



EL TRABAJO DE PROFESORES EN CONTEXTO CARCELARIO: ENSAMBLAJE ENTRE DISPOSITIVOS SOCIOTÉCNICOS Y SUBJETIVIDADES LABORALES

THE WORK OF TEACHERS IN A PRISON CONTEXT: ASSEMBLAGE BETWEEN SOCIO-TECHNICAL DEVICES AND LABOUR SUBJECTIVITIES

Sebastián Toro Ocaranza ()*
Universidad Católica del Norte

Resumen

En los últimos años la educación para jóvenes en contextos carcelarios ha sido cuestionada por su baja calidad. Aunque hay investigaciones sobre factores asociados a estos resultados, no se ha explorado la relación entre políticas públicas de este contexto educativo y profesores que la implementan. Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre los dispositivos sociotécnicos de las políticas públicas con las subjetividades laborales de profesores de una escuela al interior de un Centro de Reclusión Juvenil. Para ello se utilizó una etnografía focalizada y un análisis a través de la Teoría Fundamentada. Se identificaron tres tipos de dispositivos sociotécnicos: educativos, operativo-manageriales y seguridad, que se ensamblan con tres subjetividades laborales de profesores: comprometida, laissez faire y punitiva. Estos ensamblajes generan diversas experiencias laborales, reflejadas en alianzas, tensiones y prácticas educativas específicas. Se discuten resultados y se proponen mejoras a niveles macro y micro.

Palabras clave: Educación de los presos; delincuencia juvenil; gestión educativa; planificación de la educación; docentes.

Abstract

In recent years, education for young people in prison has been increasingly questioned for its limited ability to provide meaningful learning opportunities. Adolescents deprived of liberty often enter detention centers with interrupted educational trajectories, significant learning gaps, and histories of school exclusion. These conditions are intensified by institutional constraints such as restricted instructional time, scarce resources, and the tensions between educational aims and the custodial logic structuring daily life. Consequently, prison education frequently reproduces inequalities rather than transforming them.

While previous research has examined factors such as school organization, resource scarcity, and students' socio-educational backgrounds, less attention has been paid to how public policies interact with the teachers who implement them. Specifically, there is limited understanding of how policy instruments operate in everyday practice and how educators interpret, negotiate, or adapt them within highly regulated institutional contexts. This relationship is crucial because teachers are the main agents who translate policy frameworks into pedagogical action inside detention centers.

This study analyzes the relationship between the sociotechnical devices embedded in public policy and the labor subjectivities of teachers working in a school within a Juvenile Detention Center. Sociotechnical devices refer to the material, organizational, and normative arrangements through which policies are enacted, such as curricular frameworks, administrative protocols, and security regulations. Labor subjectivities denote teachers' understandings of their professional role, values concerning education in custodial settings, and the meanings they attribute to their work with incarcerated youth.

A qualitative design based on focused ethnography was employed to explore these dynamics in a specific institutional setting. Data were gathered through participant observation, semi-structured interviews with teachers, and analysis of institutional and policy documents guiding educational work in the center. The analysis

(*) Autor para correspondencia:

Sebastián Toro Ocaranza
Universidad Católica del Norte
Larrondo 1281, Coquimbo, Chile.
Correo de contacto: sebastian.toro@ucn.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 17.10.2024
ACEPTADO: 06.07.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.1-Art.1654

followed Grounded Theory procedures to identify emerging categories and relationships between policy mechanisms and teachers' professional orientations.

The findings reveal three main types of sociotechnical devices shaping educational practice: (1) educational devices, including curricular and pedagogical frameworks aimed at supporting learning processes; (2) operational/managerial devices, encompassing administrative routines and management mechanisms regulating teaching work; and (3) security devices, defining the regulatory and custodial norms that structure daily life within the institution. These devices intersect with three teacher subjectivities identified in the field: Committed, Laissez-faire, and Punitive, each expressing different interpretations of the school's educational mission, relationships with students, and pedagogical orientations.

The interaction between these devices and subjectivities generates diverse work experiences, characterized by varying degrees of alignment, tension, and contradiction among teachers. These findings demonstrate that educational practices in detention contexts emerge not merely from macro-level policies or institutional constraints but from the ongoing negotiation between policy frameworks and teachers' subjective engagement with their work. The study concludes by discussing implications of improving policy design and institutional conditions to strengthen the coherence between public policy, school organization, and teachers' professional practices in juvenile detention education.

Keywords: Prison education; Juvenile delinquency; Educational management; Educational planning; Teachers.

1. Introducción

La educación en jóvenes en conflicto con la ley representa unos de los escenarios educativos de mayor exclusión y desigualdad en Chile. La mayoría de estos estudiantes presenta graves signos de exclusión educativa, por ejemplo, niveles de rezago escolar de dos a diez años (Servicio Nacional de Menores [SENAME], 2017), altas tasas de deserción (Órdenes & Ramos, 2020) y rechazos de matrícula por parte de establecimientos tradicionales por su estatus de infractores (De la Maza, 2013).

La situación es más compleja para jóvenes privados de libertad, recluidos en Centros de Internación Provisoria y Régimen Cerrado (CIP-CRC)¹, donde los programas educativos al interior han sido objetos de diversos cuestionamientos. Investigaciones han documentado deficiencias en la provisión de horas efectivas de enseñanza, escasez de recursos materiales, falta de personal especializado y una orientación pedagógica centrada en rutinas básicas de higiene y bajas expectativas por parte del profesorado hacia los aprendizajes de estos jóvenes (Domínguez, 2013; Palma, 2015). Tal panorama fragmenta e interrumpe las trayectorias educativas de estos adolescentes, traduciéndose en un retraso estatal en asegurarles trayectorias educativas exitosas (Órdenes & Ramos, 2020), afectando no solo su desarrollo académico, sino también su reintegración y posibilidades de participación social.

Pese a los esfuerzos institucionales —particularmente desde la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) del Ministerio de Educación— con la propuesta “Educación para la libertad”, que busca mejorar la calidad y pertinencia de los procesos formativos en contextos de encierro, se ha cuestionado las condiciones reales de estos espacios educativos (Acuña et al., 2015). En particular, se ha criticado el foco en la reinserción social por sobre el desarrollo integral de los jóvenes (Zúñiga, 2019), así como una falta de adecuación curricular, limitaciones en la infraestructura, recursos y escasa incorporación de elementos identitarios y culturales que permitan a los estudiantes resignificar su experiencia educativa (Vásquez, 2015).

