

# **CARTOGRAFÍA DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. UN ESTUDIO EN LOS RECINTOS DE LA REGIÓN METROPOLITANA DE CHILE<sup>1</sup>**

Marcela Gaete  
Universidad de Chile  
[magaete@uchile.cl](mailto:magaete@uchile.cl)

Violeta Acuña  
Universidad Playa Ancha  
[v-acuna@upla.cl](mailto:v-acuna@upla.cl)

Marisol Ramírez  
Universidad de Chile  
[solmuga@uchile.cl](mailto:solmuga@uchile.cl)

## **RESUMEN**

En los últimos años han surgido en Chile una serie de proyectos que están asumiendo el desafío de educar en contextos de encierro. Iniciativas que actúan como colaboradoras de gendarmería y del Servicio Nacional de Menores. Dichos proyectos coexisten con los establecimientos educacionales intrapenitenciarios --cuando los hay-- conformando una serie de componentes heterogéneos, que emergen, transitan, entran y salen sin absoluta planificación y que van conformando y reconfigurando un territorio con distintos componentes: técnicos, legales, sociales, temporales, espaciales, simbólicos, políticos. Esta forma de organización, según Deleuze y Guattari, se puede denominar “agenciamiento”, es decir, “un ensamblaje de elementos heterogéneos” que se afectan mutuamente y que implica un modo de producción de subjetividades, de marcos jurídicos, modos de relación, formas de gestión, comprensión de la vida, la muerte, la seguridad.

El propósito de la investigación es construir un mapa de multiplicidades --abierto, móvil, desmontable-- que permita visualizar los modos en que acontece la educación en contextos de encierro. Hemos optado, además, por asumir uno de los principios de la cartografía social crítica, que señala la necesidad de construir la mirada con quienes viven el fenómeno, de allí que los participantes tendrán un rol central, a través de talleres de análisis cartográfico.

## **PALABRAS CLAVES**

Cartografía, educación en recintos de encierro, proyectos formativos en cárceles, pedagogía intracarcelaria

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación FONDECYT N° 1170919, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

## Introducción

En Chile, desde hace más de una década, han surgido voces que han puesto en tela de juicio las consecuencias de un sistema educacional “conscientemente estructurado por clases sociales” (OCDE, 2004). Sistema, que ha emergido a partir de la instalación de un modelo de mercado en educación, que insta a la competitividad, el éxito y la productividad (Ruiz, 2012). En ese contexto, la escuela ha cumplido en los hechos la función de homogeneizar y romper el tejido social, en base a una lógica meritocrática y de excelencia académica (Gaete, 2014). Ello, bajo “el principio que la igualdad de oportunidades... [está] asociada a la promoción individual (Pérez, 2000:190), lo que ha generado la reproducción y el mantenimiento de las desigualdades, tanto por los mecanismos de selección y promoción de estudiantes, como por el sistema de financiamiento, el que “ha venido a acentuar el carácter estratificado de la geografía educacional chilena, para permitir que cada segmento socioeconómico tenga una escuela “distinta” acorde con su capacidad de pago” (García-Huidobro, 2007: 78).

La escuela en Chile, así, no está cumpliendo con el rol de entregar oportunidades a todos por igual y acortar la brecha de la desigualdad y exclusión social (OCDE, 2004; García-Huidobro, 2007; Atria, 2011, entre otros). Solo baste recordar que en Chile casi el 50% de la población adulta no ha terminado la escolaridad obligatoria correspondiente a 12 años, cuestión que no cambiará en la medida que la educación esté arrojada a las leyes del mercado y sea considerada un bien de consumo. Al respecto, es importante señalar que no basta con decretar como obligatoria la educación básica y media, si las prácticas escolares son excluyentes y expulsoras, no solo en términos económicos, por ejemplo, con el cierre de escuelas que cuentan con escasa matrícula y no pueden financiarse a través del sistema de subvenciones por alumno, sino también porque seleccionan en el ingreso, prioriza a los estudiantes que mejor responden a la cultura y ritmo institucional, no presentan rezago escolar, mantienen una conducta adaptativa al medio, son apoyados por sus familias y no resisten o se oponen a los imaginarios instituidos.

En este sentido, no es suficiente proponer abrir más escuelas para los sectores que se mantienen excluidos, por ejemplo, para los jóvenes y adultos privados de libertad, si dichas escuelas obedecen a la misma lógica dominante, en dicho caso, simplemente se trasladarán las problemáticas del medio libre al contexto de encierro. Situación que no ha sido investigada en Chile, de allí, la necesidad de indagar y mapear la educación en contextos de encierro, de modo de reflexionar acerca de sus sentidos, problemáticas, desafíos y oportunidades. En dicha indagación hemos considerado como educativo no solo la tarea que realizan las escuelas, sino también, los programas ejecutados por una serie de instituciones que, sin ser escuelas, desarrollan programas de alfabetización y habilidades lectoras, acompañamiento para la rendición de exámenes libres, talleres laborales y prelaborales, entre otros, y que funcionan paralelamente al interior de los mismos recintos penales.

