



Facultad en Educación
Escuela de Artes y Humanidades,
Pedagogía en Educación Artística

ALFABETIZACIÓN VISUAL PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES ADULTOS PRIVADOS DE LIBERTAD

SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y PROFESORA DE
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA
MENCIÓN ARTES VISUALES

DENISSE ESPINOZA COLOMA
ROSA GUERRERO MEZA
BELEN MILLA REBOLLEDO
NATHALY REYES MELENDEZ

Profesora guía: Dra. Marta Hernández Parraguez

Santiago, Chile
2024

Al pasar el tiempo descubrí,
que alimentando con conocimiento y pensamiento
en mi mente puedo volar, liberar, descubrir y crear.

P. ROSAS ¹

¹ Extracto de poema realizado por una persona privada de libertad en un certamen literario enfocado en conocer vivencias de estudiantes en contexto de encierro (Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, 2016, p. 32)

Índice:

ALFABETIZACIÓN VISUAL PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES ADULTOS PRIVADOS DE LIBERTAD	i
Índice:	iii
Resumen	iv
Abstract	iv
Capítulo I: Introducción y problema de investigación	1
Introducción al problema de investigación	1
Pregunta De Investigación	4
Objetivo General	4
Objetivos Específicos	5
Capítulo II: Marco Teórico	5
1. Alfabetización Visual desde la Educación Artística	5
2. Educación para adultos privados de libertad	10
3. La transformación social desde la educación	15
Capítulo III: Marco metodológico	21
Capítulo IV: Análisis de entrevistas y documentos	24
1. Análisis de entrevistas	25
1.1. Educación artística y reinserción social	25
1.2. Entorno educacional, contexto y funcionamientos	30
1.3. Motivación, aprendizaje y arte.	33
2. Análisis documental	36
Capítulo V: Propuesta de material pedagógico	39
Capítulo VI: Conclusiones	45
Referencias bibliográficas	49

Resumen

Este seminario de grado consiste en una investigación de carácter cualitativo que tiene como principal objetivo contribuir al desarrollo de la comunicación visual y la transformación social de personas adultas privadas de libertad. Esto, a través del diseño de material pedagógico enfocado en experiencias de alfabetización visual que promuevan la reflexión crítica, la expresión personal y la amplitud de imaginarios en el marco de la actual sociedad hipervisual. Para ello, se realizaron entrevistas a estudiantes universitarias que realizaron sus prácticas en liceos para personas adultas privadas de libertad en la Región Metropolitana, con la finalidad de conocer las necesidades del contexto educacional carcelario y, a partir de la información obtenida y su relación con la revisión teórica realizada, diseñar el material pedagógico propuesto. Dicho material está enfocado en distintas actividades que abordan la alfabetización visual desde la educación artística y contempla actividades relacionadas a prácticas semiológicas cuyo foco es la interpretación de signos. El material está albergado y disponible en una página web de libre acceso, con el objetivo de que este sea utilizado de acuerdo con las necesidades de docentes y talleristas de diversas disciplinas en contextos carcelarios, quienes pueden apoyarse de las actividades propuestas de forma aislada o siguiendo la totalidad de la secuencia propuestas. De este modo, esperamos generar habilidades que aporten en la transformación social de personas que se encuentran realizando sus estudios en un contexto de encierro, por medio del diálogo, la creación, interpretación, análisis y la exploración de materialidades que, desde el cuestionamiento de las imágenes y sus significados, fortalezcan su percepción y reflexión crítica sobre la sociedad en la que posiblemente se reinsertarán.

Palabras clave: alfabetización visual, educación en cárcel, expresión personal, reflexión crítica, transformación social.

Abstract

This thesis seminar focuses on a qualitative research study aimed at advancing visual communication and promoting social transformation among incarcerated adults. The primary goal is to create educational materials that emphasize visual literacy, encouraging critical thinking, personal expression, and imaginative exploration within the framework of today's highly visual culture. To achieve this, interviews were conducted with university students who had completed internships in high schools for incarcerated adults in the Metropolitan Region. These interviews provided valuable insights into the educational needs within prison settings. Based on this input and a comprehensive theoretical review, the proposed educational materials were

developed. The materials consist of various activities that approach visual literacy through art education, integrating semiological practices centered on interpreting signs. These resources are available on an openly accessible website and are designed to be flexible, allowing teachers and workshop facilitators across disciplines to adapt them to their specific needs within prison environments. The activities can be used individually or as part of a larger, cohesive sequence. The overarching aim is to develop skills that contribute to the social transformation of individuals pursuing education in confinement. Through dialogue, creation, interpretation, analysis, and exploration, these activities encourage participants to critically engage with images and their meanings. This process is intended to enhance deeper reflection on the society they may eventually rejoin.

Key Words: Visual literacy, prison education, self expression, critical reflection, social transformation

Capítulo I: Introducción y problema de investigación

Introducción al problema de investigación

La presente investigación aborda la educación artística desde la alfabetización visual y cómo esta puede influir en una posible reinserción social en estudiantes adultos privados de libertad. Se aspira a que, mediante el desarrollo de formas de comunicación ligadas a lo visual, los estudiantes puedan utilizar estas herramientas tanto dentro como fuera del entorno carcelario, facilitando una integración más fluida y significativa con la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar que la elección de la alfabetización visual como tema principal nace desde la necesidad de cuestionar las imágenes que observamos y consumimos habitualmente en una sociedad de carácter hipervisual. Ciertamente, la educación artística y la alfabetización visual desempeñan un papel significativo para interpretar lo que vemos, ya que, como plantea Acaso (2016), en el contexto del mundo contemporáneo una persona que vive en un ambiente urbanizado observa cerca de 800 imágenes diarias en la cotidianidad, por ende, las consumimos todo el día. Estas imágenes pueden ser desde un cartel publicitario en la carretera a un envase de galletas, una fotografía en redes sociales o una pintura expuesta en un muro. Esto implica relacionarnos con una realidad saturada de imágenes que, por lo tanto, identificamos como una realidad y sociedad hipervisual.

Dentro de este contexto, y entendiendo la alfabetización visual como la comprensión e interpretación de las imágenes, esta se concibe como un proceso que permite generar herramientas específicas para su entendimiento y comprensión. Para entender este concepto debemos señalar que la alfabetización visual ha sido estudiada y definida por diversos autores como Acaso (2016) —desde un enfoque centrado en el consumo de las imágenes—, o Peña y Dobson (2016) —desde el aprendizaje mismo. Uno de los primeros en escribir sobre este tema fue John Debes en 1969, quien definió el alfabetismo visual como “un conjunto de habilidades relacionadas con el sentido de la vista, las que el ser humano adquiere a través de la visión y otras experiencias sensoriales” (como se citó en Villamizar, 2018, p. 7).

Por otra parte, si bien el término alfabetizar se comprende, en términos simples, como la acción de enseñar a alguien a leer y escribir, Flores-Davis (2016) postula que la alfabetización no solo abarca leer y escribir, sino que también contribuye al desarrollo de la persona en diversas dimensiones, además de situar al análisis de símbolos como información que puede ser interpretada de una manera crítica, posibilitando no sólo la comprensión, sino que también la

comunicación colectiva. En relación con esto, podemos decir que la importancia de alfabetizar visualmente radica en su función para generar herramientas que favorezcan procesos de interpretación y comunicación que, a la vez, promuevan una participación autónoma y activa en la sociedad.

Es en este aspecto en donde la educación artística cumple un rol fundamental, pues podría propiciar el desarrollo de habilidades que fomenten la expresión y la creatividad, así como el desarrollo de una visión crítica del mundo y, por lo tanto, la posibilidad de transformarlo. Desde este planteamiento, es importante considerar que el aspecto interpretativo de la alfabetización visual “...consiste en otorgar significado a las representaciones de carácter visual” (Acaso, 2009, p. 26), las cuales se dan por medio de los signos visuales, que a su vez se representan por medio del lenguaje visual y, por lo tanto, se comprenden mediante la alfabetización visual.

Según lo señalado, la alfabetización visual pensada desde y por medio de la educación artística, podría ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen un entendimiento más crítico con su entorno. Es precisamente por esto que creemos que promover el desarrollo de estas habilidades desde las artes visuales puede aportar a estudiantes privados de libertad, ya que, como señala Carpio (2017), la enseñanza del arte en el entorno carcelario facilita una introspección profunda sobre uno mismo y el entorno, apoyando así un proceso de cambio personal. Por esto mismo, la educación artística participa como una vía para la reintegración social, teniendo en cuenta lo señalado por Berger (2000), el cual sostiene que la manera en la que interpretamos las imágenes está condicionada por nuestros conocimientos y experiencias.

Es importante destacar que, si bien, en una primera instancia se planteó la posibilidad de realizar un voluntariado de forma presencial en un liceo dentro de un contexto de encierro — el cual que no se logró gestionar—, nuestros intereses estuvieron orientados desde un comienzo a la disciplina de las artes visuales y la manera en la que la educación artística podría aportar en estos ámbitos, así como en la pregunta por lo que sucede en los espacios donde creemos que hay una circulación limitada de imágenes y en los que la educación artística está ausente, como ocurre en los liceos en contextos de encierro.

Situándonos en este escenario y en relación con la alfabetización, nos posicionamos desde los planteamientos de Acaso (2009) sobre cómo la comprensión visual puede ayudar a las personas a desafiar el control social ejercido por las imágenes, estimando que llevar estas herramientas al contexto carcelario puede contribuir a que los estudiantes privados de libertad puedan cuestionar las imágenes que se les presentan diariamente. Como menciona Acaso

(2016), el alto valor que le ha entregado la sociedad a las imágenes ha logrado impactar en la formación de la identidad de las personas, por lo tanto, al introducir la alfabetización visual, el individuo privado de libertad puede adquirir símbolos o códigos que, complementados con el lenguaje escrito, le permitan comunicarse de forma más efectiva con su entorno, aportando en la formación de su identidad y creando nuevas perspectivas de la realidad. Asimismo, trabajar mediante la expresión visual permite que los sujetos comiencen un proceso de autoconocimiento que es esencial para reforzar la identidad personal (Acaso, 2009).

Figura 1

TV Buddha, 1974. autor Nam June Paik



Obra que hace referencia a la influencia de las telecomunicaciones en las personas.

Con relación a lo anterior, Carbajal (2016) menciona que el arte es una herramienta alternativa que favorece la rehabilitación de los reclusos, pues facilita el desarrollo de competencias sociales y emocionales que son esenciales para su reintegración en la sociedad. En este sentido, mediante el material pedagógico esperamos poder trabajar la alfabetización visual con el fin de fomentar la capacidad de interpretación visual de los estudiantes y generar así herramientas que les permitan cuestionar la realidad. Por lo tanto, nuestra propuesta de material pedagógico para docentes y talleristas tiene como principal objetivo analizar lenguajes

visuales que permitan generar nuevas perspectivas para las personas privadas de libertad, ya sea dentro o fuera de los establecimientos educacionales carcelarios.

De esta manera, fomentar el cuestionamiento y la resignificación del entorno puede relacionarse como un acto de emancipación social, ya que según Martínez y Gutiérrez (2020), la emancipación abarca la reflexión y cuestionamiento sobre el entorno y las experiencias dentro de la sociedad, la política o la cultura. Esto se vuelve esencial para comprender y transformar nuestro entorno, pues, analizar de manera crítica la realidad personal y colectiva nos lleva a reconsiderar nuestra forma de ser en el mundo.

Frente a lo mencionado anteriormente, tomamos en consideración la necesidad de obtener información de fuentes que han podido relacionarse directamente con la realidad de las personas privadas de libertad, por lo que la elaboración de nuestro material pedagógico se realizó considerando las impresiones de estudiantes en práctica de la Universidad Católica Silva Henríquez [UCSH] que desarrollaron su labor en liceos de adultos privados de libertad en la Región Metropolitana. Esto, comprendiendo que mediante este proceso pudieron interactuar con las necesidades educacionales de los contextos carcelarios.

Por último, destacamos que nuestra finalidad durante la investigación se basa en generar instancias de reflexión sobre el espacio educativo en contextos de encierro, para luego entender la manera en la que la educación artística puede relacionarse con el medio carcelario. De acuerdo con esto, la elaboración de un material pedagógico que propone experiencias de alfabetización visual como herramientas de comunicación visual, se constituye como un instrumento que esperamos contribuya al desarrollo de la comunicación y a la transformación social de personas privadas de libertad en el territorio nacional.

Pregunta De Investigación

¿Cómo la alfabetización visual puede contribuir al desarrollo de la comunicación visual y la transformación social de personas adultas privadas de libertad en la Región Metropolitana?

Objetivo General

Contribuir desde la educación artística al desarrollo de la comunicación visual y la transformación social de personas adultas privadas de libertad, a través del diseño de material pedagógico enfocado en experiencias de alfabetización visual que promuevan la reflexión

crítica, la expresión personal y la amplitud de imaginarios en el marco de la actual sociedad hipervisual.

Objetivos Específicos

- Mediante las percepciones de estudiantes de la UCSH que han realizado su práctica inicial y profesional en sistemas educativos para estudiantes adultos privados de libertad, identificar algunas de las características educativas de tres comunidades de estudiantes adultos privados de libertad en la Región Metropolitana.
- A partir de la información obtenida desde las entrevistas y la revisión teórica realizada, analizar los potenciales beneficios de la alfabetización visual en establecimientos educacionales para estudiantes adultos privados de libertad en la Región Metropolitana.
- Diseñar material pedagógico enfocado en la alfabetización visual a partir de las características y necesidades identificadas en los sistemas educativos para estudiantes adultos privados de libertad y la revisión teórica realizada.
- A través de una página web de disposición pública que será compartida a docentes que realicen labores en contextos de encierro, difundir material pedagógico con enfoque en la alfabetización visual en los sistemas educativos para estudiantes adultos privados de libertad en Chile.

Capítulo II: Marco Teórico

1. Alfabetización Visual desde la Educación Artística

En primera instancia, y en términos generales, la alfabetización hace alusión a la capacidad de leer y escribir, no obstante, en su definición más extensa, apunta a un conjunto amplio de competencias que van más allá de la lectoescritura, pues se entiende como la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear y comunicar la realidad del mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). En esta línea, Paulo Freire (1970) menciona que la alfabetización es un proceso en el que una persona genera conciencia mediante la cultura, lo que le permite comprender, analizar y percibir críticamente su realidad. De esto podríamos desprender que es posible desplegar diversos tipos de alfabetización, como la visual, digital, académica, entre otras.