Existe un cuerpo de investigaciones internacionales que se ha enfocado en conocer los contextos educativos carcelarios desde las voces de los profesores que diariamente ejercen la política educativa. Al igual que en la realidad nacional, estas investigaciones han reportado acceso limitado a recursos educativos (Fantin & Silva, 2024; Gashi, 2021), escasa formación del equipo docente (Lukáčová et al., 2018) y un currículo desajustado a las reales necesidades del estudiantado privado de libertad (Jawing et al., 2022). Dichos estudios han reportado las

¹ Los CIP-CRC son centros para jóvenes infractores de la ley bajo la Ley 20.084. Los CIP albergan a jóvenes con medidas cautelares, y los CRC a aquellos sancionados por delitos. Estos centros ofrecen reinserción social a través de servicios educativos, terapéuticos y habilidades laborales.

tensiones entre dos lógicas presentes en estas realidades educativas: la del control punitivo y la del aseguramiento del derecho a la educación, tensión que socava la identidad profesional docente y contribuye al malestar emocional dentro del trabajo (Flores & Barahona, 2020; Gashi, 2021). Algunos de estos profesores negocian los mandatos de las políticas restrictivas y rígidas con los objetivos educativos que consideran importantes, a través de modificaciones en el currículo, o confiando en estrategias de enseñanza más relacionales como el aprendizaje entre pares (Jawing et al., 2022; Lukáčová et al., 2018). Si bien estas investigaciones son valiosas al visibilizar el impacto de las políticas educativas en el trabajo docente, no abordan cómo las subjetividades laborales de los profesores median la forma en que dichas políticas son interpretadas, negociadas o traducidas en la práctica pedagógica cotidiana.

A diferencia de las investigaciones internacionales que han avanzado en la comprensión de los espacios educativos en contextos carcelarios, sobre todo en cómo los profesores transitan entre las tensiones de las políticas punitivas y educativas, a nivel nacional esto ha sido uno de los elementos menos explorados. No se han encontrado investigaciones que hayan realizado un análisis exhaustivo de cómo operan las políticas educativas al interior de las escuelas presentes en los centros de reclusión, particularmente en lo que respecta a las traducciones e interpretaciones que realizan los profesores que las implementan. Las investigaciones existentes tienden a enfocarse en factores estructurales, como problemas presupuestarios o limitaciones normativas (Palma, 2015), o en aspectos humanos, como el desempeño o las creencias del profesorado (Dominguez, 2013), sin analizar en profundidad la interrelación entre ambos niveles. Esta dicotomía ha dificultado la comprensión de cómo las políticas públicas se encarnan, asumen, resisten o transforman en la práctica educativa diaria.

Para abordar esta brecha analítica, resulta pertinente considerar el rol de los dispositivos sociotécnicos de la política educativa, entendidos como ensamblajes materiales y discursivos que organizan, regulan e interpelan el trabajo docente desde la política pública (Muniesa et al., 2007; Sisto & Zelaya, 2013). Las políticas educativas se operacionalizan a través de estos dispositivos, tales como el currículo, indicadores, protocolos, etc. Estos dispositivos no solo operan como herramientas de gestión, sino que también configuran modos de acción esperados, formas de subjetivación y orientaciones normativas que inciden en la cotidianeidad de los actores escolares. Su implementación no es lineal ni unívoca: está mediada por múltiples procesos de traducción, reinterpretación y resistencia, enmarcados en contextos locales, micropolíticas institucionales y experiencias profesionales situadas (Sisto & Zelaya, 2013).

En este proceso de mediación, las subjetividades laborales docentes juegan un papel clave. Estas se entienden como configuraciones dinámicas de percepciones, afectos, saberes y prácticas que definen cómo los sujetos viven e interpretan su espacio laboral y que son

compartidos por colectivos de trabajadores con condiciones, experiencias e historias comunes (Ortner, 2005; Valenzuela et al., 2022). Lejos de ser homogéneas, estas subjetividades se construyen históricamente en diálogo con los dispositivos que median el quehacer educativo, lo que implica que las políticas públicas no se aplican de forma neutra, sino que son apropiadas, modificadas o resistidas por los docentes según sus historias personales, valores y condiciones laborales (Orejuela & Ramírez, 2011).

A pesar de la relevancia de este enfoque, actualmente se desconoce cuáles son los dispositivos sociotécnicos más influyentes en la labor cotidiana de los profesores en escuelas ubicadas al interior de recintos penitenciarios juveniles en Chile, así como el modo en que estos son traducidos o resignificados según las subjetividades laborales de los docentes. Analizar este ensamblaje es relevante ya que permite ahondar en cómo elementos estructurales no humanos y cuerpos humanos se afectan mutuamente y cómo este ensamblaje se expresa en prácticas u omisiones que posibilitan y/o dificultan el aseguramiento de una educación significativa para estos jóvenes.

A partir de lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre los dispositivos sociotécnicos de las políticas públicas con las subjetividades laborales de profesores de una escuela al interior de un Centro de Reclusión Juvenil.

2. Metodología

2.1. Diseño

La presente investigación es de corte cualitativo con un enfoque etnográfico (Hammersley & Atkinson, 2019), toda vez que busca investigar desde dentro el trabajo en una escuela en contexto carcelario, compartiendo con el equipo docente sus rutinas laborales para reconocer dispositivos sociotécnicos influyentes y cómo estos son mediados a través de sus subjetividades laborales.

El diseño se basa en la etnografía focalizada (Knoblauch, 2005), una alternativa a la etnografía tradicional, pertinente cuando las condiciones espacio-temporales del campo de estudio están altamente institucionalizadas. Su principal característica es la realización de visitas intensivas, acotadas en el tiempo y orientadas por las preguntas de investigación.

2.2. Selección de la escuela y procedimiento de inserción al campo

Para la selección de la escuela se utilizó un muestreo por conveniencia, considerando el criterio de inclusión central de ser una escuela en funcionamiento al interior de un centro privativo de

libertad y estar ubicada en la misma región del investigador. A partir de estos criterios se seleccionó una escuela en funcionamiento al interior de un CIP-CRC de la región de Coquimbo, Chile.

Se solicitó y obtuvo autorización de la Dirección Regional del SENAME para realizar la investigación al interior de CIP-CRC, detallando objetivos, metodología y consideraciones éticas. Esta fue autorizada solo con la condición de no trabajar con jóvenes internos. La investigación se llevó a cabo entre noviembre y diciembre de 2022, asistiendo tres veces a la semana, resultando 17 visitas en total.

2.3. Participantes

En cuanto a los participantes, se realizó un muestreo por criterio, usando como criterio de inclusión a profesionales con título de profesor, ya que estos actores tienen formación pedagógica y dedicación directa en el trabajo educativo con los jóvenes. Se excluyó al personal que no poseía dicha formación y/o no estaban involucrados de manera exclusiva y directa con el trabajo educativo, tales como talleristas, personal administrativo o funcionarios del SENAME. Se invitó a participar a los siete profesores que trabajaban en la escuela, a quienes se les explicó los objetivos y las consideraciones éticas de la investigación. La totalidad del equipo docente aceptó voluntaria e informadamente a participar en la investigación, a través de la firma de un formulario de consentimiento informado.

La Tabla 1 detalla los siete profesores que aceptaron participar en la investigación, especificándose su área de trabajo y sus años de experiencia.