Nos preguntamos de qué manera acontece la educación en contextos de encierro en Chile, si existe articulación entre programas de un mismo recinto carcelario, cuáles son las problemáticas que identifican sus actores, qué agenciamientos ocurren, de qué forman se afectan entre ellos. Esta investigación pretende, además, posibilitar que las organizaciones e instituciones educativas tengan la oportunidad de intercambiar problemáticas, necesidades y posibilidades. Desde nuestra experiencia en educación en contextos de encierro, no siempre las organizaciones tienen esta posibilidad, es más, en

algunos casos no se conocen entre sí, a pesar de realizar tareas educativas con las mismas personas en los mismos recintos.

## **1. El escenario. Territorio y formación**

Un mapeo de la educación en cárceles en Latinoamérica, coordinado por Rangel (2010), identifica los tipos y modalidades de programas educativos en contextos de encierro, los que pueden estar orientados ya sea por una perspectiva rehabilitadora, de inserción laboral, como de restitución de derecho o de inclusión y participación social. Rangel (2010) clasifica los programas de acuerdo con su carácter formal o no formal. En el primero, conformado por programas de alfabetización o acreditación de niveles de enseñanza básica o media, y menormente universitaria; el segundo por cursos y talleres en diferentes temáticas, como educación para la salud, deportiva, en oficios, artística y cultural. Estas últimas, se realizan esporádicamente, ya sea a petición de los centros o bien ofrecida por voluntarios y organizaciones externas, por tanto “no se reconocen como actividades educativas. [De allí que] sea esporádica, presente en pocas unidades penales y no se le reconozca oficialmente como parte [...] del tratamiento penitenciario” (Rangel, 2010: 86).

En el caso de Chile, en las cárceles de adultos y en los centros juveniles del Servicio Nacional de Menores, coexiste educación formal como no formal. Modalidades que la Ley General de Educación en su artículo 2 diferencia en relación con su estructura, secuencialidad y continuidad.

La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas. La enseñanza no formal es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación (LGE, art. 2).

Así, la educación formal es entregada por escuelas intrapenitenciarias y la no formal por una gama de colaboradores, entre ellos: universidades, ONG, fundaciones, colectivos, Iglesias, entre otros, que realizan talleres de la más variada índole, pero que generalmente no están identificados, clasificados y tampoco coordinados o intencionados en un plan de “intervención” global, de allí que se realicen de forma independiente, sin mayor relación con otros programas educativos a los que asisten los internos e internas.

En Chile no todas las cárceles y centros del Servicio Nacional de Menores cuentan con un colegio regular, actualmente se cuenta con 84 escuelas intrapenitenciarias en todo el país, ello por distintos motivos, siendo un aspecto problemático el modo de financiamiento de las escuelas, pues también se rigen por la ley de subvenciones, que implica pago por asistencia de alumnos, requiriendo de cierto número de alumnos que

permita la viabilidad financiera del establecimiento. Dichas escuelas, además, tienen una organización compleja, pues son dependientes del Ministerio de Educación en el plano curricular, de Gendarmería en su funcionamiento y del sostenedor en el plano administrativo.

En la Región Metropolitana existen 5 cárceles de varones, 2 cárceles femeninas y 8 centros juveniles de SENAME: cerrados de cumplimiento de condena, semicerrados (reclusión nocturna) y un Centro de Reparación Especializada de Atención Directa (residencial de protección). En estos dos últimos tipos de centros no existen escuelas, solo programas educativos realizados por la propia institución o colaboradores, que a través de fondos concursables o voluntariado realizan preparación para exámenes libres, alfabetización, talleres prelaborales, entre otros (Ver cuadro 1).

