

## **Experiencia y trabajo docente en prisiones. Rol, control social, y alteridad encarcelada**

*Experience and teaching work in prisons. Role, social control, and incarcerated otherness*

*Expérience d'enseignement et travail en prison. Rôle, contrôle social et altérité incarcérée*

*Experiencia e trabalho docente em prisões. Papel, controle social e alteridade encarcerada*

 **Nicolás Carlos Richter**  
Universidad de Buenos Aires

 **Guillermo Omar Orsi**  
Universidad Comunitaria de Chapecó

### **Resumen**

El presente artículo busca comprender la forma en que los docentes que desempeñan sus funciones dentro del sistema carcelario de la provincia de Buenos Aires (Argentina) entienden sus labores, así como analizar la relación establecida entre estos y sus alumnos. Para ello son utilizados diversos aportes teóricos que analizan la situación de enseñanza y el rol docente, así como trayectorias de individuos privados de su libertad. Para alcanzar este objetivo fueron realizadas entrevistas con docentes del sistema educativo carcelario bonaerense entre 2019 y 2021. Los materiales resultantes de las entrevistas fueron organizados según el objeto sobre el cual se referían los entrevistados, desde las instituciones de enseñanza, las dificultades de la enseñanza en contexto carcelario, el rol docente, y los estudiantes/presos.

**Palabras claves:** Docencia, Buenos Aires, Prisión Rol, Experiencia Social.

**Abstract:** This article seeks to understand the way in which teachers who perform their duties within the prison system of the province of Buenos Aires (Argentina) understand their work, as well as to analyze the relationship established between them and their students. For this purpose, several theoretical contributions that analyze the teaching situation and the teaching role, as well as the trajectories of individuals deprived of their freedom, are used. To achieve this objective, interviews were conducted with teachers of the Buenos Aires prison education system between 2019 and 2021. The materials resulting from the interviews were organized according to the object to which the interviewees referred, from the teaching institutions, the difficulties of teaching in a prison context, the teaching role, and the students/prisoners.

**Keywords:** Teaching, Buenos Aires, Prison, Role, Social Experience.

**Résumé:** Cet article cherche à comprendre la manière dont les enseignants qui exercent leurs fonctions au sein du système pénitentiaire de la province de Buenos Aires (Argentine) conçoivent leur travail, ainsi qu'à analyser la relation qui s'établit entre eux et leurs élèves. Pour ce faire, différentes contributions théoriques qui analysent la situation et le rôle de l'enseignant, ainsi que les trajectoires des personnes privées de liberté, sont utilisées. Pour atteindre cet objectif, des entretiens ont été menés avec des enseignants du système éducatif pénitentiaire de Buenos Aires entre 2019 et 2021. Les matériaux issus des entretiens ont été organisés en fonction de l'objet auquel les personnes interrogées se sont référées, depuis les institutions d'enseignement, les difficultés d'enseigner dans un contexte carcéral, le rôle d'enseignant et les élèves/détenus.

**Mots-clés:** Enseignement, Buenos Aires, Prison, Rôle, Expérience sociale.

**Resumo:** Este artigo busca compreender a maneira pela qual os professores que exercem suas funções no sistema penitenciário da província de Buenos Aires (Argentina) entendem seu trabalho, bem como analisar a relação estabelecida entre eles e seus alunos. Para isso, são utilizadas diversas contribuições teóricas que analisam a situação e o papel do professor, bem como as trajetórias de indivíduos privados de liberdade. Para atingir esse objetivo, foram realizadas entrevistas com professores do sistema educacional prisional de Buenos Aires entre 2019 e 2021. Os materiais resultantes das entrevistas foram organizados de acordo com o objeto ao qual os entrevistados se referiram, desde as instituições de ensino, as dificuldades de ensinar em um contexto prisional, o papel docente e os alunos/presos.

**Palavras-chave:** Ensino, Buenos Aires, Prisão, Papel, Experiência social.

## Introducción

La Educación en Contextos de Encierro<sup>1</sup> se constituyó en una de las ocho modalidades educativas en Argentina a partir de la sanción de la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional<sup>2</sup> en el año 2006 (Pérez, 2019). Con la puesta en vigencia de la LEN, la formación docente específica para la modalidad pasó a ser parte de las políticas públicas a nivel educativo. De esta manera, el Consejo Federal de Educación mediante la Resolución N.º 58<sup>3</sup> del año 2008 estableció la creación del posgrado en Especialización Docente en Educación en Contextos de Encierro, con vistas a formar recursos humanos con capacidad para incorporarse al trabajo en ECE, así como también afianzar las prácticas y los conocimientos de aquellas personas que ya se desempeñaban en dichos contextos.

La ECE también se encuentra jurídicamente abalada por la Ley N.º 26.695, que modifica y sustituye al Capítulo VIII destinado a la educación de la Ley N.º 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. En ese capítulo, se contempla la modificación de los plazos en el plan de progresividad del tratamiento penitenciario por la participación del interno en la educación intramuros (Gutiérrez, 2010; López; Machado, 2014).

En este marco, al pensar esta modalidad educativa una de las discusiones que surge está en considerar a la misma ya sea como: a) derecho inalienable del ser humano, o; b) “beneficio” para el individuo privado de su libertad (Cabrera, 2011; Frejtmán; Herrera, 2010; Gutiérrez, 2010). El embate entre estas posiciones se torna evidente al consolidarse entre 2003 y 2015 un específico contexto social, histórico, cultural, educativo y político que entiende a las políticas públicas a partir de las nociones de crecimiento con inclusión y respeto por la diversidad, así como enfoques de integralidad de derechos y restitución de derechos vulnerados (CFE, 2010; Parchuc, 2015)

Así, el trabajo docente en contextos de encierro resulta interpelado desde distintas posiciones (Florio, 2010). Por una parte, el docente ECE debe asumir que el deseo por aprender y formarse del estudiantado es una cuestión por construir (Gagliano, 2010; Rodríguez; Varela, 2011). Existen opacidades específicas entre las expectativas de docentes y estudiantes ECE: entre otras, los procesos de enseñanza y de aprendizaje suceden en medio de tensiones con la modificación de los plazos de la pena –“estímulo educativo”– (Gutiérrez, 2010; López; Machado, 2014); lógicas de “privilegio” o “intercambio” (Rangel, 2009; Scarfó, 2011); la posibilidad de “salir del pabellón”, “no estar guardados” y además pensar la ECE entre el instrumentalismo y la crítica (Bustelo; Molina, 2016). Por otra parte, aparece el problema de practicar la restitución de un derecho –a la educación– cuando la mayoría de los Derechos Humanos son avasallados a diario en las cárceles y demás instituciones de encierro (PPN, 2022; SNEEP, 2022). También se presenta la cuestión de separar la formación centrada en los contenidos, de la contención como necesidad en el vínculo con la persona privada de libertad (Cabrera, 2011). Al mismo tiempo, en la población destinataria de ECE se combinan considerablemente bajas tasas de escolarización

---

1 En adelante utilizaremos el acrónimo ECE.

2 En adelante utilizaremos el acrónimo LEN.

3 Para acceder al documento completo: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/58-08-anexo1.pdf>

con trayectorias sociales de vulnerabilidad, marginalización y exclusión (Daroqui, 2014; SNEEP, 2022).

