

Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile

Coexistence in contexts of enclosure: Significance in a school in Chile

CLAUDIA CARRASCO AGUILAR*

WALESKA BARRERA SAGREDO**

GABRIEL RAMOS CONCHA***

La convivencia escolar es un concepto que ha sido definido de múltiples formas y genera contradicciones y ambigüedades en su comprensión. En el intento por consensuar una definición, aparecen vacíos conceptuales por comprender el fenómeno en entornos marginados, donde existe escasa producción científica, como son los centros educativos en contextos penitenciarios. Con el objetivo de analizar los significados sobre convivencia escolar en personas que trabajan en una escuela dentro de una cárcel en Chile, se realiza un estudio cualitativo fenomenológico en un centro educativo penitenciario de administración pública, a través de entrevistas en profundidad dirigidas a seis profesores y un gendarme, quien se desempeña como personal de apoyo. En el análisis se aplicó el método de comparación constante. Los resultados muestran significados de convivencia escolar asociados al respeto y enfoques de convivencia participativo-democrático, formativo y disciplinario. Estos resultados se discuten en torno a la idea de respeto como dignidad humana, participación democrática y complejidad institucional, y se debate sobre la prisionización y las posibilidades de desarrollar un proceso de pedagogización en contextos de encierro.

Palabras clave:

respeto,
dignidad
humana,
educación
de adultos,
recinto
penitenciario,
prisionización

Recibido: 28 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 25 de agosto de 2021|

Publicado: 12 de noviembre de 2021

Cómo citar: Carrasco Aguilar, C., Barrera Sagredo, W. y Ramos Concha, G. (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1289. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-017)

School coexistence is a concept that has been defined in multiple ways, generating contradictions and ambiguities in its understanding. In the attempt to agree on a definition, conceptual gaps appear to understand the phenomenon in marginalized environments, where the scientific production is scarce, such as educational centers in prison contexts. With the purpose to analyze the meanings of school coexistence in workers inside a school prison in Chile, a phenomenological qualitative study is performed in a public administration penitentiary educational center, through in-depth interviews directed to six teachers and a prison guard, who serves as a support staff. The analysis was performed by the constant comparison method. The results show meanings of school coexistence associated with respect and participatory-democratic, formative, and disciplinary coexistence approaches. These results are discussed referring to the respect as human dignity, democratic participation, and institutional complexity, debating about imprisonment, and the possibilities of developing a pedagogization process in confinement contexts.

Keywords:

*respect,
human dignity,
adult education,
prison,
imprisonment*

* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha, Chile. Líneas de investigación: violencia y convivencia escolar, políticas educativas, identidad docente. Correo electrónico: claudia.carrasco@upla.cl/<https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>. Facebook: <https://www.facebook.com/claudio-rena.carrascoaguilar/> Twitter: @CCarrascoUpla

** Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos. Tutora académica del Diplomado en Educación de Adultos, Universidad de Playa Ancha. Línea de investigación: educación de personas jóvenes y adultas. Correo electrónico: waleska.barrera@gmail.com

*** Magíster en Filosofía. Profesor de Castellano. Coordinador académico magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos, Universidad de Playa Ancha. Líneas de investigación: educación en contextos de encierro. Correo electrónico: gabriel.ramos@upla.cl/<https://orcid.org/0000-0002-8857-6738>



CONVIVENCIA ESCOLAR: UN CONCEPTO EN DEBATE

La convivencia escolar ha sido abordada en la literatura internacional sin que exista consenso respecto de su definición. La multiplicidad de formas de tratar el fenómeno y de significados asociados a convivencia escolar se da tanto a nivel teórico como político, así como en las propias comunidades educativas (Ascorra *et al.*, 2018; Fierro y Carbajal, 2019). La literatura científica anglosajona se ha acercado al tema con una amplia variedad metodológica y ha concentrado su objeto de estudio en torno a la gestión, control, gobierno y disciplina en el aula; además, destaca el *bullying*, la violencia y el clima escolar (García y Ferreira, 2005).

Entre la década de 1980 y 1990, Latinoamérica puso el foco en la convivencia democrática, tanto a nivel de investigación como de desarrollo político, y se comenzó a distinguir conceptualmente entre clima y convivencia (López *et al.*, 2019). A partir de ahí se han llevado a cabo, hasta hoy, estudios que vinculan la convivencia escolar a la perspectiva de educación para la ciudadanía y la democracia (Fierro y Carbajal, 2019; Garcés, 2020). En la actualidad, el término convivencia escolar ha integrado diversos y contradictorios significados, y ha colocado en el centro los problemas que tienen que ver con ella, más que la comprensión del fenómeno educativo en el cual surge (Fierro y Carbajal, 2019).

Frente a esta diversidad, algunos estudios destacan el contexto sociohistórico y dan a entender que, sin este, es imposible comprender los significados referidos a la convivencia; evidencian, incluso, que el propio origen del concepto obedece a la historia latinoamericana (Ascorra *et al.*, 2018; Cardozo *et al.*, 2020). Asimismo, algunos estudios asocian convivencia a inclusión escolar (Valdés, López y Jiménez, 2019).

Al analizar el abordaje de la convivencia por los centros educativos, apreciamos el despliegue de formas más bien reactivas que preventivas, incluso si la finalidad es contribuir a una cultura de la paz (Andrades-Moya, 2020; Cardozo *et al.*, 2020). Algunos equipos directivos, docentes y otros profesionales han construido significados asociados a la convivencia escolar en torno a modelos médicos, socioemocionales, de rendición de cuentas y disciplinares (Ascorra *et al.*, 2018), lo que podría traducirse en la implementación de estrategias restringidas por encima de las amplias (Fierro, 2013). De todos modos, muchas estrategias utilizadas por el profesorado se pueden ubicar en un continuo en torno a dos polos: obediencia-autoritarismo y reconocimiento-valoración-cercanía. En el segundo grupo aparece el reconocimiento de la dignidad humana como valor esencial para un clima escolar positivo (Carrasco y Luzón, 2019).

A las discusiones conceptuales y empíricas en torno a convivencia escolar, se le suma que las normativas que la regulan se basan en definiciones nacionales, producto de las discusiones y realidades específicas de cada país. Por ello, la convivencia escolar en las políticas educativas latinoamericanas tendría un abordaje que varía según el país, y que se puede clasificar desde una perspectiva democrática, de seguridad ciudadana, salud mental infanto-juvenil y managerialista (*managment*) (Morales y López, 2019).

