

**TALLERES ARTÍSTICOS CON ADOLESCENTES Y ADULTOS EN CÁRCELES.  
SUBJETIVIDADES EN DISPUTA****IN-PRISON ARTISTIC WORKSHOPS WITH TEENAGERS AND ADULTS: SUBJECTIVITY  
IN DISPUTE**

---

Marcela Gaete Vergara<sup>1</sup>

---

Fecha de recepción: 30- 11- 2021

Fecha de aceptación y versión final: 27- 06- 2022

**Resumen**

En el presente artículo se desarrolla parte de los resultados de una investigación cualitativa, llevada a cabo entre los años 2018 y 2020, cuyo objetivo era mapear los proyectos educativos escolares y socioeducativos que se implementan en los centros penales de la Región Metropolitana de Chile. En una primera etapa se procedió a identificar las instituciones escolares, así como las fundaciones, organizaciones y colectivos que impartían educación no formal. Posteriormente, se procedió a entrevistar a educadores y talleristas de 68 instituciones de las 78 contactadas y, finalmente, se desarrollaron grupos de discusión. En dicho escenario la educación artística tiene un lugar mínimo, sobre todo en los recintos para adolescentes, en comparación a la capacitación laboral y a las oportunidades de escolaridad básica y media. La existencia de talleres artísticos en los recintos penales ha sido gestionada, casi únicamente, por la misma institución penitenciaria como instancia de intervención de los sujetos para la reinserción social. No obstante, los diez monitores entrevistados que imparten talleres artísticos disputan a la cárcel las lógicas de intervención y el arte solo como medio para la reinserción. Muy por el contrario, comprenden los espacios formativos artísticos como herramienta política, de lucha por la configuración y reconfiguración de modos de percibirse, pensarse, expresarse y dominarse en vinculación con el mundo, desde donde emerjan otros modos subjetivos, que les han sido negados a las personas privadas de libertad fuera y dentro de la institución penitenciaria, como consecuencia de una vida de exclusiones y encierros materiales y simbólicos.

**Palabras clave:** derecho a la educación - educación artística - educación en prisión - educación de jóvenes y adultos.

---

<sup>1</sup> Profesora de Filosofía. Magister en Epistemología y Doctora en Educación, con treinta años de experiencia en formación inicial y continua de docentes del sistema escolar y universitarios. Académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. En los últimos diez años ha desarrollado una línea de investigación, extensión y docencia en pedagogía con adolescentes y personas jóvenes y adultas que transitan por sistemas de protección y privación de libertad. Correo electrónico: [magaete@uchile.cl](mailto:magaete@uchile.cl)

## **Abstract**

The following article develops some of the findings carried out on qualitative research carried out from 2018 to 2020. Its objective was to map educative and socio-educative school projects that were implemented at prison centers from Metropolitan region, Chile. During the first stage, schools and institutions were identified as well as foundations, organizations, and collectives with a non-formal system of education. Thus, educators from 68 institutions out of 78 were interviewed to finally generate focus groups and discussions. In this scenario, artistic education is completely diminished, mostly in institutions advocated to teenagers, in comparison to work training and school opportunities in primary and secondary levels. Artistic workshops have been managed almost uniquely by these same prison centers as a way to intervene people based on the social reintegration logic. Nevertheless, the 10 monitors in charge of artistic workshops inside prison are disputing this logic that considers art as a reintegration tool. On the contrary, they understand artistic formative processes as a politic tool, to configure and reconfigure people's modes of self-sensing, self-dominating, reflecting, and thinking in connection to the surrounding world from which emerges other subjective modes which have been denied to those in and out prison as a consequence of a life of neglect and symbolic and material imprisonment.

**Key words:** right to education - artistic education - in prison education - young and adults education.

## 1. Introducción. Arte, cultura y cárcel

El arte y la cultura constituyen “un campo de lucha material y simbólica donde se disputan los sentidos de aquello que nos rodea y constituye, pero también como una herramienta –técnica y política– de la que los sujetos disponen para constituir sus trayectorias vitales” (Chiponi & Machado, 2018, p. 234). No es de extrañar, entonces, que el arte en sus diferentes manifestaciones tienda a estar ausente entre las prioridades educativas de diversos países del mundo cuando se trata de educar a las masas populares, o bien, de incluirse, sus propósitos suelen ser más bien técnicos o como medio para una inserción social acrítica.

Lo anterior queda de manifiesto en el caso de Chile en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas, en adelante EPJA, que regula a las escuelas al interior de los recintos penitenciarios, que en ninguno de sus niveles ni modalidades incorpora formación artística, ni en las áreas de formación general, diferenciada ni instrumental.

Las nuevas Bases Curriculares para EPJA, actualmente en proceso de tramitación, si bien consideran la asignatura de Artes Visuales entre las asignaturas optativas, solo lo hace en la Formación Diferenciada de la modalidad Humanística-Científica, no así, en la modalidad Técnico-Profesional. No obstante, en la primera modalidad tampoco se garantiza su implementación, pues son las escuelas las que deben ofrecer, al menos dos de las tres asignaturas contempladas como optativas: Artes Visuales, Educación Física y Filosofía, por tanto, pudiese no ser ofertada.

Las artes en sus diversas manifestaciones, visuales, musicales, escénicas, entre otras, en tanto construcciones humanas constituyen verdaderos soportes de la memoria e identidad de los pueblos y, por tanto, representan un entramado entre el sujeto y su lugar en la historia. Los seres humanos somos seres culturales, por lo que vamos configurando nuestra subjetividad desde el lugar social, simbólico y político que transitamos y nos transita. Percibirse como un sujeto parte de la cultura y de la sociedad, implica vivencias de subjetivación posibilitadas por espacios (per)formativos de conocimiento de sí, de nuestro lugar y aporte en la cultura y de la posibilidad de actuar sobre nosotros mismos y transformar el mundo. Las artes son expresión y, a la vez, construcción de sí en un mundo histórico y territorial.

Negar las prácticas artísticas a un sector de la población constituye un dispositivo de exclusión y control social, pues implica no reconocer que todo ser humano es parte de la construcción cultural y social y, por tanto, su derecho a sentirse perteneciente a un colectivo, entenderse a sí mismo en el mundo y gobernar su destino y el de su pueblo. De allí, que toda práctica de formación cultural y artística, fuera de los márgenes de las visiones técnicas, elitistas o centradas en el espectáculo dirigida a los grupos excluidos, como el de las personas privadas de libertad, entra en disputa con el orden dominante en la construcción de la subjetividad.

En el caso de los adolescentes y adultos privados de libertad, prácticamente, no han tenido un acercamiento formativo a las artes y la cultura a lo largo de su trayectoria biográfica, y tampoco lo tienen si acceden a la escuela Básica o Media al

interior de los recintos penitenciarios, pues no está contemplada en el currículo escolar. Así, el único acceso lo constituyen los talleres de educación no escolar, impartidos por colectivos, universidades, fundaciones o instancias financiadas por Gendarmería de Chile.

No obstante, como señalan algunas investigaciones (Rangel, 2009; Gaete, 2020), dichos talleres se caracterizan por ser esporádicos, de corta duración, discontinuos en el tiempo, escasamente articulados entre sí, sobrepuestos con otras actividades de los centros penitenciarios, dependientes para su funcionamiento de las condiciones y autorizaciones cada recinto, así como, del financiamiento y recursos materiales y humanos en general. De este modo, la formación artística está sujeta a los vaivenes contextuales, a un efecto zapping por el cual aparecen y desaparecen indistintamente (Gaete, 2020). Empero, allí están, inscritos en los márgenes de la estructura carcelaria, visibles e invisibles a la vez, posibilitando otros y nuevos sentidos para reclusos y reclusas.