Considerando la existencia de leyes que sustentan la ECE y el funcionamiento de especializaciones para la formación de docentes, y atendiendo a la variedad del panorama educativo en el que la práctica docente ECE se desarrolla y a las especificidades propias de la modalidad en dichos contextos (Cabrera, 2011; Florio, 2010), la pregunta por la experiencia que construyen los docentes ECE se erige como una forma novedosa de estudiar los procesos de individuación en las sociedades contemporáneas.

En la coyuntura de *declive institucional* y *común modernidad*<sup>4</sup> analizada por las sociologías de la experiencia y el individuo (Dubet, 2006; Martuccelli, 2007a; 2007b), son los actores quienes están llamados a articular distintas lógicas de acción y dimensiones, desplegar gramáticas para (auto)convertirse en sujetos.

En este artículo nos proponemos analizar las experiencias y el trabajo docente en contextos de encierro de docentes que trabajan en Educación Formal en nivel secundario en establecimientos dentro del Servicio Penitenciario Bonaerense<sup>5</sup>. Intentamos caracterizar al rol docente y trabajo sobre los otros en dichos contextos, a la especificidad del contexto, así como a los estudiantes y sus vulnerabilidades. Para ello, además de esta introducción el presente trabajo cuenta con otras cuatro secciones. En la primera de ellas explicitamos las estrategias metodológicas que comandaron nuestra pesquisa. A seguir, trazamos un panorama de los abordajes teóricos centrales, a partir de los trabajos de François Dubet y Danilo Martuccelli respecto del trabajo sobre los otros y la construcción de experiencias sociales de los actores. A continuación, analizamos la situación del estudiante preso en diálogo con las prácticas de enseñanza en el contexto carcelario. Para concluir, esbozamos algunas consideraciones finales respecto a los desafíos que se les presentan a los docentes en la articulación del rol con el trabajo en la singularidad del contexto y con la alteridad de los estudiantes.

## Metodología

Durante este trabajo utilizamos una estrategia metodológica de tipo cualitativo para la construcción, reducción y análisis de datos desde el paradigma interpretativo-hermenéutico. Para ello, utilizamos un diseño flexible, que nos permitió analizar los procesos de individuación de los docentes y los sentidos construidos respecto de sus experiencias sociales y sus trayectorias institucionales (Vasilachis de Gialdino, 2006; Weiss, 2017). A partir de la entrevista semi-estructurada, la matriz sociológica de la individuación se ajustó a la exigencia de dar cuenta del trabajo de los actores sobre sí mismos y la distancia que establecen éstos con sus roles socialmente construidos. Este tipo de herramienta nos permitió describir detalladamente las distintas relaciones existentes

---

4 La común modernidad es caracterizada por el extrañamiento entre el individuo y el mundo, y pone de manifiesto ciertas necesidades: a) la de recurrir a las experiencias individuales como denominador común para comparar situaciones sociales disímiles y dar cuenta de las formas de hacer sociedad actualmente y; b) la de los soportes (actividades, objetos, relaciones) del individuo para sostenerse a sí mismo y encontrar la solidez que la estructura social y sus marcos institucionales ya no le brindan (Martuccelli, 2007a).

5 En adelante utilizaremos la sigla SPB.

entre fenómenos estructurales y experiencias individuales, y habilitó la interpretación de los diferenciales de márgenes de acción resultantes (Martuccelli; Singly, 2012). Habilitó también que los actores dieran cuenta de sus percepciones, prácticas, significaciones y reflexiones en torno a sí mismos, los otros y los espacios sociales e institucionales en los cuales desarrollan sus interacciones cotidianas. De esta manera, los actores pudieron tomar distancia del testimonio del sentido común, para reflexionar en torno a sus propias experiencias, y captar tensiones, contradicciones, articulaciones intra e inter-discursivas (Araujo; Martuccelli, 2012; Scribano, 2008).

Trabajamos en el marco de la teoría fundamentada, identificando las categorías emergentes (Strauss; Corbin, 2006; Weiss, 2017) y utilizando técnicas de observación participante y no participante para captar tensiones entre los discursos de los sujetos y sus prácticas. Esto porque las interacciones con los otros sujetos al interior de las instituciones constituyen recursos fundamentales para desplegar el problema de indagación, reformular preguntas e hipótesis, pensar y revisar presupuestos teóricos y formular categorías emergentes en diálogo con el análisis del corpus discursivo (Di Leo; Arias, 2019; Ojeda, 2013).

Este artículo se enmarca en la comunicación de resultados de dos proyectos de investigación continuados<sup>6</sup> sobre experiencias docentes en prisiones argentinas. Para la selección de casos, tomamos las nociones de muestreo por disponibilidad y “de bola de nieve” (Scribano, 2008). En total fueron realizadas 32 entrevistas. Seleccionamos en esta ocasión 12 que fueron aquellas realizadas entre 2019 y 2021 a docentes que se desempeñaban entre 3 complejos penitenciarios específica y exclusivamente dentro de la esfera del SPB. En la exposición de los resultados, tomamos los resguardos para preservar la identidad de los sujetos y las instituciones que participaron de la investigación, reemplazando los nombres propios e institucionales por pseudónimos o códigos.

## La experiencia social y el trabajo sobre los otros

En las ciencias sociales y el campo educativo existen distintos usos de la noción de *experiencia* (Sánchez Troussel, 2014). Es la idea de *experiencia social* en los términos de Dubet (2011) aquella que introduce germinalmente la cuestión de los desafíos a los que se enfrentan los actores para subjetivarse. Para Dubet, la experiencia social:

[...] posee un significado doble. El primero se refiere a lo vivido, el flujo de emociones, sentimientos e ideas; el segundo designa técnicas de medición, verificación y resolución de problemas (...). Experiencia social se remite más bien al segundo significado. En efecto, a medida que las lógicas de acción se separan y se distinguen, transforman la acción en un problema. ¿Cómo constituirse como un actor y como un sujeto? (...). En resumen, es el tipo de cuestión que cada uno se hace cuando las rutinas y los hábitos no alcanzan para orientar las prácticas y los juicios (2011, p. 124).

---

6 Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones 2020-2022, Proyecto R20-64; 2) Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones 2022-2024, Proyecto R22-58. Ambos proyectos concursados, dirigidos por Nicolás Carlos Richter, radicados en la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

La idea es partir de los actores para evidenciar los mecanismos sociales que operan estructuralmente en la construcción de su experiencia, la cual es “ni totalmente condicionada, ni totalmente libre” (Dubet; Martuccelli, 2000, p. 75). Desde esta vertiente la experiencia se define en la capacidad de los individuos de oficiar de actores para constituirse en sujetos e implica el trabajo a partir de tres lógicas: la integración, la estrategia y la subjetivación. Si la integración se define por su proximidad a la noción de rol, la estrategia contempla la selección y combinación de los recursos de los que dispone el actor, y en la subjetivación éste trata de tomar distancia de las dos categorías anteriores para encontrar la expresión de su “yo” genuino diferenciado de la utilidad estratégica y su posición social (rol), entrando en sintonía con el deleite intelectual. Así, implícitamente la prueba compartida a la que se enfrentan los actores reside en el hecho de estar llamados a trabajar sobre sí mismos y combinar y articular diversas lógicas de la mejor forma con los recursos disponibles para lograr subjetivarse (Dubet; Martuccelli, 1998; 2000).

