

El profesorado en contextos de encierro

Desarrollo profesional y aprendizaje continuo en tiempos de pandemia

CLAUDIA CARRASCO-AGUILAR* | VIOLETA ACUÑA COLLADO**
LORENA GODOY PEÑA*** | YANINA GUTIÉRREZ VALDÉS****

El objetivo del presente estudio es comprender los procesos de desarrollo profesional docente y aprendizaje continuo del profesorado que trabaja en contextos de encierro, en el escenario de crisis socio sanitaria derivada de la Covid-19. Para ello, se realizó un estudio narrativo tópico con profesoras y profesores de dos establecimientos educativos de un complejo penitenciario en Chile, a través de 16 entrevistas narrativas individuales y una entrevista grupal. El análisis muestra un estado inicial altamente precario y desafiante, con escaso apoyo político e institucional, que redundaba en diferentes formas de exclusión social. Durante la pandemia la suspensión de clases exacerbó estas dificultades y el profesorado debió transitar desde la improvisación hacia el trabajo colaborativo. Actualmente, el profesorado confirma “un abandono histórico” a la educación en prisiones por parte de las instituciones y políticas públicas, aunque ha conseguido fortalecer su identidad pedagógica.

The aim of this study is to understand the processes of professional development and continuous learning of teachers working in contexts of confinement, in the scenario of socio-health crisis derived from Covid-19. To this end, a topical narrative study was conducted with teachers from two educational establishments in a prison complex in Chile, through 16 individual narrative interviews and a group interview. The analysis shows a highly precarious and challenging initial state, with little political and institutional support, resulting in different forms of social exclusion. During the pandemic, the suspension of classes exacerbated these difficulties and teachers had to move from improvisation to collaborative work. Currently, teachers confirm “a historic abandonment” of education in prisons by public institutions and policies, although it has managed to strengthen its pedagogical identity.

Palabras clave

Desarrollo profesional
Profesión docente
Educación de adultos
Exclusión social
Aprendizaje colaborativo
Política educativa
Educación en prisiones

Keywords

Professional development
Teaching profession
Adult education
Social exclusion
Collaborative learning
Education policy
Prison education

Recepción: 19 de septiembre de 2023 | Aceptación: 13 de abril de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61486>

* Profesora titular de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: desarrollo profesional docente, políticas educativas, convivencia escolar. CE: claudia.carrasco@upla.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

** Profesora titular de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctora en Persona, Desarrollo y Aprendizaje. Teorías epistemológicas aplicadas. Líneas de investigación: educación de personas jóvenes y adultas; contextos educativos penitenciarios; currículo; evaluación. CE: v-acuna@upla.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7544-8828>

*** Profesora asistente de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctora en Estudios Americanos, área Pensamiento y Cultura. Líneas de investigación: inclusión educativa; educación y justicia social; alteridades. CE: lgodoy@upla.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3186-5897>

**** Profesora asociada de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctora en Estudios Transdisciplinarios Latinoamericanos. Líneas de investigación: alteridades; vejez; género; cultura. CE: yanina.gutierrez@upla.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1441-096X>

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y APRENDIZAJE CONTINUO EN SITUACIONES DE EMERGENCIA¹

El desarrollo profesional docente tiene que ver con los aprendizajes continuos del profesorado y se vincula con elementos normativos e identitarios, el desempeño laboral, la experiencia cotidiana y los conocimientos construidos de forma individual y colectiva (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023; Pečiuliauskienė *et al.*, 2023; Sánchez y Huchim, 2015). A través de estos procesos, el profesorado aprende a resolver los diferentes eventos que debe transitar en su carrera (Sánchez y Huchim, 2015). Cuando estos eventos superan la capacidad de respuesta pueden ser considerados emergencias, desastres o catástrofes educativas. Muchos de estos eventos responden a contextos críticos, como conflictos armados, migraciones forzadas y otras crisis humanitarias con un profundo impacto en el sistema escolar, a partir de las cuales surge la educación en situaciones o contextos de emergencia como forma de enfrentar las consecuencias de estos escenarios (Menashy y Zakharia, 2022).

La educación en situaciones de emergencia busca garantizar los derechos humanos, la justicia social y la inclusión educativa; constituye una herramienta para el bienestar de las comunidades en la respuesta ante estos eventos, a la vez que se garantizan los derechos de niños, niñas y jóvenes (Amuchástegui *et al.*, 2020). Si bien ha existido un creciente avance de la política pública en el apoyo hacia el estudiantado en contextos de emergencia (Vera y Loaliza, 2014; Amuchástegui *et al.*, 2020), las orientaciones para el desarrollo profesional docente en estos contextos han sido menores. Por ello, históricamente han sido los propios centros educativos los que han desplegado diferentes acciones colectivas ante estos sucesos, y han dejado instalados conocimientos y estrategias que

pueden canalizar acciones futuras (Mutch, 2015; Elangovan y Kasi, 2015).

El año 2020 comenzó la pandemia por Covid-19, que obligó a varios países al aislamiento físico y social para evitar la propagación del virus; entre otras muchas cosas, se suspendieron las actividades presenciales educativas en todos los niveles (Gascón y Godoy, 2020). La pandemia desestabilizó las estructuras y normalidades establecidas, evidenció la dialéctica entre la escolarización formal y los conflictos sociales (Parra-Zapata y Villa-Ochoa, 2023) y, para dar respuesta a ello, se iniciaron procesos educativos a distancia, con apoyo de tecnologías de información y comunicación. Esta situación ha tenido un impacto profundo en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, las interacciones socioemocionales al interior de las comunidades educativas, la identidad y el desarrollo profesional docente, entre otros (Moreno-Correa, 2020; Sidi *et al.*, 2023).

Los procesos educativos a distancia durante la pandemia han sido reportados en la literatura como educación o enseñanza remota de emergencia (*emergency remote education*, ERE) para diferenciarla de una educación virtual o a distancia en condiciones que no son de crisis (Hodges *et al.*, 2020). La implementación de esta modalidad, así como la capacidad del profesorado para desarrollar la docencia en un formato virtual, ha concentrado un amplio interés del mundo científico, incluidos los desafíos de la enseñanza desde casa y la fuerte carga laboral que ha significado (Reimers y Schleicher, 2020). En la experiencia de la pandemia, y en contextos de alta vulnerabilidad social, las orientaciones gubernamentales no parecen haber sido suficientes para apoyar de forma efectiva el trabajo docente, dado que las situaciones de emergencia intensifican y reactivan las crisis que ya ocurrían desde antes en las escuelas. Así, en los escenarios socioeducativos altamente segregados se intensificaron las consecuencias de las desigualdades (Murillo y

¹ Agradecimientos y financiamiento: DIGI EDU 16-2122 UPLA; proyecto ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado, convocatoria 2022-Folio 86220041.

Duk, 2020; Vélez, 2011). Un ejemplo de ello fue el Plan de Priorización Curricular implementado en Chile, el cual, si bien estuvo dirigido a todos los niveles educativos, incluida la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), no consideró estrategias específicas para uno de los escenarios educativos más excluidos: la educación en las prisiones (Ibarra *et al.*, 2020).