En Chile, algunos estudios muestran que existe una tensión entre un enfoque punitivo y uno formativo en las normativas nacionales sobre convivencia y violencia escolar, los que, además, se traducen en las formas de fiscalizar y supervisar (Carrasco, López y Estay, 2012; Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013; Carrasco *et al.*,

2018). En cualquier caso, y a pesar de esta tensión, las leyes chilenas exigen a todos los centros educativos estar en posesión de un reglamento de convivencia escolar, un plan de gestión en la materia, y una persona encargada de la gestión de la convivencia, con independencia del tipo de establecimiento educativo del que se trate (Cortez, Zoro y Aravena, 2019; Aravena, Ramírez y Escare, 2020; Valenzuela *et al.*, 2018). Por todo lo anterior, pareciera que la pregunta por los significados en torno a la convivencia escolar debe ser resuelta de manera local y situada, y destacan aquellos que construyen las propias comunidades educativas.

En el contexto de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), los hallazgos en torno a la convivencia escolar y a los significados de ella son escasos. Las políticas en convivencia escolar en Chile se refieren a las personas adultas para definir al profesorado y a quienes trabajan en los establecimientos educativos, y no existen orientaciones específicas en esta materia. Sin embargo, algunos estudios se acercan al fenómeno para dar cuenta de cómo el vínculo entre pares y con el profesorado puede actuar como un factor protector respecto a la deserción y retención escolar (Espinoza *et al.*, 2014).

En contextos penitenciarios, el escenario es aún más débil. Los establecimientos educativos que funcionan dentro de las cárceles no han atraído mayor interés de las políticas públicas en América Latina o del mundo científico. La educación penitenciaria no suele ser una temática novedosa, ya que, históricamente, se ha desarrollado como si estuviera “escondida” tanto para las políticas educativas como para la producción de conocimiento científico, como si esta se efectuara en clandestinidad (Larrea, 2014).

Por ello, resulta interesante observar el fenómeno de la convivencia escolar a partir de un contexto altamente complejo como los establecimientos educativos que funcionan dentro de los recintos penitenciarios. Para eso, es necesario comprender algunos antecedentes sobre este nivel educativo y las interacciones que suelen darse en su interior.

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. ANTECEDENTES A CONSIDERAR

En Chile, la educación obligatoria abarca desde los cuatro hasta los 18 años de edad, y comprende nivel de transición I y II (preescolar), educación general básica (primero a octavo año básico) y enseñanza media (primero a cuarto medio). La Ley General de Educación (LGE n° 20.370) determina que la educación es un derecho en todos los niveles obligatorios, por lo que el Estado debe proveer opciones universales y gratuitas para cumplir con esta. Sin embargo, menos del 5% del estudiantado que no se graduó de la enseñanza media asiste al nivel educativo de la EPJA (Mineduc, 2016). De este total, el 20% deserta cada año debido al ingreso prematuro al mundo del trabajo, a un bajo nivel socioeconómico familiar, a problemas conductuales, vulnerabilidad social, repitencia, rendimiento escolar deficiente y embarazo juvenil (González, 2017; Bonomelli, Castillo y Croquevielle, 2020). Por su parte, entre los factores que el propio estudiantado señala que le ha permitido permanecer en el sistema educativo, destaca un buen clima escolar, así como el apoyo familiar y de sus profesores (Espinoza *et al.*, 2014).

En Chile, la EPJA aborda la convivencia de forma curricular a través de un programa de estudios de la formación instrumental en la enseñanza media que se encuentra regulado por el marco curricular, y que se denomina convivencia social (Decreto Supremo

N°239, 2004). Esta asignatura busca instalar competencias asociadas al respeto, la tolerancia, el diálogo y la empatía (Mineduc, 2007). Sin embargo, y a pesar de verse sometida a las mismas obligaciones legales que todos los establecimientos educativos del país, la EPJA no cuenta con orientaciones específicas que permitan adecuar las políticas de convivencia escolar.

Al respecto, algunos autores señalan que la EPJA es un espacio institucional heterogéneo, pero con una experiencia fundamentalmente positiva, que debiese tener un enfoque promocional y transversal de la convivencia escolar. Por ello, la convivencia en EPJA debiese ser tratada como convivencia democrática, y apelar a la participación social más allá del currículo oficial (Chaile, 2008; Espinoza *et al.*, 2014).

Una cantidad significativa de estudiantes que abandonan el sistema educativo traen consigo una trayectoria de conductas transgresoras, lo que estaría implicando, en muchos casos, la generación o reiteración de actos delictuales (Romo y Cumsille, 2020; Acuña, Muñoz y Barahona, 2017). Esto ha llevado a muchos a ser objeto de castigo ante la justicia. La población joven y adulta privada de libertad que en Chile no ha iniciado o finalizado su escolaridad corresponde al 50% de la población penal, que suma más de 22,000 personas, de las cuales solo un 36.5% accede a la EPJA (Garcés, Aránguiz y De Rosas, 2016). Si bien muchos de ellos retoman sus estudios para obtener beneficios penitenciarios, otros buscan mejorar su preparación para trabajar luego en el medio libre (Acuña, Muñoz y Barahona, 2017; Blazich, 2007).

En materia de inclusión educativa, un estudio llevado a cabo por la Superintendencia de Educación (2018) concluye que “... por razones de reclusión, es imposible que el estudiantado pueda acceder a una educación inclusiva, es decir, a un sistema educativo que garantice el acceso a los mismos derechos de todos y todas” (p. 113). Esta conclusión interpela a los establecimientos educativos penitenciarios a reconocer la educación como un derecho, apuntar a una mayor inclusión y ofrecer espacios que promuevan el diálogo y la reflexión (Calderón-Ortega, Zambrano y Calderón-Rojas, 2018; Garcés, Aránguiz y De Rosas, 2016; Gaete, Acuña y Ramírez, 2020). No obstante, muchas veces esto no ocurre producto de la complejidad institucional que se presenta entre la escuela y la cárcel. Ambas son instituciones diferentes con objetivos y finalidades que, de alguna manera, deben unirse por un fin común (Ponciano y Castilla, 2018). Al tratarse de una institución dentro de otra requiere conjugar marcos normativos que se basan en el castigo y el disciplinamiento, con el desarrollo integral de las personas (Blazich, 2007), y que enfrenta concepciones opuestas de convivencia, participación y bienestar.

En Chile, la complejidad institucional se aprecia en el hecho de que las cárceles y las escuelas que funcionan en su interior son instituciones que tienen diferentes dependencias administrativas. En 1981, las escuelas penitenciarias dejaron de ser administradas por el Servicio de Prisiones, dependiente del Ministerio de Justicia, y, al igual que todos los establecimientos educativos del país, pasaron a depender administrativamente de las municipalidades o de organizaciones privadas (Vásquez, 2015). En la actualidad, en el sistema público una municipalidad administra de cuatro a sesenta planteles, dicta políticas y programas propios, y define sus presupuestos, entre otros, aunque siempre deben respetar las leyes y las políticas del Ministerio de Educación.