**Cuadro N° 1**  
**Escuelas en contextos de encierro en la Región Metropolitana**

Dependencia	Unidad	Característica	Escuela
Gendarmería. Encarcelamiento para adultos	CCP Colina I	Centros de Cumplimiento Penitenciario	Rebeca Olivares Benítez Municipal
	CCP Colina II	Centros de Cumplimiento Penitenciario	Humberto Díaz Casanueva Municipal
	CDP Talagante	Centros de Detención Preventiva	Presidente Prieto Municipal
	CDP Santiago Sur	Centros de Detención Preventiva	Herbert Vargas Wallis Municipal
	CDP Puente Alto	Centro de Detención Preventiva	Camino de Luz. Municipal
Gendarmería. Encarcelamiento para adultas	CPF San Miguel	Centro Penitenciario Femenino	Hugo Morales Bizama. Municipal.
	CPF Santiago	Centro Penitenciario Femenino	Santa María Eufrasia. Municipal.
SENAME Gendarmería cierre perimetral  Encarcelamiento mayores 14 años Sanciones desde 3 años y un día	CRC Metropolitano Norte. Til Til	Centro de Régimen Cerrado para adolescentes varones	Colegio de Adultos Manquehue de Tiltit/ Particular Subvencionado
	CIP/CRC Femenino Santiago	Centro de Internación Provisoria y Centro de Régimen Cerrado para adolescentes mujeres	Escuela Humberto Maturana F-106. Municipal
	CRC San Bernardo	Centro de Régimen Cerrado para adolescentes varones	Liceo Gladys Lazo Particular Subvencionado
	CIP/CRC San Joaquín	Centro Internación provisoria Centro de Régimen Cerrado para varones adolescentes	Escuela Pestalozzi Particular Subvencionado
SENAME Régimen nocturno mayores 14 años Sanciones desde 61 días	CSC Calera de Tango	Centro semi-cerrado para adolescentes varones	Sin escuelas
	CSC La Cisterna	Centro semi-cerrado para adolescentes varones.	
	CSC Santiago Femenino	Centro Semicerrado Femenino. para adolescentes mujeres	
SENAME Protección Régimen residencial	CREAD Pudahuel	Centro de Reparación Especializada de Atención Directa para adolescentes entre 12 a 17 años.  Recinto residencial mixto, recibe jóvenes judicializados por tribunales de familia o justicia	Sin escuelas

El estudio de Rangel (2010) señala que la situación chilena en relación con la educación en contextos de encierro en la década pasada se caracteriza por “una falta de convenios interinstitucionales o interministeriales que promuevan una educación formal o informal equitativa para quienes están privados de libertad” (p. 181). Cuestión en la que, si bien se ha avanzado en los últimos años a través de un convenio intersectorial entre el Ministerio de Educación y Justicia —firmado el año 2013— y que se materializa en la constitución de “microcentros integrados por los docentes y profesionales de Gendarmería de Chile (Genchi)” (MINEDUC, 2016: 3), su implementación y funcionamiento está sujeta aún a múltiples complejidades, p.e., la infraestructura, horarios, tiempos, distancias (sobre todo cuando un microcentro está compuesto por escuelas con bajo número de personal de diversos sectores de una provincia), culturas institucionales, entre otras.

En estos primeros años de implementación de los microcentros los esfuerzos han girado en torno a profesionalizar la escuela y el trabajo docente, el que se ha caracterizado por el abandono, invisibilización, condiciones precarias, falta de formación docente, entre otros. En tal sentido, desde La Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de MINEDUC se ha incentivado la implementación de un conjunto de iniciativas, entre las que destacan (MINEDUC, 2016):

1. Reformulación del Proyecto Educativo Institucional
2. La convivencia escolar y la formación ciudadana de los estudiantes
3. Elaboración de Reglamento interno de evaluación
4. La autoevaluación del centro y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)
5. Elaboración de un plan anual de trabajo
6. La administración del centro educativo en función del aprendizaje de los estudiantes
7. Conformación de los Consejos Escolares
8. Mejoramiento de la infraestructura
9. Creación del cargo del Coordinador Educativo de Gendarmería a cargo de la coordinación y la colaboración entre el recinto penal y el establecimiento educativo
10. Perfeccionamiento directivo y docente
11. Plan de dotación de materiales educativos
12. Incentivo y difusión de experiencias educativas innovadoras
13. Implementación de actividades de extensión curricular

Como puede observarse, por el amplio listado de iniciativas y lo fundamental de la gran mayoría de ellas, las escuelas en contextos de encierro han funcionado al margen de las exigencias y condiciones mínimas para su funcionamiento, sin constituir para el Estado una preocupación que garantizara el derecho a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos privados de libertad. Es importante señalar al respecto, que en el MINEDUC solo existe la educación en contextos de encierro como una línea de trabajo al interior de La Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, la que cuenta con escaso personal (solo 3 funcionarios en el nivel nacional) y cuya existencia depende del gobierno de turno, siendo disuelta entre los años 2010 a 2013 y retomada desde el año 2014 a la fecha.