Martuccelli toma distancia de las ideas anteriores, para redefinirlas y establecer una diferencia, otra vertiente; existen desafíos comunes que deben enfrentar los individuos en el proceso de individuación (tipo de individualismo; modalidad de individuo). Para eso Martuccelli repasa el individualismo institucional de Parsons y plantea, siguiendo a Beck, que en esta caracterización muta:

Las instituciones centrales de la sociedad moderna –los derechos civiles, políticos y sociales, pero también el empleo asalariado, la formación y la movilidad– se dirigen hacia el individuo y no hacia el grupo (...). [Los individuos] deben buscar soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas (Beck; Beck-Gernsheim en Martuccelli; Singly, 2012, p. 32-33).

En este escenario, la experiencia es aquello que relata el individuo, y de lo cual se infieren las pruebas comunes de los individuos de una sociedad, en un momento histórico concreto (Martuccelli, 2007a; Araujo; Martuccelli, 2012a; 2012b). Al mismo tiempo, el trabajo de los individuos reviste cierta particularidad respecto de las conceptualizaciones de Dubet:

[...] alude a las respuestas singulares a estas pruebas comunes, respuestas diferentes que resultan de la pluralidad de posiciones, recursos, estrategias y habilidades que posee cada cual, así como de la contingente articulación que realizan en el marco del encuentro entre sus experiencias sociales y los ideales que los movilizan (Araujo; Martuccelli, 2012a, p. 17).

Como ya fue discutido anteriormente (Dubet, 2006), el declive del programa institucional insta a los actores sociales a realizar por ellos mismos ese trabajo de socialización que anteriormente las instituciones realizaban. En ese marco, y en simultáneo, son los propios docentes quienes continúan llevando adelante la tarea que define por antonomasia al programa institucional: *el trabajo sobre los otros*, definido como un trabajo específico y organizado, es una relación en la que agentes institucionales (docentes, enfermeros, trabajadores sociales, entre muchos otros) operan una transmisión de valores y principios que se transforman en acción y subjetividad con el objetivo de producir y consolidar la socialización individual y la autonomía subjetiva. El desacople entre sendas

categorías, las resignificaciones de dicha relación y las tensiones que de ello emergen forman parte medular de la noción de *declive del programa institucional* (Dubet, 2006). Ambas acepciones de la noción trabajo se complementan al momento de analizar las experiencias docentes ECE; podríamos decir que, para poder trabajar sobre los otros, los docentes deben trabajar sobre sí mismos. Esta relación, que en principio podría sonar paradójica, da sustento al trabajo docente en contextos de encierro punitivo, y es dentro de la misma que se da la articulación entre las lógicas de control social, servicio y relación<sup>7</sup>. Las diversas combinaciones que se dan entre sendas lógicas de acción, los matices que emergen del análisis de las entrevistas, las jerarquizaciones que de hecho realizan los docentes, todo ello contribuye a la puesta en escena de tareas, competencias y personalidades que configuran diferentes estilos en sus experiencias (Dubet, 2006, 2013; Martuccelli, 2007b, 2007c).

## Rol docente

Para poder avanzar hasta la especificidad del contexto y las experiencias docentes en el encierro punitivo, primero hacemos una reconstrucción crítica a partir de la sistematización de investigaciones que, desde diferentes abordajes y marcos conceptuales, problematizan múltiples aspectos que conforman al rol docente.

Uno de los rasgos definitorios de la decadencia del programa institucional está dado por el pasaje desde ocupar un rol profesional preasignado hacia recomponer individualmente una experiencia de trabajo sobre los demás. Al evocar la noción de *rol docente* aparecen enseguida algunos imaginarios que desde hace siglos dan forma a una figura bastante estable a pesar de las sucesivas reformas, crisis y cimbronazos en su seno (Dubet, 2006; Martuccelli, 2009; Ziegler; Nobile, 2014). Probablemente la función de *enseñar* o el papel de *transmisión de conocimiento* sean aquellas imágenes más nítidas asociadas a este oficio que supo ser una de las piedras angulares tanto del proceso de unificación y secularización en la construcción de los Estados nacionales modernos, occidentales, también latinoamericanos, y su integración al capitalismo mundial, así como del surgimiento y derrotero de la educación pública de gestión estatal como pilar republicano y palanca del progreso (Alliaud, 2015; Torres, 2019).

---

<sup>7</sup> Por el peso que reviste la primera de esas lógicas en los resultados de nuestra indagación, entendemos necesario definirla: “Todo trabajo sobre los otros consiste en atribuir un rol, en conferir una identidad institucional y esperar de otro que se comporte según esa posición. Uno es alumno, enfermo, postulante a un empleo y, cuando no se sabe quién es uno, importa definirlo aun antes de que el trabajo se ponga en marcha. En ese caso, es cuestión del trabajo más institucional, en que el actor profesional se considera, durante el lapso de tiempo de esa actividad, un agente y la encarnación de la institución. En gran medida, él es su rol y demanda a otros ser lo que se le atribuye. Por lo demás, la relación con los otros se pretende objetiva: no soy yo quien les habla, es un conjunto de reglamentos y de disciplinas objetivas; y yo no les trato en tanto persona particular, sino en tanto alumno, enfermo, postulante a un empleo... Esa dimensión es lo que subsiste de la disciplina del programa institucional, pero de forma reducida, algo triste y sin atractivo; no es infrecuente que se la considere la parte menos interesante y la parte más maquina del trabajo. Es también la que provoca la mayor cuota de agresividad, por cuanto los individuos no quieren ser reducidos a categorías estatutarias y los recursos de legitimidad de ese control parecen debilitados” (Dubet, 2006, pp. 91–92).

La figura docente aflora vinculada a la preocupación por brindar información, explicar y esclarecer los contenidos presentados. Dentro de las funciones atribuidas a su posición también están la resolución de dudas, las explicaciones teóricas y la programación de tareas. Se espera que defina objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y establezca criterios que le permitan evaluar tanto los conocimientos como las competencias aprehendidas por sus estudiantes durante el proceso, además de cultivar la visión o el auto-concepto que se hace acerca de su propia práctica docente (Corrales Serrano; Dávila García; Cifuentes Martín; Izquierdo Donoso, 2022). Desde el primer día de clases, la construcción tanto del clima emocional del aula como de los climas sociales institucionales y las significaciones que elaboran en el marco escolar, emergen como parte constitutiva central del quehacer docente.