Por su parte, las escuelas que brindan educación para personas jóvenes y adultas se denominan centros de educación integrada de adultos (CEIA), y pueden funcionar en el medio libre o en contextos de encierro. Por ello, una escuela penitenciaria debe funcionar en lo administrativo como cualquier otro establecimiento educativo de adultos. En materia de convivencia escolar, todo CEIA, al igual que cualquier otro plantel, está legalmente obligado desde 2011 a contar con un reglamento, un encargado y un plan de gestión en convivencia escolar; de lo contrario, arriesga una sanción económica desde la Superintendencia de Educación.

La Gendarmería de Chile, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, tiene bajo su cargo las cárceles y penales del país; por medio de un convenio firmado con el Ministerio de Educación, permite que los CEIA puedan funcionar en su interior (Vásquez, 2015). Sin embargo, este convenio no define el rol que debe tener la Gendarmería en el proceso educativo. Solo se ha estipulado que los gendarmes son los responsables de trasladar a los internos desde su pabellón hasta las instalaciones del CEIA dentro de la cárcel, pero su vínculo dependerá de cada recinto penitenciario. Así, existen cárceles en las que la Gendarmería adopta el rol de apoderado, es decir, como si fuera el representante legal del interno frente al CEIA. En Chile, se ha indagado poco respecto a esta relación, por lo que la evidencia es aún insuficiente para dar cuenta de la multiplicidad de roles que adopta la Gendarmería en estos procesos.

La particularidad del caso chileno hace que sea posible pensar que puede ser un espacio propicio para observar si existe una verdadera articulación entre la institución educativa y la cárcel; lo anterior, si consideramos que esto solo es posible si se valora la EPJA en contextos de encierro como un pilar para la reinserción social (Elvira-Valdés y Durán-Aponte, 2014; Barnetche y Cornejo, 2020). Sin embargo, la educación no es un espacio de reforma, sino un derecho en sí mismo. La educación no debe ser valorada de manera exclusiva como un proyecto a futuro; esta es una oportunidad para contribuir al bienestar, desarrollo personal, y formación valórica. Pensar únicamente en el aporte al futuro estaría reafirmando la idea de una educación como inversión y como parte del tratamiento penitenciario, y le restaría la dignidad intrínseca que esta busca asegurar como derecho humano fundamental (Scarfó, Cuellar y Mendoza, 2016; Blazich, 2007; Céspedes, 2013).

No obstante, dentro de las cárceles se dan procesos de interacción complejos, en los que conviven las normas de represión con verdaderos sistemas sociales alternativos, lo que da origen a una subcultura carcelaria (Pérez *et al.*, 2015) que resulta opuesta a lo que la escuela representa como institución social. Esta complejidad institucional genera el fenómeno denominado *prisionización*, que se define como un conjunto de efectos sociales, psicológicos y físicos, producto de las condiciones del encierro y la asimilación de la subcultura carcelaria. Esto afecta no solo a las personas recluidas, sino también a quienes desempeñan funciones permanentes dentro de la cárcel (Avilés, 2017; Romero, 2019; Crespo, 2017).

En contextos educativos, la prisionización podría impactar en las relaciones que se establecen en la escuela y crear sentimientos de aislamiento, soledad, ansiedad, e, incluso, podría llevar al profesorado a adoptar algunos comportamientos, lenguajes o valores de los códigos carcelarios. Esto se suma al hecho de que el ejercicio de la

docencia en la prisión origina frustración y desgaste, y requiere una formación que no se suele dar (Sumba, Cueva y López, 2019).

Por todo lo anterior, Scarfó, Cuellar y Mendoza (2016) se preguntan si un centro penitenciario es un lugar que pueda estar en consonancia con los fines que sigue la educación. Para estos autores, la educación en la cárcel es un dispositivo de control y disciplina, que toma la forma de rehabilitación social. Esto implicaría pensar la educación en contextos de encierro como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico.

¿Es posible hablar entonces de convivencia escolar en el contexto penitenciario? Si a los CEIA que funcionan al interior de las cárceles se les exige cumplir las mismas normativas que a los del medio libre, ¿cómo resolverá el profesorado las tensiones derivadas de gestionar la convivencia en un contexto tan complejo como el que se ha descrito? ¿Cómo se enfrentan las tensiones derivadas de la complejidad institucional en la que la cárcel y la escuela se encuentran? Este estudio considera que, al responder la pregunta por los significados de convivencia escolar que construyen las personas que trabajan en los CEIA dentro del contexto penitenciario, se podrá comenzar a dilucidar algunas de estas interrogantes.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

El CEIA donde se realizó este estudio se fundó en 1950, y comenzó dictando educación general básica. En 2004 amplió su oferta educativa hasta enseñanza media. Se trata de un CEIA administrado por una municipalidad, a través del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), que tiene a su cargo 13 establecimientos educativos situados en la misma ciudad. Algunos de sus profesores imparten clases tanto en el CEIA de la cárcel como en otro CEIA que el DAEM administra en el medio libre. En este departamento existe una trabajadora social con jornada completa dedicada a coordinar las políticas de convivencia escolar en los establecimientos educativos de la comuna.

El citado CEIA comprende un total de 240 estudiantes entre hombres y mujeres, y cada año se gradúan alrededor de 45 estudiantes de cuarto año medio. El cuerpo docente se conforma de 13 personas y, aunque formalmente el DAEM no ha nombrado a un encargado de convivencia escolar, el director y el profesor de historia han decidido que este último lleve a cabo estas funciones a fin de resguardarse de algún modo ante la ley. Sin embargo, este profesor no cuenta con la asignación horaria correspondiente ni con un aumento salarial.

Un gendarme apoya el trabajo del profesorado, por lo que es considerado por estos como “asistente de la educación”, es decir, personal de apoyo educativo. Él es parte de las 118 personas uniformadas que trabajan en la cárcel y, aunque no depende contractualmente de la municipalidad, el 50% de sus horas laborales están destinadas para apoyar al CEIA. Al interior de la cárcel, el CEIA posee cuatro salas de clases, una sala de computación y una biblioteca pequeña.

La cárcel en la que se efectuó este estudio es un centro de detención preventiva (CDP), que corresponde a una unidad penitenciaria pública de mediana seguridad, que alberga internos varones (85%) y mujeres (15%). Si bien debiera destinarse

en forma exclusiva a personas en detención preventiva, su población también está conformada por personas en cumplimiento de condenas privativas de libertad. La población penal se constituye de 571 internos e internas, con una tasa de ocupación del 151%, ya que solo posee 378 plazas. Alrededor del 70% de la población penal tiene un compromiso delictual mediano, un 20%, bajo, y un 10%, alto. El CDP abarca 10 pabellones para población masculina y femenina, condenada e imputada, además de uno para internos homosexuales, transexuales y portadores de VIH, denominado “pabellón especial”. El CEIA no cuenta con apoyo de profesionales de salud mental, y aunque existen dos psicólogos con media jornada laborando en el CDP, trabajan con toda la población penal, fundamentalmente con actividades de taller.