Se debe tener presente, además, que los objetivos de los microcentros apuntan más bien a la coordinación entre las escuelas y Genchi, más que a la articulación y sinergia de los

programas educativos formales y no formales entre sí, y deja fuera a los recintos que no cuentan con escuelas. tal como se infiere de los siguientes objetivos declarados:

a) Favorecer la coordinación, integración y el trabajo cooperativo entre los docentes y entre estos y los profesionales de Genchi; b) Permitir la generación de una forma de trabajo participativo y de intercambio de experiencias entre los diferentes profesionales que comparten la tarea educacional y de reinserción social en los recintos penitenciarios; c) Contribuir a la valorización de los vínculos entre la unidad educativa y la unidad penitenciaria en beneficio del proceso rehabilitador, con la convicción de que la integración de las experiencias y visiones de los diversos profesionales potencian prácticas educativas que facilitan los aprendizajes de los estudiantes internos y los procesos de reinserción social. (MUNEDUC, 2016: 3)

En el caso de los programas no formales, el Ministerio de Educación no tiene un catastro de cuáles son las instituciones, tipo de programas y orientaciones pedagógicas de los proyectos educativos en contextos de encierro, pues no tiene jurisdicción sobre ellos. Estos por su parte, realizan los convenios particularmente y en forma directa con Genchi y SENAME, a menos que obedezcan a proyectos concursables, adjudicados con fondos del Ministerio de Educación.

Por otra parte, las diversas instituciones y organizaciones que realizan proyectos formativos propios y autogestionados en los centros de Servicio Nacional de Menores o en los recintos penitenciaros actúan más bien como un complemento en la rutina diaria de los internos e internas, de allí que en un mismo territorio carcelario se despliegan un sinnúmero de proyectos formativos paralelos, que desde la acción concreta, se constituyen en una alternativa educativa real, pero discontinua, móvil, cambiante y desarticulada entre sí. Dichas alternativas formativas en conjunto con los establecimientos reconocidos por el estado van conformando y reconformando un territorio social, espacial, simbólico donde se ensamblan distintos componentes heterogéneos: técnicos, legales, organizacionales, sociales, temporales, espaciales, pedagógicos de la más variada índole.

Según Deleuze y Guattari (1988) dicho tipo de organización constituiría una “*máquina*”, es decir “un ensamblaje de elementos heterogéneos” en el cual los [...] elementos no son piezas independientes, sino que se afectan mutuamente, para componerse en un devenir común, dando lugar a un nuevo acontecimiento” (Pérez de Lama, 2009: 39). Así, la escuela, la fábrica, la cárcel son máquinas, pues en cada una de ellas hay un modo de producción de subjetividades, marcos jurídicos, legales, modos de relación social, formas de gestión, de comprensión de la vida, la muerte, la seguridad, el trabajo.

A este ensamblaje de elementos heterogéneos, los autores antes señalados lo denominan rizoma. Concepto proveniente de la botánica y que refiere al “tallo horizontal de una planta, habitualmente subterráneo, de cuyos nudos suelen nacer raíces y brotes”. Esta

noción subvierte la lógica clásica del árbol de Porfirio, es decir, la mirada lineal desde lo general a lo particular, puesto que, una estructura rizomática según Deleuze y Guattari (1988):

1. Está conectada heterogéneamente. “Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro sin poder establecer cortes radicales entre diversos planos” (p.13).
2. Se rige por el principio de la multiplicidad. “En un rizoma no hay puntos o posiciones como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas” (p.13).
3. Actúa por el principio ruptura asignificante. “Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras. Es imposible acabar con las hormigas, puesto que forman un rizoma animal que, aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstituirse (p.15).

Bajo esta mirada ninguna máquina, la educación en la cárcel tampoco, es absolutamente rígida o inamovible —como podría pensarse desde una visión estructural— puesto que en su interior se pueden encontrar una serie de componentes heterogéneos, que emergen, transitan, entran y salen sin absoluta planificación. Esta posibilidad de componentes heterogéneos en la estructura homogénea es lo que Deleuze y Guattari (1988) denominan “agenciamiento”, es decir, ensamblaje de elementos que son co-funcionales, y al serlo, producen algo nuevo. Dichos agenciamientos ocurren en un territorio, en el caso de esta investigación, el territorio de la formación intencionada en recintos donde transitan sujetos judicializados.