Las escuelas al interior de las cárceles han sido reportadas en la literatura como un espacio extremo de exclusión social, que muchas veces ha quedado al margen de las políticas públicas, con escasas posibilidades de recibir el mismo trato que reciben las escuelas regulares del medio libre (Blazich, 2007; Gaete *et al.*, 2020; Rangel, 2013). Para el profesorado que trabaja en las prisiones es difícil encontrar propuestas de formación continua que se adapten a las realidades y necesidades de estos espacios, por lo que la profesión docente suele constituirse en torno a procesos informales (Álvarez *et al.*, 2020). A pesar de ello, hasta ahora, la investigación científica ha tenido una débil aproximación al estudio del desarrollo profesional docente desde un enfoque de aprendizaje entre adultos y a partir de los procesos educativos informales que se dan al interior de los establecimientos educativos (Beca y Cerda, 2021).

Al respecto, Gairín-Sallán *et al.* (2020) sostienen que el aprendizaje informal del profesorado puede y debe ser incorporado por los centros educativos al funcionamiento institucional, ya que el impacto que tiene en las funciones docentes es mucho mayor del que se supone. Para ello, los autores entienden el aprendizaje informal como el resultado de situaciones no estructuradas pedagógicamente y que suelen ser poco sistemáticas e intencionadas.

EL PROFESORADO EN LA PRISIÓN: DESAFÍO PENDIENTE EN TIEMPOS DE EMERGENCIA

En Chile, la población joven y adulta privada de libertad que no ha iniciado o finalizado su escolaridad corresponde a 50 por ciento de la

población penal; son más de 22 mil personas, de las cuales sólo 36.5 por ciento accede a la educación formal (Garcés *et al.*, 2016). En el país, los establecimientos educativos que funcionan al interior de las cárceles se rigen por el currículo de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), por lo que pedagógicamente dependen del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc); se financian y administran del mismo modo que el resto de los colegios del país, sólo que deben de firmar un convenio específico con Gendarmería de Chile para su funcionamiento. El rol específico y cotidiano de esta institución en el contexto educativo no está del todo claro, de manera que, dependiendo de las realidades de los diferentes recintos penitenciarios, puede llegar a tener funciones completamente diferentes en su interacción con los establecimientos educativos al interior de cada cárcel (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2021; Vásquez, 2015). Estos establecimientos pueden poseer administradores tanto públicos (municipios o sistemas locales de educación pública) como privados (fundaciones sin fines de lucro), aunque, en general, sólo reciben financiamiento público. Asimismo, en un recinto penitenciario puede haber más de un establecimiento educativo y, en esos casos, se articulan entre sí a través de una estrategia ministerial denominada “microcentros”, liderada por el Mineduc a nivel provincial. Se trata de espacios de formación y asesoramiento que convocan al profesorado, profesionales y personal de Gendarmería que se desempeñan en las unidades educativas al interior de un recinto penitenciario (Mineduc, 2017).

Si bien ha existido atención por parte de organismos internacionales sobre los riesgos que implicó la pandemia de Covid en las prisiones (Alonso, 2020; Enoki-Miñano y Ruiz-Barrueto, 2020), las escuelas que funcionan en su interior no atrajeron el mismo interés. Tanto para las políticas públicas como para el mundo científico, la educación en las prisiones parece abordarse desde la “clandestinidad”, metáfora utilizada por Larrea (2014)

para referirse al carácter aparentemente invisible que tendría este contexto frente a otros objetos de atención en educación. Esto resulta especialmente relevante si se considera que las prisiones se encuentran pobladas de personas que han abandonado el sistema educativo luego de trayectorias escolares de disciplinamiento, criminalización y exclusión escolar, a partir de su color de piel, origen étnico, dificultades para comprender las materias escolares y condición socioeconómica (Bryan, 2022; Dozono, 2021; Sissoko 2023; Shaver, 2023).

En este contexto, este colectivo continúa con las trayectorias de exclusión al ingresar por primera vez a la prisión, pero el paso por la escuela penitenciaria puede marcar una diferencia, ya que las motivaciones para estudiar en dichos espacios suelen vincularse tanto con la posibilidad de obtener beneficios penitenciarios, como con la oportunidad de demostrarle a sus familias la posibilidad de cambio personal (Rangel, 2013). En el espacio del aula desaparece simbólicamente buena parte del contexto carcelario en que ésta se encuentra y brinda la oportunidad de generar dinámicas que enfrentan a la exclusión social a partir de la relación entre el profesorado y sus estudiantes (Acuña y Ramos, 2020). Al respecto, algunos estudios muestran que la humanización y empatía del personal educativo puede prevenir las reincidencias y ayudar a disminuir la violencia en las prisiones, sobre todo si la relación pedagógica es capaz de enfrentar la ideología neoliberal, que asume que las conductas delictivas son siempre una responsabilidad individual (Korz, 2023; Roberson y Alexander, 2022).

Lo anterior pone en el centro al profesorado en su rol de mediador entre la exclusión social que representa la cárcel y las experiencias de vida prosociales; sin embargo, la docencia en la prisión genera frustración y desgaste, por lo que requiere de una formación y acompañamiento específicos que acoja las emociones despertadas por los procesos de *prisionización* que experimenta el profesorado y les aporte las herramientas didácticas pertinentes para

trabajar con este colectivo en particular (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2021; Sumba *et al.*, 2019). Este profesorado muchas veces hace esfuerzos importantes para aproximar el currículo a la realidad de sus estudiantes, pero debe enfrentar dificultades como la falta de materiales didácticos y las limitaciones que se generan por la gran preocupación que existe al interior de las cárceles por la seguridad (Acuña *et al.*, 2021). Estas dificultades se intensifican aún más en un contexto de emergencia. Por ello, al inicio de la pandemia, Varela *et al.* (2020) advirtieron sobre los riesgos que enfrentaría la educación penitenciaria y destacaron la ausencia de recursos para la modalidad asincrónica de formación, la disminución de la motivación y de las expectativas de futuro del estudiantado, la pérdida de rutina y hábitos, entre otros.

Pese a todo lo anterior, esto no significa que esta crisis no haya representado una oportunidad de aprendizaje para el profesorado. La evidencia nacional e internacional muestra que el profesorado permanentemente va aprendiendo de su propia experiencia, por lo que los espacios y procesos de aprendizaje informal resultan claves en contextos de débiles políticas de desarrollo profesional (Coldwell, 2017; Sánchez y Huchim, 2015).

¿Cómo fue la experiencia de aprendizaje profesional del profesorado que trabaja en la prisión? ¿Qué aspectos del desarrollo profesional de este colectivo docente se vieron más tensionados y potenciados en la crisis de Covid-19? El presente estudio buscó analizar el desarrollo profesional y los procesos de aprendizaje continuo en profesores y profesoras de dos establecimientos educativos penitenciarios en Chile.

METODOLOGÍA

Con el fin de responder al objetivo de investigación, se realizó un estudio narrativo tópico, el cual se focaliza en la reconstrucción de narraciones biográficas en torno a eventos y acciones específicas (Catalán, 2021). Los eventos

y acciones de este estudio son aquellos procesos de desarrollo profesional y aprendizaje continuo del profesorado en el periodo de confinamiento derivado de la pandemia por Covid-19. Para ello, se trabajó con una cárcel de mediana seguridad en la zona centro de Chile, cuya población total es de 2 mil 597 personas, 168 mujeres y 2 mil 429 hombres. De este total, 632 personas son imputadas y 1 mil 965 han sido condenadas.

