiva respecto de dinámicas sociales más amplias que caracterizan la educación en contextos de encierro juvenil y de la posterior privación de libertad en el régimen Adulto en Chile.

El estudio de caso se articula con una aproximación microhistórica, en tanto la experiencia individual es abordada no por su excepcionalidad, sino como una vía para observar tensiones estructurales recurrentes entre cultura escolar, cultura juvenil y contexto institucional de encierro (Levi, 1991). La trayectoria de vida del sujeto se comprende como un punto de observación privilegiado para analizar cómo la educación dialoga o entra en conflicto con su historia personal, su identidad y su marco cultural.

La elección del estudio de caso único responde a criterios de pertinencia teórica y riqueza narrativa. El caso seleccionado presenta características que permiten abordar de manera sustantiva las dimensiones centrales del problema de investigación: trayectoria educativa fragmentada, experiencia de encierro prolongado, participación en procesos educativos formales durante la privación de libertad y capacidad reflexiva para narrar su experiencia. Estas características hacen del caso una instancia analíticamente relevante para comprender las tensiones entre cultura escolar y cultura juvenil en contextos de encierro (Yin, 2009).

### **9.3 Sujeto de estudio**

El sujeto de estudio es Franco, un joven de 32 años que estuvo privado de libertad durante nueve años, habiendo participado de procesos de escolarización formal tanto en contexto de encierro juvenil como en cárcel de adultos. La selección del caso es intencionado, atendiendo a criterios de accesibilidad, la disposición del joven a relatar su experiencia educativa y la riqueza narrativa de su trayectoria de vida (Patton, 2002).

Franco presenta una trayectoria caracterizada por experiencias de vulnerabilidad social temprana, socialización en contextos de exclusión territorial, interrupción escolar en la adolescencia e ingreso al sistema de justicia juvenil. Durante su permanencia en el Centro de Régimen Cerrado de Limache, completó su educación media bajo la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Posteriormente, en el contexto de cárcel de adultos, accedió a educación superior técnica, experiencia que marcó un punto de inflexión en su relación con la educación y en su trayectoria de vida.

Este sujeto no es abordado como un representante estadístico de una población, sino como un caso significativo cuya experiencia permite comprender de manera situada las dinámicas educativas que se desarrollan en instituciones de régimen cerrado, así como las continuidades y rupturas entre la educación vivida en libertad y aquella experimentada durante el encierro (Stake, 1995). La singularidad de su trayectoria no invalida su valor analítico; por el contrario,

permite identificar procesos, tensiones y resignificaciones que iluminan aspectos estructurales de la educación en contextos de encierro juvenil.

#### **9.4 Técnica de producción de información**

La técnica principal de producción de información es la entrevista en profundidad de carácter semiestructurado, orientada a la reconstrucción de la trayectoria de vida del joven en relación con su experiencia educativa (Taylor & Bogdan, 1987). Este tipo de entrevista permite aplicar un guión flexible de preguntas orientadoras, que el entrevistado irá respondiendo a partir de su relato, con la intención de instar a la apertura necesaria para que el entrevistado construya su relato desde sus propios significados, tiempos y énfasis, favoreciendo la emergencia de narrativas biográficas densas y contextualizadas.

La entrevista se estructura en ocho bloques temáticos que responden a los objetivos específicos de la investigación: trayectoria personal y contexto de vida, cultura juvenil y formas de reconocimiento, trayectoria educativa previa al encierro, experiencia de abandono y continuidad educativa, experiencia de encierro y prisionización, escuela en contexto de encierro, proyecciones y resignificación educativa, y cierre reflexivo. Esta estructura permite reconstruir de manera ordenada la experiencia del sujeto sin limitar la profundidad ni la espontaneidad del relato (ver anexo: pauta de entrevista).

La entrevista se concibe como un espacio dialógico, en el que el relato biográfico permite identificar experiencias escolares significativas, percepciones sobre la institución educativa en contexto de encierro, tensiones culturales, procesos de adaptación institucional y sentidos atribuidos al aprendizaje (Kvale, 2011). El rol del entrevistador se orienta a facilitar la narración, realizar preguntas de profundización cuando resulta pertinente y establecer un clima de confianza que favorezca la reflexividad del entrevistado.

La entrevista fue realizada el 12 de enero de 2026 mediante modalidad virtual, con una duración aproximada de 50 minutos. La sesión fue grabada en audio con previo consentimiento informado del participante y posteriormente transcrita de manera literal, respetando íntegramente la voz del entrevistado, con corrección ortotipográfica mínima que fue limitada a tildes y puntuación para facilitar la lectura sin alterar el contenido ni el estilo narrativo.

#### **9.5 Procedimiento de análisis**

El análisis de la información se realiza mediante una estrategia que articula análisis narrativo y análisis categorial, orientada a identificar núcleos de sentido presentes en el relato del joven y a vincularlos con las categorías teóricas que sustentan la investigación (Riessman, 2008; Coffey & Atkinson, 2003).

El procedimiento de análisis se estructura en las siguientes fases:

### **Fase 1: Transcripción y familiarización**

La entrevista fue transcrita de manera literal, generando un texto de aproximadamente 6.000 palabras que constituye el corpus de análisis. Posteriormente, se realizaron lecturas repetidas de la transcripción con el objetivo de familiarizarse con el material, identificar temas emergentes y reconocer el flujo narrativo del relato (Braun & Clarke, 2006).

### **Fase 2: Codificación abierta**

Se procedió a identificar segmentos significativos del relato, asignando códigos descriptivos que capturan las ideas, experiencias y significados expresados por el entrevistado. Esta codificación inicial se realizó de manera inductiva, permitiendo que las categorías emergieran desde el propio relato sin imponerlas desde el marco teórico de manera a priori (Strauss & Corbin, 2002).

Ejemplos de códigos emergentes: "violencia familiar temprana", "pérdida del miedo", "reconocimiento en la calle", "escuela como espacio instrumental", "orgullo materno como motor", "prisionización y cambio mental", "educación como distinción en el encierro", "profesores desconectados", "universidad como giro biográfico".

### **Fase 3: Codificación axial**

Los códigos identificados fueron agrupados en ejes analíticos propuestos, estableciendo relaciones entre ellos. Esta organización permitió estructurar el material de la entrevista en torno a los objetivos de la investigación (Strauss & Corbin, 2002)

Ejes analíticos propuestos:

- Trayectoria educativa fragmentada y socialización en contextos de exclusión
- Distancia cultural entre escuela y marcos de reconocimiento juvenil
- Prisionización y transformación subjetiva
- Escuela en encierro: espacio ambivalente entre control y resguardo
- Resignificación educativa: del cumplimiento instrumental a la transformación identitaria
- Pertinencia cultural: ausencia en CRC y emergencia en educación superior

#### **Fase 4: Codificación selectiva y construcción de interpretación**

Finalmente, se procedió a articular las categorías analíticas en una interpretación comprensiva que vincula el caso singular con los procesos sociales y culturales más amplios identificados en el marco teórico. Esta fase implica un movimiento desde lo particular hacia lo general, permitiendo que el análisis microhistórico de la trayectoria de Franco ilumine tensiones estructurales de la educación en contextos de encierro juvenil en Chile (Levi, 1991; Coffey & Atkinson, 2003).

El análisis busca articular el nivel individual del relato con los procesos institucionales y culturales más amplios, permitiendo comprender cómo la experiencia educativa se configura en tensión entre la biografía personal del sujeto y las condiciones estructurales del encierro. Para ello, se establecen conexiones explícitas entre los hallazgos empíricos y conceptos teóricos como capital cultural, pertinencia cultural, prisionización, culturas juveniles y aprendizaje significativo.

#### **9.6 Criterios de calidad de la investigación**

La investigación cualitativa requiere criterios de calidad específicos que difieren de los estándares de validez y confiabilidad propios de la investigación cuantitativa. En este estudio se adoptan los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad propuestos por Guba y Lincoln (1985), adaptados al diseño de estudio de caso con enfoque microhistórico.

#### **Credibilidad**

La credibilidad refiere a la confianza en la veracidad de los hallazgos y en su coherencia con las experiencias de los participantes. En esta investigación, la credibilidad se resguarda mediante:

- Uso extensivo de citas textuales que permiten al lector acceder directamente a la voz del entrevistado
- Triangulación teórica, vinculando los hallazgos empíricos con múltiples perspectivas conceptuales del marco teórico
- Descripción densa del contexto de producción de la información
- Transparencia en el proceso de análisis, explicitando las fases y decisiones metodológicas adoptadas

### **Transferibilidad**

La transferibilidad refiere a la posibilidad de que los hallazgos de la investigación puedan ser aplicados o comprendidos en contextos similares. Si bien el estudio de caso único no busca generalización estadística, la descripción densa de la trayectoria de Franco y del contexto institucional en que se desarrolla su experiencia educativa permite que otros investigadores, docentes o tomadores de decisiones evalúen la pertinencia de los hallazgos para sus propios contextos (Stake, 1995). La riqueza narrativa del caso facilita el reconocimiento de dinámicas similares en otras experiencias de educación en contextos de encierro juvenil.

### **Dependabilidad**

La dependabilidad refiere a la consistencia y estabilidad del proceso de investigación. Se resguarda mediante:

- Documentación detallada del diseño metodológico y sus fundamentos
- Conservación de registros de audio y transcripción completa de la entrevista
- Explicitación de los procedimientos de codificación y análisis
- Disponibilidad de la pauta de entrevista como anexo

### **Confirmabilidad**

La confirmabilidad refiere a la neutralidad de las interpretaciones, asegurando que los hallazgos se derivan de los datos y no de sesgos del investigador. En este estudio se resguarda mediante:

- Transcripción literal de la entrevista, respetando la voz del participante
- Uso de citas textuales extensas que permiten al lector evaluar la pertinencia de las interpretaciones
- Reflexividad del investigador, reconociendo su posición como profesional con experiencia previa en educación carcelaria, lo que puede influir en la sensibilidad hacia ciertos temas pero también aporta comprensión del contexto

### **Reflexividad del investigador**

A partir de mi experiencia previa en educación en contextos de privación de libertad, habiendo realizado práctica profesional en este ámbito reconozco que esta experiencia aporta sensibilidad para comprender las dinámicas institucionales y culturales del encierro, facilitando la dinámica con el entrevistado y la identificación de matices significativos en su relato. Sin embargo, también implica el riesgo de interpretar las experiencias desde supuestos previos. Para disminuir el campo de esas posibilidades, se ha mantenido una actitud reflexiva durante todo el proceso de investigación, privilegiando la voz del entrevistado y contrastando las interpretaciones con el marco teórico de manera sistemática.