Según Romero (2019), al interior de la cárcel se experimenta la subcultura carcelaria, es decir, un “conjunto de juicios de valores y sistemas sociales que, a pesar de ser parte de un sistema más amplio, actúa y existe separado de éste” (Crespo, 2009, p.129). Dicha vivencia implica procesos de prisionización caracterizados por la sumisión y obediencia a las normas, no solo de la institución sino a las propias reglas y jerarquías que operan entre los(as) reclusos(as). Así, las conductas, creencias y valores que movilizan la vida de los(as) reclusos(as) al interior de los recintos penales opera solo en dicho espacio, al cual las personas privadas de libertad deben responder, produciéndose un doble efecto, o bien verse “obligado a transformarse en algo distinto de lo que era fuera de la cárcel (...) o bien, (...) [que] se refuerce su capital antisocial y trayectoria delictiva” (Romero, 2019, p. 51). Los talleres artísticos no responden, estrictamente, a ninguno de ambos patrones constituyendo un espacio diferente que entra a disputar espacios alternativos de subjetivación, lo mismo que la escuela u otros espacios formativos.

Al respecto, para que dichos espacios se vuelvan posibles para las personas encarceladas “la figura de los profesionales –psicólogos, trabajadores, etc.– adquiere igual o más importancia que la de los guardias porque deciden sobre las condiciones, tiempos y posibilidades de quienes transitan el encierro y quieren dejan de hacerlo” (Chiponi et al. 2018, p.236). De esta forma la cárcel no se habita del mismo modo, y no produce los mismos efectos en la subjetividad, sino que depende de “las experiencias vividas e intelectualizadas por el sujeto durante la estadía (o cada estadía) en la cárcel, y el lugar que ocupe dentro de la jerarquía carcelaria a su ingreso (o cada vez que retorne a ella)” (Romero, 2019, p. 52).

En el caso de las cárceles de adultos en Chile una de las posibilidades de acceso de las personas privadas de libertad a espacios formativos artísticos está dado por el Programa Arte Educador de Gendarmería de Chile<sup>1</sup>. Programa que no existe en los centros para adolescentes infractores de ley, quienes no cuentan con una oferta

permanente, siendo escasos este tipo de talleres, pues dependen de las propuestas de voluntarios de la sociedad civil.

Históricamente, el desarrollo de talleres artísticos en las cárceles chilenas se remonta a los años 90, a través de voluntarios que de manera esporádica y fluctuante los llevaban a cabo dependiendo de las autorizaciones concedidas por los centros penitenciarios. Debido al nivel de informalidad de la oferta de talleres no existen registros de dichas experiencias, a no ser, desde el testimonio de sus participantes (Sarkis, 2014). El primer intento de formalización para impartir formación artística a personas privadas de libertad se remonta a 1997, a través de un convenio entre Gendarmería de Chile (GEMCHI) y la ex División de Cultura del Ministerio de Educación, además, del evento conocido como 'Arte Libre' que se desarrolló durante la década de los 2000, que consistía en un evento artístico donde se exponía al público los mejores trabajos plásticos, literarios, musicales y artesanales realizados en los talleres de las unidades penales de la Región Metropolitana.

En el año 2004, GEMCHI realiza en Chile el primer Seminario sobre metodología de la práctica artística en el sistema penitenciario chileno "con el objetivo de construir una propuesta metodológica para la práctica artística de internos del Sistema Penitenciario" (Sarkis, 2014, p.49), que aunara las diversas perspectivas de los monitores que llevaban a cabo los talleres y, en 2005 se lleva a cabo un segundo seminario sobre práctica artística, cuyo objetivo fue "dar a conocer la Guía Metodológica para el Arte Educador de Talleres del Sistema Penitenciario Chileno" (2014, p.50). Este último hito puede considerarse el inicio del Programa Arte Educador que se lanza en 2008, con financiamiento propio.

Si bien, el programa Arte Educador fue creado para implementarse en todas las unidades penitenciarias de Chile, esto no ocurre y tampoco abarca un porcentaje similar de población en cada penal. Generalmente, se implementa en los centros carcelarios de adultos con mayor población, según "las necesidades presentadas por los niveles regionales (...), la pertinencia de las disciplinas (...), los espacios disponibles en los establecimientos penales, los recursos para su ejecución y los intereses que manifiesten las áreas técnicas locales como los expresados por los internos/as participantes" (GEMCHI, 2008a). Con esto se establece una oferta y el Programa contrata a honorarios a monitores para que ejecuten los Talleres una vez por semana. Entre la oferta 2018 - 2019 a nivel país podía encontrarse:

- Artes Visuales (dibujo, pintura, escultura, fotografía, entre otros).
- Literatura (Redacción, Poesía).
- Artes Escénicas (danza, teatro, circo, pantomima, radioteatro, dramaturgia)
- Cine (producción audiovisual, apreciación).
- Música (interpretación musical, conformación de orquestas, canto, etc.)
- Rescate Patrimonial (orfebrería, tejido y telares, folclor, entre otros).
- Otros (manualidades, papel maché, arpillera).

El propósito del Programa Arte Educador es impactar, a través de las artes, el comportamiento de los reclusos al interior de la vida carcelaria y contribuir a su

rehabilitación y posterior reinserción social (GEMCHI 2008b, p. 3). Así, el arte y la cultura, aunque en un lugar marginal, se comprenden como medios para lograr los objetivos institucionales.

La marginalidad de los talleres artísticos se evidencia en que el Programa Arte-Educador es poco conocido a nivel nacional y en la propia institución, su relevancia formativa no ha sido investigada y no se encuentran registros de la historia del Programa ni de las propuestas pedagógicas que realizan los monitores, además, no existe registro alguno de los talleres implementados por voluntarios de la sociedad civil.

Cabe preguntarse, por qué de la marginalidad de los talleres artísticos en los contextos penitenciarios a pesar de la existencia del Programa Arte-Educador, qué prácticas artísticas se desarrollan y si éstas disputan la subcultura carcelaria y la institucional, si comparten el objetivo de reinserción social o adscriben otros sentidos formativos, si se establecen diferencias entre talleres artísticos dirigidos a la población adulta con aquéllos implementados con adolescentes infractores de ley. Estas interrogantes emergen a la luz de la recogida de datos de una investigación más amplia, que procedió a mapear los proyectos formativos no escolares y los proyectos educativos institucionales de las escuelas en contextos de encierro y dan lugar a las presentes reflexiones.

## **2. Encuadre conceptual. Procesos de subjetivación en el encarcelamiento**

La cárcel no solo es un lugar de tránsito en la historia de una vida, sino que implica unos particulares modos de subjetivación en quienes la habitan, esto quiere decir, que la prisión penetra y transfigura la subjetividad y, al igual que cualquier otra experiencia, lo hace de manera diferente dependiendo de las propias trayectorias vitales y de los espacios simbólicos, institucionales y territoriales recorridos en el encierro. Si bien la cárcel como estructura física e institucional es una, los modos de habitarla son múltiples.