En este estudio participó el profesorado de dos establecimientos educativos que funcionan en su interior. El primero es de administración pública y atiende a 386 estudiantes (33 mujeres y 353 hombres) que cursan tanto la educación primaria como la secundaria completa. Este establecimiento atiende 12 de los 18 módulos de reclusión² que existen en el recinto y algunas clases se dan en salas acondicionadas con un pizarrón y sillas universitarias, mientras que otras se realizan al interior de un salón de clases que ha sido construido recientemente afuera de los módulos. El profesorado puede trabajar en una pequeña sala habilitada para ello, con un solo computador y sin conexión a Internet. Posee Proyecto de Integración Escolar (PIE), que atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales y se encuentra a cargo de una educadora diferencial. Se trata del establecimiento educativo más antiguo en esta cárcel.

El segundo establecimiento es de administración privada y financiamiento público. Atiende a un total de 353 estudiantes hombres, que cursan tanto educación primaria como secundaria. A diferencia del primer establecimiento, ofrece una formación técnico profesional a sus estudiantes de secundaria, en las especialidades de construcciones metálicas y electricidad, por lo que cuenta con instalaciones físicas propias al interior de la cárcel, entre ellas salas de clases, biblioteca, sala de computación sin Internet, talleres, baños y una sala de profesores.

En cada establecimiento educativo se realizó un muestreo que fue avanzando en fases. En primer lugar, se contactó al encargado/a de la dirección de cada colegio, quien mencionó posibles personas a ser entrevistadas a la luz de la pregunta de investigación. De este modo se realizó un muestreo en cadena que finalmente concluyó con un muestreo intencionado, en el cual se fueron refinando los criterios de búsqueda y selección (Martínez-Salgado, 2012). Se realizaron 15 entrevistas narrativas individuales sobre el quehacer profesional a partir de la crisis socio sanitaria derivada de la Covid-19, el aprendizaje informal y el desarrollo profesional docente. Además, en el establecimiento público se realizó una entrevista grupal con docentes y una entrevista individual con la encargada del Departamento de Educación del Municipio que administra el establecimiento. Algunas entrevistas fueron realizadas a través de la plataforma Zoom y otras se hicieron en la propia cárcel o en instalaciones de la universidad en la que trabaja el equipo de investigación.

La Tabla 1 resume las características del grupo de estudio y las técnicas de producción de información en las que participaron.

Se llevó a cabo un análisis narrativo temático de la información (Fernández-Núñez, 2015), por ser la estrategia más pertinente en los estudios narrativos tópicos. Para ello, se realizó un procedimiento que combina las recomendaciones tanto de Clandinin y Connelly (2000) para los análisis narrativos, como las de Braun y Clarke (2019) para los análisis temáticos. De este modo, se reconstruyó una narración que da cuenta de significados contextualizados, posicionados y situados que, a su vez, permiten contar e interpretar una historia común. En primer lugar, se identificaron mensajes centrales en las entrevistas —tanto a nivel descriptivo y explícito como latente— que describen patrones de significados subyacentes. Éstos fueron reorganizados en temáticas, de las cuales se seleccionaron las

² Los módulos de reclusión son los espacios físicos en los que se dividen las prisiones en Chile.

Tabla 1. Características del grupo de estudio y técnicas de producción de información

Participante	Sexo	Tramo edad	Asignatura/rol	Dependencia	Entrevista
Profesor 1	H	40-50	Historia	Pública	Individual
Profesor 2	H	30-40	Matemática	Pública	Individual
Profesora 3	M	30-40	Ed. básica	Pública	Individual
Profesora 4	M	30-40	Jefa de UTP	Pública	Individual/grupal
Profesora 5	M	30-40	Encargada de Convivencia escolar	Pública	Individual/grupal
Profesora 6	M	40-50	Encargada PIE	Pública	Individual/grupal
Profesor 7	H	60-70	Director	Pública	Individual
Profesor 8	H	30-40	Castellano	Privada	Individual
Profesor 9	H	50-60	Electricidad	Privada	Individual
Profesor 10	H	40-50	Director	Privada	Individual
Profesor 11	H	30-40	Ed. básica y ciencias	Privada	Individual
Profesor 12	H	40-50	Dibujo técnico	Privada	Individual
Profesor 13	H	40-50	Historia	Privada	Individual
Profesor 14	H	50-60	Computación e informática	Privada	Individual
Profesora 15	M	30-40	Matemática	Privada	Individual
Profesora 16	M	30-40	Ed. básica	Pública	Grupal
Representante administración	M	50-60	Municipalidad	Pública	Individual

Fuente: elaboración propia.

más pertinentes y relevantes en virtud de los objetivos de investigación. De este modo, los resultados se presentan en una narrativa con una estructura secuencial-temporal que reconoce tres momentos: un estado inicial de las vivencias del profesorado penitenciario, un estado intermedio en el que atraviesan la pandemia por Covid-19 y el estado actual. Estos momentos dan cuenta de una trama narrativa como si se tratara de una historia contada en tres actos, mismos que se relacionan con el desarrollo profesional y el aprendizaje continuo del profesorado.

En el presente artículo, los resultados son acompañados de citas textuales de las entrevistas con el fin de aportar mejores evidencias y permitir, a quien lee, acceder a la narración colectiva desde los propios relatos y significados de sus protagonistas.

Durante el análisis se llevó a cabo la validación y triangulación mediante la revisión de los

resultados con integrantes del equipo y la recopilación de datos adicionales, como fue el caso de la entrevista grupal y la entrevista al personal de la administración de uno de los establecimientos educativos. Finalmente, respecto de los aspectos éticos, todas las personas participaron de forma voluntaria y fueron informadas del derecho de retirarse en cualquier momento; la confidencialidad de la información se resguarda a través de la firma de consentimientos informados.

RESULTADOS

Estado inicial: vivencias del profesorado penitenciario

El profesorado de ambos establecimientos educativos relata trabajar con estudiantes que tienen historias de abandono escolar, con trayectorias educativas que son descritas como “fracturadas” y que han enfrentado recorridos vitales de alta adversidad. Estas experiencias

impregnan un sentido vocacional a la docencia que les lleva a asignar significados sociales y vitales a la misma.

La mayoría de nuestros estudiantes abandonaron la escuela formal siendo niños (profesora 6).

Los estudiantes son adultos, son jóvenes con una trayectoria ya fracturada, etcétera, etcétera. Entonces, la posibilidad de perderlos para siempre es inminente (representante Administración).

Para mí, la cárcel no es solamente un trabajo, sino que es una forma de entender la sociedad y la vida (profesora 5).

Este contexto de adversidad se encontraría presente en las propias formas de aprendizaje profesional sobre el rol docente en contextos de encierro. En este sentido, el profesorado relata que ha aprendido a trabajar en el entorno penitenciario a partir de las experiencias de sus compañeros y compañeras, así como de la interacción cotidiana con el estudiantado. En estos mecanismos de desarrollo profesional, el aprendizaje autónomo o “autoaprendizaje” ocupa un lugar clave y se sitúa de la mano de estrategias colectivas y autogestionadas por el profesorado.

...aprendiendo de lo que hacían mis compañeros. Viendo cómo lo hacían (profesor 1).