Tabla 1

Profesores(as) participantes de la investigación

Profesor(a)	Área de trabajo	Años de experiencia
Profesor A	Directivo-Administrativa-Docencia	7
Profesor B	Directivo-Administrativa-Docencia	1
Profesor C	Docencia	2
Profesor D	Docencia	7
Profesor E	Docencia	2

Profesor F	Docencia	2
Profesor G	Docencia	2
Profesor H	Docencia	2

Como se visualiza en la tabla, dos profesoras, además de cumplir labores docentes, tenían roles administrativos-directivos, como la directora y la encargada del Programa de Integración Escolar (PIE). La mayoría de estos docentes tenía menos de tres años de experiencia trabajando en la escuela, y dos de ellos siete años.

2.4. Técnica de producción de datos

Siguiendo los lineamientos de Knoubloch (2005) y la operacionalización de Castillo et al. (2022), se utilizó la observación participante como técnica principal de producción de datos en diversos contextos laborales, se registraron conversaciones en salas de profesores, actividades en el patio y actos protocolares como licenciaturas, exceptuando las observaciones en el trabajo de aula con los jóvenes. La observación se centró en la influencia de los dispositivos sociotécnicos (protocolos, normativas, sistemas de gestión, leyes) en el trabajo docente. Esta influencia se evaluó según la frecuencia con que los profesores mencionaban estos dispositivos, las emociones que les provocaban y cómo instaban o limitaban acciones educativas.

El investigador interactuó constantemente con los participantes, registrando impresiones, inquietudes y emociones en notas de campo, lo que generó nuevos focos de observación y preguntas para entrevistas. La observación y los registros se complementaron con análisis documental de protocolos, normativas, proyectos institucionales, páginas web y leyes. Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los profesores de la escuela para explorar aspectos de sus subjetividades laborales, como valores, percepciones y relación con los dispositivos sociotécnicos identificados.

2.5. Estrategia de análisis de datos

El análisis se basó en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (1990), con el propósito de formar redes de categorías, conceptos y sus relaciones. El proceso se dividió en tres fases de codificación: abierta, axial y selectiva. Durante las primeras visitas, se transcribieron notas de campo y grabaciones de entrevistas, y se analizaron con el software Atlas.ti 8, generando las primeras categorías y temas emergentes.

La codificación abierta se desarrolló mediante un enfoque inductivo, permitiendo identificar dispositivos sociotécnicos relevantes en la labor docente, los cuales fueron organizados en categorías según la institución de origen desde la cual emergían. Las entrevistas también se analizaron inductivamente, creando categorías basadas en valores, prácticas educativas y percepciones de los docentes sobre su trabajo, estudiantes y relación con colegas.

La codificación axial estableció vínculos entre categorías anteriores, destacando las relaciones entre aspectos de la subjetividad laboral de profesores y los dispositivos sociotécnicos identificados, y cómo estas relaciones influían en sus prácticas educativas.

Finalmente, la codificación selectiva afinó categorías centrales, permitiendo reconocer la categoría central como “Ensamblaje entre dispositivos sociotécnicos y subjetividades laborales”. Esta categoría permitió comprender la cotidianidad laboral de profesores en contexto carcelario.

Para asegurar la fiabilidad del proceso analítico, se emplearon diversas estrategias de verificación de las categorías emergentes. En primer lugar, se realizó triangulación de datos entre los distintos insumos empíricos tales como la observación participante, entrevistas y documentos institucionales, lo que permitió contrastar patrones y validar interpretaciones desde distintas fuentes. Asimismo, se llevó a cabo una revisión iterativa de las categorías generadas a lo largo del trabajo de campo, confrontándolas con los nuevos datos recolectados y profundizando su análisis a la luz del marco teórico. Este proceso continuo de ajuste e interpretación contribuyó a consolidar un análisis coherente, denso y sustentado.

3. Resultados

Los resultados dan cuenta de que en la escuela observada las políticas públicas se reflejan en tres tipos de dispositivos sociotécnicos relevantes en la cotidianidad laboral de los profesores: 1) educativos, 2) operativo-manageriales y 3) seguridad. Cada uno con sus propios instrumentos de gestión.

Del mismo modo, los resultados revelan dentro del equipo de profesores de la escuela tres tipos de subjetividades laborales: 1) comprometida, 2) *laissez faire* y 3) punitiva, cada una con valores, visiones de la educación y prácticas pedagógicas particulares. Las similitudes y notorias diferencias que caracterizan a cada una de estas subjetividades laborales dio lugar a relaciones laborales de conflictos y alianzas entre profesores.

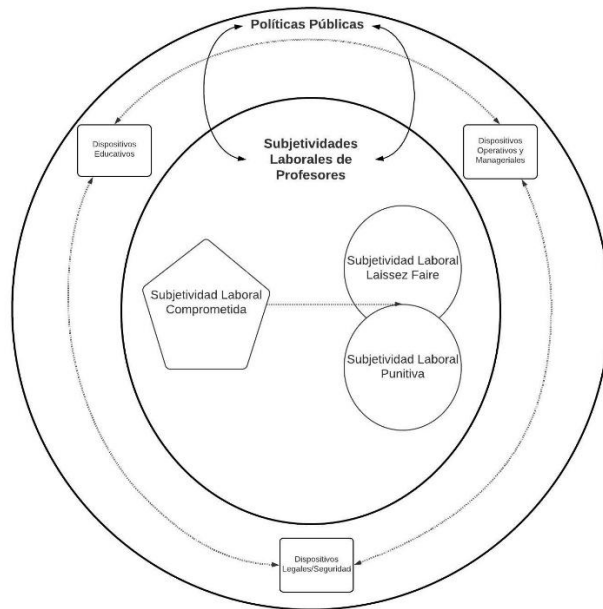
La relación entre dispositivos sociotécnicos y subjetividades laborales de profesores es de mutua afectación: los dispositivos influyen en las prácticas docentes según su subjetividad laboral, mientras que los profesores resignifican, asumen o resisten en su práctica diaria. La

Figura 1 muestra esta relación, con dispositivos sociotécnicos en el exterior del diagrama, indicando su influencia en el trabajo cotidiano. Las subjetividades laborales están al centro del diagrama, donde las de *laissez faire* y punitiva coexistieron en algunos docentes dependiendo de los temas que tomaban posición. Las flechas bidireccionales representan la interacción y mutua afectación entre dispositivos sociotécnicos y subjetividades laborales.

A continuación, se detallan en la Figura 1 cada uno de estos elementos, comenzando con los dispositivos sociotécnicos identificados como relevantes, las subjetividades laborales de profesores y sus tensiones.

Figura 1

Ensamblaje entre dispositivos sociotécnicos y subjetividades laborales de profesores en escuela en contexto carcelario



3.1. Dispositivos sociotécnicos de la política pública

3.1.1. Dispositivos educativos

Los dispositivos sociotécnicos educativos son los que emanan del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y corresponden a aquellos que tienen como principal finalidad velar por el derecho a la educación de los jóvenes. En este grupo se encuentran el Plan Curricular de Adultos y el Programa de Integración Escolar (PIE).

