



**RITUALES DE INCLUSIÓN: EN EL MARGEN DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN  
CÁRCELES. ESTUDIO DESCRIPTIVO EN ESCUELAS DE SANTIAGO Y  
VALPARAÍSO**

**RITUALS OF INCLUSION: ON THE MARGINS OF SCHOOL INTEGRATION IN  
PRISONS. DESCRIPTIVE STUDY IN SCHOOLS OF SANTIAGO AND  
VALPARAÍSO.**

**Francisca Ibarra Osorio**

Universidad de Playa Ancha, Chile  
[fibarraosorio@gmail.com](mailto:fibarraosorio@gmail.com)

**Fernando Mandujano Bustamante**

Universidad de Playa Ancha, Chile  
[fmandujan@yahoo.es](mailto:fmandujan@yahoo.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-5922-2914>

**Resumen**

La inclusión educativa ha tomado especial relevancia en políticas públicas de Chile, una de sus principales respuestas son los programas de integración escolar (PIE) que buscan brindar y fortalecer los espacios educativos con recursos extras para quienes presenten necesidades educativas especiales. El acceso normado por el Decreto 170/2009. Esta investigación hace una descripción de ese proceso de inicio reciente, en un escenario extremo y complejo: la aplicación de los PIEs en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), y además en contexto de encierro. El problema del estudio fue conocer la experiencia de los equipos PIE que se desempeñan en esos escenarios educacionales en las regiones de Valparaíso y Santiago. Se usó un diseño metodológico cualitativo basado en entrevistas en profundidad y una muestra dirigida. Los resultados evidencian las tensiones personales, adecuaciones y distorsiones que deben realizar los profesionales para brindar la atención requerida, se ven fuertemente determinados por la falta de adecuación del decreto 170, el contexto de encierro carcelario, la política de financiación regida por el vóucher y las falencias de formación y perfeccionamiento profesional ad-hoc.

**Palabras claves:** Integración, EPJA en reclusión, adecuación Decreto 170, rehabilitación

## Abstract

The discourse of educational inclusion has a special relevance in public policies in Chile, one of its main responses is the school integration programs (PIE) that seek to provide and strengthen educational spaces with extra resources for persons with special educational needs. Access to these benefits is regulated by rule Decree 170/2009. This research makes a description of this process, carried out in an extreme and complex scenery: the application of the PIE in the education of young people and adults (Adult Education) in the context of confinement, implemented a few years ago. The problem of the study was to know the experience of the PIE teams that are carried out in these educational settings in the regions of Valparaíso and Santiago. A qualitative methodological design based on in-depth interviews and a directed sample was used. The results show the personal tensions, adaptations and distortions that professionals must carry out to provide the required care, they are determined by the inadequacy of rule Decree 170, the context of prison confinement, the financing policy governed by the voucher and the shortcomings in ad-hoc initial professional training and improvement.

**Keywords:** Integration, AE in prison, adequacy of rule Decree 170, rehabilitation

Licencia Creative Commons Attribution  
Nom-Comercial 3.0 Unported (CC BY-  
NC 3.0) Licencia Internacional



**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

## Introducción

Esta investigación aborda una de las zonas limítrofes de la educación, un territorio de las personas excluidas, las invisibles, una zona donde, como en los diagramas de Venn se intersectan tres agrupamientos: educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), programas de integración escolar (PIE), educación en contextos de encierro.

Las normativas vigentes para hacer integración educacional en Chile tienen apenas un poco más de una década, y además están elaboradas para niños/as y jóvenes en establecimientos educacionales regulares y especiales, es decir estudiantes que tienen un apoderado del cual que dependen económicamente, estudian en colegios y liceos percibidos como “formales”, etc. Esta política educativa, no contempla a personas que desertaron o abandonaron el sistema formal, y que optan luego de años por estudiar en la EPJA, que son sus propios apoderados, etc.; tampoco son consideradas dentro de la normativa, aquellas personas que con las mismas características, se encuentran cursando educación en contextos privativos de libertad. Estos programas, son tan recientes y desconocidos a la fecha, que no

aparecen en ningún reporte público en Chile, ni en alguna estadística del MINEDUC (Ministerio de Educación).

### **Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro**

La cárcel como espacio escolar, es un contexto complejo: no existe una experiencia acumulada que se incorpore como un saber sistematizado amplio, que sirva para orientar la formación inicial de quienes ejercen la docencia en ella, por lo tanto mucho de sus saberes y desempeño, será adquirido por la experiencia de la propia práctica (Williamson et al, 2020) y en equipo.

Estos(as) estudiantes, por su condición de jóvenes o adultos, no son conducidos/as ni predispuestos/as por sus familias y pares a incorporarse, en etapas típicas de la vida; lo hacen en la adultez, tienen que decidirlo, y deciden solos/as. Aunque las rutinas de la escuela y la cárcel se pueden parecer en muchos casos (especialmente en sistemas educativos autoritarios), la cárcel sigue la lógica represiva y controladora de Foucault en Vigilar y Castigar (2003), castiga para rehabilitar, la escuela, en cambio, inequívocamente abre y necesita abrir puertas, libera (Freire, 2009), y, más aún, la escuela en la cárcel, es una experiencia a la que se accede desde un doble fracaso: en el proyecto de vida y en la educación frustrada; una escuela que no se parece a ese espacio de normalidad y de esperanza que se vive en la infancia, sin el peso de esos fracasos convertidos en estigmas (Goffman, 2006).

Foucault (2003, p.214) reconoce que desde su origen las cosas no funcionan, como era de esperar en el sistema carcelario, “los intentos de reformar la prisión parten con la misma prisión”, dice. Así, Zaffaroni (1997) destaca que se ha acumulado evidencia sobre el efecto deteriorante que los contextos de reclusión provocan en los sujetos, desde el libro clásico de Goffman “Internados” (1994) (“ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales”). La cárcel produce marginados/as sociales, reclutados/as especialmente en las zonas más desfavorecidas de la sociedad, particularmente cualificado por la intervención estigmatizante del sistema punitivo del Estado, que activa el efecto marginador y atomizador y además contribuye a la consolidación definitiva de carreras criminales (Enríquez & Hernández, 2012).