Es importante detenerse en dos conceptos: el de territorio y el de formación intencionada. En el primer caso, nos referimos al territorio “como una construcción social resultado del ejercicio de relaciones de poder. [...] y] de la producción de un espacio que se construye diferencialmente según vivencias, percepciones y concepciones particulares de los individuos y de los grupos y clases sociales que lo conforman” (2009: 175). Territorio social que, por cierto, se construye en un espacio físico y temporal. En el segundo caso, nos referimos a los elementos que se ponen en juego en dicha construcción, en específico este estudio no tiene el acento en el territorio de la educación, pues implica un terreno mucho más amplio: la familia, la sociedad, el espacio carcelario mismo, y tampoco la escuela, pues corresponde solo a uno de los espacios formativos dentro de los contextos de encierro. El territorio de esta investigación es la formación: escolar, cultural, deportiva, artística, recreativa entre otros, que llevan a cabo proyectos, programas e iniciativas formales y no formales que cuentan con objetivos, metodologías y recursos declarados. Más específicamente, el propósito no está puesto en los proyectos en particular, fragmentados unos de otros, sino en la forma de agenciamiento de estos proyectos, analizando qué nuevo acontecimiento genera, qué sentidos construye, qué diferencias y semejanzas comparte con la lógica de la escuela y la formación en el medio libre, entre otras.

## **2. Cartografía como propuesta investigativa. Dimensiones teóricas y metodológicas.**

Es relevante visibilizar la lógica de construcción del problema, pues en ocasiones más que los resultados, que pueden resultar muy locales, el ángulo de mirada de la pregunta de investigación puede abrir otras posibilidades de comprensión de los fenómenos. Decir en primer lugar, que pensar un estudio cartográfico, desde la perspectiva de Deleuze y Guatari, ocurre a partir de la experiencia del equipo de investigación al interior de los centros penales y residenciales por varios años, a partir del trabajo con los docentes de las escuelas y la implementación de programas educativos no formales. Una sensación de incertidumbre siempre está presente, parecemos movernos en terrenos pantanosos. Semestre a semestre, aparecen y desaparecen iniciativas pedagógicas no formales, los profesores de las escuelas cambian, los equipos rotan, los practicantes se van, así, las coordinaciones logradas se hacen y rehacen una y otra vez. No sabemos quiénes estarán mañana en dicho territorio, con qué orientaciones, por cuánto tiempo.

Con los años, lo que sí sabemos es que algo cambia dependiendo de cómo se configura dicho territorio, y no solo porque se den más o menos tensiones por los horarios, asistencia de internos, uso de la infraestructura, superposiciones, etc., sino porque en los Centros, también, algo cambia. Como agentes interferimos el territorio social, configuramos con nuestra presencia y actuación un fenómeno social distinto, que incide tanto en el funcionamiento del recinto como institución, como en sus dinámicas internas. No obstante, dicha interferencia no es la suma de las intervenciones de cada programa educativo, sino que emerge un nuevo escenario simbólico y social. No es lo mismo si al interior del Centro se ejecuta el programa A o B, o si se dictan paralelamente 1 o 6 proyectos, pues esto afecta la vida diaria del Centro, respirándose en algunas ocasiones, por ejemplo, ambientes de mayor potenciación o más controladores, lo que incide en la subjetividad no solo de internos e internas sino también de los funcionarios y profesionales.

Bajo esta mirada, ningún programa o escuela puede incidir sola en cambios transformativos en los recintos penales, pues sus actuaciones se encuentran influidas por el medio, tal como lo plantea Morin con el concepto de principio ecológico de la acción. Así, los esfuerzos que se realizan a través de los microcentros en torno a la educación no tendrán mayor impacto en la práctica sino se comprende la totalidad del territorio social en que se enmarca. Si bien esta tarea es compleja y de largo aliento, esta investigación se propone como un punto de partida, cartografiando el territorio formativo en su movilidad, sus agenciamientos y producción simbólica y social.

Al respecto, hacer un mapa o cartografiar los proyectos formativos que coexisten en cárceles y centros de Servicio Nacional de Menores juveniles de la RM implica explorar en un territorio no investigado y poco conocido en Chile, por tanto, nos interesa abordar preguntas en diversas dimensiones interrelacionadas. La primera, más cercana a la noción tradicional de mapeo, pretende representar un recorte espacio temporal preciso, es decir, identificar los proyectos y las relaciones entre sí al interior de cada Centro correspondiente a los años 2017 y 2018. Al respecto las preguntas son: ¿Cuáles son esos proyectos? ¿Cuáles sus sentidos? ¿Cuántos proyectos funcionan en cada centro? ¿Cuáles sus orientaciones pedagógicas, epistemológicas y políticas? ¿Qué conexiones tienen entre sí? ¿Qué diferencia o semejanza presentan con las orientaciones de las escuelas? ¿Cómo se coordinan los proyectos y las instituciones con gendarmería y con

el Servicio Nacional de Menores?, ¿Cuáles son los principales encuentros y desencuentros en esa coordinación?, etc.