### **9.7 Consideraciones éticas**

La investigación contempla criterios éticos fundamentales propios del trabajo con sujetos en contextos de vulnerabilidad, en consonancia con los principios establecidos por la Declaración de Helsinki y las directrices para investigación en ciencias sociales (Emanuel et al., 2000).

Se resguarda el anonimato del entrevistado mediante el uso de un seudónimo (Franco), omitiendo información que permita su identificación directa, tales como direcciones específicas o referencias a terceros identificables. No obstante, dado que el propio entrevistado ha compartido públicamente parte de su historia en contextos internacionales, se mantiene coherencia con su autodeterminación respecto de qué aspectos de su experiencia pueden ser conocidos.

La participación en la investigación fue voluntaria, mediada por el consentimiento informado del sujeto, quien fue informado del propósito académico de la investigación, del uso del material producido y de su derecho a retirarse en cualquier momento. La entrevista se realizó en un contexto de respeto, evitando juicios morales y priorizando la comprensión de la experiencia desde la perspectiva del propio joven.

El relato de vida es abordado con un enfoque comprensivo que reconoce la dignidad del entrevistado, evitando categorizaciones estigmatizantes y valorando su capacidad reflexiva como sujeto de conocimiento. Las interpretaciones analíticas se orientan a problematizar las condiciones estructurales e institucionales que configuran las experiencias educativas en contextos de encierro, no a emitir juicios sobre las decisiones o trayectorias individuales del participante.

Finalmente, se garantiza que la información producida será utilizada exclusivamente con fines académicos, resguardando su confidencialidad y evitando cualquier uso que pudiera generar perjuicio al participante o a terceros mencionados en su relato.

## **10. Análisis de Resultados**

El presente capítulo desarrolla el análisis de la trayectoria de vida y del proceso educativo de Franco, joven de 32 años que estuvo privado de libertad durante nueve años. El objetivo es comprender los significados que él atribuye a su experiencia educativa en contextos de encierro y, a la vez, identificar las tensiones que se producen entre la cultura escolar y su marco cultural de origen. El análisis se organiza en cinco ejes que articulan el relato biográfico del entrevistado con las categorías teóricas que sostienen este estudio.

### **10.1 Trayectoria biográfica y socialización**

#### **10.1.1 Infancia y violencia familiar: configuración temprana de la exclusión**

Franco nació en Hualpén, Concepción. A los siete años se trasladó junto a su familia a la Quinta Región, donde se instalaron en una toma ubicada en un cerro, en condiciones de extrema precariedad habitacional. Su relato de infancia se encuentra atravesado por experiencias reiteradas de violencia intrafamiliar, abuso a temprana edad y convivencia cotidiana con un padre consumidor de drogas y alcohol. Estas experiencias no aparecen como episodios aislados, sino como parte constitutiva de su socialización temprana:

*"Ahí viví varias situaciones de violencia, abuso y mucha precariedad en el momento en que pertenezco en Conce', varias situaciones brígidas también, cachái, en las cuales muchas veces me consideraron a mí culpable, siendo que yo tenía como 7 años, o fui yo retado o castigado por cosas que no tenía conocimiento. Yo*

*era un niño de 7 años y tuve una situación con una persona mucho mayor que yo y aun así como que fui yo el hueón que la cagó" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La culpabilización frente a situaciones de abuso constituye un primer quiebre en la construcción de su identidad infantil. Desde una edad temprana, Franco internaliza responsabilidades que no le correspondían, lo que incide posteriormente en su relación con figuras de autoridad institucional. La violencia aparece naturalizada dentro de su experiencia cotidiana, configurando un entorno donde el castigo y el miedo forman parte del proceso de crecimiento:

*"Fuimos creciendo en un entorno de mucha violencia, con un padre alcohólico, drogadicto, de drogas sucias, como la pasta, el alcohol, cocaína, todo. Vivir en este ambiente para mí era normal, que mi papá tratara como las pelotas a mi mamá, los sacara la chucha a nosotros... perderle el miedo a que te pongan un charchazo... que a veces: 'que baja las manos, baja las manos', había que recibir el golpe sin ninguna protección y sin poder siquiera poner las manos... entonces todas esas situaciones nos hicieron perderle el miedo a todo, cachái" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La expresión “perderle el miedo a todo” resulta central para el análisis, ya que da cuenta de un proceso de adaptación subjetiva frente a contextos de violencia extrema. Esta disposición no puede leerse como una característica individual patológica, sino como una estrategia de supervivencia desarrollada en un entorno donde la vulnerabilidad emocional implicaba un riesgo adicional. Estas disposiciones tempranas serán fundamentales para comprender, más adelante, la profundización de estos rasgos a través del proceso de prisionización. En este sentido, la trayectoria individual permite observar cómo las experiencias de violencia temprana no solo configuran disposiciones subjetivas, sino que dialogan con condiciones estructurales de exclusión territorial y precariedad social que exceden el ámbito familiar, situando la biografía de Franco en un entramado más amplio de desigualdad.

### **10.1.2 Adolescencia: cultura de calle y búsqueda de reconocimiento**

El tránsito hacia la adolescencia se caracteriza por el ingreso progresivo de Franco a dinámicas propias de la calle, el consumo de pasta base a los 12 o 13 años y la incorporación a redes de pares vinculadas al delito. Este proceso no se presenta como una ruptura abrupta, sino como una continuidad coherente frente a la falta de reconocimiento experimentada en los espacios familiar y escolar:

*"Los intereses de nosotros, si queríamos ser aceptados o andar más llamativos, teníamos que andar más en la jugada. A mí me decían el Chunchu, entonces, pucha... si decían que el Chunchu estaba en la jugada, ahí poniéndole, uno se sentía súper en familia y aceptado. Al final la aceptación que no recibí en casa la vas recibiendo de tus pares en la calle" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La calle se configura como un espacio alternativo de pertenencia y reconocimiento, organizado en torno a códigos culturales propios. En este contexto, el respeto se construye a partir de la participación activa en delitos, la actitud, la vestimenta y la reputación entre pares. Estos mecanismos de reconocimiento contrastan con los criterios escolares, centrados en el rendimiento académico y el cumplimiento normativo. Esta distancia entre los códigos de reconocimiento juvenil y los criterios normativos de la escuela configura una brecha cultural que tensiona la experiencia educativa del joven, anticipando los conflictos que posteriormente se expresarán en su trayectoria escolar formal.

Franco describe cómo el delito se articula con procesos de construcción identitaria, ligados tanto a la necesidad material como a la distinción simbólica dentro del grupo:

*"Y empezar a ocupar una ropa un poco más de marca, cachái, empezái a engancharte en esa cultura, salir a ponerle actitud, claramente al principio por necesidad, pero uno cuando pasa a la adolescencia, no te miento, cambia el flow y tus intereses empiezan a ser otros, empezái a vestirme mejor... te empieza a gustar una chiquilla y ¿qué tenís que hacer?, resaltar. ¿Y cómo voy a resaltar?, no sé po, cometiéndome más delitos o vistiéndote más bonito, con una ropita de marca, los tatuajes..." (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Este testimonio permite comprender cómo en esta trayectoria particular, el delito opera como un mecanismo de reconocimiento, pertenencia y construcción de identidad, más allá de su dimensión económica. Desde una perspectiva microhistórica, esta experiencia permite observar

cómo los marcos de reconocimiento juvenil se configuran en tensión con las instituciones formales, iluminando dinámicas estructurales de exclusión sin reducirlas a determinismo social.

### **10.1.3 Escolarización previa: ausencia, desconexión y distancia cultural**

La experiencia educativa de Franco antes del encierro se caracteriza por su brevedad y fragmentación. Él mismo reconoce haber permanecido poco tiempo en el sistema escolar, desplazando tempranamente a la escuela como espacio relevante de socialización:

*"Yo estuve poco en la escuela, ahí empecé a conocer otras amistades, a ponerle actitud, conocí la pasta base y luego todo el resto fue encierro hasta mis casi 30 años" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La escuela no aparece en su relato como un espacio significativo de aprendizaje ni de reconocimiento. No se mencionan docentes, experiencias pedagógicas relevantes ni vínculos afectivos con la institución. Esta ausencia narrativa resulta analíticamente significativa, ya que evidencia una distancia simbólica construida con anterioridad al encierro.

Desde el concepto de capital cultural (Bourdieu, 1987), esta distancia puede entenderse como un desajuste entre los códigos culturales del contexto familiar y territorial de Franco y aquellos que la escuela valida y reproduce. En esta trayectoria en particular la institución escolar no logró establecer conexiones significativas con su experiencia de vida ni con sus formas de reconocimiento.

Esta tensión se expresa con claridad cuando Franco compara ambos sistemas:

*"En la calle uno resaltaba por reconocimiento, respeto, la ficha, en cambio en la escuela era diferente. Una felicitación de un profe era otra cosa. Esa aprobación nos entregaba dignidad y amor, conocimiento" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Si bien reconoce el valor potencial del reconocimiento docente, este no logró materializarse de forma sostenida durante su trayectoria escolar. La escuela operó desde lógicas culturales ajenas, generando experiencias de extrañamiento que favorecieron su distanciamiento progresivo en línea con lo señalado por Redondo et al. (2004) respecto a las brechas culturales entre escuela y sectores populares.

## 10.2 EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL CRC DE LIMACHE

### 10.2.1 La escuela como espacio de distinción relativa dentro del encierro

El ingreso de Franco al Centro de Régimen Cerrado de Limache marca el inicio de su experiencia educativa formal sostenida, desarrollada bajo las condiciones institucionales propias del encierro juvenil. En este contexto, Franco completó su educación media bajo la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, cursando los cuatro años de enseñanza media y un curso de soldadura en la escuela Juan Luis Vives.