Evidentemente la cárcel no sólo produce un confinamiento físico, o un apartamiento forzoso del sujeto de la vida libre, también produce una adaptación del recluso, una resocialización; con una gran diversidad de consecuencias, que dependiendo de muchos factores - educación, redes familiares, edad, extensión de la pena, etc. - va a tener impacto sobre su vida y su identidad. La condición de sufrir reclusión o de haberla sufrido, está asociada a una fuerte estigmatización social, un estereotipo muy negativo difícil de extirpar. Si bien para una gran mayoría de los reclusos hay un impacto negativo (Haney, C; 2018). Hay evidencias de un efecto positivo en una minoría (Crewe, et al. 2020).

Desde los años 70 del siglo pasado según Garland (2005, p. 45), ha aumentado el temor a los delitos y a la delincuencia - estimulado por la presencia mediática y el anonimato propio de los escenarios urbanos -, esto se expresa en una gran presión por la seguridad ciudadana, asociado a formaciones lingüísticas que se han hecho habituales, y configuran un estado de ánimo y actitud arraigada en el público: la

lentitud de la justicia, la puerta giratoria y la cárcel como escuela del delito. Junto a ello han tomado una mayor relevancia las mediciones de victimización - es decir, la expectativa de sufrir un ataque de delincuentes -, que es frecuentemente superada por la sensación de temor (Lunecke et al. 2020).

### **Necesidades Educativas Especiales en contextos de encierro.**

Es consenso que la exclusión de personas con discapacidad, les hace pagar un alto costo sin el apoyo educativo: por ejemplo, un 7,4% de los adultos con discapacidad no recibieron ningún tipo de educación formal, un 23,4% presenta educación básica incompleta frente a un 11,3% de las personas sin discapacidades. (Tamayo et al. 2018, pág. 162).

En el contexto carcelario, las personas con discapacidad se encuentran con una triple exclusión, por la condición cognitiva- física – psicosocial, el estigma y la condición de recluso. Los orígenes de su situación obviamente no viene con ellos, como un pecado original. Hay un complejo conjunto de variables y condiciones asociadas a su itinerario vital, entre las cuales –de todas maneras – están presentes una desatención y una falta de prevención en ciclos tempranos de sus vidas. Un estudio en el Sename (Álvarez, 2011) revela que un 7.9% de niños/as que egresan del sistema de protección ingresan a los programas de justicia juvenil, es decir, la entidad que debía protegerlos y brindarles lo que una familia no pudo, fracasa en el intento, dejando que las puertas hacia el mundo delictual sean la más probable salida que tengan, y peor aún, 1 de cada 7 niños/as que participa del Sename no asiste a la escuela (La Tercera, 2020).

Estos antecedentes son importantes de destacar, debido a que muchos de los/as estudiantes que se encuentran privados/as de libertad han pasado parte de su vida en centros de protección del Estado, y probablemente muchos/as de ellos/as han presentando necesidades educativas especiales, que no fueron atendidas oportunamente.

Las necesidades de aprendizaje ya sean permanentes o transitorias, son mucho más difíciles de abarcar en el contexto de encierro, teniendo en cuenta que las personas viven procesos de sobreintervención, en espacios y condiciones precarias, con menos redes de apoyo, menor tiempo y posibilidad de estudiar en su habitación. Y muchas de ellas han consolidado en su discurso la dificultad que tienen para aprender, como una profecía de autocumplimiento.

La población penal “suele tener una pobre educación, adolece de cualificación profesional y, por lo tanto, posee una escasa o básica experiencia laboral” (Matthews, 2011, p.316). Si bien no existen antecedentes específicos sobre las personas con NEE al interior de recintos penitenciarios, si se sabe que casi “el 50% de la población penal adulta pasó por algún centro de menores”, y en centros del Sename se indica que un 18,45% de niños/as y adolescentes a presentando alguna necesidad educativa especial, encontrando NEE transitorias como permanentes, siendo la discapacidad intelectual la más destacada, sin embargo hay un 39,81% de personas que no tienen información asociada, mientras un 41,75% no se considera con NEE (CEM, 2017).

A diferencia de Chile y latinoamérica, en Norteamérica y Europa existen antecedentes claros sobre la discapacidad en centros penitenciarios, por ejemplo, en el año 2016 en Estados Unidos alrededor del 40% de la población penal

presentaba alguna discapacidad desde física a mental (Heraldo, 2016), mientras que en España en el año 2018 se encontraban 4.800 personas con discapacidad privadas de libertad, y aquella discapacidad más frecuente es la intelectual con un 53,83% (Observatorio estatal de la discapacidad, 2018, p. 49). Pero aún pese a que tales países manejen registros sobre personas que pertenecen a un grupo minoritario, excluido y vulnerado como lo es el del sector de discapacidad, los centros de reclusión no cuentan con normas ni programas que consideren a la población señalada, tampoco poseen una infraestructura acorde que facilite la vida en prisión (Montes, 2019), pese a que – como señalamos – estos grupos son altamente vulnerables y en general han vivido múltiples privaciones a lo largo de sus vidas (Mercurio, 2021).

### **La inclusión como ritual: los costos de la visión reparatoria**

Las personas que habitan sectores de exclusión, viven y sufren los efectos negativos de la escolaridad mercantilizada chilena, donde los procesos de segmentación, en los que lidera la idea separatista y estigmatizadora de estudiantes buenos–malos, y entre los capaces- incapaces de lograr los objetivos que se plantean, van marcando la trayectoria de cientos de niños y jóvenes que abandonan y/o desertan de la vida escolar, siendo este un proceso paulatino, progresivo, que normalmente acompaña ese abandono, con la desvinculación de los buenos, de los que tuvieron más éxito, más reconocimiento. Este aislamiento del desertor presionará a renovar sus redes sociales, a “ingresar a circuitos de exclusión más dolorosos en lo personal y en lo social que la pueden llevar, incluso, a compromisos diversos con la legislación vigente” (Richards, 2017, p. 28).