Un estudio de Romero (2019) señala que los modos de subjetivación que produce la cárcel no son unívocos ni actúan por acumulación en el tiempo de condena, como solía plantearse en las teorías clásicas sobre los procesos de prisionización, sino que dependen de:

- a.** Las experiencias previas de las y los encarcelados, que incluye el tipo de delito, nivel educacional, lugar social previo, que determinan el soporte subjetivo construido a partir de la trayectoria de vida de las y los sujetos encarcelados. De este modo, las personas privadas de libertad “establecen un traslado a la cárcel de elementos simbólicos y discursivos provenientes del exterior, que actúan como elementos de juicio y conducta (...) [ya sea] de la subcultura delictiva o propiamente antisocial (lo que el sujeto hacía afuera le sirve para moverse dentro) (...) [o bien, que] provengan de la cultura hegemónica y prosocial (lo que se hacía fuera no sirve para manejarse dentro del presidio)” (2019, p. 48).

**b.** Lugar en que es ubicado cada sujeto en la jerarquía de la subcultura carcelaria luego de las evaluaciones a las que es sometido por la institución y la población penitenciaria, que le sitúa desde la más alta jerarquía delictual (el choro), pasando por sus amigos o protegidos (séquitos) y por quienes actúan como su brazo armado (perros), hasta los de más bajo nivel (perkins) y el subgrupo de quienes profesan la religión evangélica (hermanitos) (Romero, 2019).

**c.** Los espacios simbólicos que transitan los(as) reclusos(as) durante el periodo de estadía en la cárcel implica vivencias distintas y modos diversos de habitar los muros de la cárcel. No es lo mismo para la experiencia subjetiva asistir o no a la escuela, talleres formativos, o ser parte de los grupos evangélico o religiosos, que habitarla desde el lugar de la violencia y los códigos delictuales.

Pensar la cárcel no solo como estructura institucional sino como un cotidiano de vida, permite comprender que se habita de distintos modos, con diversas trayectorias, relaciones y posibilidades. Entendida así, es decir, desde la experiencia subjetiva, hace posible visibilizar la vida en la cárcel como un “espacio de lucha y de apropiación simbólica, legitimación y producción de las instancias en las que se construye y reinterpreta lo “elementalmente humano” (...); donde se constituyen modos de concebir (y de vivir) el mundo de la vida” (Muñoz & Muñoz, 2008, p. 220).

Poner el acento en la subjetividad implica romper con la visión esencialista, por la cual se les atribuyen a las personas privadas de libertad ciertas características uniformes y, por tanto, se las somete a determinadas técnicas de intervención para eliminar y extraer su delincuencia. 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.

No es la cárcel de por sí, la que construye la noción de individuo cosificado, menozado, desubjetivado, sino que es la visión que se tiene de los sujetos que son apresados la que constituye esa mirada: sujetos pobres, excluidos socialmente, sin educación ni acceso a la cultura. Solo es cuestión de analizar los dispositivos carcelarios absolutamente diferentes destinados a militares encarcelados por crímenes de lesa humanidad en Chile, quienes no solo gozan de dependencias con cancha de tenis y habitaciones con baño privado, sino que reciben un trato y privilegios de acuerdo con el rango militar y poder político que ostentaban previo a su encarcelamiento. Un estudio del Instituto de Derechos Humanos en Chile (2017) describe el tipo de dependencias carcelarias y la forma de organización de la vida en

la cárcel de estos detenidos, que son impensados en cualquier otro centro penitenciario. Esto evidencia que los dispositivos concretos no dependen de las funciones estructurales que se le atribuyen a la cárcel, sino que se organiza según el tipo de sujeto que la habita.

Los 4 módulos en general se encontraban en óptimas condiciones de higiene y mantenimiento. Contaban todos con celdas de 6 x 6 metros cuadrados, en donde habitaban uno o dos internos. Las celdas son amplias, con excelentes condiciones de iluminación y ventilación (...) Las celdas contaban con baño privado y con buenos estantes para guardar ropa, libros y otros artículos personales. Además de los artefactos eléctricos que se encontraban en la cocina/comedor de los módulos (varios refrigeradores, hornos microondas, cocina, hervidores eléctricos, etc.), los internos en sus celdas también contaban con artefactos eléctricos (televisores de pantalla plana de 32' o 42' con televisión satelital -Direct TV-, frigobares, dvd's, calefactores, hornos y hornos microondas, equipos de música, cafeteras eléctricas, lavadoras, entre otros) (...) Había disponible agua caliente. Las dependencias de las duchas se aprovechan para poner las lavadoras de los internos. (INDH, 2017, pp. 4-9)

Del contraste entre los recintos penitenciarios de Chile con el penal para militares por crímenes de lesa humanidad, queda en evidencia que la cárcel se configura como una práctica social y simbólica, cuya performatividad no solo se guía por sus ordenanzas legales, finalidad o estructura sino por la respuesta a la pregunta quién es el otro. Si la respuesta deviene en que es un delincuente, individuo peligroso, que merece la pena que paga, entonces, nos encontramos con las cárceles que conocemos en América Latina. No obstante, si dichas categorías no se atribuyen al otro, la cárcel puede ser un lugar muy distinto al que conocemos, diluyéndose el discurso de la reinserción social, así como, los dispositivos que la llevan a cabo, entre los que se encuentran los espacios educativos intrapenitenciarios. De hecho, en el penal de Punta Peuco no se incorpora a los reclusos a los programas de reinserción social porque no presentarían, según los encargados, los índices de compromiso delictual requeridos (INDH, 2017).

Queda claro, entonces, que la educación para la reinserción tributa, no a una necesidad de las personas que han cometido delitos, sino a las características sociales de quienes efectivamente son encarcelados, es decir, sujetos pobres, en situación de marginalidad social, con escasa escolaridad y con derecho a sentirse parte y constructores de cultura y por, sobre todo, sin poder político. Cuando dichas características son otras, no significa que los sujetos no comentan delitos, sino simplemente que, rara vez, son encarcelados.

Dicha constatación es relevante para resignificar los sentidos de los espacios formativos en prisiones. No es la educación la que evita acciones delictuales, sino la que posibilita el desarrollo humano en dignidad y derecho. De allí, que el sujeto recluso tenga mucho más en común con otros grupos sociales que viven en condiciones de marginalidad social, fuera de la cárcel, que con los encarcelados de un



recinto como el de Punta Peuco. Al respecto, la educación crítica que algunos autores plantean como orientadora de los proyectos formativos dentro de la cárcel, también, es deseable y necesaria extramuros.

En este escenario, los espacios formativos –incluidos los artísticos y culturales— son disputados/cooptados por la institución carcelaria, a través de su incorporación como dispositivo de reinserción social y no como derecho inalienable. De este modo, puede comprenderse que el vínculo entre las artes y contextos carcelarios se limite al tratamiento penitenciario, pues se considera que “las artes poseen un potencial fundamental para impactar a los individuos en diferentes formas. De manera simple, las artes proveen una oportunidad de actividad o de mantenerse ocupados, lo que se vuelve muy relevante en las personas institucionalizadas” (Ezell & Levy, 2003, citados por Sarkis, 2014). Por ello, son utilizadas como herramienta eficaz para la rehabilitación y posibilitar la no reincidencia delictual, además, se constituyen en un modo de utilizar positivamente el tiempo libre.