METODOLOGÍA

Diseño de estudio

Es un estudio cualitativo sobre significados en torno a convivencia escolar dentro de la prisión. Los significados son construcciones complejas y colectivas acerca de los fenómenos, con una base y matriz social (Rojas, 2008). Para ello, utilizamos un diseño fenomenológico que permite dar cuenta de los significados, estructuras y esencias de las experiencias vividas por las personas, grupos y comunidades (Salgado, 2007).

Muestreo, participantes y procedimiento de producción de información

Respecto a la elección del establecimiento educativo, realizamos un muestreo de caso revelador (Martínez-Salgado, 2012) y buscamos un CEIA que permitiera aumentar el conocimiento en torno al tema. Aplicamos entrevistas en profundidad (Amezcuza, 2015), con un total de siete participantes. Cada persona entrevistada llevaba al menos un año en su cargo; el propósito era encontrar diversidad de materias dictadas, cargos y género. En las entrevistas se abordó la historia profesional, la trayectoria en el CEIA, la experiencia subjetiva en torno a convivencia escolar, prácticas cotidianas y expectativas y tensiones sobre las políticas de convivencia escolar; todo ello fue articulado en la pregunta global por los significados sobre convivencia escolar en este contexto en particular. El proceso de producción de información finalizó con la saturación de esta (Martínez-Salgado, 2012). La tabla 1 muestra la caracterización de los participantes del estudio.

Tabla 1. Participantes del estudio

Rol en el CEIA	Tramo etario	Género
Encargada del área de convivencia escolar del DAEM	40-50	Femenino
Director	50-60	Masculino
Encargado de convivencia escolar del colegio y profesor de historia y geografía	60-70	Masculino
Encargada del programa de integración escolar (PIE)	50-60	Femenino
Profesora de lenguaje	30-40	Femenino
Profesor de educación básica	60-70	Masculino
Gendarme	40-50	Masculino

Técnica de análisis de información

El análisis de la información se realizó con el método de comparación constante de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), que alterna momentos de análisis con momentos de producción de información a través de tres etapas: muestreo abierto y codificación abierta, muestreo relacional-fluctuante y codificación axial, y muestreo discriminativo y codificación selectiva. Esto se llevó a cabo del siguiente modo: luego de la grabación y transcripción de las primeras tres entrevistas, se efectuó una codificación abierta y se asignaron códigos emergentes a citas textuales. Posteriormente, estas fueron agrupadas por similitud; entonces, aparecieron nuevas necesidades de información. Así, se avanzó en las siguientes dos entrevistas, las que fueron saturando las codificaciones anteriores. Por último, estas codificaciones fueron agrupadas en subcategorías, y las últimas necesidades de información se resolvieron con dos entrevistas más, gracias a las cuales se pudo concluir con dos categorías centrales, denominadas “centrales” debido a que permiten explicar y dar sentido a los datos y sus relaciones, además de explicar los hallazgos más recurrentes del estudio (Vivar *et al.*, 2010).

Procedimiento y aspectos éticos

Todo el proceso del estudio contó con la autorización expresa y voluntaria de cada una de las personas involucradas, quienes firmaron consentimientos informados y fueron notificadas de cada fase de la investigación. La confidencialidad en la publicación de estos resultados fue asegurada. El primer contacto fue con el DAEM, el cual concertó una reunión con el director del CEIA. Previamente, él había solicitado a la municipalidad apoyo en temáticas de convivencia escolar y la realización de alguna investigación en el establecimiento educativo. Luego de la reunión con el director, contactamos e invitamos al profesorado y al gendarme. Al término de este estudio, mediante una reunión con las personas entrevistadas y un informe enviado tanto al director como al DAEM, compartimos los hallazgos, con los cuales estuvieron de acuerdo.

RESULTADOS

El análisis de las entrevistas arrojó un total de dos categorías centrales, que respondieron a la pregunta por los significados de convivencia escolar en este CEIA: convivencia escolar y respeto, y enfoques sobre convivencia escolar. A continuación, presentamos los resultados organizados por cada categoría, respaldados con algunas citas textuales de las entrevistas. Estas han sido elegidas con el propósito de ofrecer evidencias contundentes de los hallazgos. La tabla 2 contiene el resumen del proceso de categorización.

Tabla 2. Categorías, subcategorías y códigos

Categoría	Subcategorías	Códigos
Convivencia escolar y respeto	Respeto como adherencia a las normas	Comportamiento disciplinado, ausencia de conflictos entre pares, ausencia de conflictos entre internos/as y docentes, acatamiento de normas para beneficios penitenciarios, responsabilidad profesional docente
	Respeto como trato digno	Reconocimiento del otro en su calidad de persona, buena convivencia escolar como expresión de un derecho, respeto como dignidad, respeto como responsabilidad colectiva, respeto como un sello institucional, buena convivencia en subcultura penitenciaria, reconocimiento y validación de la trayectoria vital, conocimiento de sus formas de vida, búsqueda de comprensión empática, falta de oportunidades y la violencia estructural del estado, confianza y cercanía, objetivos y estrategias pedagógicas, enseñar de forma efectiva como respeto digno, contexto laboral poco digno: municipalidad y políticas educativas, escasez de recursos, ausencia formal de encargado de convivencia escolar, condiciones laborales insuficientes
Enfoques de convivencia escolar	Enfoque participativo	Adherencia a actividades extracurriculares, gestión de Gendarmería como limitante, participación como toma de decisiones, ejercicio ciudadano recuperado, pertenencia e identidad colectiva, gestión del director
	Enfoque formativo	Valoración de actividades pedagógicas, objetivos de desarrollo social y personal, incentivos para mejorar la autoestima académica, cambio de paradigma en el profesorado
	Enfoque disciplinario	Tensiones complejidad institucional, vivencia ajena, convivencia escolar de la cárcel como el respeto de normas, Gendarmería apoya ante la violencia, Gendarmería y su función de castigar, prisionización, pedagogización

Categoría 1. Convivencia escolar y respeto

El respeto aparece como un valor central en los significados sobre convivencia escolar en las personas entrevistadas. Este es definido como adherencia a las normas y como trato digno. En cuanto al cumplimiento de la normativa escolar, se valora como respeto el mantenimiento de un comportamiento disciplinado. En estos significados se valora también la ausencia de conflictos, tanto entre pares como entre estudiantes y docentes. Se atribuye su logro a una estrategia de gestión institucional y a su instrumentalización por parte del estudiantado; es decir, una de las principales motivaciones para que el estudiantado acate las normas es la posibilidad de obtener beneficios penitenciarios. De todos modos, el profesorado considera que es su responsabilidad profesional motivarlos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje resulte atractivo:

Los estudiantes son muy respetuosos de los profesores, de las profesoras, ¿ya? entonces hay un ambiente que es bastante grato. No es un alumno irrespetuoso, no es un alumno que sea indisciplinado (director).