Los efectos negativos estructurales que provoca la política chilena de mercantilización del sistema educativo, como segmentación, exclusión y desigualdad (Oliva, 2008; García 2013) se consolidan, especialmente, en áreas donde las herramientas del mercado son más inútiles para asignar los recursos de forma equitativa, como los grupos más deprivados y excluidos, entre ellos, el grupo atendido por los/as profesionales de nuestro trabajo: jóvenes y adultos que quedaron fuera, es decir sujetos que no pudieron acceder a tiempo a la escuela o que fracasaron en sus intentos de éxito en ella.

Uno de esos efectos deriva del financiamiento estatal a la demanda, conocido como “voucher”, se ha convertido en una fuente muy atractiva de aumento de ingresos con la integración. Esa relación entre diagnóstico y mayores ingresos económicos, trae consigo consecuencias claramente favorables para los sostenedores, cada caso diagnosticado con una NEE lo incluye. Debido a esto en el año 2014 especialistas del área, denunciaron la exigencia de sobrediagnóstico de niños/as de parte de las municipalidades para la obtención de recursos, en esta misma línea CIPER reportó, que a la fecha existían \$7.283 millones destinados niños/as con NEE que desaparecieron o se usaron para otros fines municipales (CIPER, 2014). Hay diversidad de indicadores de que ese aporte no se correlaciona con un beneficio equivalente en los educandos destinatarios. Es el propio decreto 170 – como veremos- al adoptar una perspectiva biomédica, que desplaza problema al estudiante, y lo hace parte de su identidad: un “caso PIE”.

En el paradigma actual, que sustenta la normativa, la situación del alumno, no es el resultado de carencias y omisiones en su educación, incluso brechas y falta de diagnóstico precoz de sus particularidades, que debieron prevenirse, detectar y tratarse; el sujeto es definido como un caso, dejando de lado toda “discontinuidad social bajo la creencia de que la enfermedad es atemporal, sin género, sin clase social, sin deseos ni responsabilidades” (Peña, 2013, p.), traspasando toda responsabilidad de condición y/o situación a la persona con necesidades de aprendizaje y/o discapacidad. De hecho, Tamayo et al. (2018) señalan que, desde la visión de los/as docentes, las posibilidades de aprendizaje dependen de la discapacidad del o la estudiante y el apoyo familiar con el que cuente, restando la importancia que tiene la acción pedagógica, y en esta misma línea López et al. (2014) afirman que los/as estudiantes que participan en el PIE tienden a ser responsabilidad exclusiva del educador/a diferencial.

### **Método**

Para este trabajo se optó por un nivel descriptivo, con una perspectiva hermenéutica fenomenológica (Fuster, 2019), es decir un diseño cualitativo, que sumado al rol participativo, hizo posible y deseable aproximarnos a una etnografía multisituada (Marcus, 2018, p. 180), apta para un “sistema de conocimiento distribuido”, pues cada grupo y escenario de contexto estudiados genera su particular experiencia.

La esencia en la vida social se encuentra en los significados que los actores asocian a la conducta, y que producen intersubjetivamente la realidad social, “la realidad eminente” dice Schütz (1964: 133), en este caso las narraciones con que los actores elaboran una realidad, sin mayores narraciones anticipatorias, con pocos significados previos: todos tienen en común el que ninguno tuvo formación inicial en EPJA, ni en trabajar en ambiente de reclusión. Se busca reconstruir su elaboración de la experiencia.

Como el trabajo de campo se planificó y se realizó en periodo de las diversas oleadas de la pandemia COVID-19, y como los profesionales civiles en ambientes carcelarios tienen limitaciones de movilidad, se diseñó una investigación ex post facto, con entrevistas en profundidad, realizadas mayoritariamente con la modalidad virtual.

Se realizaron entrevistas en profundidad a siete profesionales encargados/as de aplicar las normativas: educadoras diferenciales y psicólogos/as. Otros grupos, como estudiantes, directivos, aparecen solo indirectamente en las entrevistas.

Se trabajó bajo la modalidad que propone Pérez et al. (2017) de muestreo intencionado o determinado, en el que se seleccionan personas por criterios pre establecidos y definidos por la investigación. La categoría utilizada dentro de este muestreo, corresponde a “casos intrínsecos - casos típicos”, es decir casos que son demostrativos del problema que se investiga (Pérez et al. Op.cit).

Fueron seleccionados por el contacto directo en eventos de intercambio de experiencias. Y los requisitos eran: desempeñarse en cárceles de Valparaíso o Santiago, llevar más de 1 año trabajando en PIE en contexto de encierro, tener al menos un año de experiencia en otras modalidades educativas y conocer el funcionamiento de los programas de integración escolar y sus respectivas documentaciones.

## **Estrategia de análisis de la información**

La técnica utilizada para la revisión de la información, fue el análisis de contenidos cualitativos, el cual “consiste en transformar datos textuales no estructurados en estructurados para poder interpretarlos” (Sánchez et al., 2017), lo que permite tener como objetivo primordial en este tipo de análisis la interpretación (Cáceres, 2003), considerando que este análisis procura encontrar el sentido que poseen los contenidos en relación a su contexto (Díaz, 2018).

## **Resultados**

### **Relación con el Decreto 170**

Una de las relaciones esenciales se establece con las evaluaciones que se realizan para el diagnóstico y postulación de estudiante al PIE, lamentablemente para este contexto no existen test estandarizados, por lo tanto los/as profesionales destacan que deben aplicar de forma improvisada las pruebas, disminuir los niveles de estas, aumentar el tiempo señalado en los ítems evaluativos, etc. Entre los test estandarizados que utilizan en este contexto se encuentra el CL – PT y Batería EVALÚA.