Se aprende harto con los muchachos, se trata de ayudar mucho y hay sentimientos cruzados, porque uno cuando está en la calle ve las noticias en televisión que asaltaron a una abuelita, le quitaron la jubilación, y uno “¿qué dice? ¡Pucha, deben estar presos, hay que matarlos!”. Y resulta que estás con los alumnos y es al revés la situación. Porque uno dice “pucha, cómo este muchacho puede estar en estas condiciones, sin poder haber estudiado, si podría ser otra persona, preso”. Y tratamos de ayudarlo (profesor 12).

El resto es autoaprendizaje, porque no tienes más referencias... Es como un autoaprendizaje de uno mismo constantemente, de las prácticas, del hablar (profesor 2).

Aprendimos entre todos... Nos hemos ido enseñando, autocapacitando... Cuando algún profesor, por ejemplo, tiene alguna idea de algún trabajo con un estudiante o da una idea, la mayoría lo apoya, o todos. Entonces, desde ahí se intenta llevar a cabo las ideas que se tengan y no irlas boicoteando o tirándolas pa’ abajo, no. En ese sentido, se da un trabajo colaborativo (profesora 6).

Como que todos tienen esa vocación *per se*, entonces no hay mal afecto o, no sé, algún roce. Entonces, yo llegué a un equipo súper bueno, por eso me he sentido súper cómodo (profesor 8).

En este contexto, el autoaprendizaje sería resultado de la autoformación y respondería a una estrategia de desarrollo profesional docente local, colectiva y colaborativa, en un escenario político e institucional que es descrito como insuficiente para ofrecer oportunidades de formación continua formales, pertinentes a las necesidades de aprendizaje de este profesorado.

No hay capacitaciones. Somos como mirados [silencio]. Más tiene importancia la enseñanza regular. Incluso la educación de adultos está ahí al borde. Entonces no hacen, se preparan más para los [colegios] regulares más que para los demás contextos (profesor 1).

Como encargada de convivencia escolar, nunca he recibido una capacitación (profesora 5).

Yo participé en el 2017 en un curso que se hizo de EPJA, que era de la universidad... Pero generalmente eso se enfoca más a la educación de adultos en general, contextos de encierro, no (profesora 6).

Yo creo que la educación de adultos en contexto de encierro está, no es nueva, pero sigue en pañales igual. Porque no hay capacitación (profesor 9).

Lo anterior es vivido como una forma de exclusión social que les afectaría directamente al ser considerada como una expresión de la invisibilización de la sociedad respecto del profesorado en general, pero, sobre todo, del profesorado penitenciario. Se trata de una descripción que muestra de qué manera el olvido de la educación penitenciaria por parte de la sociedad es resultado de cómo ésta aparta su mirada de las cárceles, como si éstas no existieran. En este contexto, las políticas educativas son señaladas como cómplices de una cadena de exclusiones.

Más botado aún, o sea, dentro de la cadena creo que no estamos siendo contemplados. O sea, no existimos. Yo creo que, así como [los profesores] no existimos para la mayoría de la población, tampoco existimos... O sea, si ya el profesorado está como al final de la cadena, el profesorado en contexto de encierro no está, no existe (profesora 15).

Yo creo que lo triste de trabajar en este contexto es que nunca, nunca va a haber algo, o alguna orientación, o alguna política pública, que pudiese ser como *ad hoc* a nuestras necesidades (profesora 5).

Pese a lo anterior, el profesorado reconoce la existencia del microcentro como una valiosa estrategia de apoyo profesional que ha sido impulsada desde la política pública. En este sentido, los relatos valoran la instancia como una oportunidad de aprender colaborativamente a partir de la experiencia de colegas de otros establecimientos educativos que, aunque reciben al estudiantado del mismo centro penitenciario, actúan en condiciones y con énfasis diferentes. De todos modos, y pese a este reconocimiento, la estrategia es

considerada insuficiente para dar una respuesta capaz de cubrir muchas de las necesidades de apoyo y formación.

Es una obligación que exista un microcentro en los colegios cárcel, pero ahí está presente. Yo lo veo como una manera también de ir actualizando las prácticas pedagógicas en los contextos de encierro; de ir dándole como un sello más integral de compartir experiencias (profesor 13).

Solamente tenemos la instancia de los microcentros, donde podemos estar con las otras escuelas (profesor 1).

No es que yo esté en contra de las instituciones, para nada, al contrario. Pero hay un abandono. Y si se dice que no está [es] porque, [aunque] tenemos siempre una supervisora que nos apoya desde el espacio de microcentro a las tres escuelas, eso no es suficiente (profesora 4).

Estado intermedio: la pandemia por Covid-19

La pandemia derivada de Covid-19 apareció en un momento particular del país. En octubre del año 2019, Chile había atravesado una revuelta o estallido social que trajo consigo muchas consecuencias a nivel ciudadano. Hubo suspensión de clases en varios establecimientos educativos, producto de un estado general de alarma, en el marco de enfrentamientos periódicos entre la ciudadanía y las fuerzas policiales en las calles. Esto generó un contexto de crisis que duró varios meses, al cual le siguieron las consecuencias sociales del inicio y desarrollo de la pandemia.

Ya veníamos con algunos conflictos a partir del estallido social, y desde ahí, más encima, se suma la pandemia. Y con esto de la emergencia sanitaria tuvimos primero varias restricciones (profesora 4).

El contexto de emergencia intensificó varias experiencias cotidianas de precariedad

previas en el profesorado penitenciario y conformó un escenario especialmente vulnerable para este colectivo. Por ello, el profesorado debió diseñar material didáctico sin contar con la formación ni los apoyos adecuados, además de que debieron construir estrategias —que en ocasiones fueron improvisadas— para continuar brindando un servicio educativo en condiciones altamente adversas. Dentro de estas estrategias, hubo docentes que iniciaron procesos de educación formal, financiados con sus propios recursos, que les permitieron hacer frente a la nueva situación de emergencia del país.

Los profes de la escuela cárcel tuvieron que ingeniárselas para hacer guías de autoaprendizaje (representante Administración).

Nadie se preocupaba por nosotros, no había nada que se entregara desde lo ministerial. Ningún apoyo, capacitación, certificación (profesora 4).

Con la pandemia yo me puse a investigar en Internet cursos. E hice uno que era *online*, el año pasado, en una universidad de Argentina. Y sí, me sirvió, pero tampoco es como... Me sirvió como más contexto histórico en cuanto a la educación de adultos en contexto de encierro. El tema igual de las políticas es diferente en Argentina que acá. Sí, me sirvió, como para tener un marco general y como tener idea de qué se puede hacer (profesora 6).

Paradójicamente, la sensación de falta de apoyo para desarrollar estrategias que permitieran adaptarse al contexto de aislamiento y cierre temporal de los servicios educativos sincrónicos en la cárcel se fue convirtiendo en una oportunidad para construir ideas emergentes que surgían de las experiencias del propio profesorado. Así, la estrategia de trabajo se fue construyendo con guías que el estudiantado debía realizar de forma individual durante el periodo en que no hubiera clases.

Traté de decirles “oye, tratemos de hacer esto, de llegar a los chiquillos por éste”. Siempre al final les ponía como una retroalimentación. Entonces, de repente, conversábamos en el grupo [de profesores] cómo tratar de llegar a ellos, cómo hacerlo, organizarnos para poder ir a entregar esas guías, y ese tipo de cosas (profesor 9).