No obstante, si acotamos el mapeo solo a las preguntas anteriores, se genera un mapa estático y se corre el peligro de otorgarle valor de verdad, además, se acentúa la mirada en la clasificación y en el lugar de cada iniciativa en el concierto total, sin llegar a comprender la noción de ensamblaje y de generación de un nuevo acontecimiento. Para construir un mapa “abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” (Deleuze y Guattari, 1988:18) es necesario visualizar el cambio y la multiplicidad, para ello, nos preguntamos, en un segundo plano temporal, desde cuándo esas iniciativas ejecutan los proyectos en cada centro, cuáles han sido las diferencias en sus modos de funcionamiento, cuáles han sido las problemáticas que han vivido a lo largo de su trabajo, cómo se han relacionado con SENAME, Genchi y otros proyectos formales o no formales a lo largo del tiempo, cómo han ido cambiando sus equipos y propuestas, entre otras. De este modo, se pretende hacer visible que al interior de un mismo centro carcelario coexisten una multiplicidad de relaciones entre los proyectos y programas en diversos planos: histórico, político, pedagógico, epistemológico.

Nos interesa además cartografiar un tercer plano de carácter macroestructural, a saber; las conexiones de los programas, proyectos y escuelas que van más allá del espacio específico del Centro de reclusión en que se desarrollan, pues deben su funcionamiento a proyectos mayores que abarcan varios centros, obedecen a ciertas orientaciones, se relacionan con diversos organismos nacionales e internacionales (Fundaciones, Iglesias, Universidades, organismos gubernamentales, etc.) y a ciertos fenómenos sociales que han hecho aparecer y desaparecer en los últimos 5 años, una cantidad de iniciativas y voluntariado como no se había dado antes. Cuestión de la que los actores no siempre tienen conciencia. En este plano algunas de las preguntas son: ¿Qué organizaciones sirven de soporte a los proyectos? ¿En qué otros centros penitenciarios o no realizan proyectos similares? ¿Cuáles son los intereses de dichas instituciones y cuáles sus conexiones e influencias? ¿Existe interacción entre ellas? ¿Cómo han incidido estas instituciones que sirven de soporte la educación en contextos de encierro? ¿Cuáles son sus lógicas de funcionamiento? ¿De qué modo reproducen las mismas problemáticas del sistema educacional chileno o bien, de qué manera las subvierten?

Para tales efectos, hemos optado por asumir uno de los principios de la cartografía social crítica, sin que este proyecto se inscriba en dicho enfoque propiamente tal, que señala que los nuevos mapas y cartografías simbólicas, sociales, culturales no se pueden construir sin la mirada de aquéllos que viven el fenómeno, en tal sentido los participantes del estudio no solo serán informantes claves, sino que tendrán un rol central en la etapa de análisis y mapeo de las relaciones, interacciones, tensiones, ensamblajes, a través de talleres de análisis cartográfico de actores (Harley, 1989; Barrera, 2009; Vélez, Rátiva y Varela, 2012, entre otros).

Como puede observarse las preguntas a la base del proyecto son de distinto ámbito, nivel, especificidad, ello implica que el producto no es un mapa unidimensional que captura o espejea la realidad, sino que el mapa mismo es una interpretación, una construcción de conocimiento, que construye redes de red de relaciones, en distintos planos, con distintas jerarquías, con diversas relaciones.

La idea de cartografía o mapa no se limita ya al dibujo que representa en dos dimensiones un territorio geográfico – sino que, como herramienta de conocimiento y producción de lo real, se extiende a cualquier (re)presentación de una situación compleja que sitúa sobre un mismo plano (metafórico) relaciones y elementos heterogéneos, procesos sociales, políticos, mentales o tecnológicos, acontecimientos, lugares, imaginarios, etc. (Pérez de Lama, 2009, p. 125).

Por lo general lo que conocemos son los mapas oficiales, que instalan una cierta interpretación de la realidad y ciertas coordenadas para moverse en el mundo. Así, el mapa oficial nos lleva a ciertas conclusiones del estado de la educación intrapenitenciaria que invisibiliza lo que realmente acontece, pues está basado en las cifras oficiales de las escuelas, no obstante, coexisten en la cotidianidad una serie de otros proyectos que también constituyen parte de la educación en contextos de encierro y que van modificando en concreto el territorio oficial, pues devienen en los hechos en otras formas de hacer y estar, de formarse, acceder a los espacios, a sujetos otros que representan el afuera y otras posibilidades de aprender y enseñar. Por tanto, creemos que es fundamental “antes que representar un mundo que esté ya dado, la identificación de nuevos componentes, la creación de nuevas relaciones y territorios” (Pérez de Lama, 2009: 122). De este modo, la cartografía que pretendemos construir la pensamos como punto de partida, que nos permitirá no solo conocer los ensamblajes entre los proyectos formativos en contextos de encierro de la RM, sino resignificar el espacio educativo carcelario, pensar en sus sentidos y propósitos, de modo de construir orientaciones que puedan aportar a las políticas públicas.