En este sentido, el imaginario docente está vinculado a un conjunto de características que el individuo (docente) debe poseer para ser considerado como tal, entre ellas la sobriedad en su vestimenta y estética, el dominio de diversas áreas de conocimiento, un uso correcto del lenguaje (Vecina-Merchante; San Román-Gago, 2021). A depender del grado de instrucción y el área de conocimiento cuestiones de género también entran en juego, siendo el hombre más asociado a las ciencias exactas y la enseñanza universitaria (Páramo, 2010). Desde el primer día de clases, la construcción tanto del clima emocional del aula como de los climas sociales institucionales y las significaciones que elaboran en el marco escolar, emergen como parte constitutiva central del quehacer docente. En esa línea, desde el rol docente se participa en la generación de un sistema de trabajo en articulación con tipos de relaciones interpersonales y códigos de interacción y comunicación que conforman el ecosistema pedagógico (Esteve Zarazaga, 2006).

A pesar de que la escuela ya no posee la exclusividad y la legitimidad de antaño, la figura docente como encarnación del rol institucional continúa en ocasiones posibilitando el pasaje de un acervo cultural común entre las distintas generaciones que transitan el sistema educativo. La formación pautada, sistemática y masiva de ciudadanía permanece en el imaginario como una de las funciones nodales de la escuela y sobre todo como fundamento del rol; cultivar a las masas pujantes e inculcarles normas, comportamientos, pautas para su integración al orden establecido. Persiste la idea de que el rol invita a educar en plan de intervenir y transformar a quienes aprenden, más allá de las tensiones que suscita el encuentro entre la pretendida homogeneidad nacional (gran escala) y la heterogeneidad de hecho en cada una de las salas de clases (pequeña escala), y de las rispideces que resultan de la mutación de la vocación en compromiso. Evidentemente no desaparecen las trazas vocacionales del ser docente como ser la previsibilidad de buenas prácticas y dosis de moralidad, pero sí ceden protagonismo a lógicas más instrumentales implicadas en el proceso de profesionalización del rol, el cual no pocas veces invita a aplicar sin mediaciones aquello que se aprendió durante los años de formación profesional disciplinar (Alliaud, 2015; Dubet, 2006; Torres, 2019; Vassiliades, 2018).

Asimismo, por intermedio del rol, la figura docente se posiciona en el centro de la escena. Por un lado, si desde una práctica más lineal o acrítica se limita a ejecutar estrategias y acciones decididas en las altas esferas de la planificación de políticas públicas. Por otro lado, si desde una posición más activa y crítica se erige como referencia de mediación y transformación adquiere la potencia de impactar más significativamente en la



vida de los otros (Vezub, 2013); la paradoja se encuentra en que este rol activo demanda una inversión de recursos que los docentes poseen cada vez menos: tiempo, energía y motivación (Dubet, 2006; López, 2021). En este sentido es interesante considerar la propuesta pedagógico metodológica de Michel de Certeau (Certeau, 1998; Chartier, 2000), quien entiende que las dos posiciones anteriormente referidas se encuentran presentes y en constante tensión al adentrarse en una clase, y que quebrar los mandamientos hegemónicos es menester para el docente aunque reconoce que esta tarea es siempre desafiante, ya que los cuestionamientos a la norma no pueden ellos mismos ser normalizados y hegemónicos sin perder su capacidad de cuestionar a los detentores del poder.

En cualquier caso, ámbito o situación, las prácticas docentes pueden descomponerse en un arco de capacidades que definen ejes del rol profesional: los procesos de evaluación; los recursos de enseñanza y de información; la organización y construcción metodológica de las propuestas de enseñanza; la toma de decisiones en la acción, la gestión y conducción de espacios; el manejo de tiempos y grupos (Davini, 2015). El rol también es analizado desde la categoría de *posición*, en la cual cobran relevancia los modos en los que quienes enseñan piensan, asumen y viven tanto los problemas existentes como las utopías por delante; desde la *posición docente* los vínculos con la cultura no responden a coordenadas predefinidas y estáticas, sino que están abiertos al contexto histórico en el que ocurren los procesos de enseñanza y su articulación dinámica con los mundos de la política, el trabajo, entre otros (Southwell; Vassiliades, 2014).

Dentro de las *incumbencias de hecho* del rol docente – dado que las sociedades suelen esperar, entre demandas y exigencias, más de lo que la escuela originalmente era capaz de brindar y producir – se encuentran algunas tareas poco valoradas socialmente que con el tiempo cobraron otro cariz: alimentación, disciplinamiento, vigilancia, contención, reconocimiento de estudiantes y muchas veces de las familias, entornos y/o comunidades (di Napoli; Richter, 2019; Tenti Fanfani, 2007). Con la incorporación al análisis de la dimensión emocional, emerge una *narrativa sentimental docente* que permite reinterpretar los vínculos intergeneracionales en el aula y la Institución, y rediseñar los procesos de construcción de autoridad; una *atmósfera afectiva* en la que priman el trato horizontal, el calor, el amor, sin por ello dejar de tener una función disciplinadora y *clichés* normalizadores (Abramowski, 2019; Sierra; Ibarra, 2021).

Si partimos desde una ontología de lo social como un campo dinámico de disputas por los sentidos atribuidos a las prácticas, las interacciones y las agencias, este recorrido por la noción de rol docente, a modo de sistematización crítica, da cuenta de una gran variedad y amplitud de tareas, funciones y expectativas que la definen de hecho. Se trata de una categoría elástica, en permanente transformación y pasible de incorporar nuevas dimensiones en su despliegue. Por eso tomamos tanto a las investigaciones más descriptivas o normativas como a aquellas que problematizan herencias y prenociones, para proponer esta caracterización extendida del rol que nos permite ilustrar los actuales imaginarios que la rigen desde la investigación educativa, y luego articularla con el control social y las especificidades que cobra en el encierro.

## Control social

La interpelación a los roles sociales ocurre en épocas de declive del programa institucional; se trata en adelante, en la sociedad y en las instituciones, no tanto de respetar los roles predefinidos cuanto de construir la propia experiencia (Dubet; Martuccelli, 1998; 2000). Por supuesto que, en tanto concordancia entre acción individual y prescripción socio-institucional, los roles no dejan de operar como una de las gramáticas individuales modernas, pero en nuestro análisis priorizamos poner el foco en lo que efectivamente hacen los actores sociales en su cotidianidad profesional habida cuenta de que la ejecución programada de los roles no suele ser suficiente para alcanzar una experiencia integrada (Dubet, 2013; Martuccelli, 2007b). Si la noción de control social apela a roles sociales predefinidos y previsibles, ¿qué ocurre cuando los roles en cuestión se expresan solapados, o no es posible asirlos así tan categóricamente? Pensar en una superposición de roles obedece a que en las experiencias de docentes ECE, por un lado, está el rol de estudiante. Este rol debe ser considerado en su particularidad al observar a los estudiantes que están también privados de su libertad, pues las motivaciones que los llevan a ocupar el mismo suelen ser diferentes de las motivaciones de estudiantes en libertad. En estos casos este rol tiende a ser más circunstancial porque pueden elegir estudiar no necesariamente para continuar lo que venían estudiando antes de la privación de libertad y/o seguir estudiando una vez que “salgan en libertad” y de esta manera el objetivo no está puesto en la obtención de un diploma, sino para ocupar el tiempo, “salir del pabellón”, “descolgar”, pensar en otras cosas (Ángel, 2015). En este sentido, Sergio (INSTITUCIÓN 3) señala que: “cuando salieron [en libertad], volvieron como a su vida normal, digamos, dentro de donde vivían y dejaron de escribir”. Paralelamente, se encuentra también el rol de preso o delincuente, internado (Goffman, 2001; 2006) o desviante (Becker, 2008). Este rol, principalmente a partir de la categoría de delincuente no está asociado, desde el sentido común, a una persona que tenga o vaya a tener algún interés genuino por lo educativo. Asimismo, en este registro del sentido común, son personas que “merecen” el castigo, el sufrimiento, y el encierro perpetuo, cuando no la muerte (Danieli; Paz García, 2020; Focás; Kessler, 2015), para las cuales, la obtención de títulos formales de educación no contribuye en la disminución de los estigmas asociados a su condición; un ex internado (preso) difícilmente será considerado por sus conocimientos o formación (Goffman, 2006).