Rangel (2009), por su parte, en un mapeo sobre la educación en cárceles en América Latina muestra que la educación artística desde la perspectiva de las personas privadas de libertad y docentes “ofrece alternativas a problemas concretos, a partir de la expresión individual y de grupo (...) se crean dinámicas que rompen tensiones existentes en el medio penitenciario [además de] ofrecer una estima personal, a veces ausente o disminuida en algunos internos” (p. 85). De allí, su relevancia para las personas encarceladas, más allá de la mera posibilidad de mantenerse ocupados o evitar la reincidencia delictual.

Lo que se pone en disputa son dos perspectivas de análisis, una desde la mirada y los objetivos de intervención de la institución penitenciaria; otra, desde los sujetos y la configuración de su subjetividad. Según, se adopte una u otra, será las perspectivas y orientaciones que pueden adoptar los proyectos formativos artísticos.

Así, una formación artística centrada en los sujetos y su historicidad se constituye en un espacio de disputa al paradigma de la objetivación/intervención de las personas privadas de libertad, pues al comprender a los sujetos en su potencialidad desarrolla prácticas donde emergen nuevas formas de subjetivación. Dichas prácticas van más allá de la intervención de un agente con poder (educadores) a un sujeto que debe cambiar algo de sí, a través de ciertas técnicas rehabilitadoras, recibidas pasivamente como beneficio intrapenitenciario, para pasar a ser una forma de acción propositiva en la propia subjetividad, pues “supone la liberación de los individuos del enjaulamiento de las instituciones, significa el renacimiento de conceptos tales como: acción, subjetividad, conflicto, saber, crítica y creatividad” (Correa & Guillen, 2011, p. 148).

Al respecto, los espacios formativos artísticos y culturales en cárceles tendrían que posibilitar una acción (per)formativa transgresora y de resistencia a los procesos de prisionización en la medida que, como señala Chiponi & Machado (2018):

- Conecten con lo vital y lo posible en la vida de las personas recluidas.
- Potencien el auto-reconocimiento de los detenidos como sujetos de derechos.
- Impliquen una apertura de un espacio-tiempo donde se despliega el deseo.
- Conecten con una condición humana que sobrevive anhelando afectarse por una práctica que les potencie.
- Permitan la emergencia de manifestaciones creativas.
- Fomenten la capacidad expresiva de cada actor involucrado.
- Devengan en posibilidad de otros modos subjetivos a través de distintos soportes: revistas, audiovisuales, escritura, fotografía, artesanías, entre otras.
- Interpelen las construcciones identitarias producidas por la cárcel hacia trayectorias vitales divergentes.
- Potencien la creación de nuevos modos de nombrarse y pensarse.
- Sostengan una práctica democrática y un ejercicio de vida en común en consecuencia.
- Trasciendan la lógica de la victimización y el discurso tutelar de dar voz a los que no la tienen y disputen la pasividad de ese discurso para instalar el de un “sujeto activo, comunicador, creativo, no-dependiente, habilitador, promotor y sostenedor de un espacio simbólico que trasciende y desborda las fronteras que limitan, coaccionan y naturalizan” (p. 245).
- Instalen el discurso de los derechos a los grupos que se les ha negado sistemáticamente, para superar las lógicas individuales, de descolectivización y otorgamiento de beneficios por conducta promovidas por la prisión. El acceso al arte y la cultura como un derecho humano sin más.
- Amplíen los campos posibles de interpretación de sí en el mundo, que implica que el desplazamiento de las oposiciones binarias –estar inserto en la sociedad o ser delincuente-- para expresar otras posibilidades de vida.
- Practiquen una pedagogía de la potenciación de los sujetos y el colectivo que no reproduzca la violencia que puede estar enmascarada como tutelaje, asistencialismo, o múltiples dependencias obturantes que han configurado la subjetividad de las personas privadas de libertad a lo largo de su historia de vida.

Siguiendo a Romero (2019), Correa & Guillen (2011), Rangel (2009), Muñoz & Muñoz (2008), es posible afirmar que solo si las prácticas que se despliegan en talleres artísticos con personas encarceladas se sostienen a partir las claves formativas señaladas por Chiponi & Machado (2018) se constituyen en verdaderos espacios de disputa, no solo de los dispositivos institucionales, sino de las formas de vida de la subcultura carcelaria, ambas igualmente deshumanizantes.

### **3. Metodología**

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación N°1170919 financiado por el Fondo de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) Chile, denominado

“Cartografía analítica de los proyectos formativos con jóvenes y adultos en contextos de encierro de la Región Metropolitana (RM) de Chile” cuyo objetivo es analizar las orientaciones, modos de funcionamiento, relaciones, tensiones, sinergias entre las instituciones de educación formal y no formal que implementan clases o talleres educativos al interior de recintos penitenciarios de adultos y adolescentes y régimen de internación por protección juvenil.

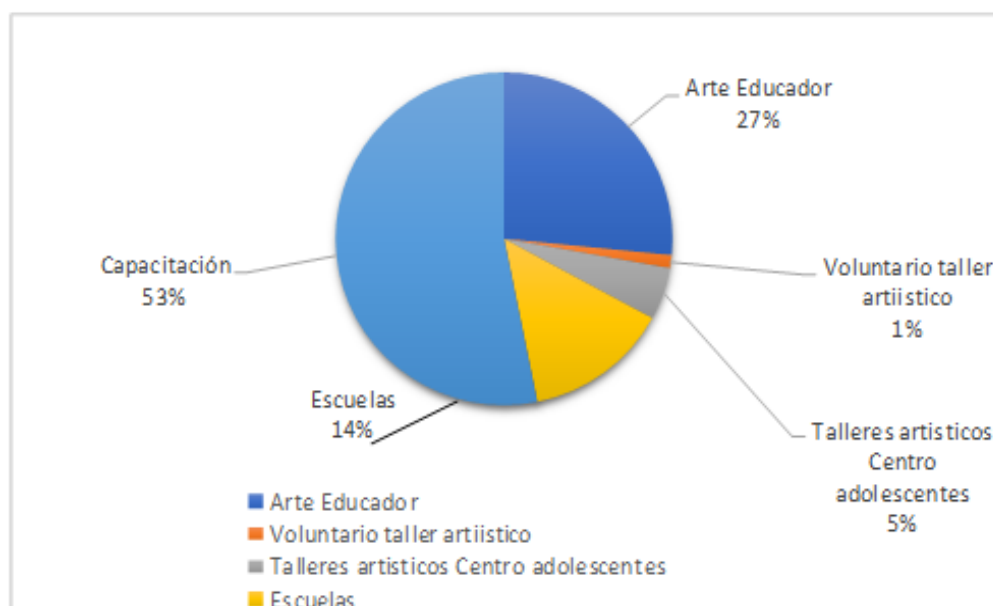
Se utiliza una metodología cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas y grupos focales dirigidos a quienes coordinan o son los responsables pedagógicos de las escuelas al interior de los recintos penitenciarios e instancias de educación no escolar. Se identificaron 79 instituciones y/o tallerista de los cuales 68 participan de la investigación.

En relación con los talleres artísticos, el mapeo arrojó que en el año 2019 se dictaron 26 talleres en centros penitenciarios para adultos y adolescentes de la R. M.