3.1.1.1. Plan curricular de adultos

Este es uno de los dispositivos sociotécnicos más influyentes en la escuela. Se trata de un plan que prioriza contenidos en asignaturas como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias naturales, Historia e Inglés, y que busca promover habilidades y actitudes del siglo XXI, como la empatía, el respeto, la autonomía, la proactividad, la perseverancia y la responsabilidad (MINEDUC, 2020). Además, especifica que las clases deben estar estructuradas en bloques de 45 minutos, sin posibilidad de acortar estos tiempos.

Una de las principales influencias de este dispositivo en la cotidianidad de esta escuela refiere a la priorización de contenidos, lo que ha generado que algunos docentes enseñen el mínimo contenido necesario. En la mayoría de los profesores favorece un trabajo relajado, de excesiva flexibilidad, poca planificación y una duración de clases incluso inferior a 20 minutos.

La directora del establecimiento indica que este plan no es el más pertinente debido a las bajas subvenciones por estudiante que entrega el MINEDUC y la imposibilidad de acceder a beneficios económicos como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que son cruciales para mejoras educativas en una escuela donde la totalidad de sus estudiantes están en situación de vulnerabilidad.

En resumen, en este caso este dispositivo limita el acceso a una educación significativa para los jóvenes, ya que la excesiva reducción curricular dificulta el desarrollo de habilidades y aprendizajes para la reintegración social. Además, coarta a nivel financiero por sus bajos valores en la subvención por estudiantes matriculados, dejando a esta escuela en clara desventaja respecto a espacios educativos tradicionales.

3.1.1.2. Programa de Integración Escolar (PIE)

El Programa de Integración Escolar (PIE) se presenta como un dispositivo relevante para la escuela, más por las subvenciones recibidas por estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) que por el trabajo inclusivo con los estudiantes.

El trabajo inclusivo se ve dificultado por varias razones: en primer lugar, el equipo PIE en esta escuela se compone de solo una profesora de educación diferencial y estudiantes en práctica, quienes brindan apoyo en el aula. Este escaso personal dificulta confirmar diagnósticos oportunamente y acompañar a estudiantes con NEE. Algunos profesores visualizan el escaso trabajo inclusivo comparándolo con programas de otros establecimientos que han trabajado.

A lo anterior, se suma las dificultades para aplicar procesos diagnósticos a estudiantes y la inflexibilidad en los plazos para subir información diagnóstica, ya que esta se rige por una

plataforma con fechas basadas en el sistema escolar tradicional. Sin embargo, en la escuela observada la matrícula de estudiantes depende de tiempos que escapan de la estructura escolar tradicional, pues se desconoce cuándo un joven puede ser privado de libertad. Todo lo anterior genera problemas para tener la información diagnóstica actualizada, dejando a muchos estudiantes sin subvención.

3.1.2. Dispositivos operativo-manageriales

Los dispositivos sociotécnicos operativos son administrados por SENAME y corresponde a aquellos que permiten el funcionamiento de CIP-CRC y en consecuencia la escuela. En este nivel también se identificaron dispositivos manageriales que operan bajo las lógicas del New Management Público, modelo de gestión empresarial trasladado al ámbito público que deriva de las políticas neoliberales, donde el mundo civil privado administra a través de recursos públicos los derechos sociales —en este caso, la educación de jóvenes privados de libertad—, rindiendo cuenta del cumplimiento de determinadas metas de gestión.

3.1.2.1. Rutina de actividades diaria de jóvenes

La rutina diaria de los jóvenes en el CIP-CRC incluye su asistencia escolar, participación en talleres y programas de salud mental y tratamiento de drogas. Este esquema busca garantizar distintos derechos para su reintegración social, pero también actúa como un mecanismo de control, ya que el cumplimiento de estas actividades es evaluado en audiencias judiciales para otorgar beneficios penitenciarios. La asistencia a la escuela es obligatoria para jóvenes que no han completado su educación secundaria, esto permite un flujo constante de estudiantes, garantizando subvenciones fijas en la escuela.

Pese a lo anterior la asistencia es fluctuante: los jóvenes a menudo rechazan ir a clases, generando desmotivación por parte de algunos profesores ya que no pueden trabajar, y relajo en otros, pues convierten estas cancelaciones en tiempo libre.

3.1.2.2. Servicios educativos

Servicios educativos corresponde a un dispositivo sociotécnico managerial, estos son proyectos por los cuales el SENAME le otorga recursos económicos al sostenedor de la escuela a fin de que realice una serie de actividades educativas durante el año, entre ellas un preuniversitario, ceremonia de titulación y talleres en los últimos meses del año. Al final de año la escuela tiene que rendir cuentas de las actividades realizadas para justificar los recursos otorgados.

Durante el trabajo de campo, de las actividades educativas comprometidas solo se llevó a cabo la ceremonia de titulación y la implementación de talleres de huerto y conservas. En estos

últimos, la participación se restringió a profesoras del equipo directivo y del PIE, mientras que la mayoría del cuerpo docente se abstuvo de participar, argumentando que dichas actividades no estaban contempladas en sus contratos laborales. Esta situación generó tensiones al interior del equipo, evidenciando la falta de compromiso de algunos docentes con las iniciativas educativas más allá del aula formal.

3.1.2.3. Metas del SENAME

Las lógicas manageriales y de rendición de cuentas no están instaladas en la cotidianidad laboral de la escuela. A diferencia de otros organismos colaboradores del SENAME, estos profesores no tienen que subir sus intervenciones a plataformas institucionales ni mantener orden de archivos en carpetas físicas. Esto configura en gran parte del equipo docente la percepción de trabajar en un espacio educativo relajado.

Sin embargo, una meta managerial se reconoció como influyente en el trabajo cotidiano: asegurar que el 100 % de los estudiantes matriculados aprueben su nivel educativo correspondiente. Esto implicó para los docentes la obligación de aprobar a todos, independientemente de su asistencia a clases o rendimiento académico.

Lo anterior generó visiones contrapuestas entre los docentes. Por un lado, algunos consideraron positivo que los estudiantes fueran promovidos de curso, ya que esto aumentaba sus oportunidades de reintegración social. Mientras que otros criticaron esta meta, ya que no fomentaba la responsabilidad ni el aprendizaje real de los estudiantes.

3.1.2.4. Sistema de financiamiento por parte del sostenedor

La figura del sostenedor como administrador de recursos estatales fue ampliamente criticada por el equipo docente. Los principales cuestionamientos se centraron en el sentimiento de abandono debido a la falta de recursos financieros en la escuela, reflejado en bajos salarios, profesores con múltiples roles, falta de personal esencial como psicólogos y psicopedagogos y la carencia de insumos básicos. Esta situación vuelve poco atractivo el trabajo en la escuela, dificultando la captación y permanencia de profesionales calificados en ella.

Por lo anterior, la autogestión se ha vuelto una práctica común en la escuela. Si bien es valorada porque refleja compromiso, también resulta problemática para algunas profesoras ya que constituye la única opción para mantener el funcionamiento del centro educativo.

