

LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD EDUCATIVA EN CONTEXTO DE ENCIERRO

EL CASO DEL LICEO CAMINO DE LUZ DE PUENTE ALTO

Víctor Manuel Martínez Ravanal¹

Magíster en Filosofía

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Santiago, Chile.

vmartinez884@gmail.com

33

Resumen: El propósito de este estudio es la comprensión de la experiencia educativa del Liceo Camino de Luz de Puente Alto, institución que trabaja en contexto de encierro carcelario. En esta perspectiva indagamos sobre: 1) la formación contextual en la que está colocado el Liceo y las reglas que lo articulan; 2) el dinamismo propio de este establecimiento y su funcionalidad; 3) la praxis instituyente de profesoras y profesores en la gestión de la comunidad educativa; 4) su incidencia en los procesos de cambio de las personas reclusas. Se concluye hipotéticamente que el Liceo Camino de Luz está inserto en una formación contextual compleja compuesta por diversos contextos con reglas del juego muy distintas e incluso opuestas. El contexto dominante es el de Gendarmería. Otro contexto relevante es la comunidad carcelaria, espacio de vida de las personas privadas de libertad. El contexto socioeducativo construido por las y los profesores(as) ofrece a las personas reclusas un sistema de posibilidades para desarrollarse y proyectar procesos de reinserción, desistimiento e inclusión sociocomunitaria. Asociado a ello, esta comunidad educativa sitúa a las y los profesores(as) como gestores(as) comunitarios, del conocimiento, de vínculos, del cuidado y gestores(as) de cambio.

Palabras clave: Contexto de encierro, Común, Formación Contextual, Topos Socioeducativo, Inclusión Sociocomunitaria.

Resumo: O objetivo deste estudo é compreender a experiência educacional da Escola Secundária Camino de Luz de Puente Alto, uma instituição que trabalha no contexto do confinamento prisional. Nesta perspectiva, indagamos sobre: 1) a formação contextual em que se insere o Liceu e as normas que o articulam; 2) o dinamismo deste estabelecimento e a sua funcionalidade; 3) a práxis instituinte dos professores na gestão da comunidade educativa; 4) sua incidência nos processos de mudança dos presos. Conclui-se hipoteticamente que a Escola Secundária Camino de Luz se insere numa formação contextual complexa composta por vários

¹ Académico del Departamento de Psicología

Profesor de Magíster Psicología mención Psicología Comunitaria

Profesor Magíster en Educación, con mención en Currículum y Comunidad Educativa



contextos com regras de jogo muito diferentes e até antagónicas. O contexto dominante é o da Gendarmaria. Outro contexto relevante é a comunidade carcerária, espaço de convivência das pessoas privadas de liberdade. O contexto socioeducativo construído pelos professores oferece aos internos um sistema de possibilidades para desenvolver e projetar processos de reinserção, afastamento e inclusão sociocomunitária. Associado a isso, essa comunidade educativa coloca os professores como gestores da comunidade, gestores do conhecimento, dos vínculos, do cuidado e da mudança.

Palavras-chave: Contexto de internamento, Comum, Formação Contextual, Topos Socioeducativos, Inclusão Sociocomunitária.

Abstract: The purpose of this study is to understand the educational experience of the Liceo Camino de Luz from Puente Alto, an institution that works in a prison context. In this perspective we inquire about 1) the contextual formation in which the high school is placed, and the rules that articulate it; 2) the dynamism of this institution and its functionality; 3) the instituting praxis of teachers in the management of the educational community; 4) its impact on the processes of change of people in prison. It is hypothetically concluded that the Camino de Luz high school is inserted in a complex contextual formation composed of various contexts with very different and even opposite rules. The dominant context is the Gendarmerie one. Another relevant context is the prison community, a living space for prisoner individuals. The socio-educational context built by the teachers (s) offers the prisoner people a system of possibilities to develop as individuals and to work out their own reintegration processes, desistance and socio-community inclusion. Related with this, educational community places teachers as knowledge managers, link managers, community managers, care managers and change managers.

Keywords: Confinement Context, Common, Socio-educational Topos, Contextual Formation, Socio-community Inclusion.

INTRODUCCIÓN

El trabajo educativo en las escuelas en contexto de encierro es muy poco conocido, no solamente por la ciudadanía en general, sino también por el propio gremio docente; tampoco las instancias académicas encargadas de la formación inicial docente y aquellas orientadas a la investigación profundizan esta temática; salvo contadas excepciones, no constituye un tema de interés, preocupación o investigación. Los estudios y las propuestas de reinserción social lo toman en cuenta de un modo muy tangencial, menospreciando así el importantísimo rol que puedan jugar en este ámbito.

No obstante, casi desde la creación de la actual institución de Gendarmería de Chile, el 30 de noviembre de 1930, hasta nuestros días, ha existido presencia de la educación pública para personas privadas de libertad. En 1981, con la Reforma Educativa impulsada por la dictadura,

se creó la primera escuela pública intra-penitenciaria bajo la denominación “Escuela Especial E – 508 para hombres” y “E-509 para mujeres”, que impartió educación básica al interior de los recintos penales más importantes del país (Vásquez, 2015).

Las personas privadas de libertad corresponden a uno de los grupos sociales más excluidos y discriminados de la sociedad chilena. Al respecto, una serie de informes del Instituto Nacional de Derechos Humanos dan cuenta que dicha exclusión se puede constatar, entre otros aspectos, por el “estancamiento físico y mental” que experimentan las personas dentro de los recintos penales, las condiciones de insalubridad en las cuales conviven, así como el maltrato físico y psicológico al cual se ven enfrentados constantemente (Ampuero et al., 2020). Considerando esto, se vuelve necesario pensar en las posibles opciones de acción para enfrentar dicho fenómeno, centradas principalmente en paradigmas de inclusión, desistimiento y reconocimiento social. En este marco el papel de profesores/as de dichas escuelas se vuelve fundamental, por un lado, valorando el impacto que su labor puede tener en el mundo carcelario, y por otro, desplegando capacidades para contextualizar, adaptar y transformar sus prácticas, articulando de manera flexible el currículum oficial, con los requerimientos situados de dicha población (Ampuero et al., 2020).

Dando cuenta del rol clave que pueden tener los/as docentes dentro de todo el proceso educativo en contextos de encierro, y considerando que en muchos casos dicha experiencia no es conocida ni reconocida a nivel público (más allá de los mismos espacios en donde se desarrollan dichas prácticas), es que tiene interés investigativo conocer la praxis situada que los/as docentes despliegan en los recintos intrapenitenciarios.

Surge, entonces, la idea de realizar un estudio de caso en el Liceo Camino de Luz de la comuna de Puente Alto, mediante una alianza colaborativa entre un equipo del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile y el Equipo Docente de dicho establecimiento (ver anexo).

En el año 1982, las escuelas intracarcelarias de los recintos penitenciarios ubicados en las comunas de San Bernardo y de San Miguel (territorios de la Región Metropolitana en Chile) son fusionadas, creándose la “Escuela Cárcel F-96” ubicada en Puente Alto, que luego recibe el nombre de “Escuela Camino de Luz”; dicho establecimiento educativo depende a nivel administrativo, de la Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto, teniendo a su vez como colaboradores directos a la Corporación Municipal de Puente Alto y a Gendarmería de Chile. Cuenta con una matrícula de 300 estudiantes, provenientes de las torres N°1 y N°3 del Centro de Detención Preventiva de Puente Alto y con un equipo de 19 docentes y 4 asistentes de la educación (MINEDUC, 2021). Durante mucho tiempo esta institución sólo tuvo enseñanza básica y, luego de varias gestiones fue posible integrar la enseñanza media; desde el año 2019, se incorpora el Programa de Integración Escolar (PIE) de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales. La misión de este establecimiento es *“Ofrecer servicios educativos que garanticen la adquisición de aprendizajes significativos en los distintos niveles de educación de adultos, considerando los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como también la diversidad que los define, promoviendo el desarrollo de habilidades funcionales, cognitivas y socioafectivas a través de un trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad escolar”* (MINEDUC, 2021, pág. 13).