*Nos hemos dado cuenta de que a pesar de que aplicamos estos instrumentos, mucho más inferiores que los que corresponden, nuestros estudiantes responden mal a ellos, porque son poco contextualizados.*

*(Participante 2)*

Desde el área de la psicología, el panorama no es muy distinto, debido a que, en un PIE ejecutado en estas escuelas, también se topan con test que no se adaptan ni al contexto ni a las características psico sociales de los/as estudiantes, lo que genera un alza en la obtención de resultados deficientes. Un entrevistado describe esto:

*(...) Subpruebas verbales del WAIS, esas resultan ser muy afectadas por la situación de vulnerabilidad, eso lo veo siempre cuando estoy evaluando, y por esto mismo ejercen una presión significativa en el resultado total de la prueba. Cuando esas subpruebas están muy disminuidas afectan mucho en el resultado final, por lo cual el diagnóstico y el CI total.*

*(Participante 7)*

El resto de documentación exigida por el programa, tampoco cuenta con opción adaptada para esta modalidad, tales como informes de familia y anamnesis. Ambos dirigidos a sectores menores de edad que cuentan con familiar o tutor presente. La obligación de contar con estos documentos que no recogen datos útiles para la atención del estudiante en EPJA, dificultan la labor del quehacer pedagógico, y es experimentado como una limitante y “pérdida de tiempo” por la cantidad de meses que le ocupa su completación. En sus palabras:

*La documentación en tiempo, nos toma ene tiempo, en realidad es todo el primer semestre que estamos haciendo documentos, yo diría que como hasta Junio, de hecho es como que terminamos de hacer las evaluaciones de ingreso y después se nos topa con las re evaluaciones (...) entonces como que todo el año estamos haciendo documentos.*

*(Participante 2)*

Además, las horas en el Decreto 170 vienen asignadas de acuerdo a diagnóstico y profesional, por lo tanto, en la documentación todos/as deben completar los horarios

de forma común, como si se encontrasen en escuela regular, sin embargo, en el quehacer diario, la disposición, tanto de profesional como de tiempo y espacio difieren con lo que se informa en la documentación, debido a que los tiempos en las cárceles son mucho más inestables, por el encierro y desencierro que se ven afectados por allanamientos, visitas, encomiendas, peleas, entre otros.

*El tiempo que tengo para trabajar con los internos no es suficiente o no alcanzo muchas veces a trabajar con ellos, solo por factores externos.*

*(Participante 7)*

Por las dificultades expuestas, los/as profesionales han debido cambiar muchas veces sus prácticas. Y ello frecuentemente impide abarcar las áreas que se encuentran descendidas. También han realizado adaptaciones informales a documentos que exige el Decreto, acorde a las características de sus estudiantes.

*...elaboramos un instrumento base que nos va a servir para diagnosticar a los DI, que es un instrumento que no está estandarizado, pero como con los DI se puede ocupar prueba informal, a diferencia de los DEA que no se puede, creamos una.*

*(Participante 2)*

Pese a que la relación que establecen con el Decreto es negativa, por la falta de perfeccionamiento e insumos contextualizados a su espacio, concuerdan en que el trabajo colaborativo es un facilitador de su práctica. La acción del trabajo colaborativo, resulta enriquecedora no solo para quienes reciben la planificación elaborada, sino también para los/as docentes que interactúan y comparten experiencias en este proceso.

### **Relaciones de colaboración**

Inicialmente, la implementación del programa, en un contexto no previsto como la cárcel, y con los docentes de aula, no familiarizados con las labores de quienes conforman el programa de integración, causó una incomodidad en ambas partes: forasteros y nativos. Al parecer los docentes se sintieron incómodos en su espacio, quizás la sensación que invasores, incluso vigilantes de su labor. Además, de la propia tensión de educadores y psicólogos que normalmente no fueron preparados en su formación inicial para atender estudiantes de EPJA, y menos en condiciones de reclusos. Se generaron algunas tensiones expresadas por los entrevistados, como crítica excesiva, como el encontrar muy arcaicas algunas conductas docentes, no prestar atención a los estudiantes con más dificultades, tener muy bajas expectativas de logros de los educandos en general, es decir tener un efecto Pigmalión negativo. Sin embargo, con el tiempo los programas se ganaron la confianza y el espacio dentro del proceso educativo de sus instituciones.

*Nos encontramos con un grupo de profesores que no conocían el trabajo de la educadora. Éramos como los enviados por la corporación para ir a husmear, vigilar su trabajo. Hubo mucha resistencia en recibirnos a nosotras. De un muy mal pasar, diría que en estos momentos estamos muy bien consideradas, los profes añoran a las educadoras en las salas, el trabajo en equipo.*

*(Participante 6)*

Un PIE además de relacionarse con su comunidad educativa, debe establecer de cierta forma un vínculo con Gendarmería, ya que el funcionamiento de las escuelas dependen siempre de ellos: liberan los accesos para que los/as estudiantes asistan al establecimiento, en el horario que corresponde y las horas necesarias.

Lamentablemente, la experiencia de los/as profesionales con gendarmería, demuestra que con la institución no existe mucha coordinación, considerando que periódicamente los horarios de clases son interrumpidos por actividades diversas, y además se genera un desconocimiento de parte de la institución sobre el quehacer de las escuelas, por motivos de cambios de personal uniformado, ya que aproximadamente cada dos años ponen cargos a disposición de nuevos gendarmes. Lo dice una entrevistada:

*La impresión que yo tengo en relación a la educación en cárcel, es que no está muy involucrada gendarmería, yo creo que no creen en el proceso, que no creen en el cambio de los internos. Para ellos (gendarmería), todos los internos son iguales, ninguno puede cambiar, piensan que todos van a seguir en la misma.*

*(Participante 1)*

### **Gestión basada en la rendición de cuentas**

Los intentos por completar cupos y modificar aspectos que solicita la norma, genera una constante tensión y presión en los/as participantes, que los lleva a auto cuestionar su ética profesional, provocando frustraciones y cansancio.