Para comprender la complejidad del concepto de alfabetización visual debemos indicar que este término hace referencia a un amplio abanico de habilidades asociadas a lo visual. Encabo y Jerez (2013) definen la alfabetización visual como la comprensión de las imágenes y la comunicación de sus significados, por lo tanto, al hablar de lo visual nos referimos a aquello que va más allá de lo que vemos con nuestros ojos, pues como señala Pérez-Bermúdez (2010), lo visual también puede entenderse como “percibir, es ver, advertir, observar, descubrir, comprender” (p.17). A esto agregamos la perspectiva de que las imágenes son “la representación visual de un objeto, hecho o evento” (Enríquez, 2019, p. 43), por ende, las imágenes también se pueden comprender como un conjunto de signos y símbolos visuales, idea que resulta clave para considerar que es a través del lenguaje visual que podemos entender la imagen como una representación de la realidad (Acaso, 2009). En este aspecto, también es importante señalar el concepto de cultura visual, el cual hace referencia a la acumulación de las imágenes que podemos observar en nuestro cotidiano. María Acaso (2009) define la cultura visual como

...el conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual que forman parte de nuestra vida cotidiana. Son todas aquellas cosas que pueblan nuestra experiencia del día a día que están construidas a través del lenguaje visual y que nunca antes nadie se ocupó de estudiar.
(p. 161)

Por su parte, Nicholas Mirzoeff (1999) menciona que “...la cultura visual es la crisis de información y sobrecarga visual en lo cotidiano” (p. 27), reforzando que en la actualidad nos encontramos diariamente con una saturación de imágenes que no solo se limitan a las artes, al cine o a los museos, sino que más bien forman parte de nuestras experiencias cotidianas, por tanto, las podemos notar en la publicidad, en la televisión, en las redes sociales, etc. (Mirzoeff, 1999). Esto provoca que nuestra cotidianidad sea una instancia de procesamiento de información en la cual la alfabetización visual cumple una importante labor, pues el análisis de los signos visuales y del lenguaje visual como líneas, colores, composición, texturas y formas, puede permitir que un individuo observa una imagen publicitaria u otras imágenes del cotidiano de manera crítica y reflexiva. Este análisis se genera por medio de la semiología de la imagen, la cual, como plantea Acaso (2009), hace referencia a una “...rama del saber centrado en los problemas de la comunicación a través del lenguaje visual” (p. 20), es decir que por medio de

los símbolos y signos visuales se analizan los mensajes y el contenido de una imagen. Es por esto que la alfabetización visual se torna un recurso que permite generar herramientas que posibilitan el desarrollo del lenguaje visual y, por lo tanto, la comprensión de imágenes dentro de este contexto de sociedad hipervisual.

En relación a la definición de Mirzoeff (1999) señalada en el párrafo anterior, Pérez-Bermúdez (2010) menciona que la alfabetización visual busca “proponer un método básico para conocer, describir, clasificar, relacionar y comprender mensajes visuales que sean utilizables por cualquier persona y no solo por especialistas o profesionales” (p.18), definición que se torna aún más relevante al tomar en cuenta que nos encontramos insertos en una sociedad saturada de elementos visuales, en donde las imágenes generan un impacto social, cultural, económico y emocional en las personas.

En cuanto a la noción de hipervisualidad en la sociedad, cabe señalar que tiene sus orígenes junto al desarrollo de la nueva sociedad saturada de información, en donde las imágenes se van multiplicando dentro de nuestra cotidianidad, principalmente por los medios de comunicación, como las redes sociales o la televisión, aunque también se puede apreciar en la calle, en los productos que consumimos o en la vestimenta que utilizamos, generando un incremento exponencial en el consumo de imágenes (Renobell, 2005). En consecuencia, la hipervisualidad estimula a las personas a construir nuevas realidades por medio de las imágenes, produciendo que vivamos el mundo a través de realidades recientemente creadas, lo que también influye en el desarrollo de la identidad, dado que cuando una persona recibe una cantidad tan grande de elementos visuales de manera constante, se produce un fenómeno en el que “...todas las facetas sociales son atravesadas por la imagen y se sostiene en ella” (Toro-Peralta y Grisales-Vargas, 2021, p. 904), logrando afectar nuestra cotidianidad y, por lo tanto, nuestra vida.

No obstante, pese a la alta saturación de imágenes en la que nos desenvolvemos, junto a la enorme exposición a la que estamos inmersos constantemente y su consecuente naturalización, no todas las personas parecen contar con las habilidades para comprender, entender y “leer” las imágenes de manera crítica, incluso siendo parte de este gran contexto de proliferación de imágenes (Llanos, 2023). Además, debido a esta saturación visual, en la sociedad no solo se ha generado una falsa impresión de que los elementos visuales se pueden entender por sí solos, sino que también se cree que son más fáciles de entender que cualquier otro lenguaje (Gregori-Giralt y Menéndez-Varela, 2022). Esta impresión también se genera

porque el lenguaje visual, a diferencia de otros, es algo que la mayoría de las personas tenemos presente desde que nacemos, como menciona Berger (2000), “la vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar” (p.13). Esto implica que desde el momento en el que comenzamos a ver estamos recibiendo imágenes, por esto mismo se podría pensar que la comprensión de las imágenes se da por sí sola o se va desarrollando de manera involuntaria a lo largo de la vida, pero tener la capacidad de ver y observar imágenes de manera continua no quiere decir que las entendamos y comprendamos, mucho menos que podamos reaccionar de manera crítica ante estas. En este sentido, la educación artística tiene un papel clave para la comprensión de la cultura visual, ya que, como menciona Acaso (2009), nos permite estimular el pensamiento crítico visual, generando un proceso de reflexión al observar y entender el entorno visual en el que vivimos.

Figura 2

Arte rupestre

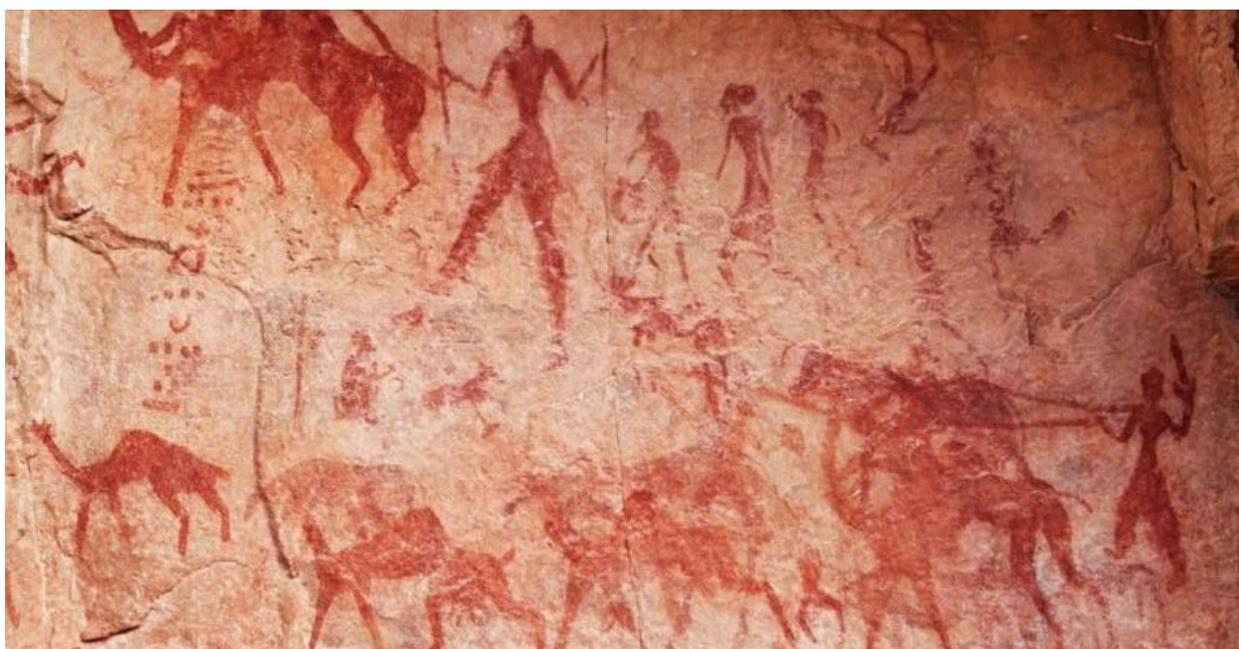


Imagen que alude a las primeras formas de comunicación por medio de imágenes

Situándonos en el contexto de esta investigación, Ruiz (2016) plantea que una de las grandes problemáticas que sostienen las cárceles en Chile, y que además afecta en el proceso de reinserción de las personas privadas de libertad, es el analfabetismo. Este término, entendido como la incapacidad de leer y escribir, generalmente se ubica dentro de un problema social y

político, en donde existe una exclusión de la capacidad de comprender y entender la realidad, ocasionado por la privación al derecho a la educación o a la falta de recursos para poder tener acceso a este derecho (Freire, 1970).

Según el informe más actual encontrado y realizado por la Fundación San Carlos de Maipo, con autoría de Morales et al. (2016, p. 13), un 7,3% de las personas privadas de libertad es analfabeta, el doble en comparación con el porcentaje de analfabetismo a nivel nacional, el cual según la UNESCO (s.f) corresponde a un 2,9% en el año 2022. No obstante, la UNESCO (2017) destaca que existen diferentes tipos de analfabetismo, dentro de los que se encuentra el analfabetismo absoluto y el funcional, definiciones en las que el primero hace referencia a la incapacidad completa de leer y escribir, mientras que el segundo, al analfabetismo funcional, es decir, a la incapacidad que tiene una persona de utilizar de manera efectiva las habilidades de lectoescritura, por lo tanto, personas que aun cuando han aprendido a leer y escribir, no logran emplear eficientemente estas habilidades, dado que no hacen un uso constante de ellas. Esto provoca que no exista una comprensión de lo que leen y escriben.

Ciertamente, el problema cobra mayor importancia al observar las cifras de analfabetismo funcional, ya que, según un estudio realizado por la Fundación Letra Libre, como menciona Cabezas (2022), un 58% de personas presenta analfabetismo funcional en Chile. Estas cifras corresponden a personas desde los 15 años en la totalidad del país, dentro y fuera de centros carcelarios. Como se menciona en este mismo estudio, los procesos de alfabetización radican principalmente en la enseñanza básica, por tanto, quienes no logran terminar o realizar de manera óptima sus estudios son aquellos a los que les resulta más dificultoso desarrollar estas habilidades. Esta idea se puede apreciar analizando como escenario general los recintos penitenciarios, en los cuales, como plantea Ruiz (2016), se encuentran algunas personas que no han terminado la enseñanza básica, aspecto que incide en que el analfabetismo se observa como una problemática frecuente dentro de los espacios carcelarios.

Por consecuencia, al no tener herramientas que faciliten la correcta lectura de los textos, es probable que la manera en la que las personas privadas de libertad entienden el mundo y lo que les rodea, sea mayoritariamente por medio de la observación de las imágenes. En este sentido, resulta significativa la educación artística y la promoción de la alfabetización visual dentro de los centros de reclusión, pues de esta forma se ayuda a desarrollar la capacidad de comunicación y expresión, lo cual estimula a que las personas privadas de libertad puedan observar y generar análisis críticos de la realidad dentro y fuera de los centros penitenciarios

(Carbajal, 2016). Asimismo, es importante añadir que el lenguaje visual cumple una labor crucial para desarrollar la alfabetización ligada a la lectoescritura, esto es principalmente porque a diferencia de otros lenguajes, como el escrito o el oral, "...el lenguaje visual es el sistema de comunicación que mayor parecido alcanza con la realidad" (Carbajal, 2016, p. 23) y, por ende, es el que tenemos más incluido en nuestro cotidiano. En este sentido, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (2023) se ha encargado de generar material para fortalecer herramientas de lectoescritura y su comprensión. Es precisamente en uno de estos documentos donde se menciona reiteradamente la recomendación para los docentes del uso de ayudas y apoyos visuales y sensoriales (oral, visual y táctil) para realizar ejercicios que ayuden a desarrollar la lectura y escritura, infiriendo que al desarrollar la alfabetización visual se puede facilitar y fortalecer la alfabetización de la lectoescritura.

Finalmente, nos parece importante destacar que la alfabetización visual desde la educación artística otorga herramientas para "leer" y comprender la cultura visual y además fomentar el pensamiento crítico, la expresión y la creatividad. Esto último es relevante, ya que por medio de la expresión creativa se desarrollan habilidades con las cuales se lograría comunicar de manera más efectiva, la que permite generar pensamientos resolutivos y desarrollando autonomía. En este sentido, el lenguaje visual se convierte en un medio para poder entender la realidad y expresar mensajes propios. En efecto, dentro del contexto de esta investigación esto adquiere más relevancia ya que la lectura de imágenes complementaría la comprensión en la lectoescritura, facilitando un análisis más profundo y reflexivo del entorno.

2. Educación para adultos privados de libertad

Luego de analizar los posibles beneficios de la alfabetización visual y sus características, tales como la interpretación de imágenes, el lenguaje visual, la cultura visual, la publicidad, etc. Es importante situarnos en el contexto de nuestra investigación, el contexto de encierro, para poder entender su implicancia dentro de este.

En Chile existen alrededor de 81 unidades penales a lo largo de todo el país, de las cuales 75 ofrecen escuelas en su interior (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos [MINJU], 2017). Este tipo de establecimientos educacionales tienen como objetivo ofrecer a las personas privadas de libertad la oportunidad de poder finalizar sus estudios regulares, ya que, como menciona MINJU (2017), en Chile cursar los niveles de educación básica y media forman parte de las normas generales y, por ende, deben ser garantizados por el sistema educativo chileno.

Al centrarnos en la educación de personas adultas —bajo la cual se rigen los liceos en contexto de encierro— la educación básica se puede finalizar en tres años, en el caso de la educación media científica humanista son dos años, mientras que la educación técnica profesional dura tres años, por ende, el currículum en la educación para adultos es diferente al currículum nacional general (Ruiz, 2013).