Para ellos la escuela significa libertad, entonces el poder venir a la escuela, ellos saben que se les abre una ventana o una puerta para buscar la libertad, o algún beneficio específico (gendarme).

Yo creo que en general a nivel de colegio ellos respetan, respetan (encargado de convivencia escolar del colegio y profesor de historia y geografía).

... que nosotros los enganchemos y que les guste venir a aprender, y que les guste las actividades que nosotros hacemos, es como nuestra tarea (profesora de lenguaje).

En cuanto al trato digno, este se expresa a través del reconocimiento del otro en su calidad de persona, al destacar su valor como ser humano. Esto comienza por definir una buena convivencia escolar no solo como el resultado del acatamiento de la normativa escolar, sino también como una expresión del reconocimiento de los derechos del estudiantado. Así, van apareciendo significados en los cuales la condición de estudiante se encuentra por encima de otros roles o posiciones, y el respeto como dignidad se concibe como una responsabilidad colectiva y un sello institucional. Las formas de interacción social que derivarían del trato que se da a consecuencia de estos significados son definidas por el profesorado como “buena convivencia escolar”, y se intenta potenciar incluso bajo la premisa de que, por medio de la educación, no es posible modificar la subcultura penitenciaria en la que dicho estudiantado vive a diario:

Generalmente nosotros lo manifestamos al inicio del año escolar, en nuestras clases, cuando hablamos de convivencia en la sala de clases [...] Para mí, todos acá son estudiantes, independiente si son de la sección especial, si son del pabellón C, si son imputados, condenados, para mí son estudiantes (profesora de lenguaje).

Somos realistas, no nos podemos hacer cargo de lo que pasa el resto del tiempo, ni tampoco podemos pretender cambiar todo el sistema carcelario, porque hay lógicas que vienen desde siempre y están anidadas en la historia del funcionamiento de estos recintos. Pero sí pretendemos que este espacio sea un espacio digno, sea un espacio donde se sientan cómodos, sea un espacio que sea agradable (director).

El colegio les da la posibilidad de un espacio fundamentalmente digno, y con letras grandes, porque la dignidad es un sello de nuestro colegio [...] Y quizás esa debe ser la fórmula, no mágica, pero la fórmula real con la cual nosotros mantenemos una convivencia agradable con ellos, porque nosotros los respetamos (encargado de convivencia escolar del colegio y profesor de historia y geografía).

Los significados que valoran el respeto como dignidad se construyen a partir del reconocimiento y la validación de la trayectoria vital del estudiantado. El conocimiento de sus formas de vida, y de sus pasados, confluye en una búsqueda de comprensión empática, y sería el primer paso para evitar juicios morales por parte del profesorado de esta escuela. Este proceso analítico es desarrollado también por el gendarme, quien señala que ha aprendido a comprender que existen condiciones estructurales que podrían condicionar trayectorias de vida delictuales, y que no siempre se encuentran bajo el control de las personas. La falta de oportunidades y la violencia estructural del Estado aparecen como significados importantes en los relatos de los entrevistados. Además, las entrevistas muestran una asociación del reconocimiento, la dignidad y el respeto con la posibilidad de establecer vínculos basados en la confianza y la cercanía.

En algunos discursos, la valoración por la dignidad del estudiantado implica el despliegue de objetivos y estrategias pedagógicos; es decir, la convivencia escolar definida como respeto digno implicaría también la responsabilidad docente de asegurar que ocurran aprendizajes en su estudiantado. En este grupo de entrevistados enseñar de forma efectiva sería una expresión del respeto digno:

Antes de ser estudiantes son personas, ¿ya?, [...] Tú acá dices “son personas, y llegaron a esto porque nadie les brindó en alguna oportunidad, una ayuda”, y eso a mí me conmueve de verdad. Me conmueve hasta el corazón, porque tú dices “chuta, ¿qué hago yo

acá?”. Bueno, trato que aprendan, trato que enseñen a leer, pero también los valoro como persona, que creo que es lo más importante [...]. Ellos se dan cuenta que habemos profesores que somos más cercanos, que nos preocupamos por su bienestar, que queremos que aprendan (encargada del programa de integración escolar).

Lamentablemente, viven en submundo que a veces uno no entiende por su condición de vida y yo he aprendido a entenderlo ahora [...]. Uno va entendiendo que ellos han vivido una violencia desde el Estado hacia abajo, han sido violentados casi toda su vida [...]. Hay como una confianza en realidad. Más que evidentemente el respeto, pero hay una confianza más allá (gendarme).

Respecto de los significados en torno a la dignidad y de cómo estos se construyen, resulta interesante analizar que el profesorado considera que son capaces de propiciar un trato digno, a pesar de que denuncian no recibirlo por parte de la municipalidad ni de las políticas educativas. En este sentido, acusan abandono, lo que se traduciría en la escasez de recursos, y en el hecho de que el DAEM no haya nombrado legalmente al encargado de convivencia escolar. Este es un cargo que, por ley, deben tener todos los establecimientos educativos en Chile desde 2011, sin excepción. Tal como ellos definen respeto digno como las condiciones que sus estudiantes requieren para desarrollar procesos de aprendizaje efectivos, el profesorado describe como trato digno la posibilidad de contar con condiciones laborales suficientes. Estas limitaciones son significadas como obstáculos para la gestión de la convivencia escolar:

Siento que en nuestra comunidad educativa sí, nosotros nos validamos y remamos para el mismo lado, crecemos. Pero siento que, desde el DAEM, estamos súper desprotegidos (profesora de lenguaje).

Que hubiera un encargado de convivencia escolar, porque de verdad no hay (encargada del programa de integración escolar).

Categoría 2. Enfoques de convivencia escolar

En las entrevistas distinguimos tres enfoques de convivencia escolar, los que, a pesar de ser contradictorios, conviven en los discursos de los entrevistados: participativo, formativo y disciplinario.

Respecto de la participación, esta es precisada como adherencia a actividades extracurriculares que organiza el CEIA, muchas de las cuales se intentan vincular al currículo formal. De este modo, se valoran experiencias como la celebración del día del alumno, del día del libro, del día de la educación de personas jóvenes y adultas, de fiestas patrias, la realización de un festival de inglés y la campaña de ciencias. Estas son consideradas como formas de participación educativa tanto por quienes trabajan en el centro educativo como por la municipalidad:

Fomentan procesos de reconocimiento de intereses y necesidades que tienen los actores vinculando para ellos, también la opinión de sus estudiantes [...]. Vamos y conocemos cómo la escuela funciona, y ahí hacen partícipe a estudiantes (encargada del área de convivencia escolar del DAEM).

Han venido algunas autoridades también y los chicos se sienten, yo diría muy grato, desde el punto de vista de la participación que les cae a ellos en esos eventos (encargado de convivencia escolar del colegio y profesor de historia y geografía).