En el caso de las cárceles de adultos se implementaron veintidós talleres, en su mayoría, dependientes del Programa Arte Educador de Gendarmería de Chile y solo cuatro se dictaron en dependencias de centros cerrados o semicerrados para adolescentes. Además, solo un taller era implementado por un colectivo de la sociedad civil de forma voluntaria y no remunerada en una cárcel de mujeres, todos los demás eran financiados directamente por Gendarmería de Chile o el Servicio Nacional de Menores, teniendo que conducirse, en términos generales, por sus orientaciones.

### Gráfico N° 1.

*Instituciones y Programas educativos identificados año 2019.*



Fuente: Elaboración propia, 2022

Cabe destacar que, en los años 2020 y 2021, prácticamente, no se desarrollaron talleres de ningún tipo por la pandemia, lo que impidió el ingreso a los recintos privativos de libertad.

De los veintiséis talleres artísticos, se obtuvo información de diecisiete de ellos, a través de entrevistas a diez monitores u organizaciones que los llevaban a cabo, pues, en algunos casos implementaban talleres en dos o más centros penitenciarios, como se detalla en las tablas 1 y 2.

**Tabla 1.**

*Talleres artísticos en cárceles de adultos y juveniles año 2019.*

Establecimiento	Taller	Participación
Centro Penitenciario Femenino. CPF de Santiago	Teatro	si
	Literatura	si
	Pintura	no
	Manualidades	no
	Arpillera	si
Centro Penitenciario Femenino. CPF San Miguel	Dramaturgia	si
Unidad Especial. UE Alta Seguridad	Música	si
Centro de Cumplimiento Penitenciario. CCP Colina I	Fotografía	si
	Interpretación musical	si
	Pintura al óleo	no
	Teatro	si
Centro de Cumplimiento Penitenciario. CCP Colina II	Literatura	no
	Pintura	no
	Danza	no
	Fotografía	si
	Interpretación musical	si
Centro de Detención Preventiva. CDP Puente Alto	Teatro	si
	Música	no
Centro de Detención Preventiva. CDP Santiago Sur (ex penitenciaria)	Fotografía	si
	Papel Maché	no
	Interpretación musical	si
Centro Internación Provisoria - Centro régimen cerrado. CIP-CRC Til Til	Fotografía	si
	Teatro	no
Centro Semi cerrado. CSC Calera de Tango	Narrativa	si
	Teatro	si
Centro Internación Provisoria - Centro régimen cerrado. CIP-CRC San Bernardo	Narrativa	si
	26	17

Fuente: Elaboración propia, 2022

**Tabla 2.**

*Talleres artísticos implementados por participantes del estudio por recinto, año 2019.*

Código Participante	Tipo de Taller	Cantidad de recintos
(E1)	Teatro	1
(E2)	Literatura	1
(E3)	Interpretación musical	4
(E4)	Fotografía	2
(E5)	Teatro	3
(E6)	Fotografía	1
(E7)	Fotografía	1
(E8)	Arpillera	1
(E9)	Dramaturgia	1
(E10)	Narrativa	2

17

Fuente: Elaboración propia, 2022

Los resguardos éticos de la investigación implicaron solicitar autorización a Gendarmería y al Servicio Nacional de menores de la Región Metropolitana para ingresar a los centros penitenciarios y la firma de consentimientos informados de los(as) entrevistados(as), que incluyeron garantizar el anonimato de las instituciones y educadores participantes.

El análisis se llevó a cabo a través del método comparativo constante para el levantamiento de categorías inductivas, y la triangulación de instrumentos y fuentes. No obstante, los resultados que se presentan a continuación solo consideran el análisis de la entrevista semi estructurada realizada a monitores de talleres artísticos, pues los grupos focales no abordaron en particular esta temática.

#### **4. Resultados y discusión. El arte en la disputa de sentidos.**

De los diez talleristas entrevistados, solo tres cuentan con estudios de pedagogía, seis provienen de formación en Artes Visuales, Literatura, Fotografía, Música y uno en artesanía (bordado). No obstante, sus diferentes formaciones, edades y años de experiencias impartiendo talleres artísticos al interior de la cárcel, entre uno a veinte años, coinciden en que el sentido de los talleres en los recintos privativos de libertad no se relaciona con mantener las lógicas de la prisión en relación con la reinserción y el manejo del tiempo libre. Por el contrario, están plenamente convencidos(as) que constituye un espacio donde se disputa la subjetividad, de modo que las personas privadas de libertad no queden al arbitrio de la cultura deshumanizante de la cárcel, sino que puedan resistirla y revertirla, a través del ejercicio material y simbólico de prácticas artísticas humanizantes, como señala claramente uno de los monitores:

*No existe en este sistema [penitenciario] del miedo, una condición humana, no se considera, no es importante. O sea, contra eso estamos luchando y es difícil, eso es lo más difícil de todo esto. El trabajo no, el trabajo es una belleza. (E9)*

La subjetividad humana se configura y reconfigura cada día, desde la experiencia social que transitamos, que va moldeando quiénes somos y cómo actuamos. Este proceso no es diferente en prisión, de modo, que las experiencias que se habitan en la cárcel pueden marcar las diferencias en los proyectos de vida futuros. Las situaciones de desamparo, precarización social, violencia dejan marcas en la subjetividad y en las formas de vincularse con los(as) otros(as). Si vivimos experiencias insostenibles, como plantean Rodríguez, Frigerio & Viñar (2016), algo de dicha insostenibilidad quedará en nosotros, transformándonos en sujetos insostenibles. Se es insostenible cuando se han perdido los lazos sociales que llevan a conductas individualistas, violentas, intolerantes, que suelen esconder sentimientos de vacío, desamparo, soledad, temor e inseguridad. Todos sentimientos exacerbados por los dispositivos carcelarios y sus lógicas deshumanizantes.

Disputar las lógicas carcelarias implica, desde la perspectiva de las y los entrevistados, hacerse cargo de las vivencias de insostenibilidad que han marcado a las personas privadas de libertad tanto fuera como dentro de la cárcel, así como, sostener una práctica pedagógica en consecuencia, caracterizada por

1. La rigurosidad metódica potenciadora de autonomía
2. La superación de la lógica del espectáculo y de lo efímero con prácticas artísticas orientadas hacia:
  - La construcción de confianza
  - El protagonismo social
  - La movilización de la identidad como autores
  - El reconocimiento de si como sujetos complejos con luces y sombras.

#### **4.1. Rigurosidad y autonomía**

La Paulo Freire, en su texto *Pedagogía de la Autonomía* ubica como uno de los primeros principios de la pedagogía crítica el rigor metódico, al que alude en todo el transcurso de la obra. Plantea que una de las tareas primordiales de las y los educadores "es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben "aproximarse" a los objetos cognoscibles" (Freire, 1997, p 27), así como el rechazo a transformar la "actividad docente en una pura chamba, y (...) a entenderla y a ejercerla como práctica afectiva de "tíos y tías" (Freire, 1997, p. 66). Dicho rigor metódico es expresado claramente por los(as) entrevistados(as) como un campo de disputa no solo con la institución carcelaria sino de las propias personas privadas de libertad, que asumen que la finalidad de los talleres artísticos es la recreación, una posibilidad de matar el tiempo o de obtener beneficios.

Dicha creencia obturante del sujeto y de sus capacidades es una forma de violencia simbólica, que despliega en la práctica formas de subjetivación al servicio de los dispositivos penitenciarios. Disputar la subjetividad implica reconocer que el trabajo

artístico de las y los reclusos que asisten al taller no tiene por qué ser diferente al que puede surgir en cualquier otro espacio de formación artística fuera de los muros de la cárcel. Ello implica ver sujetos y no presos y luchar con las propias expectativas y prejuicios, como señala una tallerista de teatro.