En el CRC, Franco percibe la escuela como un espacio diferenciado del resto de las dinámicas del encierro, constituyendo un lugar de relativa suspensión de las lógicas de control y vigilancia que caracterizan las "casas" (pabellones) donde los jóvenes permanecen la mayor parte del tiempo:

*"Un espacio distinto al resto del encierro, en simples palabras, a las dinámicas de las casas. Era un espacio de encuentro, un momento de ver afuera de donde pasábamos la mayor parte del tiempo atrapados" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Este testimonio evidencia que la escuela, independientemente de su propuesta pedagógica o pertinencia cultural, adquiere valor simbólico en tanto representa una interrupción de la experiencia de confinamiento. El aula se constituye en un "afuera" relativo dentro del encierro, un espacio donde es posible el encuentro con pares de otras casas, donde las dinámicas de vigilancia se atenúan parcialmente y donde el tiempo transcurre de manera distinta al tiempo muerto del pabellón.

Asimismo, la escuela se constituye en un espacio de socialización con pares que no pertenecen a la misma casa, ampliando las redes de conocidos y favoreciendo dinámicas de conversación y encuentro:

*"Cuando después ya estabay en clase, ya después empezabai a interactuar con los compañeros y de alguna manera igual te vay conociéndote con ellos, e igual te dan ganas de seguir hablando con ellos. Entonces ya la escuela era un buen espacio para poder dialogar con los cabros que no veíai siempre y como que por*

*ahí crecían los intereses por el estudio, más que por el estudio en sí" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Esta afirmación resulta analíticamente relevante, ya que evidencia que el interés por asistir a clases no se vincula prioritariamente con los contenidos curriculares o los aprendizajes académicos, sino con las posibilidades de socialización que ofrece el espacio escolar. La escuela es valorada "más que por el estudio en sí", lo que indica que los procesos educativos formales no logran constituirse en motivación central para la participación.

### **10.2.2 Instrumentalización de la educación y estrategias de supervivencia institucional**

Durante su experiencia en el CRC, Franco describe una relación instrumental con la escuela y con los docentes, caracterizada por estrategias de victimización orientadas a obtener beneficios secundarios más que a construir vínculos pedagógicos significativos:

*"Uno intentaba como aprovecharse, conseguir cosas con los profes, pa, no sé po, ver su película, escuchar algunas canciones, entonces uno se victimizaba igual, pa conseguir cosas..." (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Esta instrumentalización de la relación pedagógica evidencia una percepción de la escuela como espacio de negociación estratégica, donde el vínculo con los docentes no se construye desde la confianza ni el reconocimiento mutuo, sino desde la búsqueda de ventajas inmediatas. La "victimización" como estrategia relacional constituye una forma de agencia desarrollada en contextos de encierro, donde los sujetos aprenden a manipular las expectativas institucionales para obtener recursos o privilegios (Goffman, 2001).

Esta dinámica no debe interpretarse como expresión de desinterés por el aprendizaje en términos absolutos, sino como respuesta adaptativa frente a una propuesta educativa que no logra establecer conexiones significativas con las experiencias, intereses o proyectos de vida de los estudiantes. Cuando la educación opera desde lógicas culturales que desvalorizan las experiencias de los jóvenes y reproduce discursos moralizantes sin considerar las condiciones estructurales que han configurado sus trayectorias, tiende a ser percibida como un dispositivo ajeno del cual es posible extraer beneficios secundarios sin comprometerse genuinamente con sus finalidades formativas.

Franco también identifica las ceremonias de premiación y entrega de diplomas como momentos significativos, pero vividos con ambivalencia:

*"Sí, hermano, las premiaciones, las diplomaturas, cachái o no, cuando hacían las entregas... esas cosas... Y sí po, es que los cabros no quieren en el fondo salir adelante y recibir un diploma, en nuestra cultura erís menos vío, te sentís expuesto ante los demás, pero eso es porque nunca han sido reconocidos, no están preparados a veces para esas situaciones" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Este testimonio resulta especialmente relevante para comprender las tensiones culturales que atraviesan las prácticas de reconocimiento escolar en contextos de encierro. Franco identifica que en la cultura juvenil del encierro, "salir adelante" y recibir diplomas puede ser percibido como una señal de debilidad o sumisión institucional ("erís menos vío"), generando incomodidad y rechazo vinculado a los códigos de la prisionización, que valoran la resistencia a la autoridad institucional.

No obstante, Franco no interpreta esta incomodidad como rechazo genuino al reconocimiento, sino como expresión de una historia de desvalorización sistemática: "nunca han sido reconocidos, no están preparados a veces para esas situaciones". Cuando los jóvenes no han experimentado reconocimiento genuino a lo largo de sus trayectorias, las ceremonias institucionales pueden ser vividas con desconfianza o incomodidad, más que con orgullo.

### **10.2.3 El orgullo materno como motor externo de continuidad educativa**

A pesar de la percepción instrumental de la educación en el CRC y de la rigidez institucional que caracterizó su experiencia, Franco identifica un momento de resignificación afectiva de la escuela vinculado al reconocimiento materno. Este episodio, narrado con especial énfasis emocional, constituye un punto de inflexión en su disposición hacia la continuidad educativa:

*"Yo siempre cuento esta historia... mi mamá... me dijo... yo estaba hablando por teléfono ilegalmente con mi mamá, cachái, y me decía: 'madre'... y mi mamá me acuerdo que me dijo: 'ohh, hijo, ¿sabe qué?, estoy súper orgullosa de ti'. Y yo quedé loco po, sabí, ¿por qué? Porque yo dije: 'la mea volá po, wn, mi mamá está orgullosa de mí, siendo que yo estoy en cana, siendo que yo estoy privado de libertad'. Mi mamá, aun así, está orgullosa de mí, ¿por qué?, porque estoy estudiando po, compa, cachái o no. Entonces esa hueá a mí como que no se me olvidó nunca y... y... dije: 'puta... una hueá que pueda entregarle a mi mamá de satisfacción... voy a hacerlo po'. Entonces, claro, sí tenía apoyo en ese sentido po... un motor por el cual hacerlo" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Este testimonio resulta analíticamente crucial por varias razones. En primer lugar, evidencia que el sostenimiento de la trayectoria educativa de Franco en el CRC no se vincula prioritariamente con la pertinencia de los contenidos curriculares ni con las relaciones pedagógicas establecidas con los docentes, sino con un motor afectivo externo a la escuela: el reconocimiento materno. La madre, figura central en su configuración afectiva a pesar de la violencia familiar vivida, se constituye en fuente de sentido para la continuidad educativa.

En segundo lugar, este episodio permite comprender que el reconocimiento, elemento central de las culturas juveniles populares, puede operar como puente entre mundos culturales distintos cuando proviene de figuras significativas. El orgullo materno resignifica la educación no desde sus contenidos o metodologías, sino desde su capacidad para restituir dignidad y valor al sujeto. Franco, que durante su infancia y adolescencia no recibió reconocimiento en el espacio familiar ni escolar, encuentra en la educación una vía para obtener la aprobación materna, lo que constituye una forma de reconocimiento profundamente significativa para él.

#### **10.2.4 Rigidez institucional, frustración y obstáculos estructurales**

La experiencia educativa de Franco en el CRC se caracteriza, en términos generales, por una dinámica de cumplimiento formal de requisitos institucionales más que por procesos de aprendizaje significativo. La escuela es percibida como "muy estructurada", rígida y desconectada de sus experiencias e intereses:

*"Muy estructurado... muy que aaah... que los profes... que tenís que estar en la sala, que aquí, que allá... era como demasiado estructurado, entonces igual era como una paja la hueá de ir" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La expresión "era como una paja la hueá de ir" sintetiza una percepción de tedio y obligatoriedad que caracteriza gran parte de su experiencia escolar en el CRC. La rigidez estructural de la educación, marcada por exigencias de asistencia, disciplina y cumplimiento de normas, no logra constituirse en motivación intrínseca para la participación.

Asimismo, Franco identifica momentos de frustración vinculados a obstáculos institucionales que dificultaban la continuidad de su proceso educativo, tales como castigos que implicaban confinamiento en la celda (cuartos) y la consecuente pérdida de clases, así como la indiferencia de algunos funcionarios respecto de los traslados a la escuela:

*"Hubo momentos en que yo me frustraba, ¿por qué te frustrabai? Muchos cuartos... te perdías la materia... no hacían nada por volver a actualizarte de la materia, a veces el mismo paco no te llevaba a la escuela porque les daba paja... por eso muchas veces era engorroso en ese sentido el tema del estudio o por eso uno a veces quería tirar la toalla" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Este fragmento evidencia cómo las lógicas institucionales del encierro (castigos disciplinarios, indiferencia funcionaria) operan como obstáculos estructurales para el sostenimiento de trayectorias educativas. La subordinación de la educación a las dinámicas de seguridad y control ha sido identificada como uno de los problemas centrales de la educación en contextos de privación de libertad en Chile (Tsukame, 2010; Frühling, 2011). Cuando los procesos educativos son interrumpidos sistemáticamente por decisiones institucionales ajenas a la lógica pedagógica, los estudiantes experimentan frustración y desmotivación, llegando incluso a considerar el abandono ("tirar la toalla").

### **10.3 PRISIONIZACIÓN Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN**

#### **10.3.1 Transformación subjetiva: "generar veneno en la mente"**

El ingreso de Franco al CRC marca el inicio de un proceso de transformación subjetiva profunda que él mismo describe como un "giro en un 100%" en su mentalidad. Este proceso, analíticamente comprensible desde el concepto de prisionización desarrollado por Clemmer (1940) retomado y profundizado por Romero Miranda (2019), implica la asimilación e internalización de la subcultura carcelaria, que no solo supone la aceptación de normas y códigos institucionales, sino sobre todo de las reglas y jerarquías entre los internos.

Franco describe este proceso utilizando una metáfora especialmente significativa:

*"Mi mentalidad cambió, hizo un giro en un 100%. Ahí dentro de la cárcel, dentro de los CRC... ahí entra de todas las cuestiones, ahí es cuando uno se empieza a generar veneno en su mente, po, cachái o no... empezái a conocer otras mentes que son mucho más venenosas que tú... entonces sabís que... chucha, no puedo pensar tan evangélico con este, porque este hueón piensa brígido... entonces yo también tengo que ponerme a pensar brígido... cachái" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La metáfora del "veneno" condensa la experiencia de endurecimiento emocional y cognitivo que caracteriza la prisionización. "Generar veneno en tu mente" puede interpretarse como el desarrollo de desconfianza sistemática, anticipación constante de amenazas, lectura estratégica de las intenciones de otros y construcción de mecanismos defensivos que permiten sobrevivir simbólicamente en un entorno percibido como hostil. Este "veneno" no constituye una característica individual ni una elección libre, sino una adaptación necesaria frente a un contexto donde la vulnerabilidad emocional o la ingenuidad pueden ser interpretadas como debilidad y, por tanto, como invitación a la victimización.