En los establecimientos de este tipo las personas recluidas (internos) no están obligadas a escolarizarse; su participación es voluntaria y, por lo menos inicialmente, obedece más bien a un fin instrumental: participar de la escuela supone para ellos beneficios en cuanto a su conducta, tales como cambios de módulo, visitas conyugales, realización de trabajos menores, salidas dominicales, participación en talleres, salidas los fines de semana, salida controlada al medio libre, etc. (Vásquez, 2015). Para participar en el Liceo los internos tienen que ajustarse a sus reglas, asumir, aunque sea formalmente, el rol de estudiantes.

El propósito de este estudio es comprender la experiencia educativa del Liceo Camino de Luz de Puente Alto, tomando como base la interpretación que este equipo hace de sus propias prácticas. Para tal efecto se optó por una metodología de modelización, consistente en explicitar formalmente el sistema de actuación que ponen en práctica los profesores(as) para (re)producir en forma continua y gestionar la comunidad educativa en el Liceo Camino de Luz del Centro de Detención Preventiva de Puente Alto. La modelización constituye una herramienta de investigación que posibilita penetrar en lo implícito del sistema de actuación que sostiene esta comunidad educativa -que se encuentra alojado fundamentalmente en los cuerpos de las profesoras(es)- y desde allí explicitar las principales dimensiones y las relaciones entre ellas que lo caracterizan y dan cuenta de su dinamismo, coherencia y estabilidad, en contextos densos y abiertos a la incertidumbre. Los resultados de esta modelización pueden a su vez servir de referencia para la comprensión de comunidades educativas en contextos similares.

DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio, de carácter cualitativo, exploratorio y diseño abierto, se inició el primer semestre del año 2021 y en su desarrollo, tuvo una primera etapa de preparación en la que se establecieron acuerdos para la realización de una alianza colaborativa entre, por un lado, el equipo docente del Liceo Camino de Luz perteneciente al Centro de Detención Preventiva de Puente Alto, y por otro, un equipo de trabajo compuesto por estudiantes de la cátedra de psicología comunitaria (ver anexo), acompañados por un equipo de ayudantes (ver anexo) y coordinados por el profesor de la cátedra de la línea comunitaria del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En esta primera etapa la actividad principal fue la realización de un taller para diseñar el estudio.

En una segunda etapa realizada en el segundo semestre del año 2021, se procedió a poner en práctica el diseño elaborado. El equipo de trabajo, esta vez, estuvo conformado por estudiantes del Diplomado de Intervención Comunitaria del Departamento de Psicología de la misma universidad.

El diseño metodológico contempló una perspectiva naturalista que promueve el estudio de las comunidades educativas en sus contextos reales de interacción, sin manipulación ni control de variables y situando como protagonistas a las y los profesores(as) que participan creativamente en estas comunidades. En este diseño se resaltó el rol de las y los profesores(as) como investigadores de sus propias prácticas y como profesionales que toman decisiones en los contextos concretos donde desarrollan su quehacer educativo, planificando situacionalmente y

ajustando el currículo a los contextos donde operan. Se trabajó en la creencia de que las y los profesores(as) son los mejores situados(as) para reflexionar y aprender de sus propias experiencias y que, por ende, les corresponde a ellos(as) trabajar en el estudio del currículum aplicado para mejorar sus destrezas y sus prácticas y en virtud de ello, tener control sobre este proceso y los resultados de esta empresa (McKernan, 1999).

Modelización

En términos generales, un modelo es una representación a escala de un sistema real que permite a la vez la comprensión de este sistema, estudiar su funcionamiento y actuar sobre él para modificarlo o hacerlo evolucionar (Armatte, 2006). Es una ‘ficción vigilada desde la práctica’; una representación esquemática de un proceso centrada más en el *cómo* del funcionamiento de un sistema humano, que en el *por qué*, tarea ésta más propia de la teoría (Le Moigne, 1987).

En este proceso de modelización se trabajó con 3 corpus de contenidos encadenados.

1. La interpretación que las y los profesores(as) hacen de su propia práctica (corpus 1).
2. La sistematización de la información de los contenidos del corpus 1, identificando las principales dimensiones que caracterizan esta interpretación (corpus 2).
3. La modelización propiamente tal, articulando los contenidos del corpus 2 con los modelos referenciales presentados en las bases conceptuales (corpus 3). Es este corpus el que se presenta en este artículo.

En este proceso nos hemos guiado por una lógica transductiva presentada por los autores colombianos Barragán y Torres. Según estos autores en la producción de conocimiento se privilegia, “la historicidad y singularidad de los procesos y emergencias sociales y no la aplicación de marcos teóricos previos” (Barragán & Torres, 2017). En este enfoque el uso que se da a la teoría “no es deductivo (*ajustar una realidad a un marco interpretativo previo*) no inductivo (“*descubrir las teorías implícitas*) sino transductivo”. Es decir, se privilegia la interpretación que las personas situadas hacen de su propia realidad y luego, se acude a modelos conceptuales pertinentes para profundizarla y darle un encuadre de mayor alcance heurístico.

La producción de información

El trabajo con el equipo docente del Liceo Camino de Luz se efectuó mediante la realización de 3 talleres a través de la plataforma Zoom. Se optó por la metodología de taller dado que sintoniza con el enfoque naturalista, posibilitando mediante una lógica conversacional, abordar la experiencia educativa del equipo docente en función de determinados ejes de análisis, con la intención de “reconstruir, de-construir y reflexionar críticamente sobre el proceso realizado, con el fin de objetivar aprendizajes colectivos” (Cano, 2012). En estos talleres se sitúa a las y los profesores(as) como investigadores de su propia práctica.

En un primer taller de preparación se establecieron de manera colaborativa los potenciales temas a trabajar en conjunto.

En un segundo taller se realizó la producción de información sobre las prácticas del equipo docente (corpus 1), mediante una conversación reflexiva en torno a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el contexto general en el que está inserto el Liceo?, ¿Cómo se configura el campo comunitario-educativo?, ¿Cómo las y los profesores(as) construyen el contexto educativo y cuáles son sus dimensiones clave?, ¿En qué consiste el oficio de un(a) profesor(a) en el Liceo Camino de Luz?, ¿Cómo se adquiere (aprende) este oficio? y ¿Cuál es su contribución al proceso de reinserción de sus estudiantes?

En un tercer taller se procedió a la validación de los principales resultados obtenidos. El procedimiento empleado consistió en presentar estos resultados a las y los profesores(as), discutirlos y realizar los ajustes pertinentes señalados por ellos(as). Se obtuvo así el corpus 2 con las dimensiones clave que, desde la perspectiva del equipo docente, caracterizan su experiencia educativa en contexto de encierro. Este texto consensuado sirvió de base para elaborar el corpus 3 consistente en la articulación de la interpretación con los modelos referenciales que se presentan a continuación.

BASES CONCEPTUALES

En este estudio se intenta responder a la siguiente pregunta general *¿cómo profesoras(es) del Liceo Camino de Luz construyen comunidad educativa al interior del Centro de Detención Preventivo de Puente Alto?*

Para la comprensión de esta experiencia socioeducativa se emplearon 3 modelos referenciales: el modelo de Formación Contextual (Martínez, 2006), el de Topos (Zubiri, 1995) y el de Lo Común (Dardot y Laval, 2015).

Se postula que esta comunidad educativa funciona al interior de una Formación Contextual compleja constituyendo en su interior un Topos Socioeducativo, siendo Lo Común de este Topos, construido por la praxis instituyente de profesoras, profesores y estudiantes (las personas detenidas).