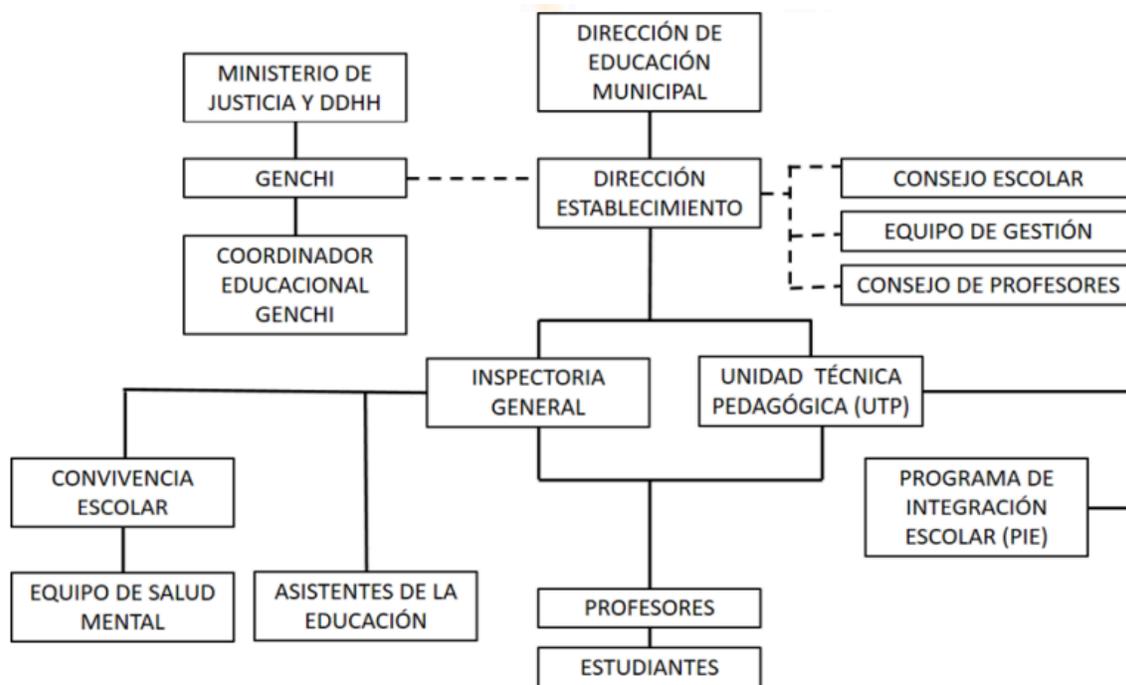
Dado lo anterior, podemos deducir que el currículum en la educación para adultos intenta priorizar y sintetizar los contenidos, esto se complejiza en la educación dentro de un sistema penitenciario, ya que como señala Ruiz (2013), dentro de estos espacios educativos existe una posibilidad amplia de que algunos estudiantes sean analfabetos o que nunca hayan cursado la enseñanza básica, es decir, que no hayan tenido experiencias dentro de un ambiente escolar regular, por ello, como plantea Morales. et al. (2018) se busca hacer énfasis en el desarrollo integral del recluso al igual que su tratamiento penitenciario. Como se menciona en el documento de la legislación chilena (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009) la base de la educación para adultos es contribuir al desarrollo personal e identitario, donde se debe intencionar la participación ciudadana activa desde lo reflexivo y crítico, y buscando aportar en la proyección tanto vocacional (si el estudiante quiere continuar con sus estudios) como laboral.

Antes de seguir adentrándonos en los establecimientos educacionales para personas privadas de libertad es relevante comprender los espacios dentro de los sistemas penitenciarios. En primer lugar, es importante señalar que los centros penitenciarios son mayormente solo para hombres, ya que los centros que atienden a mujeres se distinguen como centros penitenciarios femeninos. Según las estadísticas del 2017 por MINJU se observa que la población penal en el sistema cerrado ascendía a 49.192 personas aproximadamente, del cual el 91,7% son hombres y solo el 8,3% son mujeres.

Los contextos utilizados como referencia para nuestra investigación son establecimientos educacionales dentro de un sistema penal cerrado, es decir, una privación completa de la libertad (División de Evaluación Social de Inversiones, 2016). Para profundizar mejor en este contexto, es importante mencionar el funcionamiento del sistema educativo dentro de los centros penitenciarios. En Chile, como señala MINJU (2017), estos establecimientos siguen estando a cargo del MINEDUC, quien también se responsabiliza de delegar funciones a la Dirección de Educación Municipal. Para comprender mejor las funciones dentro del sistema penitenciario, nos basaremos en este organigrama de un liceo de adultos en contexto carcelario en la Región Metropolitana (ver Figura 3).

Figura 3

Organigrama institucional de un Liceo de adultos en contexto carcelario en la Región Metropolitana



Tomado del *Reglamento interno de convivencia escolar de un Liceo de adultos en contexto carcelario en la Región Metropolitana, 2023*.

Como se observa en la Figura 3, Gendarmería de Chile (GENCHI) es quien toma la dirección del establecimiento, por ende, es quien se encarga de todas las áreas y actividades dentro del centro educativo, acompañado de un consejo de profesores, equipo de gestión y consejo escolar. Como plantea Zúñiga (2022), GENCHI es la institución que se encarga de cuestionar y de sancionar dentro del espacio, y también cumple la función de garantizar la educación y actividades en favor a la reinserción social de las personas, es decir, todos los aspectos dentro del sistema penitenciario pasan por GENCHI. Por lo anterior, Ruiz (2013) también afirma que “la cárcel, es un espacio social absorbente y totalizador, al tratarse de mezclar castigo con el encierro y vigilancia permanente a los reclusos” (p. 9), esto causa un clima específico dentro de los espacios carcelarios, aquello es interesante para entender cómo se desarrollan las personas dentro de la cárcel.

A partir de lo anterior, podemos profundizar respecto a las relaciones entre el sistema de poder dentro del espacio penitenciario y sus centros educativos, puesto que, según Romero (2019), al entrar en estos espacios se genera un cambio en todo ámbito, tanto en su conducta como en el contraste de su personalidad en relación con el ambiente. Además, menciona que las actitudes que toman los reclusos con la llegada de otra persona recluida pueden depender de la razón de su condena. Aquello puede ser un desafío para el objetivo de la educación para adultos en términos de desarrollo personal, ya que, al entrar en el contexto deben adaptar su postura como un mecanismo de “supervivencia”. Además, el espacio educativo ayuda a generar un espacio diferente a los reclusos, como menciona MINJU (2017):

En este marco la escuela dentro de la cárcel aparece como una instancia de cierta "liberación" porque es un espacio y tiempo exclusivo para los reos, en donde pueden aprender y socializarse con los profesores, que además al venir desde afuera del penal y no ser parte de Gendarmería, les posibilita una atmósfera de mayor confianza, la escuela se presenta como un espacio real de construcción y de autopercepción del recluso consigo mismo (p. 9)

En consecuencia, las escuelas en contextos de encierro tienen varios desafíos, uno de estos se relaciona con la condición de subordinación en que se encuentran las personas privadas de libertad, ya que, si lo vemos de forma amplia, son personas cuya sanción es la pérdida de su libertad. En este sentido, la posición de las personas privadas de libertad es diferente al de una persona con libertad, pues, a pesar que esto suene lógico, es precisamente ese punto el que deja a la persona en una condición de subordinación, teniendo en cuenta que la subalternidad se entiende, como menciona Spivak y Giraldo (2003, citada en Ruiz-Muñoz, 2022), como la falta de agencia política, es decir, la falta de participación dentro de la ciudadanía, lo que conlleva a considerar también que el subalterno es un sujeto cuyo lugar se da desde una posición que no puede hablar ni responder, aun cuando esto no significa que no exista. Esta subordinación mencionada vuelve complejo el objetivo de aprendizaje para adultos, ya que esta posición en la sociedad dificulta el poder adquirir una participación, reflexiva y crítica, por esto mismo “es necesario diseñar políticas de acceso y participación de la población adulta en la educación para combatir “los efectos acumulados de múltiples desventajas””. (Unidad de currículum y evaluación, 2021, p. 13). Y por extensión, la educación para adultos privados de libertad también debiese contribuir en la disminución de esta brecha de desigualdad estructural.

Siguiendo con lo anterior, y enfocándonos ahora en la educación artística, en las escuelas y liceos para adultos, al tener que sintetizar los contenidos, solo se profundiza en el área artística en la educación media científico humanista, siendo solo parte de la formación diferenciada (MINEDUC, 2022). Tomando esto en cuenta, y recordando las herramientas con las que el arte puede contribuir para el desarrollo de las personas en sus diferentes contextos, nos parece relevante conocer cómo se trabaja actualmente el arte dentro de los centros educativos carcelarios. Según Gaete (2022), la incorporación de talleres en estos espacios es en favor a la reinserción social y, por ende, no se trata de un derecho inherente. En la investigación que realiza Gaete, la cual tiene similitudes con nuestra investigación —pues se centra en talleres artísticos en contextos carcelarios— menciona que dentro de los centros penitenciarios los principales talleres culturales que se realizan por parte del Proyecto Arte Educador de Gendarmería de Chile son relacionados a la interpretación musical, teatro, fotografía y la escritura narrativa. Esto es primordial para identificar los intereses que tienen las personas reclusas, pues fue considerado en el diseño del material pedagógico. Continuando con lo planteado por Gaete (2022), esta señala que:

No obstante, para las y los sujetos la cárcel implica vivencias ancladas a sus experiencias biográficas y soportes éticos, emocionales y cognitivos, que se construyen y reconstruyen a lo largo de una vida, incluida su vida en la cárcel. Vida transitada desde unas específicas circunstancias fuera y dentro del encierro. De allí, la relevancia de los tipos de espacios y oportunidades simbólicas y concretas para cumplir la pena considerando su condición de sujeto y no de objeto de intervención y, por tanto, no despojarlo de su humanidad, es decir, de la posibilidad de pensarse, narrarse, expresarse, entenderse y actuar en el mundo. (p. 46)

Profundizando en lo anterior, podemos decir que la educación artística aporta en que las personas privadas de libertad generen un enlace entre su vida y su tratamiento carcelario, donde no solo deben ser tratados como un objeto de estudio o de intervención, si no que como una persona en una condición de subordinación quien tiene la posibilidad de hablar y expresarse por sí mismo. Como señala Scarfó (2003), la educación “es un motor de transformaciones individuales y sociales” (como se citó en Fregonera y Revaera, 2018, p.95) por lo que la educación artística y la alfabetización visual representa una oportunidad de

generar herramientas para poder comunicarse, expresarse y reflexionar sobre y desde su propia historia.

Ahora bien, y como señalamos anteriormente, la educación artística en contextos de encierro no es obligatoria. En efecto, la asignatura de artes visuales no se encuentra presente en los Planes y Programas para la Educación de Jóvenes y Adultos y, como menciona MINEDUC (2009), cada establecimiento decide de manera particular si implementar o no las artes visuales como asignatura. Esto implica que, por una parte, sea difícil acceder a las formas en las que esta se desarrolla en estos espacios, pero por otra, implica también una posibilidad para imaginar y proyectar su desarrollo en este contexto particular.

De acuerdo con el contexto descrito, podemos ver la educación artística como una posibilidad de diálogo con asignaturas que sí se encuentran presentes de forma obligatoria dentro de estos establecimientos. En este sentido, nuestra propuesta de material pedagógico despliega la posibilidad de trabajar con y entre disciplinas, pues, al no existir la asignatura de artes, esta disciplina puede desarrollarse en diálogo con otras asignaturas. De este modo, el material pedagógico propuesto puede aportar tanto a talleres artísticos como a docentes que tengan la intención de generar espacios de diálogos a través de la observación y reflexión, con la finalidad de que los estudiantes privados de libertad generen instancias de aprendizaje en conjunto, a partir de la interpretación, la participación y, finalmente, la comunicación.

3. La transformación social desde la educación

Entendiendo que los entornos y situaciones educativas se construyen sobre la interacción entre personas, lo que implica que se entrelaza una gran diversidad de contextos, es importante explorar de qué manera la transformación social se relaciona con la educación en personas privadas de libertad. En esta investigación, nos situamos específicamente en cómo podemos impulsar dicha transformación desde la educación artística y la alfabetización visual, atendiendo a los enfoques que apuntan a la realización personal y la participación en sociedad, como el fortalecimiento de los derechos humanos y libertades.

La transformación social se entiende como un cambio transversal en la sociedad que impacta a los sujetos que la conforman, cambiando sus estructuras, valores y perspectivas, este cambio se basa en la reflexión propia del sujeto frente al mundo que lo rodea, como también de la comunidad. En relación con esto, Freire (1970) menciona que “en la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí

y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su «mirada» a los «percibidos» (p. 74), esto es relevante ya que permite la visibilidad del individuo ante el mundo, superando circunstancias personales o colectivas, fortaleciendo el sentido de identidad personal y la conexión de los participantes de la comunidad con la sociedad. Además, les entrega una herramienta para generar una reflexión crítica de las circunstancias que lo envuelven.

En base a esto, la transformación social implica un proceso de carácter diverso, que ocurre de manera constante en nuestro vivir y cuyos cambios se producen de manera colectiva, a partir de situaciones que derivan de la participación de todos los integrantes de una comunidad, incluyendo fenómenos como la globalización, interconexión y movimientos sociales, las cuales evocan modificaciones en las estructuras que componen las comunidades, propiciando y buscando la liberación e integración a través de la dialéctica (Freire, 1970, p. 60). Sobre esto, Hooks (2022) menciona que el fomento del diálogo promueve un compromiso mutuo en las comunidades, pues se utiliza como una herramienta pedagógica de carácter democrático, que es capaz de producir experiencias significativas (p. 58). De esta manera, se sitúa la educación como un medio que permite la transformación social, pues es un recurso que, al estar marcado por un carácter dialéctico y emancipador, requiere de lo colectivo para el cuestionamiento de la realidad.

Por su parte, como menciona Hooks (2022), la educación se concibe como la enseñanza de un quehacer o saber específico, que implica procesos de enseñanza y aprendizaje basados en interacciones dialogantes y reflexivas, por el cual el docente orienta a sus estudiantes a tomar una posición crítica sobre los aspectos del área a impartir. Al mismo tiempo, Bell (2017) menciona que la educación es un proceso ligado al contexto histórico y social de los sujetos que se encuentran dentro y fuera del aula, con el objetivo de promover la construcción de conocimiento más allá de lo entendido como contenido, pues contribuye a la manifestación identitaria de la comunidad partícipe. Siguiendo con Bell (2017), este propone que la educación es un fenómeno histórico-social, una manifestación real y como tal, se encuentra inserta en el tiempo y espacio. Esto significa que se mueve con la historia y mueve la historia, lo que implica que la educación posee la capacidad de adaptarse a los procesos de cambio que pueden afectar al contexto que la rodea, puesto que no puede ser separada del medio, incluyendo lo que perciben los estudiantes y docentes que permiten su realización.