El proceso de prisionización también implica la adopción de rutinas, hábitos corporales y prácticas cotidianas que operan como mecanismos de distinción y reconocimiento dentro del encierro:

*"Sabí que tenís que levantarte al otro día, tenís que dejar la cama hecha, que ya empezái a doblar tu ropa, mantener tu ropa limpiecita, cachái o no, empiezan otras responsabilidades, otras cualidades para tú entrar bien dentro de ese círculo, porque si tú llegái siendo un hueón cochino y toda la cuestión, te van a mirar como pelela. Entonces uno tiene que fortalecerse en ese sentido también, aunque no sean tus hábitos normales de la calle, tú tenís que empezar a tomar*

*ciertas normas, a tomar ciertas reglas, ciertas comodidades, para demostrar viveza" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Mantener la ropa limpia, hacer la cama y cuidar la presentación personal no constituyen únicamente exigencias institucionales formales, sino formas de comunicar a otros internos que uno es capaz de adaptarse, que no es un "pelela" (despectivo para referirse a alguien débil, ingenuo o fácilmente victimizable), que se posee "viveza". Estas prácticas configuran un sistema de códigos que opera en paralelo —y muchas veces en tensión— con las normas institucionales formales.

Franco también describe cómo el encierro genera la necesidad de construir una nueva identidad adaptada a las dinámicas carcelarias:

*"Entonces empezái a pensar ya más... un poco más como adulto... y comienza ese cambio mental. Entonces cuando te vay pa la calle y solo querís tu independencia, que nadie te mande, que aquí, que allá... también comienzan estas rutinas de las visitas, te viene a ver una polola o alguien... tenís que salir bonito, con tu gel, con el pelo cortito... empieza como otra cultura a sembrar en ti, empiezan otros hábitos a sembrar en ti, cachái. Ya te alejaste un poco de la sociedad de la calle y ahora entraste en otra burbuja, en otro mundo, en el ambiente carcelario" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La expresión "entraste en otra burbuja, en otro mundo" evidencia la percepción del encierro como un universo con lógicas propias, relativamente desconectadas de las dinámicas de la vida en libertad. En esta trayectoria, esta desconexión contribuye a la configuración de disposiciones e identidades fuertemente marcadas por la experiencia carcelaria.

### **10.3.2 Impacto de la prisionización en la disposición educativa**

En esta trayectoria, las transformaciones subjetivas derivadas de la prisionización inciden directamente en la forma en que el jóven se vincula con la institución escolar, el aprendizaje y las figuras de autoridad educativa. El endurecimiento emocional, la desconfianza sistemática y la priorización de estrategias de supervivencia simbólica configuran disposiciones que pueden

dificultar la construcción de vínculos pedagógicos basados en la confianza, la apertura emocional y el reconocimiento mutuo.

Cuando la subjetividad del joven se configura desde la necesidad de "generar veneno", "pensar brígido" y "demostrar viveza", las propuestas educativas que no logran reconocer esta realidad y dialogar con ella tienden a ser percibidas como ingenuas, ajenas o desconectadas de las dinámicas reales del encierro. La escuela, si opera desde lógicas que ignoran los códigos de la prisionización y las tensiones que atraviesan la vida cotidiana de los jóvenes privados de libertad, difícilmente logrará establecer vínculos pedagógicos significativos.

No obstante, la prisionización también genera un efecto paradójico sobre las posibilidades de sostenimiento de trayectorias educativas. Por una parte, el encierro reduce distracciones externas (ausencia de dinámicas de calle, menor cantidad de estímulos, grupos pequeños de clase) y puede favorecer la concentración en procesos educativos formales. Franco reconoce esta dimensión cuando compara la educación en encierro con la educación en libertad:

*"Yo cacho que en un centro podríai aprender mejor, porque hay menos distracciones, de partida no hay mujeres, cachái o no. Íbamos 6-7 los que íbamos a estudiar, las clases son como más personalizadas. Si enganchái el flow, podí sacarle un provecho enorme" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Sin embargo, inmediatamente introduce los obstáculos estructurales que limitan estas posibilidades: *"Pero todo depende de los profes igual po, hermano, cómo te entregan la información, cómo te la dan, de qué manera (...) Por ejemplo, en un CRC no podí mandar tareas pa la casa, si llegái y decí 'ya, mañana necesito que me traigan esta tarea', no po... el día del níspero po, cachái o no" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Este efecto paradójico evidencia que las posibilidades de sostener trayectorias educativas significativas en contextos de encierro dependen únicamente de las condiciones estructurales del confinamiento. Resulta central la capacidad de la escuela para establecer vínculos pedagógicos que reconozcan la subjetividad transformada de los jóvenes y dialoguen con las tensiones propias del encierro.

### **10.3.3 Relación estratégica con la autoridad docente**

En esta trayectoria, la prisionización también reconfigura la forma en que los jóvenes se relacionan con figuras de autoridad institucional, incluyendo a los docentes. Como se analizó previamente, Franco describe una relación instrumental con los profesores del CRC, caracterizada por estrategias de victimización orientadas a obtener beneficios secundarios. Esta instrumentalización no constituye una característica personal de Franco, sino una estrategia adaptativa coherente con las dinámicas de la prisionización.

Como plantea Goffman (2001) en su análisis de las instituciones totales, los internos desarrollan lo que denomina "ajustes secundarios", es decir, estrategias que permiten preservar márgenes mínimos de autonomía frente a un sistema que restringe su capacidad de decisión. En contextos de encierro, las figuras de autoridad, incluyendo a los docentes, tienden a ser percibidas como parte del dispositivo de control institucional, lo que dificulta la construcción de relaciones de confianza genuina.

Esta desconfianza hacia la autoridad constituye un obstáculo significativo para el desarrollo de vínculos pedagógicos basados en el reconocimiento mutuo. Si los docentes no logran distanciarse simbólicamente de las lógicas de control y vigilancia propias del encierro, y construir relaciones que los jóvenes perciban como genuinas y distintas a las que establecen con gendarmes o funcionarios del sistema de justicia, la experiencia educativa tiende a reproducir dinámicas de instrumentalización que limitan las posibilidades de aprendizaje significativo.

Como se verá en la siguiente sección, la experiencia de Franco en educación superior técnica evidencia que cuando los docentes logran establecer relaciones pedagógicas basadas en la escucha, el respeto y el reconocimiento genuino del sujeto, es posible trascender las lógicas de la prisionización y construir experiencias educativas transformadoras incluso en contextos de encierro.

#### **10.4 Experiencia universitaria: Resignificación transformadora de la educación**

La experiencia de Franco en educación superior técnica, desarrollada durante su adultez en el Centro Penitenciario de Valparaíso, contrasta de manera significativa con su trayectoria educativa previa en el CRC. En este nuevo contexto, la educación deja de ser un requisito institucional vacío y se resignifica como espacio de reconocimiento, transformación identitaria

y proyección de futuro. Este giro no responde a un cambio espontáneo en la disposición individual de Franco, sino a la emergencia de condiciones de pertinencia cultural ausentes en su experiencia escolar anterior.

El acceso a la educación superior desde el módulo de mayor complejidad del penal fue vivido como una oportunidad excepcional, asumida con una “responsabilidad enorme”, pese a condiciones estructurales altamente adversas:

*"Cuando estuve en el centro penitenciario de Valparaíso, en los adultos, se me dio la oportunidad de estudiar en la universidad, en una carrera técnica (...) yo me encontraba en el módulo de mayor complejidad, en el más conflictivo, ahí brígido, cachái. Y se me presentó esta oportunidad como una posible posibilidad de quedar dentro de los cupos de estudiar una carrera, cachái" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Allanamientos que destruían materiales de estudio, falta de luz eléctrica, pérdida de trabajos y dificultades para asistir a clases formaban parte del cotidiano. Sin embargo, a diferencia de lo vivido en el CRC, estos obstáculos no condujeron al abandono, sino al compromiso sostenido:

*"Los desafíos eran enormes, pero ¿qué pasó? Los desafíos siguieron y fueron quedando en segundo plano. ¿Y cuál fue la prioridad? El tema del estudio" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

Este cambio cualitativo en la relación con la educación difícilmente puede explicarse únicamente por la madurez o el paso del tiempo, sino que se vincula también con las transformaciones en las condiciones pedagógicas y culturales de la experiencia educativa.

Un elemento central de esta resignificación fue el reconocimiento docente y la construcción de una comunidad de aprendizaje basada en la escucha y el diálogo:

*"Los profes de la U eran más bacanes, nos escuchaban, el grupo que se generó en la sala de clase era muy bacán, muy bonito, cachái. Entonces empezó a crecer el interés por seguir yendo a estudiar" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La escucha operó como práctica pedagógica de reconocimiento, validando a Franco como sujeto portador de saberes y experiencias legítimas, en contraste con la rigidez y verticalidad

que caracterizaron su experiencia escolar previa. Asimismo, la conformación de un grupo cohesionado permitió construir una identidad colectiva alternativa a la identidad carcelaria, funcionando como espacio de pertenencia y protección frente a las dinámicas de prisionización.

La participación en educación superior generó, además, una transformación identitaria visible dentro del penal. Ser reconocido como “universitario” implicó un cambio en la forma de ser mirado, en el acceso a espacios y en el posicionamiento simbólico:

*"Bueno, ahora nos veían como los 'universitarios', se nos empezaron a abrir las puertas... se empezó a crear una hueá muy bonita, de todo el pantano creció algo bonito, como la flor del loto" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La metáfora de la flor del loto condensa la experiencia de transformación desde contextos de máxima adversidad. A diferencia de su paso por el CRC, donde el reconocimiento provenía casi exclusivamente del ámbito familiar, en la universidad este emergió desde múltiples fuentes: docentes, pares, funcionarios e incluso otros internos.