Formación Contextual

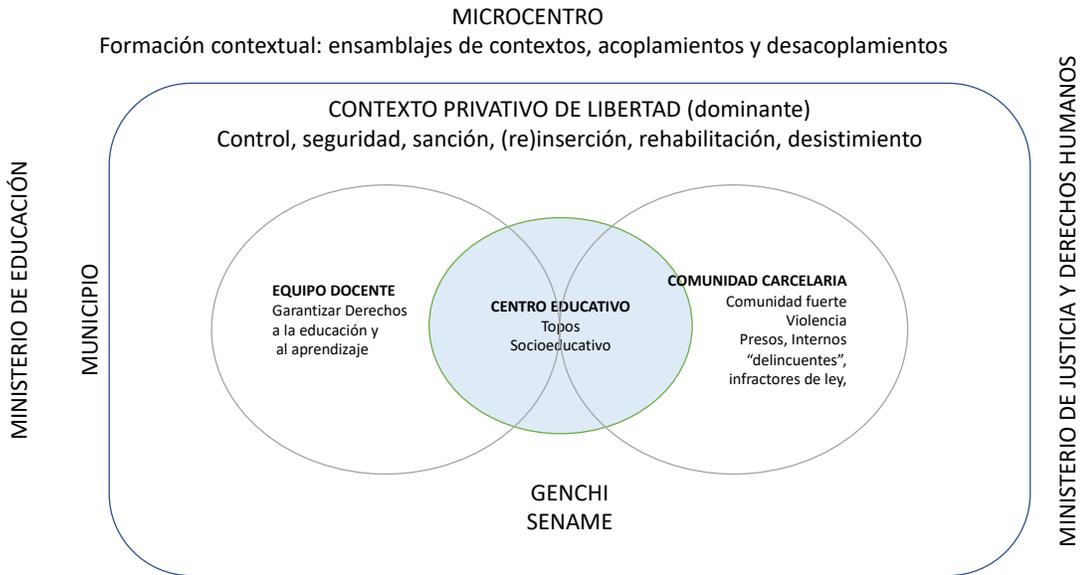
El Liceo Camino de Luz está colocado al interior de una formación contextual compleja: un recinto de privación de libertad. Efectivamente, como lo señala Blazich *“La escuela en contextos de encierro funciona a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo, la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación”* (2007, p. 54).

Una formación contextual, como su nombre lo indica, es un ensamblaje de contextos diversos, pero que convergen en objetivos comunes. Estos contextos se articulan entre sí en una lógica compleja: según sea el caso, se acoplan y desacoplan, se entrelazan, se superponen, se complementan, se contraponen, se distribuyen jerárquicamente, etc. Cada contexto de esta formación constituye un sistema humano que se instala en un espacio (para transformarlo en

territorio) y en tiempos determinados (para transformarlos en decursos históricos, en pasado, presente y futuro), establece sus propias reglas de construcción y funcionamiento, es una disposición ordenadora de objetos y de personas, es un escenario que establece entramados interaccionales propios (fija itinerarios y recorridos, moldes de encuentro psicosocial), es un andamiaje conversacional (delimita temas de conversación, establece reglas para lo decible), hace circular flujos afectivos y emocionales (establece estados de ánimo basales, transcurso afectivos, formas de sentir y emocionarse, pautas de autoestima), establece una rejilla perceptiva (para ver, mirar, escuchar, interpretar) y es un molde conductual (establece modalidades de reaccionar, fija las fronteras del actuar práctico, define estilos de conducirse, dibuja posturas) (Martínez, 2006).

En esta *formación contextual* (en adelante FC) los contextos funcionan sincrónicamente. Grosso modo, podemos distinguir en esta FC cuatro contextos entrelazados en un acoplamiento estructural muy complejo: Gendarmería de Chile (GENCHI), la Comunidad Carcelaria, el Centro Educativo propiamente tal (Liceo) y el Equipo Docente. En el lenguaje de los Ministerios de Educación y de Justicia y Derechos Humanos, esta formación contextual se denomina Microcentro. En el siguiente esquema se grafica esta idea.

Figura 1.
Microcentro como Formación contextual compleja



Fuente: elaboración propia

¿Cuál es la especificidad de cada uno de estos 4 contextos?

Examinaremos brevemente a continuación lo específico de cada uno de ellos y cómo se acoplan entre sí en un ensamblaje complejo.

Gendarmería de Chile (GENCHI) configura contextos donde las prácticas de sus actores se orientan en torno a los conceptos de Control, Seguridad, Sanción, Vigilancia continua, (Re)Inserción, Rehabilitación. El quehacer del Liceo se desarrolla en el espacio físico de Gendarmería de Chile, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos; esta institución tiene a su cargo las cárceles y penales del país para garantizar el cumplimiento eficaz de la detención privativa y de las penas restrictivas o privativas de libertad determinadas por los Tribunales de Justicia (Vásquez, 2015).

Comunidad Carcelaria. Esta comunidad, que transitoriamente es la 'comunidad de vida' de las personas privadas de libertad, se construye y funciona sobre claves muy distintas. Es una comunidad 'fuerte' que ejerce un impacto intenso en las personas recluidas; en este mundo, muchas veces asistir a la escuela es visto como un signo de debilidad, ajeno al espíritu territorial, autoritario y beligerante imperante en un recinto carcelario (Vásquez, 2015).

Centro Educativo o Liceo. Donde se encarna la comunidad educativa (interacción profesores(as)-estudiantes). Orienta sus prácticas en torno a nociones de enseñanza-aprendizaje, desarrollo integral de estudiantes, comunidad de aprendizaje. Pero, además, configura un espacio comunitario con reglas distintas a los otros contextos con los que se entrelaza, y que valoriza a las personas como sujetos de derecho, promoviendo su autoestima, reduciendo su vulnerabilidad y mejorando su posición a nivel psicológico, personal y social (Blazich, 2016). Este tipo de escuela en contextos de encierro no cuenta con un diseño propio de Programas de Estudio que aborden objetivos y contenidos significativos pertinentes a tal realidad y han sido los mismos profesores(as) quienes se han encargado de diseñar estrategias, actividades y contenidos en las cuales las personas internas puedan valorarse, rescatando y reconociendo los elementos de su propia cultura para lograr identidad (Vásquez, 2015).

Equipo Docente. Compuesto por el equipo de gestión, profesoras y profesores- orienta su quehacer en base a principios como Garantizar Derechos a la Educación y al Aprendizaje, Comunidad y Educación para la Libertad.

Los puntos de resonancia en los que convergen estos 4 contextos son la (Re)Inserción Social, el Derecho a la Educación y el Acceso al Aprendizaje de las personas recluidas.

En esta FC las *reglas dominantes* son las establecidas por GENCHI. El Liceo se constituye y funciona en los espacios físicos que esta institución administra desde su propio sistema normativo. Esto implica que la escuela en contexto de encierro tenga que ajustarse a reglas distintas de aquellos centros insertos en otros contextos educativos; lo que la obliga a una 'navegación' matizada por continuos ajustes situacionales a las incertidumbres y turbulencias propias de los contextos de encierro (motines, allanamientos, riñas, etc.).

Lo anterior es muy relevante puesto que, en esta formación contextual, los equipos docentes han desarrollado capacidades situacionales, un saber-hacer que incorpora la

incertidumbre a sus sistemas de actuación: saben manejarse en situaciones inestables, inesperadas, cambiantes y de baja predictibilidad².

Topos Socioeducativo

Ya se ha señalado que el Liceo Camino de Luz está colocada al interior de una formación contextual compleja: un microcentro, más específicamente, un recinto de detención por lo que, en la concepción del autor español Xavier Zubiri constituye un Topos (Zubiri, 2004). Un Topos es a la vez lugar y situación (locus y situs) definiendo el lugar del Liceo la situación que le toca confrontar.