*Hay que apelar a no ser paternalista, no decir: Son presos, no tienen idea, no importa que hagan lo que sea, cómo les funcione, cómo les salga. (E5)*

No basta luchar con las propias expectativas sino, y lo más complejo, con aquellas que portan las personas reclusas. Expectativas configuradas a lo largo de una vida de exclusiones, que ha dejado profundas huellas de imposibilidad, impaciencia, frustración, inmediatez, que confirman una y otra su posición minorizada.

La rigurosidad metódica implica, por parte de las y los talleristas, constancia diaria y creencia a toda prueba en las capacidades de sus estudiantes para invitarles a empezar y recrear una y otra vez sus producciones; compromiso y superación de lógicas tutelares de modo de no aceptar que salga lo que salga, porque son presos e igual ya mucho hacen, o discapacitarlos al intervenir directamente sus trabajos con tecnicismos.

La disputa por la rigurosidad es asumida por los educadores participantes del estudio desde la plena conciencia de la importancia vital en el reconocimiento de la dignidad y posibilidad de autonomía de quienes asisten a los talleres artísticos, en palabras de dos educadoras:

*Es un trabajo lento, demora, es de tiempo entre explicarlo y todo, pero ellos quieren resultados rápidos. Entonces, ellos quieren que la foto que se tomó sea la definitiva, y me dicen: — Profe, ahí está, pero ¿Qué más? —. Yo les digo: — Es que no, es que falta, esto hay que evaluarlo. Vamos a tomar otra, vamos a editar—. Y siguen: — Pero, profe ¿cómo? ¿por qué? — Les digo que es porque se debe hacer un buen trabajo (...). Entonces, ahí recién aceptan. Pero ellos quieren resultados muy de inmediato. (E4)*

*No es realmente bajo el trabajo, hay rigurosidad y ellos mismos son los que se empiezan a plantear como distintas expectativas respecto del trabajo, y se va generando la pertenencia. Son ellos mismos los que después dicen: "Yo hice esa parte", o "esto me pertenece". Entonces creo que es parte de la metodología... (E5)*

Las formas de trabajo pedagógico en los talleres artísticos no son asumidas por las y los monitores desde lógicas asistencialistas, de reparación o reinserción social, sino que disputan, precisamente, con la institución carcelaria posibilidades de autonomía de los sujetos, la que exige rigor metódico, curiosidad intelectual, sentido de un trabajo realizado con ahínco, compromiso y dedicación, fracturando las lógicas de una institución que los trata como si fueran incapaces del desarrollo de dichas dimensiones humanas.

Una de las luchas de las y los talleristas es la consideración del trabajo que realizan no como simple entretenimiento sino como un espacio educativo donde se trabaja con rigurosidad e, incluso, se les pueda entregar herramientas para que se desempeñen laboralmente, que es una de las actividades valoradas por la institución, así como la asistencia a la educación regular.

*Al interno lo hago estudiar piano, lo hago estudiar horas de guitarra, lo hago estudiar horas de investigación, pero para la institución el reo no está “trabajando” se está entreteniéndose. Créeme que yo he trabajado toda mi vida en música y soy trabajadora (...). La gente que trabaja en música (...) son sonidistas, guitarristas, profesores, cantantes (...) no son meros “entretenedores” (...). Entonces, he querido que gendarmería entienda que si nosotros hacemos una escuela de arte y hacemos que la gente trabaje con un cierto nivel educativo, se les cambia poquito el switch. (E3)*

En este escenario, la disputa de la subjetividad se lucha desanclando en las y los sujetos encarcelados creencias interiorizadas antes y durante su estadía en prisión, tales como: que no pueden, que todo debe ser fácil o que sus esfuerzos no valen. Muy por el contrario, el rigor metódico da frutos en la propia concepción de sí, que se refleja en sus rostros de sorpresas antes logros que nunca pensaron alcanzar, o en el orgullo de la tarea bien hecha. Cuando ello ocurre, algo ha pasado, se ha fisurado las lógicas penitenciarias y dislocado “las identidades fijadas por la prisión (...), inscribiendo otros sentidos en el marco de dinámicas sustentadas en procesos de autonomización” (Chiponi & Machado, 2018, p. 246).

#### **4.2. Rompiendo la lógica del espectáculo y de lo efímero**

Una de las definiciones de la palabra espectáculo del diccionario de la Real Academia Española la define como “cosa que se ofrece a la vista o a la contemplación intelectual y es capaz de atraer la atención y mover el ánimo infundiéndole deleite, asombro, dolor u otros afectos más o menos vivos o nobles”. Di Filippo (2012) señala que el arte en la sociedad actual suele funcionar en y sobre el espectáculo, el que tiene por finalidad “la producción de creaciones que trastornen los moldes perceptivos y afectivos dando lugar a otros órdenes de sensación y sentido” (p.43). Órdenes que identificamos en esta sociedad postmoderna y capitalista con una semántica relacionada con la manipulación sensacionalista, el mercado de la entretención o la frivolidad de la farándula.

Por tanto, comprender en nuestros días el arte como espectáculo le otorga un sentido opuesto a entenderlo como disputa por la subjetividad. En el primer caso, el sentido e intencionalidad se juega en la captación y el modo cómo el público recibirá la producción artística, lo que requiere dispositivos de montaje ad hoc. En el segundo, los sentidos se juegan en los procesos de producción subjetiva de imaginación y creación, y no en la necesidad de capturar las afectaciones de un público para lograr ciertos propósitos.



Bien, sea uno u otro el sentido de los talleres artísticos en contextos carcelarios serán las prácticas formativas llevadas a cabo. Así, las y los monitores identifican algunas prácticas basadas en el espectáculo, que tributan a las mismas lógicas de la cárcel, pues no están pensadas desde la disputa por la autonomía de los sujetos, sino por mostrar a la sociedad evidencias de que la cárcel si es una posibilidad de reinserción social. En esa lógica lo que importa, por ejemplo, es la foto de las autoridades en el evento, mostrar que las personas encarceladas se redimen a partir de estas actividades o provocar que el público se conmueva con presos(as) que pintan, cantan, tocan instrumentos o actúan —aunque no lo hagan tan bien— sobre todo si son adolescentes. Lo importante se ha desplazado al público que ovaciona sin parar el espectáculo, como un modo de exculpar su creencia en la cárcel como institución merecida para algunos.

En dicho entramado de sentido, las palabras de dos educadores cobran significado como crítica a las propuestas de talleres guiados por y hacia el espectáculo:

*Al principio fue una experiencia bellísima, impresionante para las familias de los privados de libertad hasta que gendarmería nuevamente lo tomó como una cosa estatal y salía en la fotografía el director de Gendarmería y no salían los presos pintando (...) Acá el espectáculo no sirve, el espectáculo lo tenemos todos los días en televisión, la solidaridad entendida como: “Yo me salvé, sálvate tú”, o la solidaridad entendida como: “Te doy un poco de mi tiempo y de mis lágrimas para que tú sepas que yo existo y soy bueno”. Eso tampoco sirve (E9).*

*Hay otros Programas que tienen el enfoque muy fuerte en el producto. Y piensan: —Esto tiene que ser grandioso— El producto está bien, pero... no es el espectáculo, el show o el mostrar (...) Aunque eso le gusta a Sename (E5).*

Como señala Rancière (2010), no hay evidencia alguna que sostenga que conocer una situación, por ejemplo, la vida de las personas privadas de libertad a través de una obra de arte implique el deseo de cambiarla, al contrario, el mensaje de la obra arte solo dice: “esta es la realidad obvia que ustedes no quieren ver, porque ustedes saben que son responsables de ella” (p. 32).