El Patronato de Liberados es una mentira, les da un dinero, tienen que ir a firmar todos los meses (...). Porque esto es una pregunta que yo el otro día escuchaba en la radio. Viste, yo escucho Radio Con Vos, y este que habla siempre de fútbol, Gustavo Grabia, que tampoco es que todo lo que diga Grabia a mí me gusta, pero él decía, le planteaba a la mesa en la radio “¿quiénes de ustedes si tienen que tomar una persona para que trabaje en su casa y les dice que estuvo preso lo tomarían?”. Vamos a ser francos (...). De qué inserción me hablás cuando vos, a la 1 de la mañana, le das la libertad, sin nada. Desde que salió del penal hasta que llegó a la avenida para tomar un transporte público, volvió a robar (María, Institución 1).

Existe todo un imaginario en el que delito y educación transitan sendas que rara vez se entrecruzan, o lo hacen de manera fugaz y/o traumática; algunos trabajos destacan

problemáticas sociales como la pobreza, el analfabetismo, la repitencia, la sobreedad, el abandono en relación con las trayectorias educativas de las personas privadas de la libertad (Schneider, 2018). Cuando se dan experiencias como las relatadas en las entrevistas, en las que, desde la perspectiva docente, la educación hace mella, deja marcas, permite otra proyección personal, favorece cambios en la subjetividad, entonces surge la necesidad de cuestionar al control social que descansa en esos *roles en sí* en los que simbólicamente las representaciones y expectativas individuales y colectivas se corresponden y retroalimentan en torno a la figura de las personas encerradas (Gutiérrez Gallardo; Pérez, 2019; Standing, 2014a, 2014b; Wacquant, 2010a). A continuación, en articulación con la categoría de rol, desarrollamos el perfil de estudiante preso con el que trabajan nuestros docentes entrevistados.

### **Un otro, *otro*. La alteridad encarcelada y el trabajo docente**

En este apartado hacemos una reconstrucción detallada de ese otro sobre el que trabajan los docentes y la singularidad del contexto de encierro punitivo en el que desarrollan sus prácticas de enseñanza. Esto nos permite no tanto conocer qué interpretan sobre sus estudiantes, sus trayectorias vitales y las características de la cárcel – lo cual pasaría a formar parte de una indagación meramente descriptiva – sino fundamentar, problematizar y articular algunos de los motivos por los cuales dichos docentes construyen sus experiencias sociales y singulares estilos de trabajo sobre los otros (Dubet, 2006; Martuccelli, 2020). Para eso procedemos en el despliegue de dos ejes: la vulnerabilidad y sus dimensiones, en donde la interpelación aparece mediada por las consecuencias que las mismas tienen sobre los estudiantes; el contexto, su singularidad y complejidad, los cuales interpelan y *trabajan* a un tiempo tanto a estudiantes como a docentes.

### **Dimensiones de la vulnerabilidad<sup>8</sup>**

¿Qué es la vulnerabilidad? ¿Qué hacer frente a ella? ¿Cómo entenderla? Estos y otros interrogantes asociados son formulados por Liedo (2021) en un intento de respuesta y sistematización en torno a la categoría en cuestión. En esa línea, al hacer un recorrido por su origen, su significado y sus usos, presenta un cuadro de situación en el que precisa y categoriza algunos de los elementos que la componen. En primer lugar, aparece la idea de que una persona es vulnerable en tanto tiene la posibilidad de sufrir un “daño o mal” que puede ser “físico, psíquico o moral”. En segundo lugar, ser vulnerable implica también un estado potencial, es decir, estar en condiciones de sufrir un daño o un mal en un contexto determinado y/o sin contar con las defensas necesarias, siempre en caso de que llegara a

---

8 En este artículo desarrollamos *in extenso* la primera de las dimensiones que presentamos, longitud. Dicho desarrollo incluye varios fragmentos de entrevistas. Consideramos que esta dimensión de la vulnerabilidad es la más representativa de la problemática analizada y nuestro argumento. Pero queremos destacar que las demás dimensiones (anchura; extrarradio; profundidad) también hubieran podido tener mayor espacio, volumen, densidad y referencias directas de las entrevistas, solamente que por cuestiones de formato, extensión y organización del escrito decidimos no abrirlas aquí.

ocurrir la vulneración. En tercer lugar, se encuentra la idea de la vulnerabilidad como algo relacional; siempre se es vulnerable con relación a algo o alguien (Liedo, 2021, p. 244).

El interés por la vulnerabilidad y su problematización podría considerarse como la cara de una moneda cuyo lado opuesto aloja un interés complementario. En los términos de Butler (2006) y Fassin (2022), queda planteada la pregunta acerca de lo que hace que una vida valga la pena. Aquel segundo estado potencial de la vulnerabilidad (Liedo, 2021) se impone con premura al considerar a la dimensión corporal, la esfera pública y la existencia social de “los otros”:

El cuerpo supone mortalidad, vulnerabilidad, praxis: la piel y la carne nos exponen a la mirada de los otros, pero también al contacto y a la violencia, y también son cuerpos los que nos ponen en peligro de convertirnos en agentes e instrumento de todo esto. Aunque luchemos por los derechos sobre nuestros propios cuerpos, los cuerpos por los que luchamos nunca son lo suficientemente nuestros. El cuerpo tiene una dimensión invariablemente pública. Constituido en la esfera pública como un fenómeno social, mi cuerpo es y no es mío. Entregado desde el comienzo al mundo de los otros, el cuerpo lleva sus huellas, está formado en el crisol de la vida social; sólo más tarde, y no sin alguna duda, puedo reclamar mi cuerpo como propio, como de hecho tantas veces lo hago (Butler, 2006, p. 52).

En todas y cada una de las entrevistas analizadas, los docentes refieren a una serie de dimensiones de las vidas de los estudiantes que se encuentran asociadas a procesos de vulnerabilización que interpelan y tensionan sus experiencias profesionales intramuros. Identificamos y definimos cuatro dimensiones a través de las cuales se extiende la vulnerabilidad: longitud; anchura; extrarradio; profundidad. La *longitud* está definida por la continuidad en el tiempo en las trayectorias vitales de los estudiantes de distintos tipos de vulnerabilidades.