En el caso de este estudio hablaremos de un *Topos Socioeducativo* concibiendo al Liceo como una estructura espaciotemporal que tiene una realidad física compuesta de personas, objetos, edificios, materiales, artefactos, etc. interconectados entre sí y, que, a su vez, despliega sus actividades de una manera periódica. Pero este *Topos Socioeducativo* es más que una realidad física, es fundamentalmente un *sistema dinámico de posibilidades*, en este caso, de posibilidades psicológicas, sociales y educativas para la vida y convivencia de sus participantes y en especial, para las personas privadas de libertad.

No se trata, con este modelo, de aplastar la especificidad de la experiencia de Camino de Luz, al contrario, con el empleo de este modelo se busca resaltar lo propio, lo idiosincrático de esta experiencia, dando visibilidad explícita al sistema de actuación que profesoras y profesores han desplegado para construir y gestionar este *Topos Socioeducativo*.

Lo Común

El Topos Socioeducativo, en tanto sistema colectivo de actuación, está construido y sostenido por la praxis común instituyente de los(as) docentes. Lo Común está a la vez en la vinculación práctica de las y los profesores(as) y en la construcción colectiva producida por esta vinculación práctica. Es decir, se expresa y se genera en la praxis de personas que coparticipan en una actividad común, desarrollando conjuntamente una tarea compartida (Dardot y Laval, 2015). Así concebido, el Topos Socioeducativo se va reorganizando en proceso y ajustándose continuamente a los contextos de alta incertidumbre donde opera el Liceo.

Desde esta perspectiva, Lo Común del Topos Socioeducativo opera como un núcleo vinculante dinámico, conformado por un sistema de creencias, convicciones, intereses, emociones, proyectos, gustos, preferencias, identidades, representaciones, metáforas, imágenes, afectos, emociones, sentimientos de pertenencia; signos, símbolos; pensamientos, percepciones, actitudes, opiniones; prácticas colectivas. Este núcleo vinculante está construido y sostenido por las prácticas de puesta en común de sus actores participantes (Martínez, 2022).

² Esta “cultura situacional” ha proporcionado a profesoras y profesores los aprendizajes de base para enfrentar con cierto grado de eficacia la crisis-pandemia, preservando así su capacidad de autogobierno en la gestión de su propia salud mental.

El Topos Socioeducativo se concibe, así como una realidad de alto dinamismo: “es una praxis dinámica de puesta en común que -al ir generando sus propios bordes- produce lo instituido en el sentido de un sistema de reglas de vinculación que se mantienen en el tiempo y construyen su clausura y sello propio” (Martínez, 2022).

En función de estos 3 modelos referenciales las preguntas genéricas de este estudio son las siguientes:

1. En cuanto al dinamismo propio del **Topos Socioeducativo**.
 - a. ¿Cómo el Liceo construye su Topos?
 - b. ¿Cuál es su funcionalidad?
 - c. ¿Cuáles son las reglas del juego en este lugar?
 - d. ¿Cómo las y los profesores(as) construyen lo común de este dispositivo y cuáles son sus dimensiones clave?
2. En cuanto a la praxis instituyente de profesoras y profesores en el Topos Socioeducativo.
 - a. ¿En qué consiste el oficio de un(a) profesor(a) en el Liceo Camino de Luz?;
 - b. ¿Cómo se adquiere (aprende) este oficio?
3. En cuanto a la inclusión de las personas recluidas.
 - a. ¿Cuál es la contribución de este Topos Socioeducativo al proceso de inclusión sociocomunitaria, es decir, inclusión tanto en el mundo institucional como en el mundo de la vida de sus estudiantes?

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El Topos Socioeducativo

En el marco conceptual hemos anunciado que el **Topos Socioeducativo** Camino de Luz está colocado al interior de una **Formación Contextual** compleja: el Centro de Detención Preventiva de Puente Alto. Para los docentes de Camino de Luz “nosotros estamos adentro de una burbuja, o sea, nuestra escuela es una burbuja, y es una burbuja adentro de otra burbuja grande que se llama cárcel, pero dentro de esa burbuja grande está la nuestra, que es la escuela y la escuela tiene características propias. De partida nosotros, los profes, somos entes propios, distintos, con una mirada distinta”³.

En esa sección se examinará el dinamismo propio de esta ‘burbuja’. En primer lugar, describiremos, desde la visión de las y los profesores(as), el Topos Socioeducativo en base a 4 elementos clave, que serán considerados como Lo Común que caracteriza a este Topos.

³ Siendo Lo Común el foco de la modelización, interesa en especial la construcción colectiva de la interpretación expresada en el discurso compartido de las y los profesores(as); por tanto, no se citan autores individuales.

El proceso de 'transfiguración'

En este **Topos**, que tiene componentes físicos y relacionales, las y los profesores despliegan unas prácticas que podríamos denominar 'transfiguradoras', puesto que configuran un campo comunitario-afectivo que define virtualmente al 'interno', al 'delincuente', como persona, como ser humano, como estudiante, por lo menos durante su transitoria permanencia en este lugar.

Una de las profesoras, a su manera, define los bordes de este **Topos Socioeducativo**: *"yo siempre les digo una cosa: de la puerta de acceso, de la reja de acceso al colegio, de ahí para adentro ustedes son nuestros alumnos, y de la reja para afuera serán el interno, el que cometió algún delito"*.

Otro aspecto importante tiene que ver con el lenguaje utilizado en la relación cotidiana. Si bien las y los profesores manejan el coa⁴, rara vez lo usan en la comunicación con sus estudiantes; cuando lo hacen, *"es para reírnos un rato, porque salió un chiste, o porque salió una talla, pero no es lo habitual"*. Siempre es muy útil conocer los códigos que ellos manejan; así, por ejemplo, el término 'compañeros' en su mundo *"es el que anda robando y anda haciendo las cosas con ellos afuera; entonces de repente no podemos usar mucho el 'compañero'*.

Pero el proceso de transformar a los 'internos' en 'estudiantes' puede ser largo y azaroso. Al inicio ellos llegan con una actitud de desconfianza, de agresividad *"o quizás no tienen las herramientas para gestionar sus emociones, por ende, claro y con el transcurso del tiempo nosotros como profes les hacemos cambiar eso, hacemos cambiar esa actitud"*. El desinterés inicial se va transformando gradualmente en motivación por asistir, *"le toman el peso y la importancia al proceso escolar, y así ellos lo develan constantemente"*.

Delimitación y Resignificación de roles

En esta formación contextual dada por el microcentro, las y los profesores(as), actores clave en la construcción y sostenimiento del Topos Socioeducativo, se consideran *"entes propios, distintos, con una mirada distinta"*. En primer lugar, a diferencia de los funcionarios de Gendarmería, ellos no andan con uniforme: *"esa diferencia, el condicionamiento que genera una cosa tan simple como el uniforme, un uniforme verde, nosotros no lo tenemos. A mí me ven tal cual como me ven ahora, con buzo, todo el rato, y a veces ando con el buzo de la U; yo soy chuncho y el 90% de los que están allá adentro son colocolinos⁵, ¿tú creí que alguna vez yo he tenido alguna dificultad con ellos? Nunca, nunca"*.

A su vez, como ya se señaló, de su condición de 'delincuentes', los internos, en este contexto, pasan a ser personas. A diferencia de los gendarmes, las y los profesores(as) siempre hablan de 'estudiantes': *"para ellos son internos, para nosotros no, son estudiantes"*. Las y los profesores saben con quién están tratando, conocen *"todos sus delitos, eh por qué está ahí, eh ...tenemos esa información; la gran diferencia está en que eso no modifica en nada nuestra"*

⁴ Jerga utilizada en el medio delincencional chileno

⁵ Existe rivalidad entre estos dos equipos de fútbol, Colo Colo y Universidad de Chile.

opinión de esa persona”. Si en una sala de clases “el del primer banco es violador, si el del banco de al lado es asaltante, qué se yo, no existe, para nosotros no existe”.