Se pensó desde un buzón, desde guías, desde entregar los libros, desde preguntar o cómo enviar las pruebas. Pero cuando se llegó a esta idea de la guía, en el momento, recuerdo que fuimos puliendo la idea de a poco (profesor 11).

La construcción de estas guías, así como los acuerdos para funcionar en torno a ellas, se fue generando en espacios de encuentro colectivo entre el profesorado en cada establecimiento educativo. Para ello, construyeron una estrategia articulada en la que aprendieron paulatina y colaborativamente una nueva forma de trabajar. Los entornos virtuales fueron claves para generar reuniones de trabajo que, en algunas ocasiones, tuvieron mayor periodicidad que antes de la pandemia.

Se trabajó toda la pandemia por Zoom. Reuniones periódicas todas las semanas de coordinación, y teníamos reunión todos los viernes... Así que fue la forma, pero los profes respondieron bastante bien. Pudieron organizarse también entre ellos porque es parte también de lo que uno llama “el trabajo colaborativo”. Así que creo que el equipo de trabajo, el equipo de profesores que hay acá en el colegio, ha sido bastante bueno (profesor 10).

El comercio estaba cerrado, fue como una medida preventiva del país en general. Pero después, nos reunimos esporádicamente en torno a esos consejos de profesores, y acá en el colegio también. Haciendo una comparativa, por ejemplo, con los otros establecimientos, nosotros sí dialogamos más. No sé si dialogamos más, pero sí nos reunimos físicamente más que otros establecimientos (profesor 13).

Empezamos a trabajar con este tipo de enlaces, ya sea por Meet o por Zoom. Todo cien por ciento a través de este sistema. Y se calendarizó en la parte más dura, que fue el primer semestre, quiénes iban a subir [a la cárcel] dos veces a la semana. Tres personas tendrían que subir un día lunes y otras tres subir el día viernes; de manera que las personas que estuvieran el día lunes entregaran trabajos a los alumnos, se distribuyeran trabajos, guías de los distintos módulos hacia los alumnos que estaban matriculados con nosotros. El día viernes se retiraban estos trabajos. ¿Cómo se logró esos trabajos? Bueno, en las reuniones de Departamento que se tenían por Meet (profesor 7).

Sin embargo, y pese a la oportunidad de colaboración que trajo consigo esta forma de organización, el profesorado no hace una buena evaluación de la experiencia de promover el aprendizaje a través del uso de las guías. En primer lugar, señalan que las guías no permitieron una adecuada mediación de los aprendizajes, ya que el estudiantado no contaba con interlocutor para resolver dudas, y agregan que los conocimientos técnicos y de tipo práctico no pueden ser enseñados sin la respectiva mediación docente.

Nosotros solamente podíamos entregar guías cuando recién comenzó [la pandemia]. Cuando estábamos en fase uno, fase dos, podíamos entregar material. Ellos lo resolvían como podían. Muchas veces no lo entregaban de vuelta, la mayoría del tiempo porque decían que necesitaban a alguien para poder..., que les explicara el material, que les explicara cómo se resolvía tal cosa... Pero como les digo, hubo un momento que no podíamos hacer nada, era como entregarles el material en las rejas y nada más (profesora 6).

Fue bastante complejo porque nosotros somos un liceo técnico profesional y, claro, entregar una guía de lenguaje o de historia no es tan complicado porque uno lee un texto y lo puede

responder. Pero enseñar a los alumnos todo lo que tiene que ver con soldadura, con electricidad, era demasiado complicado (profesor 10).

En segundo lugar, la falta de interacción pedagógica es señalada como una de las principales causantes de los escasos aprendizajes que alcanzó el estudiantado penitenciario en el periodo del confinamiento de la pandemia, lo que generó frustración tanto en el profesorado como en sus estudiantes. Incluso, hubo periodos de tiempo en que ni siquiera contaban con autorización para entregar las guías directamente a los estudiantes y debían hacerlo a Gendarmería, sin tener certeza de su destino final.

Un poco frustrado en el sentido de no poder hacer clases con los alumnos directamente, en forma presencial. Este asunto de trabajar solamente con guías, igual uno pierde el contacto que tiene con el alumno (profesor 9).

Me venía como una sensación muy rara, porque decía “¿cómo los ayudo... cómo?, ¿qué puedo mejorar yo para poder que ellos puedan, por lo menos entender?”; porque también se frustraban y, obviamente, tampoco querían tener malas notas. Entonces, era muy muy difícil esa parte (profesor 10).

Entregábamos las guías en los módulos y después las íbamos a buscar; pero no, que las perdían... Resulta que al principio a ti no te dejaban entregarle al alumno la guía directamente, tenías que dejarlas en el módulo para que ellos [Gendarmería] después las distribuyeran, porque no podíamos tener contacto con ellos, etcétera. Entonces, yo sentía que era como entregarlo al vacío (profesor 14).

Finalmente, señalan que los procesos de evaluación de los aprendizajes fueron complejos, ya que no podían asegurar que las guías hubieran sido desarrolladas por el estudiantado que las había recibido y en muchas ocasiones

tampoco contaban con evidencias de aprendizaje para calificar. Sin embargo, debieron hacerlo de todos modos, ya que de ello dependía la promoción escolar de sus estudiantes.

Es complejo, porque uno no puede hacer una evaluación del alumno porque le llegó una guía sin saber si la hizo él o no la hizo él (profesor 12).

Fue complicado después tener evidencia para poder calificar a los estudiantes, porque finalmente, había que ponerles una nota para saber si pasaban o no de curso. Y ahí fue complicado porque uno entregaba el material y, después, ya no había regreso. Ahí sí que no veíamos a los estudiantes, no sabíamos nada (profesora 6).

Estado actual

Una vez terminado el periodo más crítico del confinamiento que trajo consigo la pandemia, el profesorado fue regresando de forma paulatina a trabajar presencialmente en los establecimientos educativos. En este regreso a clases rescatan algunos aprendizajes claves. El primero de todos es el trabajo colaborativo entre docentes, que habría permitido hacer frente a un contexto adverso, desconocido y altamente complejo. Esta forma de trabajar, incluso, habría de permitir la sistematización de prácticas y experiencias que hoy día facilitan la toma de decisiones y el quehacer profesional.

Antes, cada uno trabajaba por su cuenta, cada uno veía su asignatura, cada uno veía su curso, y cada uno sabía lo que tenía que hacer. Y esto, para nosotros, nos ha hecho... ¿cómo se llama?, mucho más formar un equipo, más unido en el tema de todo lo que se hace dentro del colegio, ya sea en la parte educativa o en las cosas extra programáticas (profesor 10).

Trabajo colaborativo, entregar guías, es algo que se fue haciendo sobre la marcha. De hecho, las primeras entregas del libro y de material fue muy caótico porque no estábamos lo suficientemente organizados. Entonces, era

una ruma de papeles y de libros por todos lados. Y fue difícil ordenar, hasta que ahora, en uno o dos días está todo el material impreso y se entrega. Entonces, fuimos sistematizando todos los procesos a medida que fuimos avanzado (profesor 11).

Teníamos las ganas de participar colaborativamente entre nosotros, entendiendo que el contexto penitenciario en la escuela es muy amplio (profesora 5 en entrevista grupal).