Al respecto, Hooks plantea (2022) que “al aprender y conversar juntos, rompemos con la noción de que la experiencia del aprendizaje es algo privado, individualista y competitivo. Al

favorecer y fomentar el diálogo, nos comprometemos mutuamente en una comunidad de aprendizaje” (p. 58), lo que conlleva que la comprensión del aprendizaje se basa en instancias de colaboración marcadas por el intercambio de experiencias colectivas entre los estudiantes, lo que no solo permite fomentar el diálogo, sino que también la reflexión. Por su lado, Bell (2017) agrega que la educación es humanizadora, basada en la idea de que, a través de esta, la persona puede sensibilizar todo lo que hace y lo que conoce, por tanto, la educación se comprende como un agente de cambio mediante el cual el docente, a través de su quehacer pedagógico, puede situar la transformación social. Entonces, si tomamos en cuenta el carácter de los contextos de encierro y de las personas pertenecientes a ellos, se puede comprender que

...son sujetos carentes, vulnerados y vulnerables que encuentran en el espacio escolar un ámbito “humanizado”, donde tienen la posibilidad de “salir” de los pabellones e iniciar procesos de alfabetización o completar sus estudios primarios, secundarios e ingresar a los universitarios. (Carpio, 2017, p. 12)

En este sentido, la educación funciona como un agente que, por medio de la transformación, posibilita la reinserción social y la humanización de los sujetos que se encuentran en un espacio de vulneración donde se puede ver afectado el ser individual y social. Ante esto, Carpio (2017) refiere que, mediante la interacción con el proceso educativo, las personas privadas de libertad construyen oportunidades para recuperar su propia identidad, creando significados de la realidad mientras reflexionan críticamente sobre la participación que tienen en ella. En relación con esto, Zúñiga (2022) menciona que la educación en contextos de encierro se presenta como un mecanismo que posee las facultades para transformar las vidas de las personas privadas de libertad, otorgándole la oportunidad de crecer de manera transversal en aspectos individuales como colectivos para una transformación social.

Sin embargo, pese a su facultad transformadora de espacios, actualmente la educación para las personas privadas de libertad se concibe como privilegio, pues, como señala Carpio (2017), la educación se les facilita sólo a aquellos presos que tienen una buena conducta, por lo que esta se comprende como un beneficio más que como un derecho que podría posibilitar una transformación. Esto refuerza las estructuras de poder, el control y la seguridad de la cárcel, mientras se prioriza el castigo como disciplina, lo que en este caso transgrede el derecho a la educación y reduce el ejercicio de reinserción o colaboración de los presos, contradiciendo la

idea de la educación como transformación social. Ante esto, nos basamos en los postulados de Freire (1970) para decir que el ámbito educativo de los centros carcelarios se desarrolla bajo un contexto de opresión, en donde los sujetos oprimidos han sucumbido ante el miedo y optado por situarse al margen de la sociedad.

Así, comprendiendo la educación como un proceso de enseñanza que otorga herramientas para transformar sujetos en sociedad mediante el aprendizaje, es que podemos profundizar en su relación con la educación artística, la cual se caracteriza por fomentar la expresión y creatividad mediante la creación, generando una visión crítica del mundo y haciendo posible la resolución de problemas a través del medio. Además, según lo planteado por Barco (2006), la educación artística permite la construcción de espacios para la formación de identidad, la creación colectiva y el encuentro con diferentes culturas y visiones del mundo, todos elementos que le otorgan al individuo libertad de acción mientras posibilitan la visibilización de su identidad social mediante la expresión y el quehacer artístico. Con relación a esto, también se destaca que la educación artística puede tener importantes beneficios respecto a la educación emocional, en cuanto potencia la sensibilidad del individuo de manera holística a través del uso de herramientas que brindan la capacidad de crear nuevos significados (Barco, 2006).

Ahora bien, desde la educación artística no siempre se observa un enfoque claro hacia la justicia o reinserción social, factor que podría estar relacionado con las limitaciones docentes o las del entorno, las que usualmente provienen de trasfondos personales o sociales y logran impactar en la comunidad estudiantil a través de la práctica docente. Con relación a esto, López-Barraza (2023) realizó una investigación cualitativa sobre arte para la justicia social, cuyo objetivo fue identificar y mostrar las comprensiones de diferentes docentes en torno al arte como herramienta crítica para la transformación social. En esta investigación plantea que,

En cuanto al arte para la justicia social, se observaron reticencias de las y los profesores para tocar estos temas en un contexto ideológico más conservador —en uno de los colegios particulares— y por temor a caer en el adoctrinamiento de los estudiantes —en uno de los colegios públicos—. (p. 19)

Esta reticencia refleja una educación artística orientada a un diálogo cerrado, ya que, como plantea Acaso (2009), generalmente lo relacionado al arte no se concibe como un área de estudio en la que se fomente el análisis y la mirada crítica, sino que usualmente se vincula a lo práctico y a la creación plástica. Desde esta perspectiva, cuando los docentes y la

institucionalidad aportan a la perpetuación de concepciones que busca mantener el statu quo de un sistema que podríamos catalogar de opresor, se fortalece la pasividad y debilita el empoderamiento de los sujetos en la sociedad (Freire, 1970). Entonces, ¿qué podemos hacer desde la educación artística?, ¿qué transformaciones educativas podemos lograr desde la educación y las artes?

Frente al planteamiento de que la alfabetización visual es una herramienta mediante la cual se comprenden signos y símbolos de nuestro entorno a través de las imágenes, consideramos que esta se constituye como una herramienta que, a través de la creación y comprensión de las diferentes imágenes que componen el entorno, permite generar cambios en la realidad de los espacios carcelarios, proporcionando una apreciación crítica de la propia realidad y estableciendo un proceso mediante el cual, a través de la reinterpretación participativa, se logran articular nuevas perspectivas. En relación con esto, Bamford (2003) señala que la comprensión de la visualidad no solo permite interpretar la acción de la imagen, sino que simultáneamente le otorga una apreciación y comprensión comunicacional, lo cual, ante la situación de privación de libertad en la que se encuentran los sujetos, les permitirá comunicarse de forma efectiva por medio de la comprensión de imágenes para el desarrollo de la reflexión de su propia realidad. Esta reflexión crítica podría facilitar la superación de las barreras, ya que como menciona Freire (1970), los individuos al tener consciencia de la acción y actividad en sus relaciones con los otros sobrepasan las situaciones límites, dado que entienden que estas mismas no son barreras insuperables. Por tanto, los individuos al tomar una posición activa mediante la educación e involucrar su propia autonomía, fomentan nuevas narrativas que antes no fueron visibilizadas en el espacio, abriendo paso a una transformación social gatillada por las nuevas perspectivas que los individuos tienen de sí mismo y el entorno.

Entonces, la transformación social, al abordarse desde la educación, podría ser un ámbito que genera cambios profundos y significativos en el contexto de encierro, proceso que se ve beneficiado por la educación artística, pues esta permite la exploración del diálogo mediante la creación e innovación, así como también la interpretación y análisis de imágenes, lo que fortalece la percepción y reflexión sobre el entorno. Sobre esto, Gregori-Giralt et al. (2023) señala que, desde la educación artística, “se infiere mayor interés, entusiasmo y compromiso; mayor conciencia del sesgo cultural; y una mejora de la competencia intercultural a medida que el estudiantado participa activamente en la recopilación e interpretación de imágenes” (p. 4).

Por ello, comprendemos que en nuestro rol docente debemos enfocar el desarrollo de metodologías activas y espacios de participación que promuevan e incentiven la construcción de conocimiento. Para esto, creemos que la alfabetización visual se muestra como una herramienta esencial para fomentar procesos de creación y análisis reflexivo, que a la vez fomenta la comprensión del mundo a través de la participación. Al hacer uso de estas estrategias, avanzamos hacia una pedagogía del compromiso, en la cual la capacidad de pensar críticamente y de manera activa no solo nos permitirá avanzar, cambiar y crecer, sino que también impulsa una apertura radical en el proceso de aprendizaje que motiva a otros a encontrar su voz y desafiar su realidad (Hooks, 2021). Podemos decir, entonces, que la educación artística en contextos de encierro es necesaria, puesto que otorga herramientas transformadoras que repercuten en el carácter oprimido de las personas privadas de libertad, empoderando su acción a través de la práctica artística y, en este caso, de la alfabetización visual.

Finalmente, ejemplificamos lo planteado anteriormente con el trabajo titulado “La educación artística como herramienta de transformación e inclusión social, su enseñanza y práctica en contexto de encierro” realizado por Graciela Grillo (2019). Esta investigación tuvo por objetivo desarrollar el lenguaje plástico visual en estudiantes privados de libertad como forma de contribuir a la resocialización en la vida personal de dichos estudiantes. Según lo planteado por Grillo (2019), las diferentes actividades llevadas a cabo tuvieron como resultado que los estudiantes participantes mostraron una mejora anímica reflejada en la disminución de ideas limitantes usualmente referidas a la idea de no poder hacerlo, fenómeno que se pudo ver de forma paralela al aumento de asistencia a los talleres (ver Figura 4). Adicionalmente, Grillo (2019) también manifiesta que el trabajo en grupo se observó como una dinámica favorable que produjo un diálogo abierto y un sentido de pertenencia entre los participantes, lo cual contribuyó a la creación de significados y el crecimiento de vínculos afectivos que lograron despojar por momentos el anonimato carcelario, lo cual posibilitó un proceso de transformación en las múltiples dimensiones personales de los estudiantes. En relación con esto, consideramos que generar empoderamiento en estos contextos permite la reflexión de la propia realidad, promoviendo así la oportunidad de explorar nuevas formas de expresión, comunicación y conexión con el mundo, lo cual beneficia el desarrollo personal y las diversas posibilidades de crecimiento.

Figura 4.



Una de las actividades realizadas en la investigación “La educación artística como herramienta de transformación e inclusión social, su enseñanza y práctica en contexto de encierro” realizado por Graciela Grillo (2019)

Capítulo III: Marco metodológico

El marco metodológico de esta investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, puesto que su objetivo es comprender e interpretar fenómenos sociales por medio de las percepciones de las personas que participaron en calidad de entrevistadas (Hernández, 2014). En este caso, comprender, a través de las percepciones de las personas entrevistadas, algunas de las principales características de tres comunidades de estudiantes adultos privados de libertad en la Región Metropolitana. Esto, con el objetivo de diseñar material pedagógico que considere dichas características y las relaciones con revisión de la literatura realizada.

Si bien en un principio se consideró la recopilación de información por medio de la observación directa de estudiantes adultos que se encuentren en privación de libertad, dadas las dificultades para acceder a este escenario y los conflictos éticos que esto podría implicar, se decidió que la selección de la muestra fuese a través de terceras personas que, sin embargo, estuviesen involucradas dentro de las comunidades educativas en cuestión.

De esa manera, las personas que comprenden la muestra de la investigación corresponden a estudiantes de la UCSH que han realizado su práctica inicial y profesional en algún liceo de adultos privados de libertad de la Región Metropolitana. En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión utilizados para la determinación de la muestra, estos se basaron en la disponibilidad

de estudiantes al momento de la búsqueda, es decir, a quienes respondieron al llamado realizado vía correo electrónico (revisar Tabla 1 para conocer las características de las entrevistadas de manera detallada). El número de entrevistadas fue de seis personas pertenecientes a la UCSH, las cuales realizan su práctica inicial y profesional (diferenciándose principalmente por la cantidad de horas en que acuden a los centros) en los dos tipos de recintos de los cuales recogimos información: dos Centros de Detención Preventiva y en un Centro Penitenciario Femenino, siendo ambos subsistemas cerrados. (División de Evaluación Social de Inversiones, 2016)

Tabla 1

Descripción de personas Entrevistadas

Entrevistada	Centro	Institución Educativa	Tipo de Recinto	Tipo de Práctica	Horas Semanales	Disciplina
1	Centro de Detención Preventiva de Puente Alto	Liceo Camino de Luz	Masculino	Profesional	16	Educación Diferencial
2	Centro Penitenciario Femenino San Miguel	Escuela Hugo Morales Bizama	Femenino	Inicial	2	Pedagogía en artes visuales
3	Centro de Detención Preventiva Santiago Sur	Liceo Herbert Vargas Wallis	Masculino	Profesional	16	Educación Diferencial
4	Centro de Detención Preventiva de Puente Alto	Liceo Camino de Luz	Masculino	Profesional	16	Educación Diferencial
5	Centro de Detención Preventiva de Puente Alto	Liceo Camino de Luz	Masculino	Profesional	16	Educación Diferencial
6	Centro Penitenciario Femenino San Miguel	Escuela Hugo Morales Bizama	Femenino	Inicial	2	Pedagogía en Artes Visuales

Para la recolección de datos se utilizaron técnicas directas como las entrevistas semiestructuradas, y técnicas indirectas como el análisis de documentos (Proyectos educativos, decretos del Ministerio de Justicia, Plan curricular, etc.) Estas técnicas nos permitieron conocer las experiencias, perspectivas, características y opiniones de la comunidad

en cuestión, como también de las personas relacionadas con ella. Para ello, se hizo uso de grabaciones de audio que luego fueron transcritas para su posterior análisis.

Por su parte, el proceso de la recolección de datos se comprende de tres etapas principales: (1) selección de la muestra, (2) construcción y aplicación de entrevistas, (3) transcripción y análisis de la información obtenida. Por consiguiente, luego de estas etapas, se procedió al diseño del material pedagógico para los docentes y talleristas de diversas áreas curriculares, cuyo foco está en la alfabetización visual, y cuyo diseño atiende a las necesidades educativas específicas de los estudiantes en contextos de privación de libertad. Este material estará disponible en una página web de dominio público y será difundida de diversas maneras, a través correos electrónicos, redes sociales y contactando a diversas instituciones que desarrollen actividades o voluntarios dentro de espacios carcelarios.

En cuanto al análisis de datos, este se llevó a cabo mediante el levantamiento de tres dimensiones de análisis que permitieron relacionar las respuestas de las entrevistas con el marco teórico. Las dimensiones de análisis son las siguientes: (a) educación artística y reinserción social, (b) entorno educacional, contexto y funcionamientos, (c) motivación, aprendizaje y arte. Finalmente, se realizó un análisis documental con relación a las dimensiones tratadas en las preguntas.

Para la realización de estas entrevistas se utilizó una pauta que se dividió en tres dimensiones. A pesar de que solo dos de las entrevistadas estudian pedagogía en artes visuales, las preguntas en torno a la educación artísticas se realizaron a todas las entrevistadas, con la finalidad de poder conocer cómo perciben que se desarrollan las prácticas artísticas dentro de los espacios carcelarios. Algunas de las preguntas que se realizaron fueron las siguientes: ¿Sabes cómo se desarrolla el arte, (música y/o artes visuales), dentro del establecimiento? ¿Sabes si tienen talleres semanales/mensuales? ¿Sabes cuántos estudiantes participan?