Saben que están trabajando con personas que están muy cuestionadas socialmente, *“pero el tiempo que llevamos ahí ... nos ha hecho cambiar nuestra forma de verlos...para nosotros son estudiantes que estimamos, que sufrimos por ellos, que de repente hay cosas que ellos nos confiesan; bueno ahí hay para escribir veinticinco mil tomos de libros con respecto a la historia de cada uno de ellos”*. Más allá de los estereotipos y las definiciones administrativas *“lo primero, ;son seres humanos! Eso es lo primero”*.

La constitución de la comunidad-curso

Un logro importante en la construcción de este **Topos Socioeducativo** es la conformación de una comunidad-curso.

En la experiencia de una profesora esto se da de la forma siguiente: *“Cuando yo llegué a trabajar en 2019, trabajé harto con el primer nivel, y yo entraba al curso y no era un curso, como que no hablaban entre ellos, no se miraban o se miraban feo; muy poca participación de querer opinar algo, sino que uno preguntaba algo y era “cri cri”, nadie respondía porque también les daba vergüenza, o a lo mejor, quedar en evidencia o equivocarse”*. Entonces ahí *“empezamos a trabajar con ellos para que justamente se fueran organizando como curso, y siempre le dábamos el mensaje de que en la escuela eran alumnos, como todos dicen y que eran compañeros y que eran un curso, y que un curso tiene un objetivo común y que en un curso uno puede encontrar amigos y que en un curso uno se respeta, y como siempre tratando de incentivar esa parte como uno lo hace en los otros colegios”*.

Con los más jóvenes la tarea presenta algunas complicaciones porque *“son más aplanados, más afiatados, y que es mi hermano, pero en los adultos, no; eran miradas, cuando yo entré por primera vez era así, unas miradas tétricas y después se fueron soltando...entre ellos también”*.

En la sala de clases a los internos *“no les importa mucho de qué torre⁶ son y se vuelven compañeros, se ayudan, se apoyan...llegan de las torres con los problemas a la escuela, pero ellos como que igual de repente lo separan: ‘yo tengo problemas contigo, pero ahora los dejamos aparte, pero adentro nos arreglamos igual”*.

Una vez que el curso está formado, los estudiantes *“son súper unidos; me impresiona que sean así esos chiquillos, y el hecho de mandar a comprar un chocolate, ¿cachai?, mandan a comprar un trencito⁷ y lo reparten a todos, a todo el grupo curso, hasta la profe incluida, ¿cachai?, y todos ahí compartimos chocolates. A veces ellos llevan bebidas, dulces, pero son súper unidos como curso, como alumnos, como compañeros”*.

Pero no todo es color de rosa, *“dentro de ese penal pasan cosas, hay peleas, hay intentos de fuga, hay disparos, hay de todo, y nosotros estamos ahí adentro, pero no nos damos cuenta”*. Y también al interior del Liceo *“nos enfrentamos igual a desafíos diarios, a veces uno llega con una clase así toda armada y en verdad que a ellos no les interesa, no tienen interés de aprender.*

⁶ Lugar donde viven los internos en el recinto penal

⁷ Es la marca de una barra de chocolate.

A veces se ponen desafiantes; pero ahí uno también va educando en eso y ellos se van como adaptando”.

Generalmente el estudiante que viene recién entrando al Liceo *“viene con una actitud más desafiante, así como que de repente no le importa, lleva una careta; pero de a poquito ellos van cambiando, se van adaptando también a este nuevo contexto”.*

A veces los contextos se superponen, se traslapan, se embuten *“y que algunas rencillas o situación de adentro, propia de la cárcel se traslade a la escuela y se pueda generar en nuestros recintos, en una sala de clases, en el hall, o en el gimnasio, una pelea”.*

Entonces, en esta formación contextual, *“la cárcel-cárcel, ahí está, ahí permanece, ahí están las pandillas, ahí están las peleas, ahí de un día al otro día hay un muerto ¿te fijas?, al otro día trasladan a 30 porque hubo un motín, y los trasladan así de una; los suben a una micro y se los llevan a Colina, por ejemplo. Ahí está la cárcel, la verdadera cárcel; por eso cuando ellos vienen a la escuela ahí cambia toda la figura”.*

45

Sistema de posibilidades socioeducativas

¿Cuál es la funcionalidad de este Topos educativo? Ya hemos dicho que es un lugar que ofrece a los internos un sistema de posibilidades para desarrollarse como personas, para proyectar procesos de cambio. ¿Cómo se daría esto? Se postula que los internos se apropian de estas posibilidades de vida y que estas posibilidades se apoderan de su subjetividad, es decir, se transforman en capacidades de acción para desarrollar autonomía y agencia, posibilitando a las personas reclusas mirarse a sí mismas desde la mirada que les devuelven las y los profesores, fijarse metas y gestionar por sí mismos los recursos necesarios para lograrlas. El sistema de posibilidades en esta matriz relacional se presenta así en su forma cíclica: las posibilidades apropiadas abren nuevas posibilidades de vida para los reclusos.

Este proceso las y los profesores lo codifican como ‘el poder de la educación’. Ellos intentan *“de una u otra forma como de darles una esperanza a través de la educación, darles como una palabra que a lo mejor nunca la recibieron, un consejo, una enseñanza, eh... a lo mejor tu amistad o a lo mejor tu cariño, a lo mejor algo que ellos nunca en su vida tuvieron”.*

Frente a la pregunta *¿Por qué vienes a la escuela?* *“muchos de ellos dicen no profe, por la conducta, o por salir, por escapar un poco de este encierro o como dicen ellos, ‘salir de la volá”.* Pero conforme va pasando el tiempo ellos manifiestan, *“no profe, la verdad es que estoy contento porque voy aprendiendo”* o expresan *‘esto yo lo puedo aplicar en la vida una vez que salga. ¿cierto?, o puedo incluso explicárselo a mis hijos, o sea para que mis hijos después no me vean como una persona ignorante, una persona, entre comillas, sin educación”.*

Y es así como *“podría decirse que nuestros estudiantes se van haciendo conscientes del poder que tiene la educación o que puede tener la educación en sus vidas”.* Lo que se ve reforzado por el hecho de que *“pese a todas las carencias cognitivas, escolares, etc., son muy ingeniosos..., tenemos estudiantes que de verdad de repente con un clip pueden hacer maravillas, pero dentro también del contexto escolar hablamos”.*

Y precisamente eso *“te hace sentir que tu trabajo es valioso, eh que tu trabajo es importante, y que, con tu trabajo, tú puedes transformar a lo mejor la vida de otra persona”*, lo que se puede constatar, por ejemplo, *“cuando un estudiante aprende a leer o cuando un estudiante te agradece, porque como son adultos, ellos tienen la habilidad de poder decir lo que ellos sienten”*.

Lo anterior suele ser vivenciado por las y los profesores como un tremendo aprendizaje, una gran experiencia *“yo agradezco a Dios, agradezco a la vida estar ahí en esa escuela, en ese liceo”*.

Esta es la realidad de un(a) profesor(a) que trabaja en un lugar como ese, *“que es muy especial, muy interesante, muy entretenido, es todos los días distinto y eso a nosotros y a todos los que han trabajado conmigo por años, lo saben que es así”*.

Pero a su vez se estima, y este es uno de los nudos críticos percibidos por las y los profesores, que *“estamos acostumbrados a trabajar bajo la sombra, entre muros. Y no mostramos lo que hacemos”*. Otra forma de expresar esto es decir que *“nuestra fama no existe, porque es un lugar poco conocido, la prensa se ha encargado de no mostrarlo, nosotros no figuramos en ninguna parte. Nosotros somos famosos entre nosotros, ¿te fijas?, entonces, y yo lo siento así, yo me siento importante”*.