Todo provoca opciones limitadas de diagnósticos debido a los instrumentos y edades; entre las necesidades que se atienden están: funcionamiento limítrofe (FIL), discapacidad intelectual y dificultades específicas del aprendizaje (DEA), siendo esta última diagnosticada solo por la educadora, alternativa con la ventaja de cubrir la ausencia de horas de psicólogo/a. Además, por falta de tiempo y espacio, no se atienden los resultados de DI, no existe una intervención para superar esa necesidad, ya que por demanda de la escuela su colaboración se resume a realizar talleres y clases en apoyo de docentes.

*En el primer nivel llegamos a tener 5 permanentes, de hecho, son más, yo podría evaluar ahí eternamente y tener los cursos como permanentes, lo más probable.*

*Es verdad (risas), sí es como una escuela especial.*

*(Participante 3)*

Otro elemento que irrumpe en el criterio para tomar decisiones de quién accede al PIE, es la variable de selección de estudiantes, ya que el cupo se genera en base a la condena de la persona y no la necesidad, es decir la situación penal es más decisiva:

*En base al criterio de años de condena, se seleccionan de la muestra que da el profesor. Prima la necesidad y la subvención, porque el estudiante se va, y el profesor se queda dentro, entonces también priman esos criterios de subvención y cupo.*

*(Participante 5)*

Además, en este contexto se encuentran con la variable de voluntariedad en la participación y de conocimiento de sí mismos/as, considerando que las personas saben si tienen dificultades para responder en alguna asignatura.

### **Accountability**

Los/as participantes enfatizan en la idea del proyecto de integración como una fuente de subvención, en la cual el/la estudiante pasa a ser un número y su importancia radica en los recursos que genera al establecimiento.

*(...) Más que diciendo este es FIL<sup>1</sup>, este es DIL y pague. Porque al final eso es el proyecto de integración: este es FIL, este es DIL pague, lo que hagas en el año da lo mismo, es solo un número.*

*(Participante 1)*

Esto genera una presión muy particular, considerando que de acuerdo a la cantidad de diagnósticos se evalúa la contratación. Este fenómeno está generalizado en Chile especialmente en las instituciones particular-subsuencionadas donde el número de matriculados determina las ganancias del sostenedor y el empleo de sus trabajadores. Es así, como la labor que deben desempeñar los/as profesionales se ve empañada por una presión externa, que ellos/as observan como interna, autoimponiéndose completar los cupos y así generar mayores recursos al colegio. Situación que muchas veces los/as obliga a modificar algunos resultados, para que calcen los diagnósticos.

*La presión externa más que nada a nivel establecimiento, es por supuesto por las subvenciones, es decir, el establecimiento presiona en base a llenar los cupos por las subvenciones. Por lo cual deben ser modificados estos resultados para cumplir con las exigencias de contar con 5 FIL y 2 DI, porque la verdad cuando aplico el WAIS, aunque tú no creas, un 90% me sale DI, entonces por eso tengo que entrar a modificar.*

*(Participante 7)*

El sentimiento que se genera entre los/as participantes por presiones, por cumplir con documentos que han sido elaborados de forma indebida, al no estar adaptados a su contexto, es de frustración, mediocridad y decepción profesional, ya que de alguna forma deben dejar a un lado su ética y responder a lo que el sistema les exige para tener la subvención. Deben optar por diagnósticos que no existen en el contexto pero sí en la normativa .

### **Estudiantes dentro del Decreto**

Durante la experiencia de los/as participantes, han observado que no existe una estigmatización hacia los/as estudiantes que participan en el PIE, manteniendo un mismo trato hacia todas las personas del aula. Destacan que esto se debe a que al parecer los/as docentes no discriminan y no saben quién es del programa y quién no lo es, y por otro lado no se alcanza a generar etiquetas por las pocas opciones de diagnóstico que existen en este contexto. Además, señalan que en estas escuelas la intervención no son invasivas, ya que no hay mucho trabajo en aula de recursos. Sin embargo, la relación entre estudiantes, es observada con mayores estigmatizaciones, debido a que estudiantes que participan del PIE, son verbalmente agredidos/as con sobrenombres que para ellos tienen relación con una menor inteligencia, tales como; tontos, “down”. Estas agresiones surgen cuando los/as estudiantes son retirados/as de la sala para realizarles alguna intervención o reforzamiento.

*(...) Entre estudiantes, sí pasa de repente que dicen: ah, este es el enfermito, o el tontito, o el down, y ahí uno explica a los chiquillos, que ellos tienen una dificultad de aprendizaje o que le cuesta un poco más.*

*(Participante 2)*

---

<sup>1</sup> DIL= Discapacidad Intelectual leve; FIL = Funcionamiento Intelectual Límitrofe

En este contexto, en el que estudiantes son responsables de su proceso de aprendizaje, y no hay un familiar detrás que le esté acompañando directamente, se dan situaciones en que las personas dejan de asistir a clases y se pierde contacto, se escapan de las manos de la escuela, y no logran darle continuidad a su proceso educativo. Además, algunos/as que desaparecen pasan de curso, sin las herramientas ni conocimientos necesarios. Se generan situaciones en las escuelas en que aparecen algunos que no saben leer ni escribir en niveles superiores al 1 nivel básico, o casos inversos, en que estudiantes deciden quedarse en 1 nivel básico teniendo competencias para salir de ese nivel.