Asimismo, el profesorado ha construido reflexiones profundas respecto del sentido profesional detrás de las formas de trabajar que se adoptaron durante la pandemia. Entre ellas destaca una sensación de aumento de liderazgos distribuidos en entornos de colaboración, así como el desarrollo de procesos de reflexión pedagógica sobre los temas administrativos.

Que la gestión de una escuela no tan sólo se hace desde el director o la directora, sino que se hace desde ellos mismos también. Escucharlos [a los profesores] muchas veces ahora, hablar con propiedad de algo que construyeron ellos mismos en función de lo que se entrega también, es bonito. Porque habla de un grupo que son líderes en su espacio. Entonces, creo que yo, por lo menos eso rescato como aprendizaje, que se tomaron roles potentes, liderazgos, se aprendió un trabajo más colaborativo (profesora 6 en entrevista grupal).

Si tú me permites hacer una distinción entre esas reuniones y las de ahora, a mí me parece que las de esa época, las del año pasado, eran mucho más técnicas, administrativas... Y, en cambio, las de este año, que han sido presenciales, se han basado no sólo en una discusión de términos administrativos, sino como en un cuestionamiento también de algunas prácticas que hemos hecho; y, lo mismo, algunas actividades que podríamos hacer como colegio o como grupo de colegas en torno a los

estudiantes. O sea, la gran distinción que yo encuentro es que las reuniones eran esporádicas igual que ahora, o al menos esos consejos más formales, pero las de este año han estado mucho más enfocadas en los problemas más pedagógicos que en cuestiones administrativas (profesor 13).

De todos modos, y pese a que la Administración de uno de los establecimientos educativos considera que se brindaron apoyos oportunos, las experiencias de trabajo docente en el periodo de pandemia llevan a este profesorado a concluir que se confirma el abandono de las instituciones y políticas públicas a las escuelas penitenciarias, a partir de lo cual construyen la narrativa de un “abandono histórico” a la educación en contexto de encierro.

Había una coordinadora en educación de adultos que tenía como responsabilidad hacer el trabajo conjunto con las dos escuelas e ir intencionando estos elementos que se configuraban como las tensiones y las complicaciones o este nuevo escenario, esta falta de elementos para abordar la complejidad que se estaba viviendo y que obligaba, evidentemente, a dar respuestas colectivas a problemas que son colectivos (representante Administración).

Claramente nos faltan como más situaciones para poder tener cohesión de equipo, pero yo creo que también es respuesta del abandono que hemos tenido como establecimiento de forma histórica, más allá del equipo que esté, sino que es un abandono histórico que siempre ha tenido la educación en contexto de encierro, y en pandemia se agudizó mucho más (profesora 5).

La gente estaba trabajando con tecnología, con computadores, con celulares, con Power Point, con cápsulas, y nosotros estábamos trabajando con guías. Y no teníamos ninguna otra experiencia más que nuestra propia experiencia y la del microcentro para hablar de

cómo hacerlo. Entonces ahí yo noto un dejo, un abandono total respecto a cómo apoyar a los docentes en este contexto de encierro (profesor 13).

A partir de lo anterior, este profesorado ha construido una identidad docente con un fuerte sentido pedagógico en la que se responsabiliza profesionalmente por los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y reconoce en ellos y ellas motivaciones intrínsecas hacia su proceso formativo. En este contexto, y luego del periodo de pandemia, en ocasiones el profesorado se cuestionaba la finalidad del exceso de burocracia en el trabajo docente y cómo esto afecta al rol profesional. En ello destaca un rol reflexivo y autocrítico como parte esencial de los procesos de desarrollo profesional docente.

El aprendizaje de nuestros alumnos se basó netamente por el trabajo que nosotros pudimos entregar en sus manos a cada uno de ellos (profesor 7).

Extrañaban venir al colegio, de eso no hay duda. De estar con nosotros, no sé si de aprender, porque hay muchos que vienen y no con el afán de aprender, así cien por ciento, sino que de salir del módulo, de distraerse, de poder tener otra actividad que no sea estar dándose vueltas dentro de su mismo módulo. Pero a los que sí les interesa estaban preocupados de sus notas, de su quehacer. Muchos incluso decían “profesor, yo no quiero pasar de curso porque encuentro que no he tenido toda la información como corresponde de la asignatura” (profesor 9).

Yo creo que, de cierta manera, los profesores estamos condicionados como al calendario académico, de cumplir las cosas... Cuando existe más burocracia, tanto papeleo, tanta planificación, y lo que yo llamo “ser profesor de escritorio más que profesor de aula”. Entonces, creo que a veces caemos en esa duplicidad de visiones al momento de ejercer la pedagogía. Nos falta, como profesores, sentarnos a hacer

una reflexión real que yo creo que todos la hacemos, pero de ahí a saltar y ser sincero al decir “mira, esto es lo que he logrado, esto es lo que no he logrado, y ¿cómo lo arreglamos?”. Creo que ahí falta a lo mejor más transparencia o, tal vez, un punto de encuentro donde se dé más confianza para poder compartir esas experiencias, que yo creo que deben ser varias y de todos los colegios en realidad (profesor 11).

Finalmente, el profesorado deja abierta la pregunta por los efectos del “doble confinamiento” —pandemia y cárcel— de sus estudiantes, ya que la interacción con el profesorado constituye un espacio de socialización para este estudiantado, al que le es imposible acceder de otro modo. Así, se reconoce que después de la pandemia, y desde que paulatinamente se volvió a la presencialidad —al comienzo con un trabajo por turnos— el profesorado comenzó a valorar mucho más esta interacción.

No como el aprendizaje, sino el tema de las interacciones sociales, de la relación con el otro. Fue algo que se potenció mucho más, y nos dimos cuenta mucho más de la importancia que tenía. Como mencionaba hace un rato, el cara a cara con nuestros estudiantes... Cuando íbamos a los turnos, todos comentábamos entre nosotros que salíamos muy agotados, porque obviamente, los estudiantes se alegraban de vernos, nos hablaban, nos gritaban (profesora 6 en entrevista grupal).

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio se dan en un escenario educativo de alta exclusión social. El estudiantado que se encuentra en prisión ha atravesado diversas trayectorias de marginación (Shaver, 2023) que son compartidas por sus profesoras y profesores. Esto llevaría a construir una sensación generalizada de abandono de parte de las políticas educativas, lo que confirma la metáfora de “clandestinidad”, utilizada por Larrea (2014), para referirse a la educación

en contextos penitenciarios. En este sentido, uno de los principales riesgos de esta exclusión es que el profesorado pierda la oportunidad de ejercer un rol mediador hacia experiencias de vida pro-sociales para este grupo de estudiantes (Korzh, 2023; Roberson y Alexander, 2022).