El Oficio del profesor(a)

¿En qué consiste el oficio de un(a) profesor(a) en el Liceo Camino de Luz?; ¿Cómo se adquiere este oficio? ¿Cómo se llega a ser docente en este contexto?

Describiremos el oficio del/la profesor(a), siempre desde la visión de las y los profesores(as), en base a 6 elementos clave.

El valor de la experiencia

Frente a esta pregunta una de las respuestas destacables que emerge, refiere a la experiencia como *“la labor de un profesor en un lugar como ese, por supuesto que es suma, mucha suma, adquirir muchas experiencias que son transmitidas”* y que con el tiempo y después de un trabajo ‘invisible’ dan su fruto; el oficio del profesor en contexto de encierro.

Se entiende por oficio aquí lo que realmente el/la profesor(a) hace en la práctica. Este proceso gradual de llegar a ser un ‘maestro en su puesto’ en un contexto complejo, es vivenciado de manera muy positiva e incluso con gratitud, y se piensa que *“todo profesor debería pasar por ahí, todo profesor todo docente debería pasar por una escuela cárcel, es algo gratificante como docente, y yo puff, feliz, feliz con lo que yo hago”*.

El aprendizaje en contexto

Adquirir experiencia se concibe como aprendizaje en contexto, entre otras razones, porque *“a mí nunca en la vida me enseñaron que existía la educación en cárcel y, entonces la primera impresión es ¿qué hago con personas que tienen problemas con la justicia?”*

Surge aquí la pregunta de si esas personas serán receptivas a su labor educativa, *“y por supuesto que con el tiempo nos dimos cuenta de que la respuesta es que sí. Nos sentimos muy importantes en el desarrollo de ello”* puesto que con su labor docente estaban poniendo un *‘granito de arena’* a la inserción o reinserción de sus estudiantes *“en una sociedad cada vez más compleja”*.

Y desde Lo Común construido colectivamente – y al cual van aportando desde su propia praxis situada- ellos(as) se van formando como *“entes propios...con una mirada distinta”*. Con mucho orgullo se declara que *“nuestra universidad, para profesores que trabajamos al interior de penales, ha sido la escuela dentro del penal...nos vamos haciendo en el camino y ahí vamos aprendiendo”*. El bagaje de experiencias que han ido adquiriendo en este espacio *“es riquísimo, eso ha marcado gran parte de lo que es mi vida, mi entorno, mi familia, y todo mi conocimiento que tiene que ver con esto”*.

Esta experiencia es considerada muy potente porque *“lógicamente no contamos con los mismos recursos que se encuentran en el medio libre; que de repente tenemos que hacer clases con palos y piedras y ahí es cuando nosotros podemos quizás reencantarnos con nuestra profesión”*.

La construcción de lo común del Topos Socioeducativo va entonces inseparablemente aparejada a la construcción del oficio educativo, todo ello producto de una praxis colaborativa en un contexto complejo.

Gestionar el miedo

Pero entre otros aprendizajes que configuran el oficio de profesor(a) en contexto de encierro se encuentra el saber gestionar el miedo.

Al inicio una vivencia común es tal vez experimentar mucho miedo y *“tanto en mi familia, como en mi círculo me decían ‘pero ¿cómo vas a trabajar ahí, en una cárcel? ¿Cómo vas a trabajar con delincuentes? ¿Qué peligroso! ¿Y si te pasa algo? De hecho, yo a mi jefa cuando empecé a trabajar ahí le dije ‘voy a probar un año y depende cómo esté yo psicológicamente después de ese año, yo tomo la decisión de continuar o no’”*. Quienes superan esta etapa, permanecen en su puesto, quienes no, buscan rumbos más seguros y predecibles.

Pero, desde la experiencia, se aprende también a gestionar su propio miedo. Uno de los profesores más antiguos en el Liceo cuenta que *“muchas veces en el gimnasio el funcionario (gendarme) me decía ‘profe, ¡tengo que ir a no sé qué cuestión!’ y ¡pum!, cerraba la puerta y yo me quedaba ahí con 20 adentro, solo en el gimnasio; o sea, en el momento en que a mí me diera miedo eso, hasta ahí llegaba mi permanencia en la escuela cárcel, no podía tener miedo a eso”*

Otro caso: *“Mira tengo una amiga que decía ¡jamás entraría a un lugar así, jamás!, ¡jamás estaría con ellos! Las vueltas de la vida pasaron como unos 8 años y le ofrecieron una oportunidad laboral en otra unidad y me decía ‘ay ¿qué hago?’ y ahí como que la dudaba y entró y ahora le encanta, totalmente apasionada, como somos todos los que estamos allá y nos encanta estar allá”*.

Olvidarse/jamás olvidarse

Una de las estrategias psicológicas más originales, tanto para manejar el miedo como para generar el contexto educativo propio del Liceo, es la expresada en la metáfora ‘olvidarse/jamás olvidarse’.

Esta estrategia, tal como está enunciada, pareciera a primera vista ser contradictoria, consiste en que, por un lado *“cuando uno está con ellos tú te olvidas de que están presos; se olvida que esas personas que están allí adelante, en la sala de clases, en el gimnasio, ahí dentro del penal, son personas que son tipificadas como delincuentes, gente mala, y una serie de cosas más; pero nosotros una vez estando adentro perdemos esa imagen”*. Las y los profesores(as) se ‘olvidan’ *“que dentro de ese penal pasan cosas, hay peleas, hay intentos de fuga, hay disparos, hay de todo, y nosotros estamos ahí adentro, pero no nos damos cuenta”*.

Una de las metáforas más significativas al respecto advierte que *“cuando estás en el agua, nadas, y ahí no te das cuenta y tampoco miras para abajo a ver si hay tiburones; da lo mismo, en este minuto queremos hacer cosas, da lo mismo”*.

Pero, por otro lado, si bien *“yo puedo estar en una sala con ellos, puedo tener algún vínculo y conversar, jamás se me olvida que son internos...que no dejan de ser personas que están vinculadas al delito, ¿ya? entonces igual hay que tenerlo ahí guardadito”*.

Saber manejarse en situaciones imprevistas

El oficio del/la profesor(a) se desarrolla en un contexto complejo de alta incertidumbre por lo que se hace necesario saber tomar decisiones en situaciones imprevistas. Como ya lo hemos mencionado, en una cárcel pueden suceder muchas cosas imprevistas como motines, allanamientos, riñas, etc., o cuando se corta la electricidad.

El relato de una profesora, entre dramático y divertido, da cuenta de su modo de enfrentar in situ una situación un tanto inquietante; *una vez que cuando se cortó la luz, yo era nueva y quedé encerrada con ellos. Fueron minutos para mí del terror...se cortó la luz y cerraron la puerta y comenzaron a gritar...gritaban po’, sólo gritaban, entonces ¿qué hice? Me apoyé contra la pared y estiré la mano...y entonces yo decía que no puedo sentir a nadie cerca po’; era lo único que hacía hasta que llegó un gendarme con un foco, me sacó, me llevó y me dijo que me quedara en la sala de profesores y fue todo, así como de locos y... mientras yo estaba en la sala de profesores los alumnos gritaban “¿y la profesora dónde está?”, ¿“y dónde está la profesora?”, “¿y por qué se escondió, y por qué está escondida?” Ellos gritaban eso, y yo de adentro contestaba, “¡ah, no sean ridículos! ¡estoy en el baño! ¡Aquí nadie se ha escondido! A la clase siguiente un alumno comenzó a preguntar si me daba miedo la oscuridad, y no me dejaba hacer la clase, y yo le comentaba que*