En resumen, este dispositivo limita el buen funcionamiento de la escuela, creando condiciones laborales precarias y frustración docente, afectando negativamente la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes a las necesidades de estudiantes.

3.1.3. Dispositivos de seguridad

Los dispositivos de seguridad son emanados desde el Ministerio del Interior y de Justicia, son gestionados y administrados por Gendarmería de Chile y tienen como principal propósito controlar la sanción o la medida cautelar de los jóvenes y al mismo tiempo velar por la integridad de todos al interior, incluyendo jóvenes, profesionales y funcionarios que trabajan al interior del Centro de Reclusión.

3.1.3.1. Protocolos de seguridad

Los protocolos de seguridad, implementados por Gendarmería, son un dispositivo sociotécnico de seguridad que regula estrictamente la cotidianidad en la escuela tanto para jóvenes como funcionarios y profesores. El protocolo más relevante es la prohibición del ingreso de teléfonos celulares u objetos de valor al interior del CIP-CRC, que se materializa mediante el uso de detectores de metales al personal que accede al recinto. Al interior del centro las restricciones son aún más rigurosas, especialmente en el uso de objetos que puedan ser potencialmente peligrosos, como tijeras, corcheteras o reglas. Estas medidas limitan la implementación de metodologías didácticas innovadoras, ya que los docentes no pueden usar ciertos materiales o tecnologías.

Dentro de la escuela, el personal de Gendarmería supervisa el comportamiento de los jóvenes a través de cámaras y realiza intervenciones en situaciones conflictivas o en periodos de contingencia, como festividades de septiembre o diciembre, donde aumentan los episodios de violencia, lo que lleva a allanamientos para incautar armas u objetos prohibidos. Estas restricciones, aunque necesarias por seguridad, generan emociones de impotencia y frustración entre los profesores, quienes sienten que su capacidad de intervención educativa está limitada. En resumen, este dispositivo restringe la innovación pedagógica y la dinámica interaccional entre los profesores y sus estudiantes.

3.2. Subjetividades laborales y dispositivos sociotécnicos: una relación bidireccional

Se identificaron tres subjetividades laborales en los profesores participantes: comprometida, *laissez faire* y punitiva, cada una anclada en valores y creencias particulares respecto a la educación. Dependiendo de las subjetividades laborales, los docentes asumen, resignifican o resisten estos dispositivos y, al mismo tiempo, dichos dispositivos contribuyen a reforzar o tensionar elementos centrales de las subjetividades laborales, en un proceso de mutua influencia.

A continuación, se detallan las características de cada una de estas subjetividades y su relación con los dispositivos sociotécnicos.

3.2.1. Subjetividad laboral comprometida

Las profesoras con subjetividad laboral comprometida tienen una fuerte orientación humanista, defendiendo valores como el respeto a los derechos humanos de los jóvenes, la justicia social y el apoyo mutuo. Critican el enfoque punitivo del sistema educativo donde trabajan y ven la educación como una herramienta clave para la reintegración social. Estas docentes suelen tener vínculos con colectivos de derechos humanos y de la izquierda política, como movimientos feministas y anticarcelarios. Así lo refleja la siguiente profesora:

Tengo un tremendo compromiso social, desde que nací. Por eso participo en tantos espacios (...) en un colectivo de derechos humanos, participo en una comparsa feminista. Soy activa del progreso porque tengo una conciencia social y me gustó este contexto. Me gusta el contacto con los niños, eso lo encuentro bacán. Y creer en ellos, saber que los cabros son bacanes cuando se ponen su traje de estudiantes.
(Profesora con subjetividad laboral comprometida)

Su relación con los dispositivos sociotécnicos identificados es diversa. Por ejemplo, resignifican el Plan Curricular de Adultos integrando estrategias reflexivas en sus clases, y hacen lo mismo con los tiempos acotados de clase establecidos en el Plan, viéndolos como una oportunidad para planificar sus clases. De igual forma ocurre con los Servicios Educativos, en particular los talleres de huerto y conservas, que no solo representan una fuente de recursos para la escuela, sino también una instancia para promover aprendizajes, compañerismo y trabajo colaborativo entre los jóvenes, como se observa en la siguiente interacción durante un taller de conservas:

Es interesante cómo la directora intenciona el aprendizaje al momento de apoyar a los jóvenes en la elaboración de salsas: les explica sobre conservantes naturales, acidez y tiempos de cocción. (Nota de campo, 21 de diciembre del 2022)

Estas profesoras también resisten algunos dispositivos de seguridad, especialmente la presencia de personal de Gendarmería en la escuela en periodos de contingencia, lo cual consideran una vulneración de derechos:

No, aquí no entran los pacos, yo no los dejo entrar, aquí tenemos la obligación de dejarlos entrar para que hagan procedimientos, pero yo siempre les digo que lo hagan afuera (...). (Profesora con subjetividad laboral comprometida)

3.2.2. Subjetividad laboral *laissez faire*

Los profesores con esta subjetividad priorizan su bienestar personal por sobre el compromiso educativo. Mantienen una actitud relajada y suelen ver y valorar la escuela como un espacio con menos presión administrativa que otros trabajos, lo cual les permite "relajarse". Estos profesores no realizan trabajo administrativo, no planifican clases ni usan metodologías didácticas, tal como lo evidencia una de estas profesoras:

*Aquí me vengo a relajar, ya que no existe mucha presión administrativa como en establecimientos tradicionales, aquí vengo a impartir un par de clases no más. (Profesora con subjetividad laboral *laissez faire*).*

Este grupo de profesores muestra bajas expectativas hacia los estudiantes y su reintegración social, lo que refuerza actitudes despectivas hacia ellos:

*Intento socializarlos más que formarlos (...) en temas como vocabulario, para que después cuando asalten sean ladrones cultos, digan: pásenme sus pertenencias señor, esto es un asalto [se ríe] (...) ¿Tú crees que alguno de estos cabros va a estudiar en la universidad, va a trabajar? Quizá uno o dos, pero la mayoría va a seguir delinquiendo. (Profesora con subjetividad laboral *laissez faire*/punitiva).*

Los dispositivos sociotécnicos flexibles, como el currículo de educación de adultos y la meta de aprobación del 100 % de estudiantes, son bien acogidos por estos docentes ya que refuerzan su actitud de relajo cotidiano, incluso lo defienden para desprestigiar nuevamente a sus estudiantes, tal como lo indica uno de estos profesores:

*Ni cagando serviría el modelo de colegio tradicional. ¿Te los imaginas cantando el himno nacional en el patio? ¿O que tengan la cantidad de horas de un colegio tradicional? Los matas. (Profesor con subjetividad *laissez faire*).*

Sin embargo, resisten aquellos dispositivos que implican un mayor compromiso educativo, como los programas de integración escolar (PIE), ya que tienen que colaborar con la aplicación de diagnósticos a estudiantes. Tampoco participan en los talleres de Servicios Educativos, ya que no está considerado en sus contratos.