Así, la pandemia por Covid-19 vino a intensificar esta exclusión social (Murillo y Duk, 2020; Vélez, 2011). En línea con lo reportado en la literatura, el profesorado entrevistado relata que antes de la pandemia debía enfrentar diferentes precariedades (Acuña *et al.*, 2021) y que, una vez iniciado el confinamiento en el país, los recursos didácticos se redujeron al mínimo (Varela *et al.*, 2020), así como los apoyos externos recibidos. En este sentido, un aspecto importante, que fue cambiando en el transcurso de la pandemia, se relaciona con la forma de aprendizaje profesional docente. Antes de la pandemia, el profesorado relata que aprendía a ejercer su rol de una manera espontánea e informal (Sánchez y Huchim, 2015; Álvarez *et al.*, 2020); mientras que, durante la pandemia, relatan haber desarrollado diferentes estrategias de aprendizaje colaborativo que fueron institucionalizándose de forma paulatina, como una manera de aprender colectivamente a resolver eventos críticos de la carrera profesional (Sánchez y Huchim, 2015).

Si bien en un comienzo, la creación de recursos didácticos como las guías de trabajo se fue dando en un escenario improvisado; rápidamente esto se fue formalizando en reuniones sistemáticas al interior de ambos establecimientos educativos bajo la figura de los consejos de profesoras y profesores o reuniones por departamentos disciplinares. Incluso hubo docentes que cursaron programas formativos para adquirir herramientas más contextualizadas a su realidad educativa. Esto puede ser interpretado como una forma de respuesta propositiva frente a un escenario altamente adverso, que muestra que los establecimientos educativos son capaces de generar ciertos mecanismos de desarrollo profesional docente en contextos de emergencia (Mutch,

2015; Elangovan y Kasi, 2015); y de institucionalización del aprendizaje informal (Gairín-Sallán *et al.*, 2020).

Sin embargo, pese a que podría concluirse que el escenario de pandemia permitió un aprendizaje entre adultos (Beca y Cerda, 2021), la imposibilidad de realizar una enseñanza remota de emergencia (Hodges *et al.*, 2020) impactó en las motivaciones del profesorado entrevistado, quienes cuestionan las consecuencias negativas del uso exclusivo de guías. Para ellas y ellos, la mediación e interacción pedagógica es esencial para el aprendizaje (Acuña y Ramos, 2020; Korzh, 2023; Roberston y Alexander, 2022), y el hecho de no poder ver ni acercarse a sus estudiantes generó alta frustración. En este sentido, la información aportada a través de la entrevista grupal es clave, ya que problematiza de qué manera, al experimentar una creciente frustración por no poder tener contacto presencial con sus estudiantes, el profesorado comenzó a problematizar la mediación y el vínculo como factor central de los procesos educativos, lo que les llevó a buscar el fortalecimiento del vínculo entre ellos y ellas. En términos simples, al constatar que la educación en la prisión exige un vínculo entre docentes y estudiantes, fueron evidenciando que ese vínculo —de colaboración— también era necesario en la interacción entre docentes.

Por todo lo anterior, es posible concluir que la pandemia exacerbó los desafíos existentes: llevó al profesorado a improvisar estrategias que luego fueron formalizándose y a enfrentar obstáculos que hicieron aún más difícil la enseñanza en el contexto penitenciario. Si bien las crisis y emergencias sociales siempre desestabilizan las estructuras establecidas (Parrá-Zapata y Villa-Ochoa, 2023), este estudio problematiza sus consecuencias cuando las políticas públicas no son capaces de acompañar de forma adecuada a los establecimientos

educativos que se encuentran en contextos de mayor exclusión social. Frente a la ausencia de políticas de apoyo dirigidas a esta modalidad de estudios (Ibarra *et al.*, 2020), este profesorado se vio forzado a crear estrategias bajo altas presiones. Cabe preguntarse si es posible que existan procesos de desarrollo profesional en el profesorado que perduren en el tiempo, y si éstos serán sostenidos, bajo la sensación colectiva de que no merecen recibir el mismo trato de otros establecimientos educativos (Blazich, 2007; Gaete *et al.*, 2020; Rangel, 2013).

Tras el periodo crítico de la pandemia, y al regresar gradualmente al trabajo presencial, este profesorado ha sido capaz de rescatar valiosos aprendizajes que dan cuenta de la proyección y continuidad del trabajo colectivo generado en ese periodo (Mutch, 2015; Elangovan y Kasi, 2015). Sin embargo, no es posible concluir, bajo ningún punto de vista, que el hecho de que la educación penitenciaria atraiga una baja atención de las políticas educativas (Gaete *et al.*, 2020) es una oportunidad para el aprendizaje continuo de quienes trabajan en estos contextos. Los resultados de este estudio muestran una paradoja que explica el desarrollo profesional del profesorado penitenciario; estos resultados muestran un conjunto de experiencias y prácticas que se sostienen en una identidad docente que busca resistir la frustración y desgaste que genera la exclusión social a la que se ven sometidos y sometidas (Sumba *et al.*, 2019). Por ello, si bien la experiencia docente de este profesorado durante la pandemia permitió sistematizar prácticas, reflexionar sobre el sentido pedagógico de la docencia y aumentar los liderazgos colaborativos; el profesorado reconoce que no será posible que la educación en contextos de encierro cumpla un verdadero rol social si continúa manteniéndose lo que denominan como un “abandono histórico” de la educación penitenciaria.

REFERENCIAS

- ACUÑA, Violeta y Gabriel Ramos (2020), “Elementos focales para una didáctica universitaria en la cárcel de Valparaíso, Chile”, *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 17, núm. 48, pp. 65-80. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200025>
- ACUÑA, Violeta, Roberto Catelli y Francisco Scarfó (2021), “La complejidad de la educación de adultos en las cárceles de Chile, Brasil y Argentina”, *Plurais - Revista Multidisciplinar*, vol. 6, núm. 1, pp. 68-90. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/11707> (consulta: 3 mayo de 2023).
- ALONSO, Ángel (2020), “(Sobre)vivir la Covid-19. Experiencias de encierro en centros penitenciarios de la Ciudad de México”, *Revista de Bioética y Derecho*, núm. 50, pp. 149-166. DOI: <https://doi.org/10.1344/rbd2020.50.31831>
- ÁLVAREZ, Marisa, Natalia Gardyn, Alberto Iardelevsky y Gabriel Rebello (2020), “Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 25-43. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- AMUCHÁSTEGUI, Griselda, María Isabel del Valle y Henry Renna (2020), “Guía ‘Educación en emergencias en la E2030’”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 168, pp. 176-185. DOI: <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2020.168.59841>
- BECA, Carlos y Ana María Cerda (2021), “Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes”, en Ingrid Boerr (ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes*, Santiago de Chile, Santillana, pp. 13-28.
- BLAZICH, Gladys (2007), “La educación en contextos de encierro”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 1, núm. 44, pp. 53-60.
- BRAUN, Virginia y Victoria Clarke (2021), “One Size Fits All? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?”, *Qualitative Research in Psychology*, vol. 18, núm. 3, pp. 328-352. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- BRYAN, Nathaniel, Rachel McMillian y Keith LaMar (2022), “Prison Abolition Literacies as Pro-Black Pedagogy in Early Childhood Education”, *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 22, núm. 3, pp. 383-407. DOI: <https://doi.org/10.1177/14687984221122990>
- CARRASCO-Aguilar, Claudia, Waleska W. Barrera Sagredo y Gabriel Ramos Concha (2021), “Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile”, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 57, pp. 1-20, DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-017)
- CARRASCO-Aguilar, Claudia, Sebastián Ortiz, Tabisa Verdejo y Alexandra Soto (2023), “Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 31, núm. 56, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- CATALÁN, Jorge (2021), *Análisis de investigación educativa cualitativa*, Santiago de Chile, Universidad de La Serena.
- CLANDININ, D. Jean y F. Michael Connelly (2000), *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco, Jossey-Bass.
- COLDWELL, Mike (2017), “Exploring the Influence of Professional Development on Teacher Careers: A path model approach”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 189-198. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>
- DOZONO, Tadashi (2021), “A Curriculum and Pedagogy of Prison Abolition: Transforming the civics classroom through an abolitionist framework”, *The Urban Review*, vol. 54, pp. 411-427. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00622-1>
- ELANGOVA, Aravind Raj y Sekar Kasi (2015), “Psychosocial Disaster Preparedness for School Children by Teachers”, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, vol. 12, pp. 119-124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2014.12.007>
- ENOKI-Miñano, Erika y Miguel Ruiz-Barrueto (2020), “Peligro de grandes brotes de Covid-19 en la población penitenciaria peruana”, *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, vol. 22, núm. 2, pp. 91-92. DOI: <https://doi.org/10.18176/resp.00016>
- FERNÁNDEZ-Núñez, Lissette (2015), “Cómo aplicar el análisis narrativo temático al análisis de narrativas escritas en entornos online”, *REIRE. Revista de Innovación e Investigación en Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 92-106. DOI: <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.1816>
- GAETE, Marcela, Violeta Acuña y Marisol Ramírez (2020), “Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro”, *Psicoperspectivas*, vol. 19, núm. 1, pp. 19-30. DOI: <https://doi.org/10.5027/psico perspectivas-vol19-issue1-fulltext-1767>
- GAIRÍN-Sallán, Joaquín, José Luis Muñoz, Patricia Silva y Cecilia Suárez (2020), “Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25, núm. e250046, DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250046>
- GARCÉS, Hilda, Nicolás de Rosas, Daniela Gacitúa y Miguel Pedraza (2016), *Educación para la libertad: propuesta de mejoramiento de la*

- calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas-División de Educación General.
- GASCÓN, Felip y Lorena Godoy (2020), "Covid-19: del fantasma autoritario del enemigo interno a la biopolítica del distanciamiento social", en Miryam Colacrai, Silvia T. Álvarez y V. Gastón Mutti (eds.), *El tiempo que vivimos. Covid 19 y su impacto en nuestras sociedades*, Boletín Mirando al Sur núm. 1, Córdoba, Comité de Ciencias Políticas y Sociales AUGM, pp. 121-124.
- Gobierno de Chile-Mineduc (2017), *El microcentro como comunidad de aprendizaje. Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-División de Educación General.
- HODGES, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond (2020), "The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning", *EDUCAUSE Review*, en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (consulta: 13 de mayo de 2020).
- IBARRA, Francisca, Karla Opazo y María José Zamora (2020), "La EPJA en tiempos de coronavirus: reflexiones en torno a la educación remota de emergencia", *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, vol. 10, núm. 1, pp. 3-33. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/10/15/la-epja-en-tiempos-de-coronavirus-reflexiones-en-torno-a-la-educacion-remota-de-emergencia/> (consulta: 19 diciembre de 2020).
- KORZH, Alla (2023), "Education behind Bars and beyond Prison: Incarcerated women's education aspirations and barriers in Ukraine", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 53, núm. 4, pp. 636-653. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1941775>
- LARREA, Rosario Martha (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.
- MARTÍNEZ-Salgado, Carolina (2012), "El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias", *Ciência y Saúde Coletiva*, vol. 17, núm. 3, pp. 613-619. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- MENASHY, Francine y Zeena Zakharia (2022), "Crisis upon Crisis: Refugee education responses amid Covid-19", *Peabody Journal of Education*, vol. 97, núm. 3, pp. 309-325. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2022.2079895>
- MORENO-Correa, Sandra Milena (2020), "La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus", *Salutem Scientia Spiritus*, vol. 6, núm. 1, pp. 14-26.
- MURILLO, Javier y Cynthia Duk (2020), "Editorial. El Covid-19 y las brechas educativas", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 14, núm. 1, pp. 11-13. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- MUTCH, Carol (2015), "The Role of Schools in Disaster Settings: Learning from the 2010-2011 New Zealand earthquakes", *International Journal of Educational Development*, vol. 41, pp. 283-291. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.008>
- PARRA-Zapata, Mónica y Jhony Villa-Ochoa (2023), "Educación en emergencias: una revisión de la literatura (1999-2020)", *Educação e Pesquisa*, vol. 49, núm. e249297, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349249297esp>
- PEČIULIAUSKIENĖ, Palmira, Lina Kaminskiė y Erno Lehtinen (2023), "Science Teachers' Collaborative Innovative Activities: The role of professional development and professional experience", *Humanit Soc Sci Commun*, vol. 10, art. 324, pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01833-5>
- RANGEL, Hugo (2013), "Educación contra corriente en las cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs. el castigo", *Educação y Realidade*, vol. 38, núm. 1, pp. 15-32.
- REIMERS, Fernando y Andreas Schleicher (2020), "Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del Covid-19", París, Organisation for Economic Co-Operation and Development, en: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf (consulta: 13 de noviembre de 2020).
- ROBERSON, Kyle L. y Karen L. Alexander (2022), "An Autoethnographic Approach to Developing Human Connections: A prison educator's lived experiences", *The Qualitative Report*, vol. 27, núm. 11, pp. 2501-2508. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5594>
- SÁNCHEZ, César y Donaldo Huchim (2015), "Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 21, pp. 148-167. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1722>

- SHAVER, Erik (2023), “The Over-Criminalization and Inequitable Policing and Sentencing of Latin@s within the Judicial System of the United States: The Latin@ addition to the school-to-prison pipeline”, *Journal of Latinos and Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 654-668. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1805321>
- SIDI, Yael, Tamar Shamir-Inbal y Yoram Eshet-Alkalai (2023), “From Face-to-Face to Online: Teachers’ perceived experiences in online distance teaching during the Covid-19 pandemic”, *Computers y Education*, vol. 201, pp. 1-16, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104831>
- SISSOKO, Gina, Sydney Baker y Emily Haney Caron (2023), “Into and through the School-to-Prison Pipeline: The impact of colorism on the criminalization of black girls”, *Journal of Black Psychology*, vol. 49, núm. 4, pp. 1-32. DOI: <https://doi.org/10.1177/00957984231161900>
- SUMBA, Nicolás, Jorge Cueva y Roberto López (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. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1838>
- VARELA, Cristina, Mar Lorenzo y Jesús García-Álvarez (2020), “La escuela en prisión ante el Covid-19. Un desafío sobre el que repensar la educación”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-12, en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12469> (consulta: 12 de marzo de 2021).
- VÁSQUEZ, Mario (2015), “La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro”, *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-8, en: <https://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/2-la-educacion-en-contextos-de-encierro-una-mirada-desde-adentro> (consulta: 15 de abril de 2023)
- VÉLEZ, Bibiana (2011), “La escuela en tiempos de crisis: puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre”, *Folios*, vol. 1, núm. 34, pp. 25-35, en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/874/901> (consulta: 20 noviembre de 2020).
- VERA, Katherine y Yasaldez Eder Loaiza (2015), “Educación en emergencias o emergencias en educación”, *Plumilla Educativa*, vol. 16, núm. 2, pp. 324-341. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1614.2015>