no, que no me daba miedo. Varias veces le dije lo mismo hasta que detuve la clase y le dije ¡a ver señor, pregunte lo que tiene que preguntar para que continuemos la clase! Y me dijo ‘¿pero de verdad no le da miedo estar con nosotros? Entonces yo le dije ¿por qué me tendría que dar miedo?, me dijo ‘porque sí, porque nosotros estamos en este lugar’; yo le dije “¿qué tiene que esté en este lugar? Y yo sabía para qué lado él iba, cuál era la intención de lo que él me estaba preguntando, entonces él me dijo “que a las mujeres le da miedo estar con personas como nosotros” y yo le pregunté de nuevo “¿y por qué?” y él me dice ‘porque somos delincuentes’. Mire señor... si usted me cuenta que cortó a la abuelita y se hizo un pan y se la comió, ese es su problema porque yo aquí vengo como profesora, no a enjuiciarlo. El me queda así, como mirando y le digo “a ver señor, bueno va para todo el curso ¿qué pasa si yo les dijera a ustedes que yo soy psicópata de serie y que me gusta asesinar internos, y que por eso trabajo en una cárcel? Pero, como soy mujer, soy inteligente y además soy profesora de matemáticas y he sacado todos los cálculos habidos y por haber y estoy en libertad. La pregunta sería ¿quién es más peligroso, ustedes con la luz apagada o yo aquí? Nunca voy a olvidar que uno dijo ¡shaa, la volaíta, dijo que asesina internos. El señor me contesta “uste’ po’, obvio que uste’ po’”; entonces no me vulnere señor, no me pregunte más si me da miedo la oscuridad ¿alguna otra pregunta? no profesora ninguna, ya entonces continuemos la clase”.

Profesor(a) como profesional multifacético

En el *Topos Socioeducativo* que estamos describiendo, el sistema de posibilidades está abierto tanto para los internos como para las y los profesores(as); para estos últimos, emerge fundamentalmente como posibilidades para ser gestores/as del conocimiento, de vínculos, gestores/as comunitarios, gestores del cuidado y del cambio. Veremos a continuación cada una de estas posibilidades.

Gestores del conocimiento: las y los profesores(as) despliegan mucha creatividad en su praxis situada, buscando articular los objetivos curriculares con la cultura y el patrimonio de conocimientos de sus estudiantes: sintonizan con sus saberes, sus biografías, habilidades, capacidades, historias y proyectos; aprenden de sus estudiantes.

Curiosamente existe la sensación de que el trabajo en la cárcel es un trabajo más libre. Se cree que “el profesor trabaja libremente, porque al final los colegas que están afuera compitiendo con el SIMCE o la PSU están super obligados a pasar todo un contenido y un currículum y nuestro currículum es distinto, lo vemos de acuerdo con la necesidad de los estudiantes, lo vemos a las características de ellos, a algo más operacional, algo que les sirva “; incluso, muchos de ellos se consideran en condiciones de transmitir sus conocimientos a sus pares en centros de formación; “nosotros estamos en condiciones de hacer una cátedra. Bueno, a mi yo te dije que estudié en el físico, en el físico me fueron a buscar hace muchos años atrás, por ahí algunos de mis compañeros sabían que yo trabajaba en este medio y me fueron a buscar, para ir al magíster... y en ese magíster yo sólo hice lo que hago ahora, conté mi experiencia, pero esos profes que estaban haciendo el magíster después no me dejaban salir de ahí porque me seguían preguntando, me seguían preguntando, entonces, es una especialización totalmente no universitaria y bueno, algún día habrá un profesor con mención en educación carcelaria”.

Gestores de vínculos: profesoras y profesores manifiestan una especial preocupación por establecer vínculos de proximidad con sus estudiantes, vínculos de intenso flujo afectivo-emocional, donde circulan la simpatía, el cariño, el afecto, la satisfacción mutua, las motivaciones para el cambio, la atracción por el conocimiento y sensibilidades diversas. Más que vínculos para entregarles contenidos, *“es escucharlos, ser sus amigos, ser sus confidentes...y te cuentan su historia, y necesitan mucho que los escuchen”*. Y esta disposición de las y los profesores es a su vez retribuida por los estudiantes, *“no sé po’, por decirte, yo entraba a la sala y hay un chocolate en agradecimiento por algo...y a veces uno pregunta ¿y de quién es? No profesora, es del curso, dicen ellos”*; se crean así climas relacionales que favorecen y estimulan el aprendizaje.

Para algunos(as) profesores(as) la desvinculación física que generó la pandemia fue muy dura; *“de hecho estuve a punto de que me entrara una depre, a pesar de que yo feliz en mi casa, pero echaba de menos el que me dijeran y creo que muchos se van a reír, que te dijeran bendiciones profe, esa bendición de todos los días...el que llegara el alumno y que te dijeran profe le traje un pancito de vida, porque ellos son como súper evangélicos, muy creyentes en la religión y esas cosas echai de menos, pero mucho”*.

Este sistema de vínculos que se genera al interior del topos educativo se transfiere a otros espacios fuera del penal; *“cuando uno se topa con ellos en la calle es efectivo, yo recuerdo, me topé con ellos en el metro... y ellos se subieron al vagón conmigo; primero se pusieron a gritar en el andén para que yo esperara, después entraron al vagón conmigo, se fueron todo el camino conmigo conversando, y cuando yo bajé, claro, se notaba como el afecto que gritaban que, yo era como su mejor profe y cosas así”*.

Cuando se encuentran con ellos afuera, *“increíblemente ellos se comunican sabiendo que uno les sabe la historia. Perfectamente ellos podrían decir, como voy a hablar con el profe, el profe sabe quién yo soy, y hay un carabinero más allá. Todo lo contrario, no están ni ahí, y se acercan wena profe ¿cómo está?, ¿cómo están los chiquillos allá?, ¿cómo está la cana⁸?, ¿se fijan? Yo tengo actualmente personas que estuvieron en mi sala de clases o en el gimnasio o donde corresponda, en redes sociales y con un respeto, pero sagrado”*.

Gestores comunitarios: por su preocupación de construir y gestionar una comunidad-curso basada en principios de solidaridad, apoyo recíproco, confianza y colaboración.

Gestores del cuidado: su praxis está basada en el respeto, en considerar y tratar a los internos en su calidad de personas sin menoscabar su autoestima; en concebirlos con capacidades de aprendizaje, en respetar sus derechos.

Después de la pandemia era muy importante para las y los profesores volver a clases, *“porque es abrir esa ventana, esa oxigenación que ellos necesitaban y lo hemos sentido así; hoy día cumplimos un mes de clases presenciales, que a lo mejor podríamos haber tenido muchas cosas en contra, pero sí sentíamos que era necesario. Así que al echar a andar la escuela hemos visto que ha sido súper provechoso, estamos de verdad muy contentos”*.

Agregado a lo anterior, también existe una preocupación por el cuidado de equipo profesional, sobre todo en situaciones de crisis como la desencadenada por la pandemia.

⁸ Cárcel en jerga coa

Gestores de cambio: porque en definitiva su quehacer educativo incide positivamente en los procesos de desistimiento, reinserción e inclusión sociocomunitaria de los internos: *“entonces, pero en el fondo es una buena... una bonita experiencia para las personas que creemos en los cambios, segundas oportunidades. A pesar de que tenemos claro que hay muchos que van a seguir en lo mismo po’, pero si podemos instaurar en ellos el cambio, para sus hijos, ya es un gran avance”*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al inicio de este texto nos planteamos como desafío la comprensión de la experiencia educativa del Liceo Camino de Luz, articulando la interpretación del equipo docente sobre su propia práctica con los modelos de Formación Contextual (Martínez, 2006), Campo-Topos (Zubiri, 1995) y Lo Común (Dardot y Laval, 2015).