*Hay estudiantes que los pasan sin saber nada, y hay otros que se hacen los "longis", y buscan quedarse en alfa sabiendo sumar, restar, dividir, etc. Hay casos también que uno entiende claramente, por qué cometieron semejantes situaciones, porque hay un grado de discapacidad.*

*(Participante 5)*

### **Propuestas de cambio**

La experiencia y el conocimiento de la normativa, lleva a los/as participantes a plantear modificaciones que consideran mejorarían su labor. Entre las esenciales se encontraron; contextualización de los protocolos evaluativos, adaptación de la normativa a las características del contexto, tanto en horas exigidas, documentación y espacios. Junto a ello, destacan la necesidad de ampliar los cupos que permite el programa o hacer una subvención global por curso atendido por equipo multidisciplinario, ya que así no quedaría nadie fuera y, además se podrían reducir las estigmatizaciones entre estudiantes, en relación. Una participante lo dice mejor: *(...) Pienso en que no haya un programa de integración, sino que existan siempre estos profesionales que trabajan en el PIE, pero que existan siempre para todos los alumnos.*

*(Participante 2)*

En las narraciones, se destaca que estas propuestas deben ir acompañadas de modificaciones que se adapten a la institución de Gendarmería, es decir; una normativa que tome en cuenta los horarios reales de intervención con los que se cuenta, los espacios y días que se tiene disponibilidad. Así mismo, los/as participantes piensan que se requiere que exista una coordinación con GENCHI, en la cual se conozca la información psicológica y social de las personas privadas de libertad para poder realizar una mejor intervención, la cual no entorpezca el trabajo que realizan profesionales externos, ni tampoco se provoque una sobre intervención en las personas.

### **Discusión de los resultados**

Las evidencias confirman nuestra hipótesis inicial: la inadecuación del Decreto 170 a las condiciones de la EPJA, es dura en el medio abierto, y se hace más dura en el contexto carcelario. Todas las narraciones están atravesadas por esta percepción. Se resiente la carencia de un trabajo sistemático previo que podría permitir hacer mejor todo: que hubiese permitido elaborar una batería de instrumentos estandarizados para el contexto, una reglamentación que hiciera compatible brindar una educación de calidad con las condiciones del entorno y que

respetase los rasgos y las biografías de estos estudiantes. Todos/as parecen resentir que sólo hacen lo que pueden, y que eso es mejor que no hacerlo.

En Ibarra & Hernández (2016), se señaló que los test estandarizados que están disponibles para el diagnóstico de NEE, no responden a características psico sociales de la EPJA, en específico baterías como el CL PT (comprensión lectora y producción de textos) y el EVALÚA, que a la fecha se continúan utilizando dentro del contexto, por falta de iniciativas Ministeriales que aborden esta realidad educativa. Si bien las evaluaciones cumplen su objetivo de presentar documentación estandarizada, no cumplen con criterios de calidad y validez, ya que los test se toman de forma “indebida”, considerando que por necesidad los/as profesionales deben disminuir en al menos dos niveles los protocolos para obtener resultados más acordes al estudiante y menos descendidos. En el caso del área de psicología, la situación no mejora, ya que si bien el WAIS IV - V, test que utilizan en los PIEs, fue probado en varios contextos regionales de nuestro país para ser estandarizado, se encontraron sesgos en las pruebas verbales, a favor de sectores socioeconómicos más favorecidos (Rosas et al. 2014), y claramente nuestro grupo de estudio no trabaja en espacios pedagógicos con personas que han circulado dentro de una economía favorable, por lo tanto, tienen constantemente resultados de discapacidad intelectual e inteligencia limítrofe, indicando los/as participantes que podrían estar eternamente evaluando esos diagnósticos en contextos privativos de libertad.

Entre otros aspectos que desvirtúan y problematizan la labor del equipo PIE, están los horarios para poder cumplir con la normativa, ya que si bien, se exige en plataforma ministerial y en documentación el cumplimiento de cierta cantidad de horas por cada estudiante que participa del PIE, no se cuenta con los mismos tiempos pedagógicos que en una escuela regular, considerando que en estos contextos los tiempos y espacios son determinados por GENCHI, y la labor de las escuelas queda a disposición y voluntad de la institución “dueña de casa”, junto con ello “en varias ocasiones las clases se interrumpen o se priorizan otras actividades que son un “beneficio” para el/la detenido como es la atención psicosocial” (Acuña, Catelli & Scarfó, 2021) tal como señalan los/as autores/as, estos sucesos hacen que los procesos pedagógicos dependan de las reglas de seguridad. En esta falta de tiempo, y también de espacio, menoscaba la atención a la diversidad que se debiese dar, tanto por cumplimiento normativo como por justicia educativa y social. Se terminan por mal utilizar recursos humanos que están destinados a colaborar en un trabajo multidisciplinario pero que no logran realizarlo.

Estas diferencias, dicotomías y discordancia, que hemos mencionado, llevan a los/as profesionales a transformar su experiencia y formación académica previa, para atender necesidades de las escuelas y estudiantes. Nos encontramos con psicólogos/as que en los tiempos que tienen por contrato del PIE, deben colaborar en procesos de alfabetización y cubrir horas curriculares, otros/as se enfocan en la realización de talleres laborales y sociales, sin tener momentos de intervención en las áreas que están descendidas de acuerdo a la evaluación aplicada, es decir, se continua evaluando a estudiantes año tras año en base a la mismas habilidades que no logran ser trabajadas durante el año.