Nosotros acá tenemos, y que ha sido nuestro sello siento yo, que es nuestros proyectos educativos: el día del libro, el festival de inglés. Que son oportunidades donde los chicos trabajan, no sé, con afiches, que trabajan elaborando maquetas y donde ellos deciden qué hacer (profesora de lenguaje).

De todos modos, existen algunas limitaciones para el desarrollo de estas actividades, ya que para ellas se requiere permisos especiales que debe gestionar la Gendarmería, como el uso de espacios comunes de la unidad penitenciaria, la utilización de materiales educativos con ciertos estándares de seguridad o la posibilidad de que asistan las familias; esto implica cambiar los protocolos de registro para el ingreso, modificar los turnos y funciones de personal de la Gendarmería, entre otros: “Nosotros tenemos la presencia de Gendarmería, que el objetivo de ellos es mantener el orden, ¿ya? Entonces, muchas veces chocamos en el sentido de que queremos hacer actividades o queremos propiciar ciertas cosas” (encargada del programa de integración escolar).

La definición de la participación como adherencia a determinadas actividades coexiste con significados de participación como toma de decisiones. El mejor ejemplo de esto fue el proceso de elección del nombre del colegio, en 2017, que implicó la formulación de propuestas de nombres, así como una votación por parte del estudiantado, que consistió en un proceso eleccionario formal. Simbólicamente, esta actividad podría representar un hito, ya que se trataría del ejercicio de un derecho ciudadano en un contexto penitenciario, donde estos derechos se encuentran suspendidos.

De este modo, la participación se vincula con la convivencia escolar porque buscaría generar pertenencia e identidad colectiva como comunidad educativa, cuyo logro es atribuido a la gestión del director:

Ellos mismos votaron y eligieron el nombre del colegio. No fue impuesto por el colegio, por la dirección tampoco, ni por los profesores (profesor de educación básica).

Algunos de ellos jamás habían votado en su vida, no había vivido un proceso electoral nunca (profesora de lenguaje).

Fue el dar identidad al colegio, al director le interesaba en eso de gestionar el crecimiento de la escuela, es generar la línea de pertenencia (encargada del área de convivencia escolar del DAEM).

Por su parte, el enfoque formativo de la convivencia escolar se evidencia mediante la valoración de actividades pedagógicas que promueven, de forma implícita y transversal, objetivos de desarrollo social y personal. De este modo, las entrevistas destacan que, a través de acciones pedagógicas, se transmitan incentivos para mejorar la autoestima académica, lo que, a su vez, es definido por el director como producto de un cambio de paradigma en el profesorado:

Nosotros aprovechamos las diferentes asignaturas para hacerles ver lo importante que son, no solo para el desarrollo de la vida escolar, sino que para su vida (profesor de educación básica).

Yo creo que el tema de la convivencia escolar se instaló como un tema muy importante, y a todos nos obligó a plantearnos frente a eso [...]. Uno viene de la escuela antigua [...]. Y en la convivencia, la convivencia tiene otra mirada. Tiene una mirada de acompañar, de formar, de educar (director).

Finalmente, el enfoque disciplinar en convivencia escolar deja entrever las tensiones que se originan a partir de la complejidad institucional. Al ser dos instituciones tratando de coexistir, queda claro a nivel de gestión que la institución más relevante es la cárcel, y que el centro educativo debe adecuar su funcionamiento a este contexto. Los significados al respecto muestran una vivencia ajena, es decir, una experiencia subjetiva de falta de propiedad sobre el control absoluto del centro educativo, y están a favor de definir convivencia escolar como el respeto de normas: “Todo lo que se hace aquí, en definitiva, es algo que está supervigilado por Gendarmería. Estamos dentro de una cárcel, por lo tanto, se aplica el reglamento de recintos penitenciarios [...]. Esta no es nuestra casa, este espacio no es de propiedad municipal” (director).

La presencia de la Gendarmería es constitutiva de cotidianidad en el centro educativo, y muchas de las decisiones normativas y disciplinarias que se toman en su interior se encuentran en combinación o articulación con las medidas que se pueden desplegar desde la Gendarmería. Esta es reconocida y valorada como un apoyo ante hechos catalogados como de violencia, y queda delegada en esta figura la función de castigar: “Y cuando hay un hecho de violencia entre ellos, nosotros no intervenimos, ¿ya? [...] Y tú llamas, digamos, a que intervenga Gendarmería, a sabiendas que eso va a tener un castigo” (encargada del programa de integración escolar).

Esta complejidad institucional repercute, además, en algunos aspectos de la salud mental del profesorado, quienes, en parte, sienten un alivio al acudir a la Gendarmería para delegar en ellos la gestión de los castigos, ya que señalan que las consecuencias psicosociales de trabajar en una cárcel son altas. De este modo, definen el fenómeno de la prisionización como expresión subjetiva y cultural de la complejidad de que la escuela se ubique dentro de un recinto penitenciario.

Sin embargo, no solo se evidencia la prisionización, ya que la complejidad institucional deja entrever un fenómeno a la inversa al que se podría denominar pedagogización. En este aspecto, el gendarme señala que su rol se alterna entre asistente de la educación y gendarme, dependiendo de si debe acompañar aprendizajes (rol pedagogizado) o reprimir conductas consideradas como no deseadas (rol prisionizado):

Nosotros deberíamos tener un psicólogo para nuestros estudiantes y para nosotros, para evitar el tema de la prisionización, para no mimetizarse con los estudiantes de cierta manera (profesora de lenguaje).

Lo que hacemos, lo hacemos con mucha voluntad, con ganas, con un poco el ímpetu de que esto funcione lo más normalmente posible; aun cuando estemos, así como, prácticamente casi prisionizados (encargado de convivencia escolar del colegio y profesor de historia y geografía).

Si hay una problemática en el patio con uno de los internos, uno tiene que reaccionar como gendarme, si el patio está tranquilo uno tiene que reaccionar como un asistente de la educación (gendarme).

DISCUSIONES

El análisis de los resultados permitió identificar que la construcción de los significados de convivencia escolar está estrechamente vinculada al respeto, que es entendido de manera bidimensional. Por un lado, aparecen significados en torno al

cumplimiento de la normativa y buena disciplina, así como la evitación de conflictos, y, por otro, el respeto es definido desde el trato digno y empático en la legitimación de los estudiantes como sujetos de derecho. Así, son evidenciados significados que fluctúan entre el polo de la obediencia-autoritarismo y el del reconocimiento-valoración-cercanía (Carrasco y Luzón, 2019; Padilla, 2013).