En términos de dispositivo metodológico la pregunta articuladora de la investigación es: ¿Cómo se dan las interacciones, tensiones o *ensamblajes*, en diversos planos y dimensiones, de los proyectos formativos que coexisten al interior de los recintos penitenciarios y juveniles del Servicio Nacional de Menores de la Región Metropolitana?

La investigación tiene carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo. Enfoque que permite relevar la dimensión contextual, situacional, histórica, compleja y en movimiento implicada en el fenómeno en estudio. En términos de los resultados, cartografiar implica el diseño de una serie representaciones visuales, p.e., diversos tipos de diagramas, mapas, esquemas de flujo, etc. que permite comprender las complejidades del fenómeno en estudio.

Es relevante señalar, como plantean Oliveira y Poletti (2014), que la cartografía no es un método propiamente tal, sino un enfoque, una mirada de la realidad, que se sitúa desde la complejidad de los fenómenos, sin intentar reducirlos al paradigma de la simplicidad (Morin, 1990), cuya finalidad es la comprensión e interpretación de las múltiples relaciones dinámicas, que confluyen dando lugar a nuevas realidades que permanecen invisibilizadas. Deleuze y Guattari (1988:17) plantean que un mapa “es siempre asunto de performance (...) [Así] habría que (...) en un mapa de grupo: mostrar en qué punto del rizoma se forman fenómenos de masificación, de burocracia, de

leadership, de fascistización, etc., qué líneas subsisten a pesar de todo, aunque sea subterráneamente, y continúan haciendo rizoma”.

Al no ser la cartografía un método propiamente tal, sino una perspectiva de análisis es importante destacar que no actúa de acuerdo a las categorías clásicas cartesianas y tampoco a partir de las secuencias de levantamiento de categorías descriptivas y analíticas consecutivamente, sino que el análisis es transversal y recursivo, orientado a la captación de las formas, los movimientos, los despliegues, las líneas, los choques, las fuerzas del fenómeno/acontecer complejo que se estudia, al interior de un territorio (social, cultural o simbólico) que hemos recortado como interés investigativo y consiste en la captación de los movimientos constitutivos que da forma a lo que se constituye, e implica ir trazando los territorios y las subjetividades (Passos, Kastrup, da Escóssia, 2009).

Para la construcción de un mapa más global, que visibilice posibilidades de funcionamiento de los proyectos, sus diferencias, semejanzas, ensamblajes, es necesario adoptar una actitud de rastreo, que no solo se trata de identificar información, sino que “para el cartógrafo, lo importante es la localización de pistas, de signos de procesualidad. El seguimiento es también acompañar cambios de posición, de velocidad, de aceleración, de ritmo” (Kastrup, 2009:40). En tal sentido utilizamos una batería de instrumentos, como las entrevistas, análisis de documentos, talleres de análisis cartográfico con los actores, de acuerdo con el siguiente plan:

1. Mapear, en un primer momento, los 15 recintos de encierro por separado e ir organizando la información obtenida de entrevistas a los actores y análisis de documentos de los proyectos formativo, en un diagrama o mapa que lo represente. Para la representación visual se establecen codificaciones visuales diversas (color, forma, etc.), además de decidir criterios para su distribución espacial, de modo que contar con una primera visualización.
2. En un segundo momento, separamos planos (organizacionales, legales, administrativos) y dimensiones (políticas, pedagógicas, epistemológicas, etc.) construyendo varios mapas de interacciones, por cada recinto, de modo de estar atentos a los detalles, los movimientos, los espacios de rupturas, las líneas de visibilidad – que el términos de Deleuze y Guattari (1988) serían las enunciaciones que están plasmadas en documentos, proyectos, leyes, etc.— y las prácticas que relatan los actores (fuerzas) que se llevan a cabo aunque no estén enunciadas. Momento a partir del cual se planea la realización de talleres de análisis cartográfico.
3. En un tercer momento, revisar las distribuciones al interior de cada mapa confeccionado por recinto de encierro, reorganizándolos en una sola representación visual, dependiendo de las sintonías, tensiones, oposiciones y superposiciones, en los diversos planos y dimensiones, para lo cual es necesario generar metacategorías de la forma en que operan, se relacionan, coexisten dichos proyectos entre sí, con las organizaciones que las sustentan y la institución carcelaria.
4. En un cuarto momento, realizar ajustes, reorganizaciones, establecer nuevas líneas, entre otros, y así construir nuevas categorías o resignificar las existentes,

5. Finalmente, realizar una triangulación horizontal o de superficie, procediendo a contrastar la situación educativa de cada recinto penitenciario y juveniles del Servicio Nacional de Menores de la RM entre sí, de modo de alcanzar algunas conclusiones.