Pese a todos los esfuerzos que realizan los/as profesionales, no pueden modificar por completo las exigencias que el Decreto impone, ni los tipos de diagnósticos que

establece la normativa, obligándose a modificar los resultados para calzarlos con los diagnósticos establecidos, y así completar cupos. En este caso, pese a no existir las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) en la EPJA, no se tiene otra opción que postularse con ese diagnóstico, por las faltas de horas mencionadas de psicólogo/a, y por necesidad de cumplir con los 7 cupos que genera la normativa. La lógica de condicionar la subvención a un diagnóstico, genera una gestión de la inclusión, insertándose el New Management, buscando generar mayor eficiencia y productividad en el sistema escolar, basados en la formación de capital humano competitivo (Oyarzún & Cornejo, 2020). Junto a ello, el sistema de accountability logró la excelencia en profesionales que ejercen en PIEs ya que tal como señala Chul Han (2014): la sociedad capitalista posmoderna, el sistema neoliberal tiene la ecuación perfecta de explotación, ya que ahora es el trabajador, la persona quién se explota a sí misma de forma voluntaria, y en este caso tanto educadores/as diferenciales, como psicólogos/as, ejercen la autopresión individual y de grupo para lograr la totalidad de cupos por curso, y así contar con los recursos económicos que, de acuerdo a lógicas de mercado, les permite justificar su puesto de trabajo y su permanencia en él. Estas prácticas, bajo la presión de rendición, provocan diagnósticos “modificados”, que se replican prácticas de escuelas regulares, aún sabiendo que estas no responden al contexto, lo que tensiona la relación y el quehacer de los/as profesionales, provocando angustia y frustración, por no lograr mantener “una ética” en el espacio laboral, construyendo un discurso de “enfrentamiento a la intensificación y desprofesionalización del trabajo (Carrasco, Luzón & López, 2019, 135). Al mismo tiempo, ese sentir de decepción, tiene su justificación en beneficios múltiples que permiten justificar los medios: ayudar a estudiantes que llevan una vida de postergación y fracasos, dar continuidad a organizaciones escolares que sin esas matrículas dejarían sin empleo a muchos, ayudar a una organización que desde su origen no consigue mucho en “la transformación técnica de los individuos”, y lucha por borrar el estigma de “escuela de delincuencia”, lo que les permite “autovalorarse y reafirmar su compromiso profesional en contextos de pobreza” (op cit.p. 135).

Otro aspecto que se destaca, y marca la elaboración y funcionamiento de un PIE, es la autonomía que tienen los estudiantes en esta modalidad educativa, ya que a diferencia de la normativa aplicada en escuelas regulares, - como señalamos - donde existen apoderados responsables del pupilo, quienes se hacen cargo de los diagnósticos y responsables de los procesos evaluativos, es decir, ellos/as son quienes deben querer y aceptar participar de un PIE, y hacerse responsable de su decisión. En este espacio educativo, penitenciario, muchas veces los/as estudiantes no quieren participar del programa, porque existe en la comunidad el prejuicio de que las personas “menos inteligentes” son las que acuden a estas subvenciones. En este caso, los/as estudiantes que participan del PIE, estigmatizados como en escuelas regulares, recibiendo más violencia que sus pares (Villalobos et al. 2017). Frente a las irregularidades que los/as participantes observan en el cumplimiento de la normativa proponen reformular la normativa o definitivamente establecer una propia para la EPJA, en que se consideren características propias de espacios de reclusión, así mismo, eliminar la subvención individualizada – el vaucher- y entregar un monto total por curso para el desarrollo del trabajo multidisciplinario y la atención de todas las personas, ya que a la fecha persiste un enfoque en el que las

dificultades de aprendizaje se atribuyen solamente a variables del individuo (Mineduc, 2011). En esta misma línea, si no fuese posible la subvención universal por aula, la necesidad de aumentar los cupos del PIE es indispensable.

Finalmente, la relación que existe con GENCHI, requiere ser trabajada en todas las escuelas penitenciarias, ya que no solamente el preso necesita educación, sus vigilantes también (Scarfó, 2018), y en este aspecto se necesita establecer parámetros comunes que faciliten la labor docente, teniendo ambas instituciones una visión en común sobre la educación, rompiendo el esquema de la seguridad como prioridad, sin ser contemplada la educación como una posible solución para un proceso de cambio en las personas (Acuña, Catelli & Scarfó, 2021), favoreciendo la inclusión en los procesos educativos, y los tiempos de atención a las personas.

### **Conclusión**

La EPJA no es de interés para la elaboración de políticas públicas (Letelier, 2019), de hecho, por eso no fue tomada en cuenta en una tan importante como lo es el Decreto 170. Pero los programas de integración sí han sido preocupación del Ministerio, cuentan con especialistas del área, supervisan los PIEs de escuelas especiales y regulares, sin embargo, los PIEs que se encuentran en cárceles, y llevan funcionando 5 años aproximadamente, no han contado con algún interés para saber qué se debiese adecuar para que se puedan mejorar dificultades como las descritas.

En este olvido, marginación e invisibilización que sufre la EPJA y ahora los PIEs aplicados, los/as profesionales que transitan en estos contextos, deben intentar sobrevivir en un espacio invadido de otredad a nivel político, sobrellevando la expulsión de lo distinto, en el que “la diversidad sólo permite diferencias que estén en conformidad con el sistema” (Chul Han, 2017, p.65), transformándose en nuestro país, la teoría y práctica de la inclusión en una “alteridad que se ha hecho consumible” (ibid) no advirtiendo la violencia sistemática que existe en lo igual.

En esta misma línea, los/as estudiantes que continúan bajo la modalidad del Decreto 170, y que se encuentran privados de libertad, no dejan de ser estigmatizados/as en el cotidiano de su vida. Lamentablemente una iniciativa de atención a la diversidad, que debiera favorecer su libertad y transformación social – personal, termina encadenando a una nueva condición de desventaja y exclusión, exponiéndose a una triple victimización y estigmatización social; delincuente, pobre, con problemas de aprendizaje, pudiendo sumarle un nuevo fracaso en su vida, sin necesidad.

### **Referencias**

- Acuña, V., Catelli, R. & Scarfó, F. (2021). La complejidad de la educación de adultos en las cárceles de Chile, Brasil y Argentina. *Plurais Revista Multidisciplinar*. Vol 6, N1o, 68-90.
- Álvarez, J. (2011). Niños y niñas egresados de la Red de Protección de Sename que ingresan a medidas de Justicia Juvenil. *Revista Señales*. No 9.