Estos polos se explican a partir del contexto penitenciario en que se encuentra este CEIA, y hacen mayor hincapié en la dignidad como respeto asociado a convivencia escolar que en el cumplimiento de la normativa. Esta puede ser una estrategia implícita para resolver la tensión en torno a la complejidad institucional (Ponciano y Castilla, 2018), que permitiría, a la vez, que hubiera mayor atención en los procesos pedagógicos. En términos simples, si la función asociada al castigo y a la represión, propias de un enfoque disciplinario, se puede externalizar en la Gendarmería, al profesorado le quedaría la función de educar desde un enfoque formativo o participativo (Ascorra *et al.*, 2018). Un buen ejemplo de esto es la dualidad de roles que expresa el gendarme cuando menciona cómo actúa frente a determinadas situaciones.

A partir de lo anterior, se explica que aparezcan abundantes significados de convivencia escolar asociados a la dignidad humana, la participación y los aprendizajes del estudiantado. Estos resultados interpelan a la literatura respecto de un abordaje de la convivencia que no destaca, exclusiva o mayoritariamente, los problemas asociados a ella ni se concentra en estrategias reactivas (Fierro y Carbajal, 2019; Andrades-Moya, 2020). Este CEIA muestra que la complejidad institucional se resuelve coexistiendo entre ambas instituciones a través de la articulación y organización de sus respectivas funciones sociales. La posibilidad de que el gendarme sea un asistente de la educación ha permitido que la función social de normalización de la escuela quede asignada a la cárcel, y la función social de desarrollo personal y social de la educación, al centro educativo. El enfoque punitivo y formativo de la convivencia escolar (Carrasco, López y Estay, 2012; Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013) sí está presente en los discursos del profesorado y del gendarme, pero su gestión ha sido dividida.

Paradójicamente, en el CEIA pareciera ser que el hecho mismo de situarse dentro de un centro penitenciario y definir al gendarme como un asistente de la educación estaría favoreciendo el reconocimiento de la educación como un derecho, así como la construcción de significados de convivencia escolar en torno al diálogo, la reflexión y al desarrollo integral de las personas (Calderón-Ortega, Zambrano y Calderón-Rojas, 2018; Blazich, 2007). La complejidad institucional se expresaría no solo en la prisionización, es decir, en la enculturación de la subcultura de la cárcel en la escuela, sino, además, habría una especie de pedagogización de la cultura carcelaria, lo que se expresa en la dualidad de funciones manifestada por el gendarme.

A lo anterior se suman otros elementos propios de la cultura escolar del centro educativo, que colaboran para comprender la valoración por el respeto como dignidad humana en la convivencia escolar. Las entrevistas evidencian que, a pesar del cuestionamiento sobre las condiciones laborales, ha habido un arduo trabajo de gestión directiva, que se articula con un sentimiento de identidad institucional cohesionado. Esto aporta evidencia para concluir que, a fin de que la educación en contextos de encierro permita resguardar la dignidad intrínseca del ser humano y asegure la educación como un derecho (Scarfó, Cuellar y Mendoza, 2016; Blazich, 2007; Céspedes, 2013), es necesario que exista un liderazgo

educativo con un objetivo claro, así como significados formativos y pedagógicos de convivencia escolar compartidos por el profesorado. En este caso, se trata de un liderazgo social de parte del director, pero que se aprecia en el liderazgo del profesorado, el cual destaca las circunstancias y necesidades del estudiantado, y considera la dimensión psicosocial de los aprendizajes como un componente primordial de los procesos educativos (Gaete, Acuña y Ramírez, 2020).

Es posible concluir que los principales hallazgos de este estudio muestran significados de convivencia escolar asociados al respeto –definido como adherencia a las normas y como trato digno– y que los enfoques de convivencia escolar más recurrentes son el participativo, formativo y disciplinario. En estos hallazgos, la participación aparece en especial valorada, y paradójicamente promovida, lo que da a entender que existen significados de convivencia escolar asociados a una perspectiva democrática (Morales y López, 2019; Garcés, 2020). La convivencia escolar estaría siendo significada como una manera de fortalecer los aprendizajes académicos y el desarrollo de capacidades democráticas en el estudiantado (Fierro y Carbajal, 2019).

En este estudio, algunos enfoques que aparecen en otras investigaciones como el managerialismo (*managment*), el enfoque médico y el socioemocional no se evidenciaron con tanta claridad (Ascorra *et al.*, 2018). En el primer caso, es probable que esto se deba a la escasa presión por resultados y rendición de cuentas que actúa sobre las escuelas penitenciarias, ya que se trata de un ámbito de estudio de poco interés social y político (Larrea, 2014), que, hasta ahora, podría estar evitando el exceso de presiones con altas consecuencias. En el segundo caso, existen algunos atisbos de modelo médico cuando se señala que sería necesaria la presencia de psicólogos para atención clínica de estudiantes y profesores, sobre todo al referirse al fenómeno de la prisionización. Por su parte, en el tercer caso, hay algunos elementos del enfoque socioemocional, pero entremezclados con el principio del respeto como dignidad o con enfoques de tipo formativo.

Este estudio abre la reflexión en torno a los contextos marginales y marginados por la producción de conocimiento científico sobre convivencia escolar. La interpelación de Larrea (2014) al mundo científico, que cuestiona su escaso interés en la educación penitenciaria, y la metáfora que desarrolla al catalogarla como si esta ocurriera en clandestinidad son una oportunidad para reflexionar respecto de cómo la hegemonía científica podría estar dificultando avanzar hacia una mayor comprensión del fenómeno de la convivencia escolar. Es necesario fomentar investigación sobre convivencia escolar en los lugares que aún no están saturados, porque esto permitirá obtener una mayor precisión teórica del tema y, así, delimitar el análisis sobre la convivencia en forma rigurosa (Fierro, 2013).

Nuestro estudio contribuye a avanzar en la superación del uso contradictorio y ambiguo del concepto de convivencia escolar (Fierro y Carbajal, 2019), en particular en entornos educativos marginados. Sin embargo, para avanzar con mayor propiedad, habría sido interesante conocer los significados del estudiantado en torno a la convivencia escolar, ya que son quienes protagonizan el proceso educativo. Esto constituye una limitación de nuestro trabajo; no obstante, abre interrogantes que pueden ser abordadas en futuras investigaciones: ¿existen diferencias entre la convivencia en el área escolar y el resto de la prisión? ¿Cómo