Esta transformación se proyectó más allá del encierro. Franco egresó con excelencia académica, defendió su práctica profesional en medio libre y posteriormente su historia fue reconocida por organizaciones internacionales:

*"Esto que te estoy contando llegó a la voz de una gringa... se enamoró de la historia mía y me llevó a Sudáfrica... me teoriqué bastante con Nelson Mandela..." (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La referencia a Nelson Mandela evidencia cómo Franco comienza a reinterpretar su propia experiencia de encierro, inscribiéndola en narrativas más amplias de resistencia, agencia y transformación. Franco deja de ser solo un “ex recluso” para constituirse como sujeto con voz legítima en espacios internacionales.

En contraste, su experiencia en el CRC estuvo marcada por profundas tensiones entre los sistemas de reconocimiento de la cultura juvenil de calle, la escuela tradicional y la subcultura carcelaria. Mientras la calle valora la reputación, la actitud y el respeto entre pares, la escuela opera desde calificaciones, normas y currículos estandarizados que presuponen capital cultural previo. Franco lo sintetiza al describir el efecto estigmatizador del sistema de notas:

*"Que si te sacabai un 7 ibai a ser el mejor y que si te sacabai un 2 ibai a ser el hueón más callampa... 'puta, voy a ser un hueón callampa, así que esta hueá me la paso'" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

A ello se suma la rigidez institucional del CRC, incapaz de adaptarse a las condiciones concretas del encierro, como ilustra la imposibilidad de enviar tareas "para la casa". Esta falta de flexibilidad y de pertinencia cultural reforzó la percepción de la escuela como espacio ajeno, impuesto y poco significativo.

La ausencia de conexión entre los contenidos curriculares y la experiencia vital de los jóvenes privados de libertad profundizó esta desafección. Franco responde de forma categórica cuando se le pregunta si los contenidos dialogaban con su historia y cultura:

*"No, muchas veces" (F. Ruz, comunicación personal, 12 de enero de 2026).*

La escuela del CRC no incorporó la experiencia del encierro, la reflexión sobre el sistema de justicia ni la construcción de proyectos de vida como contenidos educativos, reproduciendo currículos estandarizados desvinculados del contexto.

La trayectoria educativa de Franco evidencia un tránsito desde una relación instrumental y defensiva con la educación hacia una resignificación profunda de esta como experiencia transformadora. Este tránsito no responde a factores individuales, sino a cambios en las condiciones de pertinencia cultural, reconocimiento y prácticas pedagógicas.

Cuando la educación se estructura desde la rigidez, la desconexión curricular y la desvalorización simbólica, los jóvenes desarrollan estrategias de instrumentalización como forma de agencia adaptativa. En cambio, cuando la educación reconoce al sujeto, dialoga con su experiencia y construye comunidad, se habilitan procesos de transformación identitaria y proyección de futuros posibles, incluso en contextos de máxima adversidad.

La experiencia de Franco no pretende ser representativa del conjunto de jóvenes privados de libertad. Sin embargo, es una alternativa de análisis que permite observar tensiones estructurales de la educación en contextos de encierro juvenil en Chile y evidencia que la pertinencia cultural no es un elemento accesorio, sino una condición fundamental para que la educación pueda constituirse en una experiencia significativa y verdaderamente transformadora.

## 11. Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación tuvo como propósito comprender los significados que un joven que atravesó un prolongado proceso de privación de libertad atribuye a su experiencia educativa en contexto de encierro juvenil, así como las tensiones que se producen entre la cultura escolar institucional y su marco cultural de origen. A partir de un enfoque cualitativo y de una aproximación microhistórica centrada en la trayectoria de vida de Franco, fue posible analizar de manera situada cómo la educación se articula con experiencias biográficas marcadas por la exclusión social, la socialización en contextos de violencia y la posterior experiencia de prisionización.

En primer lugar, el análisis evidencia que la trayectoria educativa previa al encierro se caracteriza por la fragmentación, la desconexión con la institución escolar y una temprana desvinculación del sistema educativo. La escuela no aparece en el relato del entrevistado como un espacio significativo de aprendizaje o reconocimiento, sino como una institución distante, cuyos códigos culturales resultaban ajenos a su experiencia cotidiana. Esta distancia puede comprenderse a la luz del concepto de capital cultural, en tanto la escuela opera desde marcos de referencia que no dialogan necesariamente con las trayectorias sociales de jóvenes provenientes de contextos de exclusión territorial.

En segundo lugar, la investigación permite observar cómo el ingreso al sistema de encierro produce transformaciones subjetivas profundas asociadas al proceso de prisionización. La internalización de códigos propios de la subcultura carcelaria —expresada en nociones como “generar veneno en la mente”, “pensar brígido” o “demostrar viveza”— configura disposiciones relacionales basadas en la desconfianza, la anticipación de amenazas y la necesidad de proyectar fortaleza frente a otros internos. Estas transformaciones inciden directamente en la forma en que los jóvenes se vinculan con la institución escolar, dificultando la construcción de relaciones pedagógicas basadas en la confianza y el reconocimiento mutuo.

En este contexto, la experiencia educativa en el Centro de Régimen Cerrado aparece marcada por tensiones estructurales entre las lógicas institucionales de la escuela, los códigos de la subcultura carcelaria y las culturas juveniles provenientes de contextos de calle. La escuela es percibida frecuentemente como un espacio ajeno o instrumentalizable, donde los vínculos con los docentes pueden orientarse más a la obtención de beneficios inmediatos que al desarrollo de procesos educativos significativos.

Sin embargo, el análisis también evidencia que estas disposiciones no son estáticas ni deterministas. La experiencia posterior de Franco en educación superior técnica, desarrollada durante su permanencia en cárcel de adultos, muestra cómo la emergencia de condiciones pedagógicas distintas —basadas en la escucha, el reconocimiento y la construcción de comunidad— puede generar procesos de resignificación profunda de la educación. En este nuevo contexto, el aprendizaje deja de ser percibido como una exigencia institucional externa y comienza a adquirir sentido como experiencia de transformación personal, construcción identitaria y proyección de futuro.

De este modo, los hallazgos de la investigación sugieren que la posibilidad de sostener trayectorias educativas significativas en contextos de encierro no depende exclusivamente de factores individuales, como la motivación o la madurez personal, sino de las condiciones culturales y pedagógicas en que se desarrollan las experiencias educativas. Cuando la escuela logra reconocer la trayectoria, la cultura y la subjetividad de los jóvenes, se abren posibilidades reales de transformación educativa incluso en contextos altamente adversos.

Finalmente, el estudio permite concluir que la pertinencia cultural de la educación constituye una condición fundamental para el desarrollo de procesos educativos significativos en contextos de encierro juvenil. La experiencia analizada evidencia que cuando la educación se estructura desde modelos rígidos, currículos descontextualizados y prácticas pedagógicas distantes de la experiencia de los estudiantes, tiende a reforzar dinámicas de distanciamiento y desafección. En cambio, cuando la educación se configura como un espacio de reconocimiento, diálogo y construcción colectiva de sentido, puede convertirse en una experiencia capaz de reconfigurar trayectorias de vida y abrir horizontes de posibilidad incluso en contextos de privación de libertad.

A partir de los hallazgos de esta investigación, es posible identificar algunas orientaciones relevantes para el desarrollo de procesos educativos en contextos de encierro juvenil.

En primer lugar, resulta fundamental avanzar hacia propuestas educativas que incorporen de manera explícita la dimensión cultural de las trayectorias juveniles. Esto implica reconocer las experiencias de vida, los códigos culturales y las formas de socialización de los jóvenes privados de libertad, integrándolos como elementos legítimos dentro de los procesos pedagógicos.

En segundo lugar, se vuelve necesario fortalecer prácticas pedagógicas basadas en la escucha, el reconocimiento y la construcción de vínculos educativos significativos. La experiencia analizada muestra que la relación pedagógica puede constituirse en un factor clave para sostener procesos educativos en contextos marcados por la desconfianza institucional.

En tercer lugar, se recomienda avanzar hacia currículos más flexibles y contextualizados, capaces de dialogar con las experiencias concretas de los jóvenes privados de libertad, incluyendo reflexiones sobre justicia, trayectorias de vida, ciudadanía y proyectos de futuro.

Finalmente, resulta relevante promover políticas públicas que garanticen la continuidad educativa de los jóvenes que egresan del sistema de encierro, facilitando su acceso a educación superior y a oportunidades formativas que permitan proyectar trayectorias de vida alejadas de los circuitos de exclusión social.

## 12. Referencias Bibliográficas

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.<sup>a</sup> ed.). Trillas.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana. (2008). *Reinserción social y desistimiento del delito en jóvenes infractores*. Universidad de Chile.

Clemmer, D. (1940). *The prison community*. Christopher Publishing House.

Convención sobre los Derechos del Niño. (20 de noviembre de 1989). Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Cooper, D. (1994). *Delincuencia común en Chile*. LOM Ediciones.

Cooper, D. (2005). *Criminología y delincuencia femenina en Chile*. LOM Ediciones.

Cornejo, R., & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>

Dammert, L., & Díaz, J. (2005). Prevención de la violencia juvenil: desafíos para las políticas públicas. En *Violencia y delincuencia en barrios: sistematización de experiencias* (pp. 65-98). División de Seguridad Ciudadana, Ministerio del Interior.

Duarte, K. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1975)

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Frühling, P. (2011). *Educación en contextos de encierro*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Fundación Paz Ciudadana. (2010). *Reinserción social de jóvenes infractores de ley: Análisis de experiencias internacionales*. Fundación Paz Ciudadana.

García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.

Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (M. A. Oyuela, Trad.). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1961)

Guerrero, A., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. En A. Pérez & P. Provoste (Eds.), *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp. 135-175). FLACSO-Chile / HEXAGRAMA Consultoras.

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2014). *Estudio de las condiciones carcelarias en Chile*. INDH. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/615>

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Misión de observación: Situación de los centros privados de libertad de adolescentes*. INDH. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/1201>

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2021). *Informe anual sobre la situación de los derechos humanos en Chile*. INDH. <https://www.indh.cl/informe-anual-2021/>

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Levi, G. (1991). On microhistory. En P. Burke (Ed.), *New perspectives on historical writing* (pp. 93-113). Pennsylvania State University Press.