A lo largo de esas vidas, los docentes leen “descontrol”, “despojo”, “carencia”, “sufrimiento”. Muchas son personas que desde temprana edad tuvieron la necesidad o la obligación de salir a trabajar para la subsistencia familiar. Familias numerosas, por cierto, que suelen vivir en situaciones habitacionales precarias. Generalmente, el trabajo infantil viene asociado al abandono o el no inicio de los ciclos de educación inicial y primaria y los ciclos subsiguientes (SNEEP, 2022). Se impone una asociación recurrente de “contextos vulnerables” en el plano familiar y de necesidades básicas insatisfechas para la mayoría de la matrícula escolar. Rodrigo ilustra parte de esta problemática y sus consecuencias pedagógicas a nivel profesional:

Pero yo mismo, que trabajo en contextos vulnerables, tengo que ver cuándo es mi necesidad de mandar tarea o no porque el chico quizá no tiene su espacio para hacer tarea, porque son siete hermanos en una sola habitación, porque cuando llega a la casa tiene que rebuscársela para comer, un montón de cosas que no le permiten hacer la tarea. La madre lo pone a trabajar, lo que sea. Imaginate vos, exigiéndole, porque vos vas a calificar; si le mandás tarea, vas a evaluar, “che, dónde está la tarea que te mandé”; “por qué no viniste a clase”; “no, usted faltó, ya está”. No, en contextos de encierro es diferente, no es como afuera. “¿Qué pasó? ¿Por qué faltaste?”; “no, estaba engomado”, engomado es cuando los tienen en un calabozo (...). No les vas a poner un 2 (dos) (Rodrigo, Institución 3).

La lectura de contexto interpela la práctica pedagógica y mueve a revisar tanto formas como contenidos en función de estudiantes que traen consigo una consecución de elementos perturbadores del bienestar general y la posibilidad de tener un tiempo y un espacio para ejercer plenamente su derecho a la educación. La longitud de estas vulnerabilidades también aparece directamente asociada a trayectorias de encierro que complejizan al hecho educativo y el ejercicio de derechos. El testimonio de Lucas da cuenta de dicha complejidad, y pone el énfasis en las dificultades de hacer convivir semejantes trayectorias con intereses genuinos respecto de la educación:

Entonces, el estímulo, en ese sentido, tanto de mi parte como de ellos, a veces se ve truncado (...). Desde ya que hay una responsabilidad del docente, pero a veces nos excede porque tiene que ver con el contexto. Imaginate que son pibes, realmente, reventados por la vida, que terminaron en cana a los 18, 19 años, que muchos vienen de otros contextos de encierro, que no son cárceles, pero son instituciones represivas (Lucas, Institución 1).

En el relato de Lucas, y en muchos otros del corpus de entrevistas, las vidas “reventadas” de los estudiantes desafían inevitablemente a la posibilidad de interesarse en una propuesta educativa que, además, se da en el marco de una pena privativa de la libertad. Estas trayectorias están signadas por la extensión en el tiempo de distintos tipos de vulnerabilidades que obturan la capacidad de (auto)reconocimiento de circunstancias y condiciones que dificultan el acceso mismo a la educación, así como el ejercicio de otros derechos. En esta misma longitud – biográfica y biológica –, emergen dimensiones a lo ancho, por fuera y que profundizan la vulnerabilidad, las cuales reseñamos a continuación.

La *anchura* aparece cuando pasamos de la longitud (enfoque orientado hacia el eje diacrónico) hacia un enfoque con prevalencia del eje sincrónico, en el que emergen subdimensiones como la salud, la educación, lo personal. La dimensión *extrarradio* está definida por todo aquello que los docentes piensan y reflexionan con relación a lo que les espera a sus estudiantes una vez recuperada la libertad ambulatoria, o lo que efectivamente les consta de aquellas personas que ya están “libres” y con las que tuvieron algún encuentro casual, o mantienen una relación que trascendió es escenario educativo carcelario. La última dimensión es la *profundidad*, definida por el hecho de que muchas de las vulnerabilidades en la trayectorias vitales y sociales de los estudiantes se profundizan dentro de la cárcel. Todas las dimensiones presentadas (longitud; anchura; extrarradio) coexisten, se solapan, articulan, y participan en la producción de experiencias en el encierro singulares y complejas; la profundidad, por definición, agrupa a las dimensiones precedentes, en un relato en el que varios de sus elementos, revisitados, dan cuenta de su magnitud y diversidad. El siguiente eje completa el cuadro de caracterización del otro *otro*, pero, fundamentalmente, aporta elementos para definir al contexto en el que los docentes llevan a cabo su labor profesional cotidiana y perfilar desafíos específicos en sus experiencias.

## La especificidad de la experiencia y el contexto<sup>9</sup>

¿Qué define al contexto elegido para llevar adelante la indagación? ¿Cuál es la especificidad de enseñar en cárceles bonaerenses?<sup>10</sup> Precisar esos aspectos resulta crucial para la relevancia de la investigación, así como para caracterizar con precisión las experiencias docentes en estos contextos. Cada uno de los rasgos presentados a continuación interpelan y tensionan al trabajo sobre los otros desde diferentes ángulos. Los agrupamos en seis grandes familias: servicio penitenciario; ética del oficio; la experiencia de estudiar ECE; dinámicas del contexto; convergencia de problemáticas; condiciones del encierro.

En la familia *servicio penitenciario* incluimos cuatro subdimensiones que orbitan en torno a la especificidad de llevar adelante la experiencia docente en una relación necesaria, de hecho, forzosa muchas veces, con la Institución carcelaria y sus agentes (Daroqui, 2014; García Acevedo, 2019). En primer lugar, emergen con fuerza los ataques permanentes a la Institución escolar por parte del servicio. En segundo lugar, las situaciones conflictivas que se derivan de roces del SPB con docentes y/o conflictos con estudiantes. En tercer lugar, aparecen los matices, dado que no siempre el SPB es reticente a colaborar con docentes, estudiantes e Institución escolar. En cuarto lugar, como categoría complementaria a los matices presentados, en las experiencias docentes analizadas hay algo acerca de lo específico del SPB con sus lógicas y reglas, sus funcionamientos y formalidades, sus acciones y omisiones, su condición de Institución que aloja en su seno – o padece como “una especie de cáncer”, en palabras de Sergio (Institución 3) – a la Institución escuela.

Con respecto a la familia de la *ética del oficio*, desagregamos seis subdimensiones que componen y orientan normativamente a las prácticas docentes. La primera de ellas es el *estar preparado para esos contextos*, ante todo desde el punto de vista de la capacitación, pero también aludiendo al compromiso con el otro *otro*, sus necesidades, su singularidad, y los distintos tipos de carencias dentro de la cárcel. La segunda dimensión viene asociada a identificar críticamente procesos de *estigmatización y prejuicios* que permean los sentidos que se construyen en torno al trabajo docente ECE y a la cárcel como un lugar en el que “te van a violar”; es necesario “embarrarse”, “hablar con conocimiento de causa”, cuestionar a medios de comunicación y periodistas, tener confianza en que pueden aprender a pesar de ser/estar presos (Gagliano, 2010). En tercer lugar, se da toda una readaptación de la propuesta porque “*hay cosas que no podés hacer*” en la escuela intramuros: por falta de

---

9 Nuestra pesquisa es de tipo empírico. Todas nuestras afirmaciones están resguardadas por fragmentos textuales de docentes que enseñan en la cárcel. Por razones estrictamente de espacio y cantidad de palabras, decidimos presentar nuestro análisis muchas veces sin los verbatim complementarios.