Como se mencionó anteriormente, las entrevistadas provienen de tres distintos establecimientos educacionales dentro recintos penitenciarios en la Región Metropolitana, esto con la finalidad de contribuir a la comprensión, de una forma cualitativa y basada en impresiones personales, del contexto de la educación en cárceles. Las preguntas formuladas tuvieron la intención de generar hallazgos acerca de cómo es el funcionamiento y el entorno educacional de estos espacios. Algunas de las principales preguntas realizadas en dicha dimensión son: ¿Cómo describirías el contexto de este establecimiento educativo? ¿Cómo es

la arquitectura general del establecimiento educativo? ¿Cómo son los espacios que observan los estudiantes durante el horario escolar?, entre otras.

Ya en la última dimensión nos enfocamos en la motivación y en los procesos de aprendizajes por parte de los estudiantes, para que de esta forma se genere una visión respecto a las características, intereses y actitudes de los estudiantes dentro del aula. En las preguntas realizadas se tiene en cuenta que las respuestas provienen de un diagnóstico particular de las experiencias de las practicantes. Algunas de ellas son: ¿Cuál es el perfil del estudiante? ¿Cuáles crees tú son los niveles de participación, intereses, motivaciones, de los estudiantes?

Además, se agregaron preguntas relacionadas directamente a la finalidad de esta investigación, para conocer opiniones y observaciones por parte de personas que trabajan en estos espacios. Algunas de estas preguntas son: ¿Piensas que la educación artística puede funcionar como una herramienta transformadora capaz de influir en los estudiantes privados de libertad? ¿Podría ser un aporte que favorezca la reinserción social de los estudiantes privados de libertad? ¿Por qué?

Finalmente, se puso en relación la información recopilada con la revisión de la literatura desarrollada en el marco teórico, con el objetivo de comprender cómo se puede desarrollar, analizar y fomentar estrategias educativas de alfabetización visual para personas privadas de libertad, contribuyendo así a la transformación social y personal de los individuos insertos en este contexto. Lo anterior, con el propósito de demarcar problemáticas del contexto no solo en el aspecto educativo, sino que también de formular propuestas en base a las necesidades presentes (Bisquerra, 2004).

Capítulo IV: Análisis de entrevistas y documentos

Con la finalidad de desarrollar el material pedagógico que forma parte de nuestra investigación, a continuación, realizaremos un análisis de las entrevistas realizadas como complemento de la revisión teórica desarrollada. En el caso de las personas entrevistadas, para resguardar su anonimato y la confidencialidad de sus relatos, utilizaremos los conceptos *entrevistada + número*, utilizando el número como distinción de cada una de las 6 personas entrevistadas. Luego del análisis de las entrevistas, también realizaremos un análisis de documentos como los realizados por la Coordinación Nacional de Educación para Jóvenes y Adultas (2016), así como los Planes y Programas para Educación de Adultos del Ministerio de Educación (2009), ya que se espera que el material pedagógico sea utilizado en el contexto donde estos Planes y

programas son trabajados. A continuación, se encuentra el análisis de las entrevistas, el cual se organiza en tres dimensiones: educación artística y reinserción social; entorno educacional, contexto y funcionamientos; motivación, aprendizaje y arte, además del análisis de los documentos recién enunciados.

1. Análisis de entrevistas

1.1. Educación artística y reinserción social

Si bien las personas entrevistadas se desempeñan en distintos campos disciplinares de la educación, las preguntas formuladas permiten explorar un vínculo entre los centros educativos, los estudiantes privados de libertad, el arte y la educación artística. Esto con el objetivo de conocer, a través de las percepciones de las entrevistadas, el entorno educativo y el uso del espacio que se les da a las actividades orientadas al arte.

Dentro de las respuestas relativas a la presencia de la educación artísticas en los liceos en los que las entrevistadas realizaron sus prácticas iniciales y profesionales, la totalidad de ellas señalan que, al no ser obligatoria, las manifestaciones artísticas son escasas y no sistemáticas:

“Si no está la obligación por parte ministerial, es poco lo que se puede hacer porque no están los tiempos de hacer una clase de artes visuales, porque no está considerado.”

Entrevistada 6.

Lo anterior se ve reforzados por respuestas que aluden a la necesidad de buscar otros espacios o instancias alternativas que permitan desarrollar la expresión personal y la creatividad a través de las artes, como lo señala la entrevistada 2:

“Hay otras instancias o propuestas que uno puede hacer que puedan ser muy significativas y quizá uno tiene más libertad de poder abordarlas, como que acá en realidad terminamos haciendo lo que Gendarmería quiere, ni siquiera lo que las estudiantes querían” Entrevistada 2.

Con estas declaraciones, las entrevistadas señalan que, al menos en sus lugares de trabajo, el contexto educativo carcelario no percibe la educación artística como una asignatura como tal y, por ende, se lleva a cabo a través de gestiones adicionales en las que se proponen actividades que buscan integrar el arte en el proceso educativo. Frente a la falta de Planes y Programas que integren las artes para la educación de adultos se intenta generar otras instancias de

aprendizaje, como talleres que se generan desde la administración y propuestas del tallerista a cargo. Por otra parte, algunas de las entrevistadas señalan que la forma en que advierten la presencia del arte en los liceos es a partir de los eventos relacionados a efemérides, como lo señala la entrevistada 6:

“Las únicas instancias en las que hacen algo manual, técnico, visual, son cuando hay este tipo de actividades, así como el día de la raza, como el 18 de septiembre, el día de la madre.” Entrevistada 6.

Con esto, se muestra que las entrevistadas mayormente conocen la realización de actividades de educación artística solo cuando están ligadas a eventos conmemorativos y talleres, las cuales permiten la participación de toda la comunidad estudiantil. Esto sugiere que la educación artística es visible en algunos momentos puntuales del año, en los que la gestión de trabajos temáticos motiva a los estudiantes para participar en dinámicas que puedan contribuir a la celebración. Al respecto, señala la entrevistada 4 y la entrevistada 5:

“Si los chiquillos quieren ir a ese taller, tienen que inscribirse, ir con la inspectora, y hacer todo un proceso más regular, como es Gendarmería, y esos talleres son extraprogramáticos, fuera del horario de ellos, se les tiene que autorizar y dar un carnet de asistencia, para que los llamen y puedan asistir” Entrevistada 4.

“Tienen talleres, pero por parte de Gendarmería, no del colegio, aprenden a usar el cuero, hacen cosas de cuero como cartera, estuche, gorro de cuero, más referida al oficio, a hacer algo” Entrevistada 5.

A su vez, podemos ver que la relación de la educación artística en este contexto de encierro se presenta mayoritariamente por medio de talleres en los que los estudiantes asisten por intereses personales, los cuales pueden estar a cargo de profesores, talleristas o Gendarmería. No obstante, se recalca que el acceso a estos talleres está sujeto a cupos limitados, ya que, como señalaba Zúñiga (2022) Gendarmería es quien se encarga de la dirección de la cárcel y de temas educativos, por esto mismo, son ellos quienes verifican y registran la asistencia a estos talleres, en conjunto con Inspección.

Para las personas privadas de libertad, estos talleres pueden resultar significativos, pues los temas a trabajar muchas veces consisten en técnicas en las que se pueden desenvolver en el futuro. Sobre esto la Entrevistada 3 señala:

“Cuando se meten a estos talleres de madera donde ellos crean cosas, de repente nos ayudan a nosotros, los profesores, dicen, mire, les vamos a hacer un marco para que pegue esto relacionado con el taller, o para que ponga un cuadro para una foto, y cuando nos van a entregar con mucho orgullo, dicen mire profesora, ¿qué le parece?” Entrevistada 3. (...) “Entonces siento que el colegio fomenta todas estas cosas. Los chiquillos pueden darle una vuelta a que, no sé, soy muy bueno en la madera, puedo ser carpintero, puedo hacer estas cosas a pedido. Y así pueden ganar dinero de otra manera y no volver a hacer las cosas que lo hicieron caer en el centro penal.” Entrevistada 3.

Como menciona Acaso (2009), usualmente la educación artística se concibe, y restringe, en la realización de actividades manuales y/o técnicas que permiten la creación de objetos. No obstante, al relacionar el ámbito artístico con el contexto carcelario, podemos ver que la necesidad de redescubrirse a uno mismo y desvelar otra forma de desenvolverse en la sociedad, puede ser una consecuencia del desarrollo artístico, considerando que las artes se abordan desde las necesidades de aprender a crear que se enfoca en el dominio de técnicas y materiales, que permite buscar soluciones no solo funcionales, sino que visualmente atractivas. En este sentido, podríamos decir que el dominio de técnicas vinculadas a la construcción y a la reparación tiene otros rendimientos que podrían ser beneficiosos también en otros ámbitos. Al respecto, señala la entrevistada 3:

“Los chiquillos que son los “famosos mozos”, ellos siempre están arreglando, hay una gotera, la arreglan, se suben arriba, aprenden cosas de electricidad, aprenden a maniobrar muchas herramientas y gracias a eso los chicos pueden hacer hasta incluso una pyme teniendo en cuenta lo que conlleva, o sea ellos podrían ser su propio jefe y no tendrían que estar pidiendo que les den un trabajo siendo que se les pueden cerrar las puertas muy rápido.” Entrevistada 3.

Sobre esto, Marshall et al. (2019) menciona que estos estudiantes, conocidos como los mozos, son reos que trabajan en el cuidado del lugar y que pueden, o no, hacerlo mediante estos un contrato con Gendarmería. Ahora, si bien el trabajo de los mozos no se encuadra específicamente dentro del área artística, al adquirir conocimientos que tienen afinidad a los oficios, su proceso de reinserción puede verse beneficiado en lo laboral.

Si bien se debe destacar el hecho de que los establecimientos realicen talleres, también es de importancia tomar en cuenta los espacios en donde estos se llevan a cabo. Al respecto, señala la entrevistada 4:

“Los chiquillos generalmente están en esa sala, tienen una mesa de ping-pong con la que juegan en el recreo y que nosotros a veces también la usamos durante la hora de clase como una mesa. Entonces cuando tienen taller los chiquillos trabajan ahí.”
Entrevistada 4.

Lo que vemos en la percepción de la entrevistada 4 es que el espacio donde se realizan los talleres no está diseñado específicamente para esta función, sino que se trata de una sala que se adapta según las necesidades de los estudiantes y docentes, quienes sacan provecho de los recursos y disponibilidades con las que cuentan en el momento.

“Sí, hay una sala que es donde siempre veo a la profesora de artes, ella fomenta todo, como una zona de reciclaje, que creen cosas a partir de material reciclado, y es una sala bastante amplia, donde siempre los chiquillos van ahí y los veo pintando, tienen acceso a los atriles también, esa es la sala de arte, tiene una diferente estructura, por ejemplo, tiene una mesa al medio de la sala, las sillas están alrededor, y yo de repente paso por ahí y veo que los chiquillos están pintando con témpera, están así como haciendo, creando arte.” Entrevistada 3.

Por su parte, la Entrevistada 3 menciona el uso de un amplio espacio administrado por la profesora, quien incentiva el uso de materiales reciclados en un intento de maximizar los recursos disponibles en el recinto, ofreciendo un espacio de libre acceso para quien quiere trabajar. Se ha observado que, a pesar de la falta de espacios físicos específicos para la práctica del arte, se desarrollan diversas iniciativas que permiten a los estudiantes involucrarse en el aprendizaje de esta disciplina. Al respecto, la entrevistada 2 señala, en relación con la sala destinada usualmente al arte, que “es uno de los espacios más interesantes y en los que quizás por mucho que no te den tantas posibilidades, uno puede hacer mucho con poco.” Por su parte, la entrevistada 3 destaca que:

“Se fomenta a todos los chiquillos la creación de arte a través de las letras y el lenguaje. Por ejemplo, los profesores de lenguaje fomentan mucho la creación a partir de poemas, en septiembre creamos cuecas y ahora hemos estado creando haikus.”
Entrevistada 3.

Para fines de entender las posibilidades de acción, es importante destacar que, como dice la entrevistada 2, muchas veces los espacios carcelarios cuentan con instancias limitadas para llevar a cabo actividades que puedan resultar significativas en la experiencia de quienes están privados de libertad, por lo que la interacción debe mantenerse en constante adaptación a las circunstancias. Frente a esto, lo mencionado por la entrevistada 3 puede utilizarse como un buen ejemplo, pues si bien no se refiere a una clase de artes visuales como tal, sí expone la intención de generar espacios artísticos en otras asignaturas, demostrando la importancia de observación y creación propia para incrementar la capacidad de interpretación en los estudiantes, esto tomando en cuenta que realizar un trabajo de autoría propia nos permite estimular el pensamiento crítico y generar un proceso de reflexión con el objetivo de explicar en palabras propias una situación o historia (Acaso, 2009).

Respecto a esto, y en afinidad con lo que menciona Gaete (2020), la educación musical toma un papel importante en el proceso creativo de los estudiantes, siendo los talleres de música en los que se denota mayor participación por parte de los asistentes, destacando un gran interés en el área.

“Yo no he acompañado música, pero sí veo que siempre están interesados en música porque el profesor le hace hacer canciones, les enseña a tocar instrumentos, entonces los chiquillos se motivan harto con eso, porque para ellos es súper interesante.”
Entrevistada 3.

“En relación con material musical, tenemos igual varios instrumentos musicales que algunos estudiantes han tocado como en actos o algo así. Hay guitarra, y pandero.”
Entrevistada 5.

Con esto, podemos integrar de mejor manera el interés que tienen los estudiantes por la música, siendo motivados en gran parte por la posibilidad de narrar sus historias a través de la creación de canciones que los mismos profesores impulsan a crear de manera conjunta. Esto se presenta no sólo como un medio de aprendizaje, sino también como una fuente de inspiración que les ayuda a proyectarse hacia el futuro.

Así, podemos concluir que la educación artística en contextos de privación de libertad es un recurso relevante para el crecimiento personal de los estudiantes, dado que no solo brinda una vía de expresión personal, sino que también les permite adoptar habilidades prácticas y técnicas que pueden resultar valiosas en un futuro fuera del centro penal. En particular, las

experiencias de las entrevistadas demuestran que, a pesar de las limitaciones curriculares, el espacio no formal constituido por los talleres de música y de oficios manuales, funcionan como plataformas en las que los estudiantes descubren nuevos talentos y desarrollan competencias que impulsan la construcción de una visión productiva e independiente al momento de la reinserción.

1.2. Entorno educacional, contexto y funcionamientos

Dentro de la información recopilada en las entrevistas, pudimos observar la importancia que las entrevistadas atribuían a las formas de funcionamiento de las clases. Al respecto, se destacaron las constantes interrupciones que estas presentan. Esto nos resulta relevante si consideramos que el material pedagógico diseñado debe adaptarse a estas. Pues, si bien se considera que en cualquier otro contexto educativo general pueden existir problemáticas que interrumpen el proceso de la clase, según las personas entrevistadas, en el contexto de encierro, el impedimento para continuar con una clase debido a las interrupciones constantes es particular.