Si bien el plan lo hemos planteado en momentos, estos no son rígidos, sino que recursivos. Esto quiere decir que ninguno queda cerrado o estático al iniciar el siguiente, incluso el último es un punto de partida, nunca de llegada, pues por la gran movilidad del fenómeno a investigar, lo más probable, es que, al momento de terminar el mapa, la realidad haya mutado. Por ello, que la intención no es calcar la realidad, lo que es imposible, sino entregar pistas de la situación de la educación en contextos de encierro, visibilizar algunas claves para repensar sus sentidos y el modo en que se desarrolla actualmente en Chile, ello podría ser un aporte tanto para las políticas públicas como para quienes se desempeñan en este ámbito.

### **In-conclusiones**

Pensar la educación en contextos de encierro como acontecimiento que se despliega rizomaticamente implica poner el acento en los métodos y no solo en los resultados. Métodos que no son neutros ni objetivos, sino que son seleccionados y construidos por el investigador, de modo que, transparentar la construcción metodológica abre nuevas posibilidades de lectura de los resultados, teniendo en consideración que el investigador también es parte de la red rizomática, por tanto, debe considerarse su posición en el mapa al momento de interpretar los resultados.

“A Cartografia como estratégia metodológica surge justamente da necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados finais da pesquisa desconsiderando os processos pelos quais a mesma passou até chegar à sua instância final, mas que acompanhem seu percurso construtivo sempre em movimento e o percebam como algo incompleto, transitório e que multiplica as possibilidades ao invés de restringi-las”  
(Oliveria y Poletti, 2014; 191)

Por su parte, consideramos que la cartografía como método permite visibilizar los acontecimientos, en este caso del plano formativo, que se despliegan al interior de los contextos de encierro, los que son mucho más complejos, dinámicos e interesantes que aquéllos que logran visualizarse con estudios que estabilizan el fenómeno, pues el movimiento que allí ocurre, no solo es producto de personas o instituciones específicas, sino de otros movimientos y otras redes sociales, políticas, pedagógicas, simbólicas, que despliegan sus raíces, bien para trasladar las mismas lógicas del sistema educativo chileno, bien para empujar hacia nuevas construcciones.

Como parte de este movimiento hemos comenzado a percatarnos que algo nuevo ocurre allí, han aparecido raíces de una comprensión de la educación que emerge desde las luchas sociales de los últimos 10 años. Una producción que no se acota a cada una de las partes, ni a la suma de las mismas, sino a un acontecimiento y sentido otro.

## Referencias Bibliográficas

- Atria, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran el movimiento estudiantil chileno*. Santiago: Catalonia-CIPER
- Deleuze, G y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Fundación San Carlos de Maipo (2015). *Exclusión de Personas Privadas de Libertad*. Estudio. Santiago, Chile (F.S.C.M).
- Gaete, M. (2014). Ciudadanía cultural: propuesta pedagógica con jóvenes judicializados. *En Actas VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. 1(2), 70-79.
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- Gendarmería de Chile (2006, ago.). *Decreto N° 2804. Aprueba manual de funcionamiento de los centros de educación y trabajo*. Santiago, Chile: Gendarmería de Chile, Gobierno de Chile.
- Harley, B. (1989). Hacia una deconstrucción del mapa. La nueva naturaleza de los mapas. *Cartographica*, 26(2), 1-20.
- Herner, T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 13, 158-171.
- Ministerio de Educación (2009). *Ley N° 20.370. Ley General de Educación*. Publicado el 12 de Septiembre de 2009 Diario Oficial, Republica de Chile.
- Ministerio de Educación (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, Chile: MINEDUC Recuperado de: <http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/07/Educaci%C3%B3n-para-la-libertad-2016-2018-Final-042016.pdf>
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Chile. Paris: OCDE.
- Oliveira de, M. y Poletti, C. (2014). Cartografía como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *Conjectura: filosofia e educação*, 19(3), 185-198.
- Kastrup, V. (2009) O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. En: *Virgínia Kastrup* Passos, Eduardo; Kastrup, Virginia; Escóssia, Liliana. (2009). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina,
- Pérez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, 023, 189-212.
- Pérez de Lama, J. (2009). La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma Cartografía y máquinas, releendo a Deleuze y Guattari. *Pro-Posições, Campinas*, 20, 3(60). 121-145.

Rangel, H. (Coord.). (2009). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones*. Francia: Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Ruiz, C. (2012). La República, el estado y el mercado en educación. *Revista de filosofía*, 68, 11-28