En cuanto a los dispositivos legales, estos son asumidos críticamente ya que favorece sentimientos de seguridad, aunque indican que les significa mayores esfuerzos que en otros espacios laborales. Así se constata en la siguiente cita:

Aquí trabajo más que en otros establecimientos (...) por el perfil de los jóvenes, y por los protocolos de seguridad que se tiene que cumplir: no salir con lápices o materiales

*con puntas porque los jóvenes los pueden utilizar como armas, eso no existe en establecimientos tradicionales. (Profesora con subjetividad laboral *laissez faire*).*

Es importante destacar que algunos de estos profesores también comparten características de la subjetividad laboral punitiva, que se detallará a continuación, pues la presencia de una u otra subjetividad emerge según los temas que tienen que tomar posición.

3.2.3. Subjetividad laboral punitiva

Los profesores que se insertan con esta subjetividad laboral se identifican con valores conservadores tales como el orden, el respeto a la ley y la responsabilidad individual. Poseen bajas expectativas sobre los aprendizajes y la reintegración social de los estudiantes, y experimentan un temor hacia posibles agresiones por parte de ellos. Esta postura se traduce en una falta de empatía hacia los jóvenes, quienes son vistos como responsables individuales de su situación privada de libertad:

*Antes había una profesora que tenía mucha vinculación con un estudiante y yo le decía oye córtala, si este es un delincuente, uno tiene que preocuparse por uno, por su familia. Y hoy le pasa lo mismo a otra profesional, nosotros le decimos oye corta el hueveo, tú no puedes decirle pobrecito, porque estos cabros no están aquí por pobrecitos, están aquí porque ellos se lo buscaron. (Profesora con subjetividad laboral punitiva/*laissez faire*).*

Para algunos de estos profesores, para trabajar en este contexto se necesita de frialdad afectiva y una actitud de suspicacia hacia los jóvenes. Por lo anterior, asumen y aprecian los dispositivos sociotécnicos de seguridad. Incluso un profesor expresa intenciones de otorgar más atribuciones a Gendarmería en la escuela para mantener el control conductual, aun cuando ello pudiera implicar vulneraciones de derecho, como se evidencia a continuación:

*Yo conozco la escuela al interior de Huachalalume [cárcel de adultos] que es diferente porque hay gendarmes en la sala de clases. El huevón [gendarme] no se mete en el tema educativo. Solamente ve el tema de conducta dentro de la sala, entonces se queda parado atrás mientras el profe da su clase. La directora me dice que no podemos hacer eso aquí porque es vulneración de los derechos. Estamos totalmente de acuerdo. Pero si queremos llegar a un contexto de escuela es la única forma que tenemos. (Profesor con subjetividad laboral punitiva/*laissez faire*).*

Los informes conductuales también son valorados por estos profesores como herramientas cruciales para regular el comportamiento de los jóvenes, ya que otras sanciones, como la suspensión de clases, se consideran inadecuadas en el contexto de privación de libertad:

Para estos huevones que están presos la suspensión es un premio. ¿Entonces, qué otra sanción tenís acá? Es como tragicómico. No podemos llamar a apoderado, no podemos suspender, no podemos condicionar la matrícula, tenemos que aguantar que estos huevones hagan cagada y media y no podemos hacer nada. (Profesor con subjetividad laboral punitiva/laissez faire)

Claramente, los valores, actitudes y prácticas que revelaron son similares a la de docentes con subjetividad laboral *laissez faire* y opuestas a las de docentes con subjetividad laboral comprometida. Tal panorama configuró la escuela como un espacio fragmentado, con alianzas y disputas que se detallará a continuación.

3.3. Subjetividades laborales: alianzas y disputas

Como se ha visualizado, profesores con subjetividad laboral *laissez faire* y punitiva comparten ciertos valores, actitudes y prácticas, es más, algunos docentes se posicionaron en ambas subjetividades dependiendo de los temas que abordaban. Las diferencias con las profesoras con subjetividad laboral comprometida son claras, configurando un contexto laboral de disputas y fragmentación de la comunidad escolar.

La fragmentación se manifestó en prácticas de acoso laboral, falta de apoyo y disputas sobre los objetivos educativos. Las profesoras con subjetividad laboral comprometida expresaron su descontento por la falta de esfuerzo de sus colegas. Sin embargo, para ellas lo más problemático es el discurso despectivo y bajas expectativas que sus colegas sostenían sobre los estudiantes:

Cuando empiezan a decir: “estos delincuentes culiaos”, etcétera, ese es el límite, lo pedagógico, lo metodológico se puede aprender, pero las expectativas no. (Profesora con subjetividad laboral comprometida)

A su vez, los docentes con subjetividad laboral punitiva y *laissez faire* cuestionaron a sus colegas por su falta de experiencia y expectativas poco realistas:

*(...) viene una profesora recién egresada, que lamentablemente cuando tú sales egresado vienes con un abanico de expectativas, que vas a mejorar el mundo, toda la cuestión (...) La experiencia te va apegando a la realidad, que a lo mejor de los 40 niños rescatai a uno. Todas esas cosas te van puliendo. (Profesor con subjetividad laboral *laissez faire*/punitiva)*

Existió una discusión sobre si había intencionalidad de algunos profesores por provocar esta fragmentación dentro de la escuela o simplemente un actuar ritualizado asociado a valores personales y modos de relacionarse asociado a experiencias personales y/o laborales previas.

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el ensamblaje de las políticas públicas, operacionalizadas en dispositivos sociotécnicos, con la subjetividad laboral de profesores de una escuela en contexto carcelario.

Los resultados dan cuenta que tres tipos de dispositivos sociotécnicos de las políticas públicas se ensamblan con tres tipos de subjetividades laborales, reforzando o interpelando sus valores, visiones y experiencias. Este ensamblaje se reflejó en distintos modos de relación con los dispositivos identificados, resignificándolos, asumiéndolos, criticándolos o resistiéndolos, resultando en prácticas educativas y modos de estar en la cotidianidad educativa particulares, con consecuentes alianzas y fragmentaciones laborales dentro del equipo.

Los distintos dispositivos sociotécnicos identificados son importantes en el trabajo cotidiano de la escuela ya que cumplen distintas funciones y encarnan distintos discursos y objetivos, algunos favorecen ingresos económicos para la escuela, otros protegen la integridad de los profesionales y otros guían contenidos y resultados de aprendizaje.

Llamativamente, y contrario a lo que se puede esperar de un contexto configurado por distintas políticas públicas, esta escuela tiene un bajo nivel de demanda en términos de rendición de cuentas y trabajo administrativo. Los profesionales de esta escuela gozan de alta autonomía y tiempo libre en su ejercicio laboral, autonomía que es interpretada de distintas maneras según la subjetividad laboral donde se posicionan los profesores. Por ejemplo, profesoras con subjetividad laboral comprometida valoran esta libertad ya que les permite diseñar e implementar distintas actividades educativas para los jóvenes, mientras que docentes con subjetividad laboral *laissez faire* y punitiva la valoran porque les garantiza descanso y tiempo libre.