En esta perspectiva, nos preguntamos por 1) la formación contextual en la que está colocado el *Topos Socioeducativo* Camino de Luz, su dinamismo y funcionalidad; 2) por las reglas de construcción de *Lo Común* que conforman este Topos socioeducativo; 3) por la praxis instituyente de profesoras y profesores en su gestión y finalmente; 4) por la incidencia de este *Topos* en los procesos de inclusión, desistimiento y reinserción social de las personas recluidas.

A modo de conclusión hipotética, podemos postular que el *Topos Socioeducativo* Camino de Luz está inserto en una formación contextual compleja, compuesta por diversos contextos con reglas del juego muy distintas e incluso opuestas. Estos contextos conviven, se entrelazan, se superponen, se condicionan y se contraponen entre sí dependiendo de las circunstancias.

En esta formación contextual, el contexto dominante es el de Gendarmería de Chile. Muy relevante y decisivo lo es también la Comunidad Carcelaria; comunidad fuerte en la que conviven los internos bajo reglas muy distintas de vinculación. Los sucesivos y frecuentes acoplamientos y desacoplamientos entre estos contextos generan continuas situaciones de incertidumbre y crisis frente a las cuales, las y los profesores(as), han desarrollado las habilidades y capacidades para manejarse situacionalmente sin perder el rumbo.

La funcionalidad de este *Topos Socioeducativo* consiste en ofrecer a las personas recluidas un sistema de posibilidades para desarrollarse como personas y proyectar procesos de cambio para sus vidas. Se parte de la base que las personas recluidas pueden optar por apropiarse de estas posibilidades de vida y que, dado el caso, estas posibilidades se apoderan de su subjetividad transformándose en capacidades de acción para desarrollar agencia que favorezcan su inclusión.

Este *Topos* hace emerger en los recluidos, a la persona, al ser humano, al estudiante por sobre el ‘delincuente’ o ‘infractor de ley’. Este Liceo deviene así en el *“lugar que puede brindar la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación”* (Blazich, 2016). Y tal vez, lo más destacable de todo lo analizado, es que este *Topos Socioeducativo* adquiere realidad y se sostiene, en la praxis colectiva instituyente de profesoras y profesores que los sitúa como gestores del conocimiento, de vínculos, gestores comunitarios, gestores del cuidado y de cambio.

Todo el dinamismo de este *Topos Socioeducativo* revierte positivamente sobre los proyectos de vida de las personas internas, encaminándolas hacia el desistimiento, la reinserción y la inclusión socio comunitaria; es decir, una inclusión tanto a las reglas de las instituciones establecidas en la sociedad que les tocó vivir, como a las estructuras básicas de su mundo de la vida, familia, barrio, comunidad (Martínez, 2022).

Es necesario clarificar bien este punto para evitar confusiones. No se trata de que el *Topos Socioeducativo* esté diseñado y orientado explícitamente a la reinserción social, sino que, contribuye a ella basalmente, al generar un contexto en que los internos son considerados como personas, merecedoras de respeto, afecto y cuidado, con capacidades de aprendizaje y agenciamiento para plantearse proyectos de vida y gestionar los recursos necesarios y suficientes para hacerlos realidad. De algún modo podemos afirmar que las y los profesores apuntan a la reinserción 'olvidándose de ella', lo que, paradójicamente, podría incrementar su eficacia.

Este *Topos Socioeducativo* está construido desde la praxis instituyente de sus actores participantes: profesoras(es) y estudiantes (personas recluidas en el recinto penal). Desde esta praxis instituyente, estos actores configuran *Lo Común* que caracteriza este Topos, y le otorgan su identidad propia como sistema. Las dimensiones clave que constituyen *Lo Común* serían las siguientes: A. El proceso de 'transfiguración' de 'internos' a personas; B. Delimitación y Resignificación situada de los roles de los actores; C. Conformación de una comunidad interna y, D. Apertura de un Sistema de Posibilidades Socioeducativas para sus participantes.

Lo Común circula al interior del Topos como un núcleo vinculante que, si bien es el mismo para todos, es diferente para cada uno de los miembros de la comunidad conformada. Este núcleo vinculante permite llevar *lo Común* -con toda su carga de sentidos, significados y prácticas- a las personas, y también implica a cada una de las personas en *lo Común* del Topos. Dinamiza a la comunidad del Topos mediante un policentrismo giratorio, situando alternada y transitoriamente cada persona como agente central: *lo Común* se va tejiendo y reconstruyendo continuamente de persona en persona.

Lo notable de esta experiencia es que nos entrega un 'camino de luz' de cómo actuar estratégicamente en contextos complejos, en que más importante que desplegar una práctica curricular rígida y estereotipada, es la construcción continua y creativa, desde una praxis instituyente, de un contexto educativo que responda a la agitada incertidumbre de estos espacios de encierro. Todo ello sin perder de vista los objetivos centrales de la misión educativa.

Parafraseando a Zubiri, podemos concluir diciendo que para seguir siendo el mismo – es decir, asegurar sus objetivos institucionales y garantizar el derecho a la educación de las personas recluidas- el Liceo Camino de Luz no debe hacer cada vez lo mismo y, por tanto, está compelido por el poder de la realidad a renovarse en forma continua en sus prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armatte, M. (2006). *La noción de modelo en las ciencias sociales*, EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales n 11, enero-junio 2006, pp. 33-70.
- Ampuero, M., Codoceo, F., Bahamondes, G., & Cuneo, S. (2020). *Violencia carcelaria: la escuela y la posibilidad emancipadora*.
- Barragán, D.; Torres, A. (2017). *La Sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Búho. Corporación Síntesis. Bogotá.
- Blazich, G (2007). *La educación en contextos de encierro*. Revista iberoamericana de educación. Madrid, 2007, v. 44, mayo-agosto; p. 53-60.
- Camps, F. (2000). *Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos*. Revista Cuadernos de Trabajo Social, N° 13, pp. 231-251.
- Cano, A. (2012). *La Metodología de Taller en los Procesos de Educación Popular*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Dardot P., Laval C. (2015). *Commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*. Éditions La Découverte. Paris. France.
- Díaz, F. (2016). *Educación en contexto de encierro: significados de las personas que asisten a los centros educativos*. Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación mención Dirección y Liderazgo.
- Le Moigne (1987). *Qu'est – ce qu'un Modèle? Confrontations Psychiatriques*. Número especial dedicado a los modelos. Francia.
- Martínez, V. (2006). *El Enfoque Comunitario*.
- Martínez, V (2022). *Comunidad Educativa*.
- McKernan, J. (1999). *Investigación – acción y currículum*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Proyecto Institucional Liceo Camino de Luz*. Recuperado de <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/10449/ProyectoEducativo10449.pdf>
- Sánchez, A. (2007). *Manual de Psicología Comunitaria. Un enfoque integrado*. Ediciones Pirámide. Barcelona, España.
- Vásquez, M. (2015). *La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro*. Revista Educación de adultos, procesos formativos. Universidad de Playa Ancha, Facultad de Educación. Chile.
- Zubiri, X. (1995). *Estructura dinámica de la realidad*. Alianza Editorial. Fundación Xavier Zubiri. Madrid. España.

ANEXO

Equipos participantes del proyecto

En esta experiencia participaron los siguientes equipos:

- **Equipo del Liceo Camino de Luz:** Karen Guerra, Yasna Núñez, Miguel Meta Herrera, Ángela Yáñez Moraga, Nicolás Soto, Juan Medina, Carla Collante, Rodrigo Provoste.
- **Grupo estudiantes de psicología comunitaria:** Itani Céspedes, Pablo Correa, Luz González, Tamara Godoy, Vicente Molina, María Victoria Muñoz, Úrsula Navarro.
- **Equipo de ayudantes:** Diana Ardila, Mariana Llona.
- **Grupo estudiantes de Diplomado de Intervención Comunitaria:** María Jesús De La Fuente, Karla Kiessling, Millaray Neicun, Vicente Vilches, Simona Wilson Avilés.