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*. Vol. II (pp.53-82).
- Carrasco, C., Luzón, A. & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*. No2: 121-139.
- CEM, Centros de estudio MINEDUC. (2017). Informe educativo. Niños, niñas y adolescentes de la Red de Sename por departamento. Recuperado en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/05/Reporte-SENAME-FINAL.pdf>
- CIPER. (2014). Más de \$7 mil millones destinados a niños con problemas de aprendizaje están “perdidos”. Recuperado en: <https://www.ciperchile.cl/2014/09/11/mas-de-7-mil-millones-destinados-a-ninos-con-problemas-de-aprendizaje-estan-%E2%80%9Cperdidos%E2%80%9D/>
- Chul Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Herder Editorial, Barcelona.
- Crewe, B., & Levins, A. (2020). The prison as a reinventive institution. *Theoretical Criminology*, 24(4), 568–589. <https://doi.org/10.1177/1362480619841900>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*. 28(1): 119-142.
- Enríquez, R., y Hernández, H. (2012). LA PRISIÓN, Reseña Histórica y Conceptual. *Ciencia Jurídica* Universidad de Guanajuato. No. 2 Pp. 11-28.
- Foucault, Michel (2003). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La Educación Como Práctica de la Libertad*. España, Editorial Siglo XXI.
- Garland, D. (2005). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.
- Haney, Craig (2018). The Psychological Effects of Solitary Confinement: A Systematic Critique. *Crime and Justice*. Volume 47. <https://doi.org/10.1086/696041>
- Heraldo. (2016). El 40% de los reclusos en Estados Unidos tienen algún tipo de discapacidad. Recuperado en <https://www.heraldo.es/noticias/internacional/2016/06/20/el-los-reclusos-estados-unidos-tienen-algun-tipo-discapacidad-920731-306.html>
- Ibarra, F. & Hernández, M. (2016). Caracterización de un Liceo con Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos desde la Perspectiva de la Educación Diferencial: un Estudio Descriptivo. Seminario de Título Pedagogía en Educación Diferencial Mención Dificultades Específicas del Aprendizaje y al Grado de Licenciado en Educación. Valparaíso, U. De Playa Ancha.

- La Tercera. (2020). Uno de cada siete niños bajo tutela del Sename no va al colegio. Recuperado en <https://www.latercera.com/nacional/noticia/uno-siete-ninos-tutela-del-sename-no-va-al-colegio/994661/>
- Letelier, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*. No 3, 03-24.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(1), 256–281.
- Lunecke, A., & Varela, F. (2020). Violencia Y Seguridad En Los márgenes Urbanos: La Respuesta Chilena En Los Vecindarios (2001-2019). *Revista CS*, n. 32 (diciembre), 43 - 75. <https://doi.org/10.18046/recs.i32.4055>.
- Marcus, G. E. (2018). Etnografía Multisituada. Reacciones y potencialidades de un Ethos del método antropológico durante las primeras décadas de 2000. *Etnografías Contemporáneas*, 4(7). Recuperado a partir de <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/475>
- Matthews, R. (2011). Una propuesta realista de reforma para las prisiones en Latinoamérica. *Política criminal*, 6 (12), Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=S0718>
- Mercurio, E. (2021). Dificultades para la detección de personas con discapacidad intelectual y psicosocial detenidas por la policía en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), pp. 121-140.
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Unidad de Educación Especial.
- Observatorio estatal de la discapacidad (2018). La situación de la población reclusa con discapacidad en España. <https://bit.ly/3fPEAnB>.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207- 226. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Oyarzún, C., Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*. Vol. 41: 1-24. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico del discurso del Decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12, 93–103.
- Pérez, R., Lagos, L., Mardones & R., Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teóricas y emergentes. *Revista Ámbitos*. No 39
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain, Á. & Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I): 161-179. Doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Richards, C. (2017). *El desafío de aprender... El desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa*. Santiago, Gráfica Lom.

- Scarfó, F. (2018). Criterios de realización del derecho en la educación de personas en encierro punitivo. Pp. 19 – 41. En Gaete, M. (2018). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina*. Santiago, RIL editores.
- Sánchez, M. Cilleros, M., García, F., Muñoz, J., Pinto, Á., Parra, E., & Franco, M. (2017). Análisis de contenido cualitativo: Estudio de la satisfacción de los usuarios sobre la presentación de un nuevo medicamento en la salud pública. En Costa, A., Sánchez, M. & Cilleros, M. *La Práctica de la investigación cualitativa: Ejemplificación de Estudios*. (2017). (pp. 57-92). Aveiro, Portugal: Ludomedia.
- Rosas, R., Tenorio, M., Pizarro, M., Cumsille, P., Bosch, A., Arancibia, S., Carmona, M., Pérez, C., Pino, E., Vizcarra, B., Zapata, P. (2014). Estandarización de la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos – Cuarta Edición en Chile. *Psykhé*. Vol. 23: 1-18. doi:10.7764/psykhe.23.1.529
- Schütz, A. (1964). *Estudios en Teoría Social*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P., Ayala del Castillo, Á. (2017). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2): 161 – 178.
- Williamson, G., Velásquez, P., Pedraza, I., Gudenschwager, H. (2020). Perfeccionamiento de profesores de jóvenes y adultos en modalidad B-Learning: aprendiendo un *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 9,71-99. Recuperado de: <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista>
- Zaffaroni, E. (1997). La Filosofía del Sistema Penitenciario en el Mundo Contemporáneo. *Themis, Revista de Derecho*. Núm. 35.

Licencia Creative Commons Attribution  
 Nom-Comercial 3.0 Unported (CC BY-  
 NC 3.0) Licencia Internacional



**CUADERNOS DE SOFÍA  
 EDITORIAL**