En tal sentido, aunque el espectáculo tenga como finalidad la denuncia, por ejemplo, de las vidas de exclusión de los adolescentes y adultos encarcelados, no consigue su objetivo ni para las y los autores ni para los espectadores. En el caso de los espectadores, dada externalidad del acto de observación no es posible que se constituya en experiencia transformativa, debido al rol pasivo de observador, que no ha transitado la realidad de la persona privada de libertad. Lo mismo para éstos, cuya producción ha sido mediada por prácticas de formación que obedecen intereses externos a los propios, por ejemplo, el cumplimiento de las metas de los programas de intervención, y no a las posibilidades de reconfiguración de la propia subjetividad, de

allí, que algunos talleristas perciban que a la institución penitenciaria le agrada el espectáculo, pues tributa a sus objetivos.

Otra característica relevante del arte como espectáculo es la momentaneidad de la experiencia para el espectador, pues éste lo observa en un momento determinado y puntual, sin constituirse en parte de su vida y su historicidad, es decir, en experiencia. Comprender el arte y el papel de la práctica educativa artística más allá del espectáculo implica desprenderla de la fugacidad temporal que predomina en dicha lógica e instalarla con los tiempos necesarios para que se forjen nuevas huellas en el tiempo.

La asistencia de reclusos(as) un par de meses a talleres artísticos, o algunas sesiones realizadas por voluntarios, o la observación desde el público de un par de producciones de reclusos(as), no disputan las lógicas prisionales, por el contrario, pueden reforzarlas. Cuestión de la que tienen absoluta claridad uno de los educadores entrevistados:

*Acá [en la cárcel] los grupos universitarios que prestan esta solidaridad temporal no sirven para nada. El espectáculo no sirve. Acá tienen que haber personas comprometidas con un proyecto que implique muchas veces no tener vacaciones por estar yendo a la cárcel, o si hay que ir más tiempo a la semana - aunque no te paguen aquello - tienes que ir más tiempo la semana, porque da lo mismo, porque el fin último no es la felicidad de uno es la felicidad del otro. No es sentirme bien con mi espíritu por hacer algo bueno, sino que estar haciendo lo que hay que hacer porque es lo correcto, se debe hacer, como un deber social. (E9)*

El arte implica un ejercicio de inscripción en una determinada cultura y contexto sociohistórico, por tanto, se sostiene en procesos de conciencia colectiva, que permiten modos de simbolizar lo vivido en vínculo con el mundo, configurando la subjetividad y la historia del sujeto en el trascurso de una vida (Tacceta, 2020; Briuoli, 2007). Así, superar el arte como espectáculo demanda la emancipación de la mirada de las y los educadores, así como la de los(as) reclusos(as) hacia prácticas de subjetivación sostenidas, según las y los talleristas en 4 dimensiones:

**4.2.1.** La construcción de la confianza que permita disputar el individualismo que predomina en los sujetos que transitan por los centros penales. Confianza, que emerge a partir de relaciones basadas en lógicas humanizantes como el juego, la risa, la escucha, el trabajo colectivo, la meditación, el silencio. Vivencias ajenas a las lógicas carcelarias y que implican otros modos de subjetivación.

*El taller de teatro es como un espacio seguro al interior de todo lo que es la cárcel (...) en el sentido de que, si nos reímos, nos reímos todos, (...) y el hecho de que estén trabajando todos juntos por algo, generas otra lógica, otra dinámica (...) Hasta meditamos en una sala que tiene silencio, la cárcel súper ruidosa. Esto, ellos lo esperan mucho, les gusta mucho, y yo creo que tiene que ver con es un*

*espacio de calma que adentro de la cárcel no se tiene. Entonces, ellos también protegen ese espacio. (E7)*

**4.2.2.** Una práctica trascendente, como plantea E5, relacionada con el protagonismo social, entendida como la posibilidad de reescribir la narrativa de la propia vida, dejando atrás el verse, comprenderse y actuar como preso o ex-presos, sino como actor, padre, hijo, con un rol social proactivo, prosocial y no antisocial, lo que cambia su opinión de sí mismos. Dicha práctica implica el ejercicio del derecho a la intimidad, a expresarse sin miedo a la propia subjetividad. Una experiencia artística que permita “reflexionar en primera persona: ¿Quién soy yo?, ¿Qué puedo hacer?, ¿Quién voy a ser saliendo de acá?” (E2). Las respuestas a dichas interrogantes van trazando la reescritura simbólica de sí en el contexto social, así como la comunicabilidad con sus seres queridos. Comunicabilidad que no es espectáculo, pues tiene sentido en la intimidad de sentidos compartidos, tal y como lo expresan tres talleristas:

*En el taller se genera que todos empiezan a hacer preguntas: “Oye, ¿y qué pasó con tu mamá?” o “¿Cómo fue tu infancia?”. Entonces, se genera un diálogo y de repente a quien le hacen las preguntas se ríe, cambia su cara y se va transformando. Allí, el fotógrafo [que es una de las personas asistentes al taller] tiene que estar atento a ir tomando cada foto y cada momento. Después nosotros en grupo vemos toda la secuencia de fotos (...). Y le toman importancia al tema familiar, al tema del recuerdo, al tema de la fotografía como huella. (E7)*

*Les invento otros personajes que ellos tienen dentro: “Tú eres una persona buena, muéstrate como lo mejor que tú eres”. Porque todos tenemos un lado feo, un lado bonito, somos humanos, no somos perfectos. Entonces empiezan a verse y ellos se empiezan a encontrarse con esa belleza. (E6)*

*Se trabaja el tema de quienes quieren ser los protagonistas de su historia (...) todo eso lo vamos trabajando delicadamente, porque también uno de mis objetivos es no exponerlos (...) escuché a una interna que decía que “somos objetos de la reinserción y no sujetos de la relación”. Entonces me preocupa mucho eso (...) que se va disolviendo en una ficción sanadora, porque nació de ellos y ellos saben lo que hay de ellos ahí. (E1)*

**4.2.3.** La movilización de una identidad como autores que les ha sido negada socialmente, a través de prácticas de toma de decisiones, por ejemplo, sobre qué escribir en un taller de literatura epistolar, al concebir que “el primer destinatario de una carta es el propio autor” (E2), o bien, posibilitando decisiones colectivas en la planificación de las clases, con preguntas, tales como: “¿Qué quieren?, ¿Qué hacemos?, ¿Qué les gustaría? (E1). Concebirse como autores va reconfigurando la identidad desde nuevos referentes más allá de las lógicas carcelarias y los dolores de sus vidas, transitando a preocupaciones vinculantes con el mundo familiar, social, político, desde los cuales exploran nuevas posibilidades, que superan verse solo como reclusos(as).