10 En estas cárceles, bajo la órbita del Servicio Penitenciario Bonaerense, Provincia de Buenos Aires, Argentina, se encuentran detenidas aproximadamente 48.000 personas (datos de 2021), de las cuales 23.000 (48%) se encuentran procesadas, es decir aún no tienen condena. Solamente el 9% completó en nivel de estudios secundarios. El 48% no participa dentro de la cárcel de programa educativo alguno. El 96% de los privados de la libertad son varones. La sobrepoblación total promedio es de 33%, llegando en algunas unidades penitenciarias hasta el 95%; esto representa que en unidades con capacidad para 100 personas conviven 195 (SNEEP, 2022). Para profundizar esta cuestión sugerimos ver los trabajos del Grupo de Estudios Sobre Sistema Penal y Derechos Humanos (GESPyDH) del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y los informes del Comité contra la Tortura de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires (CCT-CPM).

espacio, por falta de materiales, por trayectorias educativas previas de “menor calidad”. La cuarta dimensión viene asociada a “*ir encontrándole la vuelta*” al trabajo educativo frente situaciones complejas como enseñar a jóvenes con consumo problemático de sustancias, o a personas que a lo máximo que acceden es a algunos “cumplimientos mínimos” de necesidades básicas (Camarotti, Kornblit; Di Leo, 2013; Valverde Molina, 2011). La quinta dimensión vinculada a la ética del oficio es el *plus* salarial por desfavorabilidad<sup>11</sup> y enfermedades, que hace al trabajo ECE más atractivo para algunas personas y muchas veces pone en cuestión un interés genuino por enseñar en contextos difíciles. Esta dimensión aparece estrechamente vinculada a la sexta y última, en la que “*se encubre mejor si uno trabaja mal*”; desde destinar el tiempo de clase a hablar de fútbol, hasta no asistir a trabajar, llegar tarde y/o retirarse antes de hora.

*La experiencia de estudiar ECE* refiere al perfil específico de los estudiantes en materia educativa, y agrupa cinco subdimensiones. En primer lugar, el *estímulo educativo*, el cual, como vimos más arriba, establece el beneficio de modificación de los plazos de la condena siempre y cuando el hecho de estudiar en la cárcel sea tenido en cuenta por el juez o la jueza competente. El estímulo educativo muchas veces genera desconfianza hacia la inscripción en la escuela alegando que “solo vienen por el beneficio”<sup>12</sup>; más allá de que en la realidad de docentes hay múltiples interpretaciones al respecto, lo cierto es que esta situación es una característica insoslayable de la educación en contextos de encierro punitivo y a partir de la cual se abre el camino desafiante de ofrecerles “algo más que el papel [que acredita los estudios]” (Gutiérrez, 2012; Pérez, 2019). En segundo lugar, emerge la idea de que la ECE es de *menor calidad*: el SPB suele demorar el ingreso de los estudiantes a las aulas y por ende tienen menos horas de clases; existe una discontinuidad sistemática en la asistencia de los estudiantes debido a traslados, salidas, enfermedades, muertes, superposición de actividades o instancias; el inicio del ciclo lectivo suele darse arbitrariamente después que en el resto de modalidades; entre otras muchas cosas que también se ven afuera, pero que “en la cárcel se ven mucho más marcadamente”, pues faltan aulas, el mobiliario es inexistente, defectuoso o improvisado, no llegan materiales acordados desde los ministerios, la formación primaria resulta “deficiente” (hay que enseñar a leer en nivel secundario), todo lo cual repercute directa o indirectamente en la calidad, que termina siendo menor que la de “las escuelas de afuera” (Pérez, 2021; Roca Pamich, 2018). En tercer lugar, emerge con fuerza la idea de *moratoria*, un plazo en el que la trayectoria extramuros se interrumpe, “se calman las aguas” y aparece esa ventana para dedicar tiempo al estudio, sentirse tratados como personas, reconocer que “se puede cambiar”, dejarse sorprender con intereses ajenos o impensados, tener experiencias estéticas, escribir, leer, hacer artesanías, además de tener “un paréntesis de libertad” frente a la dinámica del pabellón (Bustelo; Molina, 2016; Margulis; Urresti, 2008; Varela Rodríguez, 2019). En cuarto lugar, anudada a la moratoria, aparece la idea de que estas personas “*no irían a la*

---

11 La desfavorabilidad refiere a la clasificación de los establecimientos de enseñanza en función de su ubicación y/o dificultades de acceso, que generan condiciones de trabajo diferenciales para los docentes, por lo cual reciben una bonificación.

12 Desde nuestra posición de profesores universitarios, entendemos importante destacar que las motivaciones instrumentales para la participación de los jóvenes y adultos en las instituciones educativas no son exclusivas de los contextos carcelarios. La obtención del título se presenta, muchas veces como la verdadera motivación, independiente de la incorporación o no de conocimientos. Sugerimos ver el artículo de García (2017).

*escuela si no estuvieran privadas de su libertad*”, y es recién en esa etapa de sus vidas cuando descubren a la Institución educativa como *buen lugar*, en la que se permiten “darse cosas buenas” (Sierra; Ibarra, 2021). En quinto lugar, el *rescate* como programación de la conducta, como código de comportamiento y deferencia hacia la escuela, “que les va a tirar una mano”, intentando resguardar, en la medida de lo posible a los docentes de las “cosas de presos” (Ojeda; Nogueira, 2018; Pérez, 2021).