“De repente, tienen que ir al abogado, ir al juzgado, cosas así, que igual no depende de nadie porque son cosas que pasan, entonces eso igual es algo que suele afectar que las clases no duren lo que deberían” Entrevistada 3.

Junto a esto, también podemos agregar como una problemática relevante, y que ha sido mencionado a lo largo de esta investigación, así como en las entrevistas realizadas, es la gestión que realiza Gendarmería en concordancia con el funcionamiento de las clases, pues son ellos quienes regulan el funcionamiento dentro de la cárcel y toman la dirección del establecimiento educacional. Así, Gendarmería es quien se encarga directamente de tomar las decisiones que influyen en el desarrollo de la clase y de todo proceso formativo que involucre a los estudiantes. Esto refleja que se trata de un espacio en el que se tensionan tanto la educación para la reinserción social como el tratamiento carcelario en base al castigo (Ruiz, 2013).

“Gendarmería es quien abre la puerta, y hay veces que ese proceso se ve afectado porque no hay funcionarios y dicen, “se canceló la clase”, o a veces están en clase, llegan y llaman a algún estudiante y le piden que baje, o de repente pasa algo y están pendientes de otras cosas” Entrevistada 3.

Haciendo alusión a la autoridad que tiene Gendarmería en las actividades educativas, la entrevistada 3 menciona el control que tienen frente a abrir, o no, las puertas de las salas de clases, y en caso de cualquier imprevisto, existe la posibilidad de no abrir las salas de clases o, directamente, no abrir la puerta que separa la cárcel de la institución educativa. Asimismo, dentro del entorno educacional, y ahora referido al espacio físico del liceo/colegio, nos centraremos en cómo estos aspectos físicos pueden afectar en la realización de las clases, dado que las características del espacio varían de acuerdo con lo impuesto por la institución.

“El gimnasio que hay es de la cárcel y lo presta al colegio y no siempre se puede utilizar. Entonces, no es como que uno diga vamos a hacer esta actividad, la vamos a hacer en el gimnasio. Tenemos que depender de lo que diga Gendarmería.” Entrevistada 4.

A través de esta información, se refleja nuevamente la complejidad de la relación que se presenta entre Gendarmería como institución y los espacios educativos, pues al no haber una comunicación o relación directa entre docentes y todos los funcionarios de la cárcel, se gatillan problemáticas que restringen la necesidad de hacer uso del espacio para llevar a cabo las actividades, que incluso con una antelada planificación y gestión, no pueden asegurar los elementos solicitados.

Continuando con la noción del espacio físico con el que cuentan las instituciones, los testimonios de las entrevistadas muestran una diversidad de espacios educativos en los centros. En algunos casos describen el espacio como un lugar visualmente hostil, en el que predominan los colores oscuros, poca luz y una infraestructura en mal estado, además de la mención de los espacios tan reducidos que presentan. En otros casos también comentaron la existencia de un espacio educativo que visualmente se ve como un colegio o liceo, es decir, con las salas de clases, el patio e infraestructura común de un espacio educativo. Al respecto, comentan las entrevistadas 5 y 4:

“Bueno, en aspectos físicos es un lugar un poco tenebroso, como por muchos lugares que están en mal estado. Por ejemplo, el baño de los chiquillos, de los estudiantes, no está en su perfecto estado. El suelo y el camino hacia el colegio es medio feo.” Entrevistada 5.

“El contexto general de la estructura, tal vez, a mi parecer se presenta como una barrera para el proceso de los chiquillos porque es súper pequeño el espacio” Entrevistada 4.

En el caso de los establecimientos reflejados por la entrevistada 4 y 5, los estudiantes se

desenvuelven en un espacio que puede impactar negativamente su proceso educativo, ya que no disfrutan visualmente de él y, por lo tanto, no lo encuentran atractivo. Al convivir con estructuras en malas condiciones y un entorno poco variable, se disminuye el consumo de imágenes, lo que eventualmente genera que, al reinsertarse a la sociedad, las personas privadas de libertad estén desactualizadas dentro de la sociedad hipervisual y los nuevos elementos visuales que se van generando día a día. Ante esto, es importante tener en cuenta que, según Morales et al. (2018), dentro del tratamiento penitenciario se busca poder abordar el desarrollo integral del recluso, lo que involucraría actualizar el consumo de imágenes que se ven tanto dentro como fuera de la cárcel, lo que podría ser abarcado a través de acciones orientadas a decorar el espacio educativo, con el objetivo de crear espacios más agradables visualmente.

No obstante, así como existen espacios educativos que se perciben de forma hostil, es relevante destacar la presencia de casos en los que la realidad de los colegios/liceos no difiere mayormente de cualquier espacio educativo que se encuentra fuera del contexto carcelario. Al respecto, señala la entrevistada 3:

“Ellos si miran por la ventana van a ver otra dependencia, van a ver hacia el gimnasio, pero aun así tienen tapado con papel que no deja mirar mucho para afuera, igual se distraen súper rápido, pero dentro de la sala, es una sala común y corriente, tiene una pizarra, hay algunas salas que tienen pizarra interactiva, algunas con aire acondicionado por si hace calor. Y eso es como una sala normal que de repente está decorada con cosas como mantener silencio, levantar la mano para decir algo, las fechas, cosas así” Entrevistada 3.

A través de esto, podemos notar la importancia de contar con un espacio en el que los estudiantes se sientan cómodos, pues esto puede interferir directamente con su motivación para asistir, lo que a la vez se refleja en su disposición y sensibilidad frente a los procesos de aprendizaje. Al respecto, indica la entrevistada 5:

“Aquí, por ejemplo, en las salas tenemos aire acondicionado, televisor, y ellos no están acostumbrados a tener el aire acondicionado y tener tele, bueno algunos tienen, pero de manera tráfuga, pero normalmente no tienen tele, no tienen aire acondicionado, entonces el espacio les gusta, ellos dicen el colegio me saca de la cana, como que es un espacio aparte para ellos, como para ir a despejarse.” Entrevistada 5.

Con esto, comprendemos la relevancia que los factores físicos del lugar tienen en los procesos educativos, en lo cual incluye el entorno, la funcionalidad y las labores de Gendarmería, puesto que son elementos que repercuten en la dinámica educativa de los estudiantes privados de libertad, lo que no solo impacta el desarrollo de las clases, sino que también puede afectar en la motivación y en el sentido de pertenencia que tienen los estudiantes ante la institución educativa. De esta manera, y mediante este análisis, planteamos la importancia de considerar estos factores en el diseño de material pedagógico, destacando la necesidad de crear un material dinámico que permita la realización de actividades que funcionen en distintos contextos y espacios.

1.3. Motivación, aprendizaje y arte.

A partir de las entrevistas, hemos detectado reiteradas afirmaciones respecto a la manera en la que el entorno carcelario impacta en los estudiantes y su aprendizaje, por esto, surge la necesidad de crear una dimensión específica para trabajar en detalle lo expresado.

Una de las problemáticas relevantes que se desprenden a partir de las entrevistas es que el entorno de la cárcel influye e interactúa de manera directa con la motivación y autoestima de los estudiantes, influyendo en la construcción del aprendizaje dentro del espacio y las dinámicas que se generan día a día. Al respecto, señalan las entrevistadas 1 y 3:

“La verdad la motivación es buena, pero va a depender del día, porque a veces tienen visitas y quedan igual tristes o están pensando en cuánto les queda por salir, entonces de eso va a depender la motivación y la participación que tengan los chiquillos”.
Entrevistada 1.

“Muchas veces tratamos también de estar pendientes monitoreando su ánimo porque eso igual afecta en su aprendizaje y en que participen de la clase o no”. Entrevistada 3.

En base a lo expresado por las entrevistadas, podemos observar que la motivación y la participación de los estudiantes se ve directamente impactada por las emociones que pueden estar atravesando o la forma en la que perciben su situación carcelaria, ya sea respecto a situaciones familiares, aspectos de la condena o las visitas que podrían o no haber recibido. Esto demuestra cómo estos factores son capaces de determinar el estado anímico de los estudiantes y, como en cualquier otra persona, afectan en la realización de actividades diarias.

Con relación a esto, se comprende la presencia de diversos factores que repercuten en la actitud que toman los estudiantes frente a las instancias educativas, elementos que pueden enmarcarse en vivencias previas o actuales, que pueden haber sucedido fuera o dentro del entorno carcelario. En estos casos se muestra cómo los factores ya mencionados se manifiestan mediante una autopercepción negativa o falta de interés hacia las actividades que deben realizar. De acuerdo con esto, la entrevistada 3 percibe que:

“Si hablamos de su autopercepción, a veces uno conversa con ellos en momentos donde no hay clase y dicen, “tengo rabia conmigo mismo” y uno le dice que estas cosas no han sido toda tu culpa, aun así, tienen hartito daño emocional que no han podido tratar” (...) ellos mismos nos dicen que no, que no saben, que no pueden, que nunca aprendieron esto porque les cuesta, que no saben nada y que les va a costar siempre y que no sirven para eso. Si uno dice, ¿y para qué eres bueno?, ellos responden para robar, para traficar, para drogarme y cosas así, como tirarse mucho hacia abajo. Lo tienen muy internalizado.” Entrevistada 3.

Asimismo, observamos que los estudiantes manifiestan una limitación que se revela al momento de realizar actividades dentro del plan curricular, dado que internalizan su habilidad a realizar actividades delictivas, lo que muchas veces se expresa como una sensación de frustración o desaliento.

“Muchos de ellos asumen, dicen soy delincuente o que están dentro de la cárcel y todo, entonces eso ya es por su autoestima baja, aunque uno siempre trate de estar motivando” (...) El aprendizaje les presenta actividades que son desafiantes para ellos, entendiendo un problema más que una motivación, no me dicen profe, me tratan de señorita, me dicen esto es muy difícil, no puedo, entonces ya están como con una predisposición”. Entrevistada 4.

Frente a esto, se comprende que los estudiantes poseen una percepción de sí mismos que tiende a ser negativa, y que proviene de sus propias experiencias y biografía, lo que muchas veces termina por expresarse en frustración hacia el aprendizaje. Esto porque en múltiples ocasiones se ve como algo complejo de conseguir con las habilidades que ya poseen, generando una sensación de derrota. Aquí advertimos cómo una persona que se desarrolla en contextos de opresión tiene dificultad para verse asimismo como alguien activo dentro de la sociedad, negándose a imaginar una versión personal que difiere de lo conocido (Freire, 1970). No obstante, cuando las actividades curriculares se centran en la expresión o se relacionan con

las experiencias personales, se muestra una notoria diferencia por parte de los estudiantes privados de libertad, dado que, al irrumpir en la cotidianidad del entorno carcelario, muestran mayor curiosidad por experimentar esta nueva posibilidad de aprendizaje.

“Los chiquillos, por ejemplo, como nosotras tenemos para imprimir, nos piden modelos, entonces siempre están muy motivados con lo que es arte, porque los saca de la volá, como dicen ellos. Los invita a salir de todo el problema que tienen ahí” (...) Siempre me andan pidiendo pincel porque pintan unos cartones, tienen un compañero en el segundo B que hace retratos, entonces él les hace dibujos y los chiquillos pintan con témpera.”
Entrevistada 5.

Así, se evidencia un alto nivel de motivación por parte de los estudiantes hacia las actividades que tienen un carácter expresivo, pues les permiten vincular vivencias personales, y, en consecuencia, aportar a su bienestar emocional. Esto se justifica bajo la idea de que el arte funciona como un canal de comunicación con los otros, ya que potencia la sensibilidad y reflexión del individuo, para generar nuevos significados relacionados a su experiencia de vida (Barco, 2006). Lo anterior se refuerza con lo expresado por las entrevistadas, quienes observan en el arte una herramienta de resocialización y nuevas posibilidades.

“Obviamente les va a ayudar a su reinserción, porque van a tener conocimientos que los van a ayudar después a conversar sobre el arte o poder incluirse en la sociedad con conocimientos que creo todos tuvimos en el colegio en artes, yo puedo hablar con mis compañeros de la *Mona Lisa*, eso me permite insertarme en la sociedad y mantener comunicación con otros” (...) Cada actividad distinta a los chiquillos les ayuda mucho. De verdad que se sienten muy cómodos y se sienten valorados. Entonces yo creo que realmente la educación artística les serviría mucho y tendrías la sala llena de personas porque a ellos les gusta mucho ‘hacer’”. Entrevistada 5.

Entonces, desde lo expuesto y analizado en las diferentes entrevistas aplicadas, podemos extraer que el entorno carcelario influye de manera significativa en los estudiantes y su proceso de aprendizaje, frente a lo que postulamos el uso del arte como una herramienta que fomenta la expresión y la creación de las personas privadas de libertad, en una gestión que apunta a una resocialización basada en un enfoque reflexivo. Para lograrlo, consideramos la importancia de fortalecer las capacidades comunicacionales, conductuales, sociales y cognitivas que impacten en el bienestar personal de los estudiantes, lo que finalmente concluye en la necesidad de que el material pedagógico a desarrollar está orientado a fomentar actividades

artísticas que promuevan dichas capacidades, siempre y cuando se mantenga presente el contexto y las necesidades que se desprenden de él.

2. Análisis documental

Tras el análisis de las entrevistas realizadas y su relación con el marco teórico se advierte que, dada la no obligatoriedad de la asignatura de artes visuales en los centros educativos en contextos de encierro, esta no se imparte de forma constante. Es por eso por lo que nos parece importante observar algunos documentos que ayuden a generar vínculos entre las artes y los contenidos que se trabajan en las disciplinas que sí están presentes en los centros educativos, con el objetivo de lograr un diálogo con el material pedagógico propuesto.

Los “Planes y Programas de estudio de la Educación para Personas Jóvenes y Adultos” del Ministerio de Educación (2009) son la guía sobre cómo deben ser abordados los contenidos en los espacios educativos regulares, y son los mismo que rigen para los espacios educativos en contexto de encierro, donde este actúa de igual forma, pero —como se menciona en el apartado 2 del Capítulo II— con la salvedad de que el establecimiento educativo se encuentra bajo las funciones de Gendarmería de Chile.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos entonces profundizar en dichos Planes y Programas. Es importante señalar que tanto el programa de educación básica como el de educación media, la asignatura de artes visuales no se encuentra presente. También se puede encontrar un comentario dentro de los mismos Planes y Programas donde se anuncia que “La Educación Artística no tiene programa de estudio. El establecimiento que desee implementarlo debe ceñirse al Marco Curricular Vigente” (MINEDUC, 2009). Luego, dentro de estos mismos, podemos observar que los distintos Planes y Programas de las asignaturas fueron actualizados en el año 2009, por lo que estimamos que existe un desfase de los contenidos y las didácticas, incluso existe el problema de que en algunas asignaturas, como matemáticas para enseñanza media, no se encuentra disponible el acceso, lo que sin duda dificulta el conocimiento sobre los contenidos que se están abordando en la educación para adultos en Chile y, por extensión, para la educación en contexto de encierro.