Esta baja demanda se asocia a los dispositivos del Plan Curricular de adultos y la meta de aprobación del 100 % de estudiantes, que son un caldo de cultivo para reforzar una subjetividad laboral *laissez faire*. Estos dispositivos encarnan una visión de la educación como un mero mecanismo para normalizar estudios, lo que detenta una escasa visión política (Osorio, 2013) y desestima la necesidad de promover habilidades socioemocionales y de pensamiento crítico en los estudiantes (MINEDUC, 2020). Bajo esta lógica es muy difícil crear contextos educativos significativos, donde se promuevan prácticas promotoras de una

educación de calidad, dependiendo estas exclusivamente de los valores y voluntad de los profesores.

En cuanto a los dispositivos legales, el entorno carcelario refuerza estigmas y bajas expectativas en algunos profesores, afianzando una subjetividad punitiva. Para estos profesores es necesario contar con gendarmes en la sala de clases, trabajar con estudiantes a través de amenazas y una actitud donde es mejor no tener tanta cercanía ni compromiso con ellos, ya que estos jóvenes fácilmente podrían romper los límites. Es interesante notar cómo estos dispositivos afectan negativamente en el vínculo docente-estudiante. La literatura nacional ha evidenciado que, en escuelas tradicionales, factores estructurales-institucionales afectan el vínculo entre docentes y estudiantes, sobre todo en lo referente al excesivo trabajo administrativo y de planificación para cumplir con indicadores (Hirmas et al., 2021). Sin embargo, en el caso de la escuela del presente estudio, los resultados de pruebas estandarizadas no son los más relevantes, sino la necesidad de controlar conductualmente a jóvenes mediante la privación de su libertad.

Ahora bien, dentro de este espacio educativo hay profesoras que se posicionan en una subjetividad laboral comprometida, y que tienen adecuadas expectativas hacia los aprendizajes y reintegración social de sus estudiantes. Estas docentes buscan intersticios para promover una educación significativa, a pesar de las limitaciones estructurales y políticas de su trabajo (Fardella & Muñoz, 2018). Por ejemplo, implementan con primacía estrategias de enseñanza reflexivas y trabajan bajo el lema de que toda acción es educativa, para aprovechar de enseñar y promover habilidades en instancias como los talleres de Servicios Educativos. Asimismo, resisten los dispositivos sociotécnicos de seguridad, haciendo primar sus valores, sin perjuicio de que con ello reciban la desaprobación de sus colegas. Siguiendo la nomenclatura de Anderson y Cohen (2015), estas profesoras practican una resistencia de contraprácticas y reapropiación, al traducir sus valores en acciones educativas coherentes.

La fragmentación del equipo docente es otro hallazgo importante, reflejado en malos tratos y críticas constantes entre colegas que poco aportan al proceso educativo. Este clima laboral se asocia a las diferencias valóricas y distintas visiones de la educación y de sus estudiantes. Lo anterior abre la interrogante de si existe en la escuela un dispositivo sociotécnico influyente en estas dinámicas, como sucede en escuelas tradicionales donde los modelos educativos de rendición de cuentas y de carrera docente generan quiebres en los vínculos entre colegas debido a la competitividad y al agobio laboral (Hirmas et al., 2021). En este sentido, el dispositivo subsidiario sería el que tendría cierta influencia en este clima laboral, sobre todo en lo relacionado a los bajos sueldos y a condiciones inestables, generando estrés y frustraciones en el equipo y disminuyendo los ánimos de colaboración. Aun así, pese a que la percepción de una mala gestión por parte de la sostenedora fue compartida por todos los docentes,

independiente de sus subjetividades laborales, no se visualizaron intentos de acciones mancomunadas para revertir esta situación, solo discursos críticos individuales que no lograron los resultados esperados. Lo anterior es coincidente con estudios nacionales que han revelado que la precariedad laboral está vinculada a resistencias profesionales sutiles e individuales debido al miedo por las consecuencias y/o represalias institucionales que estas acciones puedan conllevar (Muñoz et al., 2022). Cabe preguntarse si en una escuela más colaborativa-comunitaria hubieran realizado una resistencia aliada con mejores probabilidades de cambio (Anderson & Cohen, 2015).

Los resultados sugieren que para mejorar la educación en contextos de reinserción social es crucial un abordaje a nivel macro y micro. A nivel macro, se torna urgente la instalación de una política educativa contextualizada y comprometida para asegurar una educación que aporte a la reintegración social y a la participación social de estos jóvenes. Esto no solo requiere voluntades sino también un sostén estatal que garantice los recursos y mecanismos que posibiliten que estos espacios educativos sean significativos y no solo meros accesorios dentro de una lógica de cumplimiento penal. Tal como sugiere Palma (2015), esta nueva política debe considerar la elaboración de un nuevo currículo pertinente al perfil del estudiantado, así como una formación especializada y continua de los profesores que ejercen en estas escuelas. También se requiere la incorporación de un equipo PIE que dé cobertura a todos los estudiantes con NEE, junto con otros dispositivos de apoyo psicológico y académico, tal como ocurre en la mayoría de los establecimientos educativos del país. Del mismo modo, para evitar el surgimiento o el refuerzo de subjetividades relajadas o punitivas, es necesario que se incorporen mecanismos de rendición de cuentas contextualizados por parte del MINEDUC y el Servicio de Reinserción Juvenil hacia las instituciones sostenedoras y los profesores en ejercicio, sin reproducir las perturbaciones que genera el exceso de control burocrático en otros espacios institucionalizados. Esta nueva política contextualizada, en su elaboración, tiene que considerar la participación de los principales actores de este proceso educativo, entre ellos estudiantes y profesores (Rubio, 2015). Asimismo, ha de centrarse en reencantar a los estudiantes con la educación y el interés por el aprendizaje, que supere la visión de la educación como medio para regular estudios, y asuma el desafío y compromiso de desarrollar pensamiento crítico para favorecer en estos jóvenes la reflexión sobre su situación actual, proyectos de vida, derechos y libertad.

A nivel micro, en el contexto particular de la escuela analizada, si bien las transformaciones en la política educativa son fundamentales para avanzar hacia una mejora de la calidad, también es posible implementar acciones concretas en el corto plazo que fortalezcan el proceso formativo. Considerando las tensiones internas y la fragmentación del equipo docente, resulta prioritario perfeccionar los procesos de selección y formación del profesorado, incorporando

dimensiones como la subjetividad laboral y las habilidades socioemocionales necesarias para trabajar en contextos de privación de libertad. Se recomienda promover en los docentes actitudes respetuosas, empáticas y no punitivas hacia los jóvenes en conflicto con la ley, fundamentales para establecer vínculos pedagógicos significativos. Asimismo, es clave fomentar una cultura de colaboración entre los docentes para mejorar el clima laboral y reducir el desgaste emocional. Para ello, se requiere una supervisión más activa del SENAME hacia la corporación sostenedora, que garantice un uso adecuado de los recursos públicos y mejores condiciones educativo-laborales.