Ley N.º 2465. Crea el Servicio Nacional de Menores y fija el texto de la nueva Ley de Menores. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de enero de 1979.

- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. Cal y Arena.
- Martinic, S. (1994). Análisis estructural de contenidos y modelos culturales de la educación popular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24(1), 9-46.
- Mierzejewsky, P., & Valladares, G. (2006). Educación en cárceles: apuntes para la reflexión. *Persona y Sociedad*, 20(3), 79-93.
- Ministerio de Educación. (2002). *Decreto N.º 332: Reglamenta el funcionamiento de las aulas hospitalarias y escuelas en recintos penitenciarios*. Diario Oficial de la República de Chile.
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: Educación en Chile*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>
- Redondo, J., Descouvières, C., & Rojas, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Universidad de Chile.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Romero Miranda, A. (2019). Prisionización: estructura y dinámica del fenómeno en cárceles estatales del sistema penal chileno. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (24), 42-58. <https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3791>
- Tsukame, A. (1996). *Menores infractores de ley penal: Estudio exploratorio descriptivo de la población atendida por el Servicio Nacional de Menores en la Región Metropolitana*. SENAME.
- Tsukame, A. (2000). *Sistema penal juvenil y responsabilidad: Reflexiones desde Chile*. UNICEF.
- Tsukame, A. (2010). Jóvenes infractores de ley y sistema escolar en Chile. *Última Década*, 18(32), 43-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362010000100003>

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

Vera, R. (1990). *Educación popular y desarrollo*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Williamson, G. (2008). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, 30(120), 126-147.

### 13. Anexos

#### Trayectoria de vida y experiencia educativa en contexto de encierro juvenil

La entrevista se organiza en bloques temáticos que permiten reconstruir la trayectoria de vida del sujeto, comprendiendo su experiencia educativa en relación con su contexto sociocultural y el impacto del encierro, favoreciendo un análisis microhistórico del fenómeno estudiado.

Bloque	Nº	Pregunta
<b>Bloque 1. Trayectoria personal y contexto de vida</b>	1	¿Podrías contarme un poco sobre tu historia personal, desde tu infancia hasta hoy?

	2	¿Dónde creciste y cómo describirías el lugar donde vivías?
	3	¿Quiénes eran las personas más importantes en tu vida durante tu niñez y adolescencia?
	4	¿Cómo era tu vida cotidiana antes de entrar en conflicto con la ley?
<b>Bloque 2. Cultura juvenil, barrio y formas de reconocimiento</b>	5	¿Qué cosas eran importantes para ti y para tus amigos cuando eras adolescente?
	6	¿Qué rol tenían el barrio, la calle y los grupos de amigos en tu vida?
	7	¿Qué significaba para ustedes el respeto? ¿Cómo se ganaba?
	8	¿Crees que ese reconocimiento era distinto al que se daba en la escuela?
<b>Bloque 3. Trayectoria educativa previa al encierro</b>	9	¿Cómo recuerdas tu experiencia en la escuela básica?
	10	¿Qué diferencias notas entre la escuela básica y la enseñanza media?
	11	¿Cómo te sentías dentro de la escuela?
	12	¿Sentías que los contenidos o la forma de enseñar tenían relación con tu vida fuera de la escuela?
	13	¿Cómo era la relación con profesores, inspectores u otras autoridades escolares?
	14	¿Hubo momentos en que la escuela fue significativa para ti? ¿Cuáles?

<b>Bloque 4. Escuela, abandono y continuidad educativa</b>	15	¿Hubo momentos en que dejaste de asistir a clases o pensaste en abandonar?
	16	¿Qué factores influyeron en esas decisiones?
	17	¿Cómo influyó tu entorno social en tu relación con la escuela?
	18	¿Sentías que la escuela comprendía tu realidad?
<b>Bloque 5. Experiencia de encierro y prisionización</b>	19	¿Cómo fue para ti el ingreso al contexto de encierro?
	20	¿Qué cambios sentiste en tu forma de pensar, relacionarte o actuar?
	21	¿Crees que el encierro influyó en tu manera de ver la escuela y el aprendizaje?
	22	¿Cómo describirías el ambiente educativo dentro del centro?
<b>Bloque 6. Escuela en contexto de encierro</b>	23	¿Qué significa la escuela para ti estando privado de libertad?
	24	¿La percibes como un espacio distinto al resto del encierro?
	25	¿Sientes que lo que se enseña conecta con tu historia y tu cultura?
	26	¿Qué diferencias ves entre la escuela “afuera” y la escuela “adentro”?
<b>Bloque 7. Proyecciones, sentido y resignificación</b>	27	
	28	¿Crees que estudiar puede ayudarte en tu vida futura? ¿Por qué?

	29	¿Qué tipo de escuela crees que tendría más sentido para jóvenes en contextos como el tuyo?
	30	¿Hay algo que te gustaría que los profesores entendieran sobre ustedes?
<b>Bloque 8. Cierre reflexivo</b>	31	Mirando tu historia, ¿qué ha significado la educación en tu vida?
	32	¿Hay algo que no te haya preguntado y que consideres importante contar?

### Transcripción de entrevista semiestructurada (Entrevista 1)

**Fecha:** 12 de enero de 2026

**Modalidad:** Reunión en línea, previamente fijada, debido a la distancia entre entrevistado y entrevistador.

**Lugar:** Domicilios particulares (entrevistado en Valparaíso; entrevistador en Santiago), modalidad virtual.

**Duración:** Aproximadamente 50 minutos.

**Rol del entrevistador:** Investigador y recopilador de datos para tesis en relación con educación carcelaria, con experiencia previa en educación carcelaria en el marco de su práctica profesional.

**Registro:** Audio y notas de campo.

**Tipo de entrevista:** Semiestructurada.

**Criterio de transcripción:** Transcripción literal, respetando íntegramente la voz del entrevistado, con corrección ortotipográfica mínima (tildes y puntuación)

**J:** Como contexto, tú sabes que esto solo se ocupará para la investigación, que no se publicará en RR.SS. o cualquier otro medio. También, en relación a cualquier pregunta que pudiera ser incómoda, no es necesario que la respondas y podemos pasarlo como en el plano general.

**F:** Ya, compare, bien.

**J:** La primera etapa de preguntas tiene que ver con tu historia personal y trayectoria de vida, entonces yo te pregunto, ¿tú puedes contarme acerca de tu historia personal desde la infancia hasta la actualidad, a grandes rasgos?

**F:** Sí, ¿quieres que comience a contarte ahora?

**J:** Sí.

**F:** Ya, compañero, primero que nada, yo me llamo Franco Javier Ruz Segura, tengo 32 años, nací en Hualpén, en Concepción, y me vine para Viña como a los 7 años. Ahí viví varias situaciones de violencia, abuso y mucha precariedad en el momento en que pertenezco en Conce', varias situaciones brígidas también, cachái, en las cuales muchas veces me consideraron a mí culpable, siendo que yo tenía como 7 años, o fui yo retado o castigado por cosas que no tenía conocimiento. Yo era un niño de 7 años y tuve una situación con una persona mucho mayor que yo y aun así como que fui yo el hueón que la cagó.

**J:** Ya, entiendo...

**F:** Ya... pasaron situaciones en la vida, me vine para la Quinta Región a los 7 años. Éramos yo, mi hermana y mis dos padres, nos instalamos en una toma en un cerro, sin baño, haciendo necesidades en cositas donde uno podía botar en el mismo cerro. Uno era más chico, yo era hombre, era más torrante, entonces, por mí no era tan difícil la situación, a esas alturas me preocupaba más mi hermana. Pero para mí, cabro chico torrante, era normal, en cambio ella sufría por ser mujer e intentar ser higiénica.

**J:** Sipos, me imagino que buscaste adaptarte rápidamente no más, para sobrevivir.

**F:** Sipo, compañero, y bueno... fuimos creciendo, fuimos creciendo en un entorno de mucha violencia, con un padre alcohólico, drogadicto, de drogas sucias, como la pasta, el alcohol, cocaína, todo. Vivir en este ambiente para mí era normal, que mi papá tratara como las pelotas a mi mamá, los sacara la chucha a nosotros... perderle el miedo a que te pongan un charchazo... que a veces:

“que baja las manos, baja las manos”,

había que recibir el golpe sin ninguna protección y sin poder siquiera poner las manos... entonces todas esas situaciones nos hicieron perderle el miedo a todo, cachái.

**J:** Entiendo, esa fue tu niñez completamente.

**F:** Le había perdido el miedo a la sociedad, a la vida, a todo. Empecé a conocer gente que también tenía muchas cosas similares a la mía y ahí comenzamos a indagar y a meternos en el mundo delictual.

**J:** Un momento, y antes de continuar, ¿quiénes eran las personas más importantes de tu niñez y adolescencia?

**F:** Nooo... mi hermana, mi mamá y mi papá.

**J:** Independiente de las problemáticas que tenían, ¿tenían cercanía y había apoyo igual?

**F:** Sí. Igual a veces visitaba compañeros y notaba raro que a ellos los recibían en la casa con comida, no entendía por qué, si él comió en la escuela, lo recibían con un plato de comida, no me calzaba que esa hueá sucediera po, cachái, pero igualmente para mí siempre fueron pilares mi mamá, papá y hermana. Yo no tenía más familia acá.

**F:** Bueno, llegué a Viña, ahí conocí la calle, las drogas, la pasta base, a los 12–13 años, luego pasé por muchos contextos de encierro, cárcel y todo.

**J:** ¿Estuviste en CRC o no?

**F:** Sí, en Limache.

**J:** ¿Cuántos cursos hiciste en el CRC?

**F:** Hice toda la media ahí y un curso de soldadura, en una escuela llamada Juan Luis Vives.

**J:** Volvamos a lo que me estabas relatando, ¿cómo era tu vida cotidiana antes de entrar en conflicto con la ley?, ¿qué cosas eran importantes para ti y tus amigos en la adolescencia?, ¿qué se respetaba?, ¿qué importaba?

**F:** Bueno, los intereses de nosotros, si queríamos ser aceptados o andar más llamativos, teníamos que andar más en la jugada. A mí me decían el Chunchu, entonces, pucha... si decían que el Chunchu estaba en la jugada, ahí poniéndole, uno se sentía súper en familia y aceptado. Al final la aceptación que no recibí en casa la vas recibiendo de tus pares en la calle.