Para desarrollar el material pedagógico buscamos centrarnos en documentos que nos guíen en identificar aspectos importantes, específicamente donde se mencionan necesidades que se puedan trabajar desde este material, es decir, a partir de necesidades que pueden ser profundizadas en actividades específicas para el contexto.

Uno de los documentos que refuerza algunas de las ideas de los análisis previos es el de la Coordinación Nacional de Educación para Jóvenes y Adultas perteneciente al MINEDUC, llamado “Memoria ejecutiva 2016-2018. Educación en contextos de encierro” (2018). Este documento trabaja a través de diagnósticos, identificando las necesidades presentes en estos espacios y cómo estos análisis funcionan para desarrollar mejoras en el funcionamiento de la educación, teniendo en cuenta que la educación se entiende como un motor de cambio para la posible reinserción social (Carpio, 2017). Este documento también menciona que algunos de los procesos educativos dentro de los espacios penitenciarios no atienden a las necesidades que tienen tanto los estudiantes como todo el ambiente escolar.

Siguiendo con el documento, observaremos una lista de factores en común entre los diferentes establecimientos, los cuales fueron identificados en una consulta nacional sobre las necesidades en los centros educativos ubicados al interior de los recintos penitenciarios. En este contexto, y con el fin de fortalecer estos centros educativos y mejorar su calidad, se realizaban las siguientes recomendaciones:

- Apoye el desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para la implementación de un liderazgo pedagógico capaz de orientar el proceso educativo.
- Favorecer un ambiente grato para el aprendizaje, a pesar de las dificultades que se presentan en un entorno de privación de libertad.
- Desarrolle la confianza en la capacidad y el deseo de aprender en los estudiantes, en su creatividad y autonomía frente al aprendizaje.
- Promueva una organización institucional que facilite la participación de todas las personas involucradas en el proceso educativo.
- Consideren las diferencias individuales en la organización de las actividades educativas.
- Promueva el compromiso docente con el mejoramiento constante de su práctica profesional.
- Incentive la apropiación del espacio educativo por parte de los estudiantes como un lugar que les pertenece, les acoge y contribuye al mejoramiento de su autoimagen.

- Promuevan situaciones educativas que desafíen la capacidad de aprender de los estudiantes y que favorezcan la reflexión acerca de los resultados de sus propios esfuerzos. (Coordinación Nacional de Educación para Jóvenes y Adultas, 2018, p. 3- 4)

A pesar de que en nuestro material pedagógico no podemos abordar y aportar en las necesidades referentes a la estructura, funcionamiento y jerarquías dentro de los centros, esperamos, desde la educación artística, lograr un diálogo con las disciplinas que sí son reguladas en estos espacios, y por lo tanto, podemos hablar de un foco más cercano a lo multidisciplinar, donde según Basturo et.al (2023) las disciplinas no se integran pero sí conversan y propone sus propias metodologías, en este caso, proponemos actividades desde la educación artística enfocada en la alfabetización visual. Como se ha mencionado anteriormente, la creación del material pedagógico busca servir como apoyo a los docentes que les interese generar estas instancias de diálogo a partir de la observación y reflexión.

Otro documento importante de examinar es *“Mirando hacia la libertad, vivencias relacionadas con la vida cotidiana de estudiantes en contexto de encierro”* de la Coordinación Nacional de Educación para Jóvenes y Adultas (2016). Este documento, al igual que el anterior, se encuentra disponible en la página del Ministerio de Educación, en la sección para Personas Jóvenes y Adultas, en el apartado de Educación en contextos de encierro. Este documento se trata de un certamen literario donde se dan a conocer vivencias de estudiantes en contexto de encierro, a través de textos escritos en poesía y también en prosa. El certamen tuvo como finalidad aportar en el desarrollo de procesos pedagógicos en estos contextos, pues se afirma que, “En este contexto, la escritura se yergue como una posibilidad de ser, como un espejo que refleja las propias acciones y vivencias, como un espacio de reflexión” (Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, 2016, p.135).

Pensando en la creación de nuestro material pedagógico nos parece relevante observar ideas y pensamientos de parte de los estudiantes para poder conocer vivencias desde sus propias palabras y reflexiones, esto puede relacionarse con la asignatura de lengua castellana y comunicación, incluso en relación con la expresión musical, ya que se busca fomentar la creación tanto de forma lírica como visual, que nazcan desde reflexiones y pensamiento propios.

Además, este documento puede conectar con el foco que tiene el material pedagógico, en el cual se busca trabajar la autopercepción de los estudiantes, dado que, profundizando en ese aspecto, se puede genera confianza en los procesos de aprendizajes de sí mismo, sin que

aquel proceso educativo se desligue del contexto en que se encuentran, ya que de este pueden reconocer formas de expresión y creación, para trabajar desde el reconocimiento de sus propias vivencias.

Creemos que para la creación de actividades dentro del material pedagógico es relevante utilizar relatos que se relacionen con el contexto y las experiencias propias de los estudiantes privados de libertad. A continuación, podemos observar un extracto de un poema presentado en el documento.

Estudiar, la llave de la libertad

P. ROSAS

Me siento encerrado y atrapado

en mis sentimientos y pensamientos,

solo siento que tengo una sola oportunidad

de salir y liberar mi cuerpo y alma.

Al pasar el tiempo descubrí,

que alimentando con conocimiento y pensamiento

en mi mente puedo volar, liberar, descubrir y crear.

(Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, 2016, p. 32)

A partir de los relatos dentro del Certamen, generamos actividades en torno a la alfabetización visual, donde se observa una oportunidad de vincularse con el espacio, para que después de una posible reinserción puedan observar con nuevas herramientas el espacio libre y la relación con otros.

Capítulo V: Propuesta de material pedagógico

La realización de este material pedagógico se basó en las necesidades detectadas por medio de las percepciones de las seis estudiantes de la UCSH entrevistadas que desempeñaron labores docentes en contextos de educación para personas privadas de libertad, además del análisis documental y la revisión de la literatura. Los principales hallazgos encontrados en los

análisis de entrevistas para realizar el material revelan que los estudiantes privados de libertad enfrentan diversas dificultades en su entorno educativo. Algunas de estas dificultades corresponden a deficiencias curriculares en cuanto a Planes y Programas, descontextualización de la enseñanza, deterioro de la infraestructura y el funcionamiento del espacio educativo, así como también problemas en la toma de decisiones por parte de los docentes para llevar a cabo actividades de aprendizaje. Como consecuencia a estas problemáticas, el proceso de aprendizaje de los estudiantes se ve interrumpido y limitado, lo cual genera desmotivación e insatisfacción. Sin embargo, pese a esta situación dentro del contexto, se observa por parte de los docentes que los estudiantes manifiestan una clara motivación por expresarse a través de disciplinas artísticas. Ante esto consideramos que desde la educación artística podemos generar actividades centradas en la alfabetización visual que fomenten la reflexión y el análisis de las imágenes por medio de la semiología, para así generar un entendimiento y comprensión de los signos visuales y sus mensajes (Acaso, 2009). Esto, con el fin de contribuir al pensamiento crítico, la comunicación visual y a la resignificación de las imágenes y la resocialización de los estudiantes adultos privados de libertad.

Por ello nuestra propuesta consiste en un diseño de material pedagógico de apoyo para docentes, guías o talleristas, con la finalidad de generar herramientas para desarrollar la alfabetización visual, enfocado en las necesidades específicas de estudiantes en contexto de encierro en la Región Metropolitana.

Antes de comenzar la creación del material, como grupo realizamos una lluvia de ideas con los conceptos que quisimos destacar (ver Figura 5), siendo uno de ellos el análisis semiológico, ya que, el estudio de los signos aporta en la comprensión de los mensajes de las imágenes, por esto mismo nos parece relevante generar actividades enfocadas en la interpretación y reflexión de los elementos visuales.

Figura 5

Lluvia de ideas



Lluvia de ideas realizada para el proceso de construcción del material pedagógico

El material se encuentra alojado en una página web, esta elección nace desde nuestra intención de generar documentos que sean de un acceso libre y democrático, ya que cualquier persona que tenga acceso a internet y los conocimientos básicos de navegación, podrá tener acceso al sitio web (ver Figura 9). La difusión del material se realizará mediante correo electrónico, redes sociales y otros datos de contacto de instituciones y personas que trabajen en colegios y/o liceos en contextos de encierro, luego de que esta tesis sea publicada en la biblioteca de la universidad.

La creación del material pedagógico fue planeada para que pueda ser utilizado como apoyo para el docente, guía o tallerista durante sus clases, ya sea de diversas asignaturas o desde la disciplina de artes visuales, ya que algunas actividades pueden ser relacionadas con asignaturas y unidades de los Planes y Programas para estudiantes adultos. Además, las actividades fueron realizadas para ser utilizadas por sí solas o en conjunto con las demás, puesto que cada actividad cuenta con su introducción, explicación, recursos y materiales necesarios para su ejecución y un documento descargable con las instrucciones paso a paso y especificaciones necesarias. Dentro de la página web se pueden encontrar recursos extras que

sean de apoyo para realizar las actividades, por ejemplo, la actividad “Análisis visual-videos musicales” se centra en los elementos del lenguaje visual, por esto mismo creamos un recurso extra sobre la información básica de estos elementos y así poder implementarlos dentro de los análisis a realizar.

Las actividades están divididas en tres grupos: (1) actividades de calentamiento, (2) análisis visual y (3) prácticas. Dentro de estos grupos también se encuentran distintos niveles dependiendo de las habilidades y necesidades de los estudiantes que realizarán el taller.

(1) Actividades de calentamiento: están pensadas para ser realizadas durante el inicio de una clase o taller, de manera que puedan funcionar como un acercamiento a las imágenes y sus significados.

Imaginarios individuales: calentamiento creativo por medio de la creación de dibujos desde líneas y formas aleatorias.

Interpretación del color: observación de distintas imágenes que utilicen los mismos colores, pero expresando distintos tipos de mensajes por medio de los signos y el lenguaje visual.

Imaginando mensajes: creación de dibujos provenientes de conceptos dados por el docente, con el objetivo de fomentar la relación entre mensaje e imagen.

Señaléticas: fortalecer el pensamiento crítico y visual mediante el reconocimiento de colores, signos y símbolos en múltiples señaléticas de tránsito. (ver Figura 6)

Figura 6

Señaléticas



Señaléticas, de izquierda a derecha, “ceda el paso”, “pare”, “R200”

(2) Actividades de análisis visual: tienen la función de generar reflexiones y análisis de las imágenes por medio de la semiología, los signos y los elementos del lenguaje visual.

Videos musicales: observación de videos musicales que se enfocan en contar historias de vida de distintas maneras, usando metáforas o de forma literal. Posterior a esto se plantea generar un análisis explorando elementos del lenguaje y signos visuales, para interpretar y reflexionar sobre el contenido de los videos, su relación con la letra y sus historias personales (observar Figura 7).

Fake News: generar una comparación entre diversas fuentes de información y la detección de noticias falsas, con el fin de contribuir al consumo visual consciente.

Propaganda política: análisis de videos en donde se difunden ideas de un partido o movimiento político, tomando como ejemplo la apertura de los juegos Olímpicos en el año 1936 y el discurso de Lenin al ejército rojo en 1919.

Figura 7

Fotogramas videos musicales.



De izquierda a derecha, Los caminos de la vida, Vicentico; Latinoamérica, Calle 13; Inmarchitable, Flor de Rap

(3) Actividades prácticas: pensadas para una mayor cantidad de tiempo y mayor complejidad, ya que contemplan una parte de análisis visual para posteriormente realizar un producto/creación.

Cita pictórica: a través del recurso de la imagen se espera poder relacionar dos obras de características similares, para explorar las diferencias y similitudes de mensajes

visuales que puede haber entre ellas, generando un análisis y comprensión de la relación entre estas. Luego se observarán distintos tipos de imágenes de portadas de películas para que los estudiantes realicen su cita pictórica creando su propia portada a través del collage, usando las referencias, símbolos y elementos visuales que representen mejor su idea. (ver Figura 8)

Poemas: interpretar de manera visual poemas, asociando emociones, mensajes, pensamientos y perspectivas personales. A partir de la selección de una frase de un poema se realizará una representación visual del significado que tienen para ellos, poniendo atención en los signos y elementos del lenguaje visual.

Propaganda electoral: por medio del cuestionamiento de la imagen y a través de la observación de múltiples campañas electorales, se espera generar una comprensión de discursos de carácter político. Posteriormente, se propone crear un afiche de una propaganda personal resaltando aspectos o visiones de sí mismos, enfatizando cómo por medio del diseño podemos situar una intención comunicativa para difundir una idea o tendencia.

Figura 8

Citas pictóricas



Imágenes que hacen alusión a una cita pictórica, que se entiende como una referencia e interpretación de una obra dentro de otra obra.

[Enlace directo a página web](#)

Figura 9.

Alfabetización visual, para estudiantes adultos privados de libertad



Página web con material pedagógico para desarrollar habilidades de alfabetización visual.

Capítulo VI: Conclusiones

Al retomar nuestra pregunta de investigación, ¿cómo la alfabetización visual puede contribuir al desarrollo de la comunicación visual y la transformación social de personas adultas privadas de libertad en Chile?, ya en este punto de la investigación podemos decir que, tanto los análisis de las percepciones de las estudiantes entrevistadas, como los documentos y literatura revisada, nos permiten afirmar que la alfabetización visual contribuye al desarrollo y fomento de la comunicación visual. Esto en la medida en que la reflexión crítica de los símbolos y signos visuales del entorno nos permiten comprender la realidad en la que se está inmerso, percibiendo y comprendiendo la información de manera activa (Acaso, 2009), alejándonos de la noción de consumidores pasivos que no se relacionan con lo que observan a su alrededor.

En efecto, al relacionarnos con nuestro entorno podemos tomar acción frente a los significados asignados a las imágenes, como también frente a aquello que nosotros otorgamos o creíamos saber de la imagen. Por lo tanto, la alfabetización visual, al promover y desarrollar estas habilidades, nos permite resignificar nuestra propia realidad de forma que visualicemos nuevas

perspectivas conscientes de lo que comúnmente observamos o experimentamos. La alfabetización visual permite nuevas formas de ver, también posibilita un diálogo con otros, lo cual termina por extenderse a la comunicación social en general (Freire, 1970). Pues, en la medida en que se adquieren herramientas visuales, estas también se amplían a lo verbal, aumentando la capacidad del individuo para comunicarse y compartir de manera colectiva, lo que beneficia la sensibilidad ante hechos personales y ajenos, favoreciendo el intercambio social como cultural con otros (Gregori-Giralt et al, 2023). Desde nuestra labor como docentes, consideramos que lo mencionado con anterioridad abre caminos hacia una educación que considere la realidad estudiantil como un factor determinante al momento del aprendizaje y que trabaje en conjunto a esta realidad, para construir nuevas narrativas que valoren la diversidad de experiencias.