Las limitaciones de la investigación guardan relación con el poco tiempo del trabajo de campo que se extendió solo un mes, y la consideración exclusiva de profesores al interior de la escuela. Es importante que futuras investigaciones continúen con el enfoque etnográfico, extendiendo un trabajo de campo que considere las voces y miradas de profesionales del SENAME, Gendarmería y otros actores relevantes e influyentes en los procesos educativos de estos jóvenes. Las percepciones que tengan otros profesionales podrán complejizar esta cotidianeidad laboral, brindando nuevas concepciones respecto a la educación en contexto carcelario, nuevas subjetividades laborales, dispositivos sociotécnicos y ensamblajes, y así abrir nuevos nudos críticos y oportunidades de mejora para estos establecimientos, en un contexto de cambio del Sistema de Reinserción Juvenil.

Para concluir, la importancia del presente estudio radica en conocer desde dentro una realidad que tanto las políticas públicas como el mundo académico ha mantenido distanciada. Se espera que los resultados de esta investigación permitan entusiasmar el interés intelectual y político por continuar estudiando y aportando esta relegada pero importante realidad educativa.

Agradecimientos

Esta investigación fue realizada gracias a la Beca de Magíster Nacional ANID 2021.

5. Referencias

- Acuña, V., Williamson, G., Calvo, C., Rubio, G., Pinto, R., Osorio, J., Álvarez, E., Farías, A., & Ochoa, P. (2015). Nuevas políticas para jóvenes y adultos para Chile. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 1. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/10-documento-nuevas-politicas-para-jovenes-y-adultos-para-chile>
- Anderson, G., & Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Castillo, J., Gálvez, M., Tapia, J., Toro, J., & Catalán, M. (2022). Producir la verdad, componer un sujeto: Una aproximación a la subjetivación en salud desde los estudios de la ciencia y tecnología. En O. Besnasconi, C. Fardella, & S. Rojas (Eds.), *Sujetos y subjetividades* (pp. 125-150). UAH Ediciones. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3596z45.9>
- De la Maza, C. (2013). Derechos humanos de la infancia y adolescencia: Adolescentes infractores frente a sanciones no privativas de libertad. En Centro de Derechos Humanos UDP (Ed.), *Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2013* (pp. 165-184). Ediciones UDP.
- Domínguez, J. C. (2013). La educación, un pilar fundamental en el programa de reinserción social para jóvenes infractores de ley privados de libertad de los centros administrados por el Servicio Nacional de Menores. *Convergencia Educativa*, 2(1), 21-38.
- Fantin, R., & Silva, R. (2024). A biopolítica sobre a docência prisional: entre a segurança e a educação. *Revista Misión Jurídica*, 17(27), 81-93. <https://doi.org/10.25058/1794600X.2459>
- Fardella, C., & Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>

- Flores, J., & Barahona, K. (2020). I am in a constant struggle: The challenges of providing instruction to incarcerated youth in Southern California. *International Journal of Educational Development*, 76(1), 102192.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102192>
- Gashi, E. (2021). Prison education characteristics and classroom management by prison teachers. *SEEU Review*, 16(2), 104-113. <https://doi.org/10.2478/seeur-2021-0023>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4th ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315146027>
- Hirmas, C., Espinoza, C., Flores, C., & Vallejos, O. (2021). *Los vínculos en el tejido escolar: la perspectiva de educadores*. Ministerio de Educación.
<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/InformeReflexionesEducativas-V02.pdf>
- Jawing, E., Abd Rahim, S., Abang Muis, A. M. R., Hajimin, M. N. H., Mahmood, N., & Tanalol, S. H. (2022). Redeem your past: Teaching challenges and hopes behind bar. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(11), 1-14.
<https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i11.1944>
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3).
<https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Lukáčová, S., Lukáč, M., Lukáč, E., Pirohová, I., & Hartmannova, L. (2018). Prison education in Slovakia from the teacher's perspective. *Journal of Prison Education and Reentry*, 5(1), 63-79. <https://scholarscompass.vcu.edu/jper/vol5/iss1/5/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Priorización curricular: Educación de personas jóvenes y adultas*. Unidad de Curriculum y Evaluación. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2020/05/Educ-Personas-Jo%CC%81venes-y-Adultas-Priorizacio%CC%81n-Curricular.pdf>
- Muniesa, F., Millo, Y., & Callon, M. (2007). An introduction to market devices. *The Sociological Review*, 55(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00727.x>

- Muñoz, G., Duboy, M., Villalobos, C., & Reininger, T. (2022). Oponerse sin perder el puesto: Tensiones y resistencias profesionales en la implementación de programas sociales en Chile. *Rumbo TS*, 28(1), 88-108.
- Órdenes, M., & Ramos, L. (2020). Derecho a la educación: Respuesta del Estado de Chile a sus compromisos con los estándares de derechos humanos. En Centro de Derechos Humanos UDP (Ed.), *Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2020* (pp. 415-455). Ediciones UDP.
- Orejuela, J., & Ramírez, A. (2011). Aproximación cualitativa al estudio de la subjetividad laboral en profesionales colombianos. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 125-144.
- Ortner, S. B. (2005). Subjectivity and cultural critique. *Anthropological Theory*, 5(1), 31-52.
<https://doi.org/10.1177/1463499605050867>
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la educación de jóvenes y adultos en Chile: Hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Temas de Educación*, 19, 57-65. <https://doi.org/10.15443/tde380>
- Palma, C. (2015). La otra reforma: La educación de los postergados. *Señales*, 9(14), 60-82.
- Rubio, G. (2015). Saberes docentes para la educación de adultos. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 1.
<https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/5-saberes-docentes-para-la-educacion-de-adultos>
- Servicio Nacional de Menores. (2017). *Orientaciones técnicas programas de reinserción para adolescentes infractores de ley: Modalidad programa de apoyo socioeducativo para adolescentes*. Departamento de Justicia Juvenil.
https://www.sename.cl/wsename/p21_21-12-2017/Bases-Tecnicas-21.pdf
- Sisto, V., & Zelaya, V. (2013). La etnografía de dispositivos como herramienta de análisis y el estudio del managerialismo como práctica local. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1345-1354. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12.4.edha>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

Valenzuela, A., Soto, A., & Stecher, A. (2022). Abordaje teórico-metodológico para el estudio de las identidades laborales en el trabajo flexible. En O. Besnasconi, C. Fardella, & S. Rojas (Eds.), *Sujetos y subjetividades* (pp. 209-233). UAH Ediciones.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv3596z45.12>

Vásquez, M. (2015). La educación en contextos de encierro: Una mirada desde adentro. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 1.

<https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/2-la-educacion-en-contextos-de-encierro-una-mirada-desde-adentro>

Zúñiga, P. (2019). La (re)inserción social en Chile de personas que han estado privadas de libertad y la educación en contexto de encierro: Una panorámica de exclusión. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 9, 35-53.