**F:** Y empezar a ocupar una ropa un poco más de marca, cachái, empezái a engancharte en esa cultura, salir a ponerle actitud, claramente al principio por necesidad, pero uno cuando pasa a la adolescencia, no te miento, cambia el flow y tus intereses empiezan a ser otros, empezái a vestirme mejor... te empieza a gustar una chiquilla y ¿qué tenís que hacer?, resaltar. ¿Y cómo voy a resaltar?, no sé po, cometiendo más delitos o vistiéndote más bonito, con una ropita de marca, los tatuajes...

**J:** Claro, vamos creando la identidad a partir de la calle.

**F:** Y bueno, otras cosas que eran importantes pa nosotros en la calle, puta... los códigos que siempre han habido, no andar sapeando... no hacer ninguna cosa más que robar, ahí empiezan otros códigos que ya son más carcelarios, por decirte así.

**J:** Oye, ¿y crees que ese reconocimiento de la calle es distinto al que te puedan dar los profes en la escuela?

**F:** Sí, es distinto, muy distinto. En la calle uno resaltaba por reconocimiento, respeto, la ficha, en cambio en la escuela era diferente. Una felicitación de un profe era otra cosa. Esa aprobación

nos entregaba dignidad y amor, conocimiento. Eso es importante, la escucha, la cercanía, no juzgarnos, porque ellos tienen que entender que uno ya está pagando su condena, uno necesita escucha, atención, más que ir al contenido al tiro. Creo que esa es la manera que ustedes, los profes, pueden entregar el reconocimiento.

**J:** Ya, ahora vamos a avanzar a una tanda de preguntas relacionada con la trayectoria educativa. La idea es que me relates cómo recuerdas la escuela en ese tiempo, ¿cómo fue tu experiencia en la básica?, notas, ¿cómo te sentías en la escuela?

**F:** Yo estuve poco en la escuela, ahí empecé a conocer otras amistades, a ponerle actitud, conocí la pasta base y luego todo el resto fue encierro hasta mis casi 30 años. Y bueno, en el encierro estuvo marcado por los conflictos, los castigos inicialmente, los encierros. En esos tiempos los profes no estaban ni ahí, nos pasaban un libro tremendo y nos hacían leer no más. Fue difícil.

**J:** Es difícil, sí.

**F:** Tú sabí po, no hay acceso a muchas cosas, material de estudio, es bien limitado el material que se entrega, cachái o no...

**J:** Claro...

**F:** Ehh, en ese momento todavía estaba el SENAME, ahora parece que van a cambiar un poco las cosas, con las nuevas reformas...

**J:** Oye, ¿y en ese momento en el CRC cómo era tu relación con los profes?

**F:** Uno intentaba como aprovecharse, conseguir cosas con los profes, pa, no sé po, ver su película, escuchar algunas canciones, entonces uno se victimizaba igual, pa conseguir cosas...

**J:** ¿Hay algún momento que recuerdes que destagues del CRC?

**F:** Sí, hermano, las premiaciones, las diplomaturas, cachái o no, cuando hacían las entregas... esas cosas...

**J:** Pero eso, en el fondo, ¿lo disfrutabas?, porque en mi experiencia los chiquillos, a pesar de estar contentos en el centro en que estuve (Humberto Maturana), por el hecho de salir de las casas, de ver a las familias, las comidas y todo, igual había cierta incomodidad que yo infería de estar ahí rodeados de autoridades institucionales y todo eso, ¿o me equivoco?

**F:** Y sí po, es que los cabros no quieren en el fondo salir adelante y recibir un diploma, en nuestra cultura erís menos vío, te sentís expuesto ante los demás, pero eso es porque nunca han sido reconocidos, no están preparados a veces para esas situaciones.

**J:** Claro, nunca han sido reconocidos. Bueno, ahora vamos a otra etapa de la entrevista en la que haremos foco en si hubo pensamientos de abandono o alguna interrupción en tu trayectoria educativa en el centro de régimen cerrado. ¿En algún momento dejaste de asistir a las clases o pensaste en abandonarlas?

**F:** Sí, hermano, muchas veces pensé en tirar la toalla. Hubo momentos en que yo me frustraba, ¿por qué te frustrabai? Muchos cuartos... te perdías la materia... no hacían nada por volver a actualizarte de la materia, a veces el mismo paco no te llevaba a la escuela porque les daba paja... por eso muchas veces era engorroso en ese sentido el tema del estudio o por eso uno a veces quería tirar la toalla... pero a ver... voy a intentar recordar... alguna vez me sentí frustrado o alguna cuestión así... aunque no recuerdo, compita, algún ejemplo específico.

**J:** ¿No tuviste, por ejemplo, alguna pelea en el CRC, algún momento de tensión muy grande, algún periodo de mala con gente de otras casas, algún momento muy crítico?

**F:** Caleta... yo te podría contarte muchas situaciones que tienen que ver con riñas y todo eso, pero nada que tenga que ver con la escuela.

**J:** Ya, entiendo. Oye, ¿y tu entorno social cómo se relacionaba o participaba en tu proceso de educación en relación a la escuela?, ¿tu familia te iba a ver?, ¿tenías visitas?, ¿ellos tenían alguna participación?

**F:** Sipo, mi familia, sí. Yo siempre cuento esta historia... mi mamá... me dijo... yo estaba hablando por teléfono ilegalmente con mi mamá, cachái, y me decía: “madre”... y mi mamá me acuerdo que me dijo:

“ohh, hijo, ¿sabe qué?, estoy súper orgullosa de ti”.

**F:** Y yo quedé loco po, sabí, ¿por qué? Porque yo dije: “la mea volá po, wn, mi mamá está orgullosa de mí, siendo que yo estoy en cana, siendo que yo estoy privado de libertad”. Mi mamá, aun así, está orgullosa de mí, ¿por qué?, porque estoy estudiando po, compa, cachái o no. Entonces esa hueá a mí como que no se me olvidó nunca y... y... dije: “puta... una hueá que pueda entregarle a mi mamá de satisfacción... voy a hacerlo po”. Entonces, claro, sí tenía apoyo en ese sentido po... un motor por el cual hacerlo.

**J:** Claro, eso es fundamental en estos procesos, tienes toda la razón. Vamos a ir a la última parte de la entrevista, hermano. Quiero que me vayas relatando cómo fue tu experiencia de encierro al comienzo, cómo fue, por ejemplo, el ingreso al CRC, si sentiste algún cambio en tu forma de pensar o actuar, si incidió el centro en ti, en tu manera de pensar, el ambiente dentro del centro igual... ¿cómo te sentiste tú?

**F:** Yo sabía que era brígido, yo no tenía mucho temor en ese sentido, pero aún recuerdo cuando el juez me puso el martillazo y dijo “prisión preventiva” y dije “conchetumare, me voy... no piso más la calle”. Ahí iba pensando cuando iba en el carro llegando al complejo, pa mí fue cuático igual, iba con la guata apreta, la adrenalina... cómo irá a ser po... yo no cachaba ni una... ya, llego... me recibe el gendarme... ya... y todo... me presenta a los chute, que son como las personas que trabajan ahí adentro, que están con nosotros...

**J:** Sipo... ¿los del SENAME o no?

**F:** Claro... y ahí entro y claramente había gente conocida po... yo conocía gente que ya estaba ahí... ahí tenía gente que me recibiera... conversaciones... ya no estaba tan pollito solo... y ahí... mi mentalidad cambió, hizo un giro en un 100%. Ahí dentro de la cárcel, dentro de los CRC... ahí entra de todas las cuestiones, ahí es cuando uno se empieza a generar veneno en su mente, po, cachái o no... empezái a conocer otras mentes que son mucho más venenosas que tú... entonces sabís que... chucha, no puedo pensar tan evangélico con este, porque este hueón piensa brígido... entonces yo también tengo que ponerme a pensar brígido... cachái.

Entonces... eee... se empieza uno a sembrar eso y entonces, ¿qué pasa?, que te quedái en la noche... te quedái en la noche sumando así... restando... multiplicando... tratando de hacer... de armar... de generar tu mente... y crear tu mente nueva... y pa empezar a brillar con to eso po. Sabí que tenís que levantarte al otro día, tenís que dejar la cama hecha, que ya empezái a doblar tu ropa, mantener tu ropa limpiecita, cachái o no, empiezan otras responsabilidades, otras cualidades para tú entrar bien dentro de ese círculo, porque si tú llegái siendo un hueón cochino y toda la cuestión, te van a mirar como pelela. Entonces uno tiene que fortalecerse en ese sentido también, aunque no sean tus hábitos normales de la calle, tú tenís que empezar a tomar ciertas normas, a tomar ciertas reglas, ciertas comodidades, para demostrar viveza.

Entonces empezái a pensar ya más... un poco más como adulto... y comienza ese cambio mental. Entonces cuando te vay pa la calle y solo querís tu independencia, que nadie te mande, que aquí, que allá... también comienzan estas rutinas de las visitas, te viene a ver una polola o alguien... tenís que salir bonito, con tu gel, con el pelo cortito... empieza como otra cultura a sembrar en ti, empiezan otros hábitos a sembrar en ti, cachái. Ya te alejaste un poco de la sociedad de la calle y ahora entraste en otra burbuja, en otro mundo, en el ambiente carcelario, donde tenís que darle el corte, tenís que ser un hueón pensante, cachái o no, un hueón cuerdo, un hueón no débil de mente. Un hueón que si ve, no sé po, que le pegaron la media puñalá en el cuello a un hueón, no quedar así como asustado, sino que vivirla no más po, saber quedar mirando, y te tiraste no más, la hueá fue así, porque anduviste en hueás, porque no pensaste rápido.

Entonces, no sé po, ahí va uno sembrando esta semillita, esta cuestión... ahí entra cuando yo te decía esto de perderle el miedo a las hueás cuando chico y le sumái este bloque más... entonces ya son dos neuronitas que andan ahí afirmándose entre ellas. Empezái a crear a un nuevo sujeto, con nuevos pensamientos, y después a medida que vay creciendo todo eso va desarrollándose y después terminái convirtiéndote en una persona habitual en lo que es la cárcel, el delito, los robos, te van aceptando en otros lados, vay conociendo cuadrillas más grandes, empezái a hacer cosas más bonitas, trabajos más bonitos... entonces te vay enamorando un poco de este ambiente, cachái o no. Eso no más po, hermano... no sé si te respondí la pregunta ahí.