De igual manera a través de los análisis de entrevistas hemos encontrado ciertas características dentro del perfil estudiantil que pueden ser abordadas en los espacios que entrega la educación artística. Una de las características que se destaca durante la investigación es la autopercepción de los estudiantes privados de libertad y su influencia en los procesos de aprendizaje. Centrándonos en la autopercepción y/o autoimagen de estos, esta se describe mayormente como un aspecto negativo o limitante, aun cuando MINJU (2017) menciona que los espacios educativos en el sistema carcelario ayudan a la autopercepción de las personas recluidas. A través de las percepciones de las personas entrevistadas, pudimos observar que los estudiantes no poseen una autoimagen positiva, lo cual interfiere en los procesos durante las clases, creando barreras para el aprendizaje y la comunicación. Ciertamente, esto es profundamente relevante respecto a los hallazgos encontrados, pues dado que una de las limitaciones de nuestra investigación fue que solo logramos observar los contextos educativos desde fuentes secundarias y no directamente, esto nos motiva a conocer, en un futuro próximo, algunos centros de contexto similares, es decir, en los existan sujetos en situación de subordinación, y en los cuales podamos corroborar —o no— las percepciones obtenidas de estas fuentes secundarias.

En relación con lo anterior, creemos que por medio de la educación artística se pueden generar espacios de diálogo y reflexión entre los estudiantes, lo que puede aportar al ambiente educativo de un contexto específico, como lo es la educación de estudiantes privados de libertad, ya que se crean conocimientos a partir de lo colectivo y el intercambio con otros (Grillo, 2019). Además, si aquello se realiza por medio de la alfabetización visual, puede aportar a resignificar imágenes y signos que construyen la realidad, desarrollando pensamientos que

activan diálogos más diversos y perspectivas nuevas para comprender el entorno, y cómo se relaciona uno mismo en él.

Otro punto importante de nuestra conclusión es que nuestras proyecciones e intenciones como grupo es poder difundir y compartir el material pedagógico a instituciones educativas dentro de centros penitenciarios alrededor de todo Chile, para que de esta manera las actividades puedan ser realizadas por la mayor cantidad de personas posibles y, del mismo modo, lograr evidenciar en un futuro si el material pedagógico y la realización de las actividades cumplen su función de poder impulsar a los estudiantes a observar las imágenes de forma reflexiva, haciendo un cuestionamiento y un análisis de los elementos visuales que observan a su alrededor. En este sentido, es importante destacar que una de nuestras intenciones, desde el comienzo de nuestra investigación, es poder implementar el material pedagógico creado y todo lo que aprendimos durante este proceso, a estudiantes adultos privados de libertad y también a adultos en general. Pues, si bien nuestra investigación se centró en personas privadas de libertad, creemos que el material diseñado también puede ser útil en la formación de jóvenes y adultos en general. Por esto mismo, como docentes esperamos llevar estas actividades a distintos contextos y poder contribuir a una resignificación de la manera de ver las imágenes por medio de una reflexión crítica y un cuestionamiento visual.

Para finalizar, durante el proceso de esta investigación y en la búsqueda de documentos e información relacionada con el tema, encontramos varios aspectos que se iban extendiendo en cuestionamientos constantes y los cuales generan una motivación para posibles investigaciones futuras, o incluso, trabajar en estos contextos. Esto, con el objetivo de tener un conocimiento de primera fuente y lograr entender cómo funciona la educación en estos tipos de espacios y, por lo tanto, descubrir cómo las artes visuales se pueden desarrollar en contextos diversos y complejos.

También parece consustancial preguntarnos sobre el juicio personal que puedan tener los docentes al trabajar con personas que han sido sancionados por un delito grave, es decir, en los cuestionamientos que pueden emerger al trabajar con estudiantes que logran generar tensiones con ciertos códigos respecto a la moral y ético del docente.

Otros cuestionamientos que surgen durante el proceso investigativo es sobre el arte terapia y cómo esta se puede abordar en los contextos de encierro, tanto de niños y niñas, como de jóvenes y adultos. De acuerdo con esto, nos preguntamos si las prácticas artísticas podrían estar presente en todos los procesos de aprendizaje de cada disciplina en contextos de

encierro tanto cerrado como semicerrado, aportando en una posible reinserción social o incluso en un acompañamiento psicológico, con la finalidad de desarrollar diferentes habilidades en sujetos en contextos de encierro tanto cerrado como semicerrado.

Finalmente, y luego de todas las reflexiones que esta investigación propició, podemos decir que, aun cuando no tenemos certeza respecto de los aportes reales que nuestra propuesta podría tener en los procesos de reinserción de personas privadas de libertad y, por extensión en la transformación social, sí podemos afirmar que la alfabetización visual es una herramienta para cuestionar lo dado y, por lo tanto, para ampliar y pensar nuevos imaginarios posibles.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Paidós Estética.
<https://telegra.ph/El-lenguaje-visual-03-06-13>
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Editorial Catarata.
https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2022/02/la_educacion_artistica_no_son_manualidad.pdf
- Acaso, M. (2016). *Esto no son las torres gemelas, como aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Editorial Catarata.
<https://telegra.ph/Esto-no-son-las-Torres-Gemelas-04-23-10>
- Bamford, A. (2003). Visual Literacy and New Technologies. Commissioned by Adobe Systems Pty Ltd, Australia. *Art and Design University of Technology Sydney*, 1-8.
<https://archive.org/details/visual-literacy-wp/mode/2up>
- Barco, J. M. (2006). Vigostky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *Praxis Pedagógica*, 6(7), 70–77.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.70-77>
- Basturo, P., Loor, D., Bravo, R., Cantos, X., Rodriguez, M. (2023) *La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad en el contexto educativo post pandemia*. Pol. Con. (Edición núm. 85). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152382>
- Bell, A. (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Revista Posgrado y sociedad, sistema de estudios de posgrado universidad estatal a distancia*, 15(2), 37-48.
<https://doi.org/10.22458/rpys.v15i2.1961>
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Editorial Gustavo Gill.
<https://podereimagenblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/berger-modos-de-ver.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla
- Cabezas, V. (8 de septiembre de 2022). *Analfabetismo funcional: la urgencia de mejorar la comprensión lectora*. Kimche.

<https://www.kimche.co/analfabetismo-funcional-la-urgencia-de-mejorar-la-comprension-lectora/>

Carbajal, R.V. (2016). El Arte como recurso alternativo para la reinserción y rehabilitación de los internos en centro carcelarios. *Revista Realidad y Reflexión*, (43), 7-20.

<https://ri.ufg.edu.sv/jspui/handle/11592/8982>

Carpio, S. (2017). ¿Enseñar y aprender arte en la cárcel? *Cuadernos De Educación*, 15(15), 1-12. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19076>

Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas dependiente de la División de Educación General, Ministerio de Educación. (2018). *Educación en contextos de encierro, memoria ejecutiva*. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2019/04/Memoria-2016-y-2018-EcE.pdf>

Decreto 257 de 2009 [Ministerio de Educación]. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga decreto supremo N° 239, de 2004, del ministerio de educación y sus modificaciones en la forma que señala. 01 de julio de 2009.

División de Evaluación Social de Inversiones. (2016). *Metodología de Formulación y Evaluación de proyectos de Recintos Penitenciarios Régimen Cerrado*. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.

<https://sni.gob.cl/storage/docs/Metodolog%C3%ADa%20Recintos%20Penitenciarios.pdf>

Encabo, E. y Jerez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (13).

<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/linguistica-aplicada-y-alfabetizacion-visual-el-desarrollo-de-la-competencia-intercultural.html>

Enríquez, M. (2019). Importancia de las imágenes en la lectura. *BOLETÍN CEHUMA: "Ciencia, Ética y Humanismo"*, 8(2), 41-46. <https://doi.org/10.15658/CESMAG19.12080207>

Fregonera D. y Ravera C. (2018). *Sistema penitenciario y derecho a la educación* [Memoria para optar al grado académico de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales]. Universidad de Chile.

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/150669/Sistema-penitenciario-y-derecho-a-la-educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.

Flores-Davis, L. (2016). Alfabetización entre personas jóvenes y adultas. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.22>

Gaete, M. (2022). Talleres artísticos con adolescentes y adultos en cárceles. Subjetividades en disputa. *Revista Del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13 (18), 40. <https://doi.org/10.30972/riie.13186345>

Gregori-Giralt, E. y Menéndez-Varela, J.L. (2022). La lectura e interpretación de fenómenos artísticos en el desarrollo de la alfabetización visual: un modelo para los estudios universitarios de arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), 585-607. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.74629>

Gregori-Giralt E., Benítez-Robles C. y Menéndez-Varela, J.L. (2023). La alfabetización visual y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: un estudio del concepto de alfabetización en los documentos de la UNESCO. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35 (3), 747-770. <https://doi.org/10.5209/aris.82025>

Grillo G. M. (2019). Perspectivas de accesibilidad educativa en Iberoamérica: aprendizaje, motivación e inclusión social. *La educación artística como herramienta de transformación e inclusión social: Su enseñanza y práctica en contexto de encierro*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes, Argentina 113-119. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/75637/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Hernández, R. (2014) Metodología de la investigación. McGraw-hill Education. 6ª edición. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Madrid Capitán Swing. 1-269.

- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. (V. Sabate, Trad.). Rayo verde editorial. 1-240.
<https://books.google.cl/books?id=C-tnEAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Llanos, K. (2023). *Alfabetización visual desde las artes plásticas en aula* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Pontificia Universidad Javeriano.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/665>
- López-Barraza, A. (2023). Creando espacios: nociones de educación artística para la justicia social en profesores de artes visuales y música en Chile. (*pensamiento*), (*palabra*)... y *obra*, (30), 10-57. <https://doi.org/10.17227/ppo.num30-18846>
- Marshall, P., Rochowet, D. y Moscoso, C. (2019). Ciudadanía y los presos de libertad en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (37), 7-27.
https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n37-01_35
- Martínez, M. y Gutiérrez, E. (2020). *Educar para la emancipación: Hacia una praxis crítica del sur*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f5gj>
- Ministerio de Educación (2009) Planes y Programas de estudio. Ministerio de educación.
<https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/planes-programas-estudio/>
- Ministerio de Educación. (2016). Mirando hacia la Libertad. *Educación para la Libertad - Propuesta de Mejoramiento Pedagógico para Centros Educativos en Contextos de Encierro*.
<https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/07/Libro-Mirando-Hacia-la-Libertad-sp.pdf>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2017) Política pública de reinserción social 2017. *Reinserción social, Construyamos Oportunidades*.
https://www.minjusticia.gob.cl/media/2017/12/Politica-Publica-Reinsercion-Social-2017_v_d.pdf
- Mirzoeff, N. (1999). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
<http://www.martinezsilva.com/uam/NicolasMirzoeff.pdf>
- Morales, A., Hurtado, M., Figueroa, U., Ortiz, P., Polanco, D. y Muñoz, N. (2016). Estudio sobre los niveles de exclusión social en personas privadas de libertad. *Fundación Paz*

- Ciudadana y Fundación San Carlos de Maipo.*
<https://pazciudadana.cl/biblioteca/documentos/estudio-sobre-los-niveles-de-exclusion-en-personas-privadas-de-libertad/>
- Morales, A., Pantoja, R., Piñol, D. y Sanchez M. (2018). Una propuesta de modelo integral de reinserción social para infractores de la ley. *Fundación Paz Ciudadana. Instituto de asuntos públicos.* https://www.cesc.uchile.cl/Modelo_ReinsercionSocial_CESC_FPC.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y SITEAL. (s.f). *Chile. Perfil Educativo.* <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/chile>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017) Las competencias en lectoescritura y aritmética desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247094_spa/PDF/247094spa.pdf.multi
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (29 de junio de 2023). *Qué debe saber sobre la alfabetización.* Recuperado el 22 de mayo de 2024.
<https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- Peña, E. y Dobson, T.M. (2016). Humanidades digitales y la movilización del conocimiento: el caso de la alfabetización visual. *Virtualis*, 7(17).
<https://doi.org/10.2123/virtualis.v7i14.160>
- Pérez-Bermúdez, C. (2010). *Lo que enseña el arte: La percepción estética en Arnheim.* Publicaciones de la Universidad de Valencia (PUV).
- Renobell, V. (2005). Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y de la comunicación digital. *unos papers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*, (1). <https://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/renobell.pdf>
- Ruiz, M. (2013). Educación especial de adultos privados de Libertad. *Centro de Estudios MINEDUC.* <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18365/EV13-0022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, M. (2016). Educación de adultos en escuelas cárceles de Chile en A. Ocampo (Coord.), *Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas: Desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad* (pp. 39-85). Centros de Estudios

- Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
https://celei.cl/wp-content/uploads/2020/05/Educacion_Lectora_Facil_Lectura_y_Nuevas-Identidades-educativas.pdf
- Ruiz- Muñoz, I. (2022). Subalternidad, antagonismo y autonomía de la infancia: Análisis para el reconocimiento de su subjetividad política desde su potencial de multitud. *TS cuadernos de trabajo social*, (24), 17-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7015942>
- Scarfó, F. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36()
<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>
- Toro-Peralta, K. y Grisales-Vargas, A. (2021) Postfotografía: de la imagen del mundo al mundo de las imágenes. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(3), 899-916.
<https://dx.doi.org/10.5209/aris.70435>
- Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile (2021). *Bases Curriculares de Educación para Personas Jóvenes y Adultas*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17462/bases%20EPJA.-pdf?sequence=1&isAllowed=y#page38>
- Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. (2023). Leer, escribir y comunicarse para aprender. Prácticas esenciales para el aula.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-342750_thumbnail.pdf
- Villamizar, G. (2018). Reflexiones sobre una investigación acerca del alfabetismo visual: El papel de la imagen en la educación adulta. *La Tadeo De Arte*, 6(6), 92-117.
<https://doi.org/10.21789/24223158.1417>
- Zúñiga, P. (2022). La educación de las personas privadas de libertad con miras a la legitimación social: Una nueva perspectiva que debe asumir la Constitución chilena. En M. Romero y S. Tenorio (Eds.), *Educación y nueva constitución: repensar lo educativo* (pp. 551–594). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3142tp4>