se diferencia este CEIA, que tiene un enfoque de convivencia escolar marcado por el respeto como significado, de otros que estén en contextos penitenciarios en el país? Asimismo, sugerimos que futuras investigaciones indaguen sobre significados de convivencia contruidos al interior de centros educativos penitenciarios de administración privada, y de diferentes zonas del país, sobre todo en los centros en que la figura del gendarme es definida, por ejemplo, como apoderado y no como asistente de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, V., Muñoz, P. y Barahona, L. (2017). Causales del abandono de la educación regular: comparación entre jóvenes infractores de ley y no infractores en la educación de adultos en Valparaíso, Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 39, núm. 2, pp. 30-43. <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2017-2/mirador2.pdf>
- Amezcu, M. (2015). La entrevista en profundidad en 10 pasos. *Index de Enfermería*, vol. 24, núm. 4, p. 216. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/50992/2015-ie-10entrevprof.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-23. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Aravena, F., Ramírez, J. y Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde? *Perspectiva Educacional*, vol. 59, núm. 2, pp. 45-65. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045>
- Avilés, E. (2017). El fenómeno de la prisionalización: complejo penitenciario Islas Marías. *RICSH*, vol. 6, núm. 12, pp. 1-26. <https://doi.org/10.23913/RICSH.V6I12.137>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, vol. 27, núm. 1, pp. 1-12. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Barnette, M. y Cornejo, L. (2020). Contexto de procedencia, autopercepción y expectativas de los jóvenes en situación de encierro. *Global Health Promotion*, vol. 27, núm. 4, pp. 207-214. <https://dx.doi.org/10.1177/1757975920904686>
- Blazich, S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 44, pp. 53-60. <http://www.rieoei.org/rie44a03.pdf>
- Bonomelli, F., Castillo, A. y Croquevielle, J. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.
- Calderón-Ortega, M., Zambrano, M. y Calderón-Rojas, N. (2018). La elección narrativa como una propuesta bioética: una pedagogía para la libertad en la prisión. *Revista Espacios*, vol. 39, núm. 38, pp. 1-7. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n38/a18v39n38p27.pdf>
- Cardozo, A., Morales, C., Aldair, R. y Martínez, P. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la educación secundaria y media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, vol. 46, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214753>
- Carrasco Aguilar, C., Ascorra, P., López, V. y Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s)

- de convivencia escolar en Chile. *Revista Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 126-143. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58153>
- Carrasco Aguilar, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, vol. 11, núm. 3, pp. 31-55. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Carrasco Aguilar, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Céspedes, N. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/49>
- Chaile, M. (2008). La educación de adultos en Salta. Situación y perspectivas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 30, núm. 2, pp. 95-110. <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2008-2/exploraciones2.pdf>
- Cortez, M., Zoro, B. y Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: el rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 2, pp. 18-32. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549>
- Crespo, F. A. (2017). Efectos del encarcelamiento: una revisión de las medidas de prisionización en Venezuela. *Revista Criminalidad*, vol. 59, núm. 1, pp. 77-94. <https://www.policia.gov.co/file/68361/download?token=hfkdEKsL>
- Decreto Supremo N°239 (2004). Decreto 239 -Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación. https://legislacion-oficial.vlex.cl/vid/objetivos-fundamentales-minimos-obligatorios-242056598?_ga=2.207353363.1635481879.1611847643-507107432.1611847643
- Elvira-Valdés, M. y Durán-Aponte, E. (2014). Estudiar en mayúsculas: la educación formal en instituciones penitenciarias venezolanas. *Sophia*, vol. 10, núm. 1, pp. 64-73. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/218/301>
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. y González, L. (2014). La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última Década*, vol. 22, núm. 40, pp. 159-181. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56148>
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, vol. 40, pp. 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47>
- Fierro Evans, C. y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Gaete, M., Acuña, V. y Ramírez, M. (2020). Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro. *Psicoperspectivas*, vol. 19, núm. 1, pp. 19-30. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1767>
- Garcés, H., Aránguiz, G. y De Rosas, N. (2016). *Educación para la libertad. Propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro 2016-2018*. Santiago: Ministerio de Educación-División de Educación General. Coordinación Nacional de

- Educación para Personas Jóvenes y Adultas. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2416>
- Garcés, V. (2020). Alfabetizar en convivencia ciudadana. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, vol. 16, núm. 1, pp. 4-18. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- García, A. y Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 163-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832309012>
- González, R. (2017). *Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la evaluación internacional de competencias en población adulta PLAAC-OECD*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DOC-DE-TRABAJO-N%C2%BA-7-1.pdf>
- Larrea, R. (2014). De las políticas penitenciarias invisibilizadas a un nuevo modelo de educación en el sistema carcelario. *Fides et Ratio. Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, vol. 8, núm. 8, pp. 41-58. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2014000200004&lng=es&synrm=1&isoyt=es
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L. y Ochoa, A. (2019). Editorial. Sección temática Violencia y convivencia escolar en América Latina: políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-8. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1608>
- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. Saúde Coletiva*, vol. 17, núm. 3, pp. 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mineduc (2016). *Informe de seguimiento de programas sociales: Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*. Santiago: Subsecretaría de Educación, División de Educación General, Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc (2007). Educación de Adultos. Convivencia Social. Programa de Estudio de Educación Media. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/602>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 27, núm. 5, pp. 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Pérez, B., Rodríguez, F., Bringas, C. y Eguizabal, J. (2015). La Unidad Terapéutica y Educativa (UTE): alternativa a la prisión tradicional en la reeducación y reinserción del penado. *Debates Penitenciarios*, núm. 20, pp. 1-21. https://www.cesc.uchile.cl/debates_penitenciarios_20.pdf
- Ponciano, E. y Castilla, M. (2018). Una reflexión sobre las prácticas educativas inclusivas en contexto de encierro con jóvenes adultos en Penitenciaría de Mendoza. *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 26, pp. 23-36. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2017.i26.01>
- Rojas, P. (2008). Observaciones sobre la teoría del significado de Donald Davidson. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, núm. 41, 203-237. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0808110203A/15395>

- Romero, A. (2019). Prisionización: estructura y dinámica del fenómeno en cárceles estatales del sistema penal chileno. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, núm. 24, pp. 42-58. <https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3791>
- Romo, J. y Cumsille, P. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-21. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.4>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, vol. 13, núm. 13, pp. 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&esytlng=es
- Scarfó, F., Cuellar, M. y Mendoza, D. (2016). Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cadernos CEDES*, vol. 36, núm. 98, pp. 99-107. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sumba, N., Cueva, J. y López, R. (2019). Experiencias en el ejercicio de la educación superior en la prisión, desde la perspectiva del docente. Estudio de caso: Guayaquil, Ecuador. *Páginas de Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 72-88. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1838>
- Superintendencia de Educación (2018). *Discriminación en la escuela. Descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación*. Santiago: OEI/Supereduc. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/01/INFORME_FINAL_DENUNCIAS-_DISCRIMINACION_SUPEREDUC.pdf
- Valdés, R., López, V. y Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, vol. 22, núm. 2, pp. 187-211. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V. y Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología (PUCP)*, vol. 36, núm. 1, pp. 189-216. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Vásquez, M. (2015). La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, núm. 1. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/2-la-educacion-en-contextos-de-encierro-una-mirada-desde-adentro>
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Gordo, C. (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index de Enfermería*, vol. 19, núm. 4, pp. 283-288. <http://www.index-f.com/index-enfermeria/v19n4/7175r.php>