**J:** Sí, sí, completamente. Te estaba poniendo mucha atención y dejé de ver las preguntas, pero respondiste casi todo. Ahora quiero que me relates cómo percibiste tú el ambiente educativo dentro del centro. ¿Ese fue el único CRC en el que estuviste?

**F:** Sí.

**J:** ¿No estuviste en CIP antes?, ¿no tuviste escuela estando procesado?

**F:** No.

**J:** Ya, entonces, ¿cómo describirías eso?, ¿los profes?, ¿compañeros?, ¿había alguien más que terminó ese cuarto medio?

**F:** Muy estructurado... muy que aaah... que los profes... que tenís que estar en la sala, que aquí, que allá... era como demasiado estructurado, entonces igual era como una paja la hueá de ir.

**F:** Cuando después ya estabay en clase, ya después empezabai a interactuar con los compañeros y de alguna manera igual te vay conociéndote con ellos, e igual te dan ganas de seguir hablando con ellos. Entonces ya la escuela era un buen espacio para poder dialogar con los cabros que no veíai siempre y como que por ahí crecían los intereses por el estudio, más que por el estudio en sí.

Y bueno, tampoco nadie te decía que el estudio era una prioridad, que era algo productivo para tu vida, no. Pero ¿qué te decían? Que si te sacabai un 7 ibai a ser el mejor y que si te sacabai un 2 ibai a ser el hueón más callampa po, cachái o no. Entonces, como uno se conseguía malas notas, ¿qué pasaba en tu mente? “puta, voy a ser un hueón callampa, así que esta hueá me la paso”, cachái. Porque lo que entregaban al momento de decirte para qué era el estudio o si es que era una hueá vía o no para la vida de uno, no daban esa información, entonces, como te digo, era muy demasiado estructurado, cachái o no.

**J:** Ya, entonces, para ti, ¿qué significaba la escuela?

**F:** Un espacio distinto al resto del encierro, en simples palabras, a las dinámicas de las casas. Era un espacio de encuentro, un momento de ver afuera de donde pasábamos la mayor parte del tiempo atrapados.

**J:** En ese sentido, en este espacio, ¿sientes que te enseñaban cosas que conectaban con tu historia y tu cultura?

**F:** No, muchas veces.

**J:** ¿Qué diferencias hubieron entre la escuela en el medio libre en diferencia del medio cerrado?

**F:** ¿Si hay alguna diferencia?

**J:** Sí, ¿cómo lo sentiste tú?

**F:** Sí, había una diferencia. Yo cacho que en un centro podrías aprender mejor, porque hay menos distracciones, de partida no hay mujeres, cachái o no.

**J:** Claro...

**F:** Íbamos 6-7 los que íbamos a estudiar, las clases son como más personalizadas. Si enganchái el flow, podí sacarle un provecho enorme, pero todo depende de los profes igual po, hermano, cómo te entregan la información, cómo te la dan, de qué manera, cómo utilizan ellos su contenido, su conocimiento, cómo lo utilizan para entregártelo. Esa es la clave para poder uno sacarle provecho a eso.

La diferencia de estudiar dentro de la cárcel que de estudiar fuera es que adentro es más personalizado, tenís menos distracciones, pero sí hay más desafíos en cuanto a poder estudiar y todo. Por ejemplo, en un CRC no podí mandar tareas pa la casa, si llegái y decí “ya, mañana necesito que me traigan esta tarea”, no po... el día del níspero po, cachái o no.

**J:** Ya, comprendo completamente, era lo que me esperaba igualmente. Ahora situándonos desde el presente, ¿qué lugar ocupa la educación en tu vida en la actualidad?

**F:** La educación ocupa un rol súper importante en mi vida. Yo gracias a la educación he tenido muchos logros, ni siquiera en lo personal, en lo familiar yo creo, porque eso ahora lo ven mis hijos, que crecen con unos patrones mucho más diferentes a los míos po, cachái o no.

**J:** ¿Me podrías contar generalmente los logros que tuviste gracias a la educación hasta la actualidad?

**F:** Bueno, cuando estuve en el centro penitenciario de Valparaíso, en los adultos, se me dio la oportunidad de estudiar en la universidad, en una carrera técnica. Se me dio a mí la oportunidad de ejecutar esa carrera técnica y ahí yo me encontraba en el módulo de mayor complejidad, en el más conflictivo, ahí brígrado, cachái. Y se me presentó esta oportunidad como una posible posibilidad de quedar dentro de los cupos de estudiar una carrera, cachái.

Entonces yo ya tuve una charla, como una entrevista con una persona, pasamos ese filtro, vinieron más entrevistas hasta que quedamos. Entonces nos llevaban a la universidad, nos entregaban un espacio más limpio, más digno donde estudiar, nos sacaban del módulo de máxima complejidad igualmente. Imagínate ese momento... en un horario diferente igual, que era de las 4 de la tarde a las 7. Entonces para uno igual era más rico poder alcanzar a ir viendo el atardecer un poco, fuera de la cárcel. Esos fueron plus y detalles que van gustando, es un tema, un plus bacán que te da el estudio, poder encerrarte un poco más tarde.

Y bueno, yapo, se me dio esta oportunidad, yo me lo tomé como una responsabilidad enorme igual, porque sabía yo que si lo hacía bien podía venir así un segundo grupo. Cuento corto que yo, a raíz de todos los desafíos que tenía, porque en las mayores hay allanamientos, te botan todo el material, las guías, los materiales de estudio, los hueones no están ni ahí porque es parte de su trabajo, de su procedimiento, perdía todas las guías que tenía desarrolladas. Muchos desafíos: no teníamos luz para poder estudiar, los pacos a veces no te iban a buscar, para ellos era una paja irnos a buscar a las 4 para ir a dejarnos a las 7.

Los desafíos eran enormes, pero ¿qué pasó? Los desafíos siguieron y fueron quedando en segundo plano. ¿Y cuál fue la prioridad? El tema del estudio. Los profes de la U eran más bacanes, nos escuchaban, el grupo que se generó en la sala de clase era muy bacán, muy bonito, cachái. Entonces empezó a crecer el interés por seguir yendo a estudiar. Sabíai que era una carrera tecnológica, lo cual tenía que terminarlo, total te lo estaban regalando, por así decirlo.

Y era algo que no todos tenían la oportunidad de poder asistir a eso, entonces era algo que sí o sí se tenía que aprovechar y terminar.

**F:** ¿Me escuchaste bien?

**J:** Sí, sigue no más.

**F:** Bueno, ahora nos veían como los “universitarios”, se nos empezaron a abrir las puertas.

**J:** ¿Y los gendarmes, los compañeros, cómo fue la valoración después de que entraron a estudiar?

**F:** Era buena. Éramos un grupo de 20, así que todos nos destacaban mucho, porque nos veían asistir con nuestros cuadernos, bien vestidos, te miraban diferente, de manera distinta. Ya el primer año fue un poco difícil, pero ya el segundo año ya veía todo, todos te conocían, ya el acceso era diferente, cachái o no. Entonces se empezó a crear una hueá muy bonita, de todo el pantano creció algo bonito, como la flor del loto, que se llama po, compañero, cachái o no.

Bueno, la cosa es que creció esto, lo terminamos, hice mi práctica fuera del complejo y ¿qué pasó? Me vine para la calle el 2023, defendí mi tesis en el medio libre, defendí ahí mi práctica, toda la cuestión, me saqué ahí muy buena nota, terminé con excelencia académica.

Esto que te estoy contando llegó a la voz de una gringa que conocí en una organización, con gringa me refiero a una señora de New York, y se enamoró de la historia mía y me llevó a Sudáfrica. Me llevó pa allá, conocí las reglas de Nelson Mandela, me teoriqué bastante con Nelson Mandela, con lo que hizo luego de haber estado como 18 años en prisión. Salió, fue presidente, terminó con la esclavitud y hartas hueás más, a raíz de todos los desafíos que el loco tuvo, cachái o no. Mis desafíos eran pequeños al lado de los que tuvo el loco, cachái o no.

También ahí conocí parte de Sudáfrica, que Sudáfrica dejó de ser esclavo hace 30 años atrás no más. Y en ese encuentro en Sudáfrica esa persona se interesó mucho más en mí, en mi historia. Yo en ese momento me encontraba en libertad condicional, bajo un requerimiento aquí en la calle, y esa misma persona me llevó a las Naciones Unidas a contar la importancia del cambio mío a través de los estudios.

Yo eso fui a fomentar. Mi discurso en la ONU es de 6 minutos, está en YouTube, ahí mencionó la importancia de los estudios en la cárcel, la charla se llama “Más educación, menos encarcelamiento”. Eso te puede servir en tu tema educativo. Así que eso po, hermano, ahí llegué a varios países de Europa.

**J:** Ya, hermano, súper. Hasta el momento hemos podido reconstruir súper fácilmente tu trayectoria hasta hoy. Para ir finalizando, ¿hay algo que les dirías tú a los profesores que han estado educando en centros de régimen cerrado?, ¿hay algo que tú les dirías a ellos?

**F:** Sí, hermano. Me gustaría que los profes se dieran, por lo menos de todo el periodo escolar, al principio darse el tiempo de poder escuchar, dar el tiempo de que cada uno se pueda explayar, contar algo, al menos con las personas adultas. Si ya vimos que con los menores es difícil sacarles una palabra, pero dar un plus de una clase para empezar de manera más digna, con más, no sé...

**J:** ¿Cercanía?

**F:** Sí, claro, cercanía, un apañe ahí de los profes, en los que inicialmente se les manifieste que educarse es la manera más directa para no volver a caer. Preguntarles directamente quién se imagina encerrado de nuevo, quién quiere eso para su vida. Te aseguro que ni uno va a levantar la mano. Entonces ahí tú les decí: “y tengo su palabra de que así va a ser, ¿cuánto vale?, ¿cuánto pesa su palabra?”. Te aseguro que va a cambiar la recepción. Es un ritual necesario para todos en la educación en régimen cerrado. Tienen que tomar conciencia de que educarse es sacarle provecho al encierro para no volver a caer estando afuera, para ser dueños de su libertad.