*Cuando no quieren seguir hablando de la cárcel y de sus vidas, exploramos también, comedia del arte, teatro del absurdo, lectura de textos, (...) y se va ampliando el bagaje cultural y la apertura a diversos temas sociales. Lo último que hicimos fue títeres (...) nos compraron de niños negritos, morenos (..) asiáticos, un rubiecito y una niña un poquito colorina (...). Entonces dijimos "hagamos algo sobre la discriminación (...) Y mostramos este cuento a los niños (...) entonces, cuando terminamos la función le dijimos a los niños que el cuento hablaba de cómo no discriminar, de legitimar al otro y de que cada uno era especial por cómo era y que los invitábamos a hacer el títere con su propia imagen (...) porque ahí hay un interés también de tener conversaciones más profundas con sus hijos. (E1)*

**4.2.4.** El reconocimiento de sí como sujetos complejos con luces y sombras, fuera del binomio esencialista de víctimas o delincuentes, en que los instalan los dispositivos carcelarios, e incluso, entre quienes desarrollan un trabajo educativo anteponiendo un discurso justificatorio de las conductas delictuales en sus vivencias exclusión social. De lo que se trata es "que se muestren como personas bellas con su lado luminoso, pero para llegar a eso, hay que enfrentarse a la propia oscuridad" (E6). En palabras de dos entrevistados:

*Cuando el individuo se enfrenta y se ve a sí mismo en todo su ser puede llegar a sanarse, a reconocerse, a decir: "Bueno, yo hice esto", en vez de escapar todo el rato, porque siento que generalmente cuando cometemos errores tratamos de ocultarlo, de bloquearlo, de anularlo (...). Creo que la foto te permite decir "Bueno, sí, esto pasó, pero puedo ser otro, puedo soñar también (...) A veces ni siquiera se habla, pero se nota" (E6)*

*Las personas que están privadas de libertad, a través del arte, a través del teatro, a través de la literatura, pueden redescubrirse nuevamente como niños (...). Yo voy a ese lugar, a través del tiempo (...). Y un preso me lo dijo una vez: —Tú, nos escarbas las heridas— "No, yo no escarbo heridas, las heridas las tienes tú y tú te las escarbas". Al llegar a ese punto, a ese pequeño punto – doloroso, por supuesto - ellos están en capacidades de ver otras posibilidades dentro del entorno, dentro de la sociedad, dentro de sí mismo, dentro de sus propias vidas como proyecto, con un deseo profundo. (E9)*

Vemos de este modo que los talleres que imparten las y los monitores está sostenida en prácticas concretas, que dan lugar a metodologías de trabajo, y a una particular pedagogía, que abre simbólicamente los muros de la cárcel y la exclusión social, que han encerrado a muchas personas encarceladas desde antes de comenzar a cumplir la condena en el centro penitenciario

## **5. Conclusión**

El derecho a ser constructores del arte y la cultura ha sido negado sistemáticamente a las clases más desfavorecidas, no es de extrañar entonces, el escaso número de talleres artísticos en los recintos penales, o la mirada que se tiene de ellos solo desde el paradigma de la reinserción social o la ocupación del tiempo

libre. No obstante, desde la perspectiva de los(as) monitores que participaron de la investigación el valor de los talleres artísticos para las personas privadas de libertad se encuentra en la posibilidad de configurar otros modos de verse, pensarse, expresarse y actuar, alejados tanto de las lógicas institucionales como de la subcultura carcelaria. Modos de subjetivación que les permite aceptarse con sus luces y sombras y posibilitar otros proyectos de vida.

En tal sentido, es relevante considerar los talleres artísticos como verdaderos espacios educativos y, por tanto, como un derecho a la cultura, que implica no solo aumentar su cobertura en los diferentes recintos penales para adultos, sino su urgente extensión a los centros para adolescentes infractores de ley.

Otro aspecto relevante, es la necesidad del intercambio de experiencias entre monitores, sistematización de su trabajo, conformación de redes de investigación y la discusión de sentidos de su hacer, ante la urgente necesidad de recuperar y visibilizar prácticas formativas basadas en la potenciación de la autonomía, rigurosidad, construcción de confianzas, protagonismo social y el reconocimiento de sí como sujetos autores, constructores de cultura. Prácticas formativas que disputen la mirada de las personas privadas de libertad como meros objetos de intervención y colabore en repensar a qué intereses responde el paradigma dominante de la reinserción.

El arte, en este sentido, no puede encorsetarse en los límites de la reinserción social, muy por el contrario, debe asumirse desde la posibilidad que entrega de simbolizar lo vivido y configurar las representaciones de sí mismo, los otros y la vinculación con el mundo y con la historia, Los seres humanos, sin excepciones, somos sujetos de derecho, capaces de imaginar proyectos de vida y futuro. Dicha convicción está a la base en la disputa por la subjetividad.

## **6. Referencias bibliográficas**

- D Briuoli, N. M. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Historia actual online*, 13, 81-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2479324>
- Chiponi, M. & Manchado, M. (2018). Prácticas culturales y comunicacionales en el encierro: la cárcel y sus sentidos en disputa. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 38, 213-232. Recuperado de <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3295>
- Correa, C. & Guillen L. (2011). La teoría de la individualización y el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad (CTS). *Escritos*, 19(42), 143-159. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v19n42/v19n42a06.pdf>
- Crespo, F. (2009). Cárceles: Subcultura y violencia entre internos. *Revista Cenipeec*, (28), 123-150.
- Di Filippo, M. (2012). Arte y resistencia política en (ya) las sociedades de control: Una fuga a través de Deleuze. *Aisthesis*, (51), 35-56. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-71812012000100003](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812012000100003)

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gaete, M. (2020). Efecto zapping. La educación no formal en prisiones en Chile. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(48), 44-64. Recuperado de <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7122/47966732>
- Gendarmería de Chile. (2008a). Manual de Arte Educador. Subdirección técnica, Departamento de Readaptación. Santiago, Chile. Impreso.
- Gendarmería de Chile (2008b). Normas técnicas de educación y cultura penitenciaria. Subdirección técnica, Departamento de Readaptación. Santiago, Chile. Impreso.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2015). Informe visita CCP punta peuco – Región Metropolitana. Recuperado de <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/1153>
- Muñoz, G. & Muñoz, D. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 217-236.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Rodríguez, C., Frigerio, G. & Viñar, M. (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Montevideo, Uruguay: Azafrán.
- Rangel, H. (Coord.). (2009). Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones. Francia: Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Romero, A. (2019). Prisionización: estructura y dinámica del fenómeno en cárceles estatales del sistema penal chileno. URVIO *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (24), 42-58. Recuperado de <https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3791>
- Sarkis P. A. (2014). *La práctica teatral en contextos penitenciarios: Aproximación etnográfica al estudio de un taller de teatro carcelario realizado en el sector módulos de la ex Penitenciaría de Santiago de Chile*. [Tesis de Maestría en Artes]. Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Taccetta, N. (2020). Espectáculo y emancipación. Sobre los usos de la imagen. En Cormick, C. y otros. *La filosofía francesa en debate. Discusiones epistemológicas en torno a sus problemáticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.teseopress.com/filosofiafrancesa/front-matter/prologo/>

## Notas

<sup>i</sup> Según datos de Gendarmería de Chile del año 2108, existen 82 establecimientos penitenciarios que atienden en total a 15.442 personas, de un total de 42.706 reclusas, y 9.044 han asistido a algún Taller del Programa Arte Educador. Ver. [https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/BoletinEstadistico\\_Gendarmeria2.pdf](https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/BoletinEstadistico_Gendarmeria2.pdf)