Otra familia significativa es la que agrupa a las *dinámicas del contexto*. Existe un *vacío administrativo* que en muchos casos horada la condición de ciudadanía de los estudiantes: no tienen DNI ni recursos materiales y simbólicos para tramitarlo; nunca tramitaron o extraviaron certificaciones de estudios previos y, generalmente cuando sufren traslados a otras unidades penitenciarias, terminan cursando más de una vez el mismo año o ciclo educativo; las vacantes para ingresar a la escuela suelen ser administradas discrecionalmente por agentes del servicio o internos con jerarquía (“limpieza”, “siervo”, entre otras figuras) dentro de los pabellones (Algranti, 2018; Ángel, 2015; Maduri, 2015). Dentro de estas dinámicas hay distintas *internas* que terminan interfiriendo en la realidad escolar: desde la misma organización de internos/estudiantes al interior de los pabellones y la escuela, pasando por la información que les llega a los docentes y “no siempre es la mejor [confiable]” porque responde a internas entre presos y la dirección de la unidad penitenciaria, hasta las internas ente los mismos estudiantes que pueden llegar a escalar – rara vez, pero ocurre – a situaciones tensas dentro del aula, o internas en la administración de la violencia por parte del SPB y la tercerización de la gobernabilidad carcelaria (Andersen, 2014; Daroqui, 2014). Las *privaciones elementales* aparecen como subdimensión de las dinámicas del contexto, a la falta de agua en las instalaciones del penal, se suman los encierros prolongados en “buzones”, la provisión de comida no apta para consumo humano, entre muchas otras cuestiones urgentes “que ahí [en la cárcel] tardan bastante” (Cipriano García; Raggio, 2022). Todo esto configura *estrategias de supervivencia* que combinan tanto convertirse en unos “rogones” que ruegan hasta por caramelos, chupetines, cuanto cultivar relaciones estratégicas, movilización y procuración de recursos – por mínimos que parezcan –, hasta ser “bestias” que sacan “lo más oscuro que puede tener una persona” porque si no “te aplastan”. También emerge con fuerza la idea de una especie de *superposición jurisdiccional* permanente en la cotidianidad intramuros que permea las condiciones de la experiencia docente allí dentro: funciona una gran cantidad y diversidad de propuestas educativas formales e informales que tienen distintas dependencias; muchas tareas, como la puesta en marcha y el mantenimiento de las unidades penitenciarias, propias de las incumbencias de la Institución penitenciaria y sus agentes, como vimos, terminan siendo realizadas – generalmente sin una retribución (salario, “peculio”) – por los mismos internos; las vacantes para estudiar en la escuela se acuerdan entre agentes del servicio, docentes/directivos y referentes de los pabellones; suelen darse disputas por el uso de espacios comunes a varias instituciones, iglesias además de la escuela y la cárcel; por la naturaleza de la prisión, frente a alguna situación conflictiva o violenta el SPB ingresa al aula; el SPB exige a los docentes que, aún dentro de la escuela, no dejen salir al baño a dos personas juntas, mucho menos en unidades mixtas (Frejtman; Herrera, 2010; Oleastro, 2022; Valverde Molina, 2011).



Naturalmente las *condiciones del encierro* agrupan algunas subdimensiones clave que colaboran en la caracterización específica del contexto de acción de los docentes en el SPB. Las *consecuencias del encierro* como aislamiento social y afectivo, que coloca a los estudiantes en un “estado de necesidad, uso y abuso [de confianza]”; la sensación contradictoria por parte de los docentes frente a la incorporación de aprendizajes con potencial mediato dado el aplazamiento de proyectos y los sentidos construidos en torno a la educación en condenas largas, entre muchas otras (Lobel; Scharff Smith, 2020; Mancini, 2020). El combo de *sufrimiento, castigo y crueldad* al que se ven sometidos – en diferentes dosis según la unidad penitenciaria que les haya tocado en suerte –, que en algunos testimonios resulta digno de “campos de concentración y exterminio” de jóvenes pobres, con el proceso de despersonalización, de “deshumanización total” que implican las requisas, los traslados, el hacinamiento; necesitan hablar, nadie les pregunta cómo están (Kaler, 2022). La *impronta de la cárcel* en la cotidianeidad docente, como Institución represiva, como edificio de encierro punitivo, con todo lo material, lo simbólico y lo performativo de la cárcel: muchas puertas, portones, rejas; ruidos ambientales distintivos, de puertas de hierro pesadas abriendo y cerrando, de gente encerrada y/o aislada intentando entablar comunicación; paredes altas, alambrados, púas, candados, gente armada; puestos de control en los que mostrar pertenencias y eventualmente dejarlas porque a la escuela “no pasan”, esperas, demoras; hedores, alimañas, suciedad (Blanco Esmoris, 2019; De Ípola, 2021; Parchuc, 2015). La *sobrepoblación* como una constante en los pabellones de las distintas unidades penitenciarias, con la conflictividad intrínseca que acarrea para “estar en condiciones” de asistir a la escuela a aprender (Cipriano García; Raggio, 2022).

Recién después de jerarquizar todos esos emergentes que caracterizan a la educación en escuelas en unidades penitenciarias del SPB, se suma la convergencia de problemáticas no excluyentes del contexto – aunque igual de omnipresentes y desafiantes para los docentes. A la ya referida *falta de recursos materiales y simbólicos* se suman las *realidades familiares* de los estudiantes, las cuales son interpretadas como difíciles, desprolijas, malas, de distanciamiento, precarias; *desigualdades estructurales y persistentes* que, como ya vimos, conforman ese arco de vulnerabilidades que se extienden en las trayectorias de los estudiantes y sus cuerpos trabajados socialmente (Caravaca; Garriga Zucal, 2022; Di Virgilio; Perelman, 2021).

## Consideraciones finales

Para los docentes, en todo ese devenir, en el que se expresan fuertemente procesos y estructuras de dominación y exclusión, los estudiantes – cuyas trayectorias conocen de una vulnerabilidad que se extiende a lo largo de sus vidas – ven encorsetada su capacidad de agencia y reducido su margen de maniobra, al avizorar horizontes predeterminados por una incapacidad real de elegir y autodeterminarse. Luego de nuestro análisis, a esas dimensiones de la vulnerabilidad elegimos llamarlas *vulnerabilizaciones extendidas*. En primer lugar, hablamos de “vulnerabilizaciones”, y no de “vulneraciones”, porque en el último de los dos términos queda un resabio de transmisión de la responsabilidad hacia la persona afectada: como la persona es vulnerable, entonces resulta hasta casi esperable o normal que le pasen determinadas cosas – que por cierto no le suceden a todo el mundo

(Paz Landeira, 2014; Santiago, 2021). Por eso preferimos despejar la inversión de la carga de la prueba sobre la víctima, e insistir con la vulnerabilización como un proceso en el que la persona no es vulnerable, sino que está siendo vulnerabilizada en sus derechos fundamentales y capacidades humanas. Cuando la “nueva vulnerabilidad” convive con procesos de segregación, relegamiento, precariedad, exclusión y desafiliación, resulta más acertado y preciso hablar de vulnerabilización (Castel, 1997; Fernández; López; Ojám; Imaz, 2006). En segundo lugar, decimos que son “extendidas” porque precisamente se despliegan a través de las vidas tanto biográficas como biológicas de los estudiantes, y están presentes sincrónica y diacrónicamente en múltiples dimensiones durante sus trayectorias vitales (Eribon, 2015; Fassin, 2022; Therborn, 2015). Entendemos que el sujeto de la educación en prisiones tensiona la acción y el trabajo docente, así como la interpretación que éstos hacen sobre quienes se educan en esas circunstancias. Desde ya que este panorama, en la perspectiva docente, no remite directamente a estructuras herméticas de sometimiento, y justamente es la educación una de las herramientas para la integración y la subjetivación, con claroscuros, contradicciones y frustraciones. De esta manera, la conceptualización de las vulnerabilizaciones extendidas – como elemento vertebral que interpela y hasta obliga en un imperativo moral y ético a la acción docente – es uno de nuestros principales aportes para perfilar al trabajo docente en prisiones y continuar enriqueciendo nuestro análisis.

Por su parte, emerge de nuestro trabajo de campo una fuerte presencia y especial reconfiguración del control social como lógica de acción<sup>13</sup>, sobre todo en los términos en los que Arias (2022), siguiendo a Dubet, deja planteada la paradoja entre control y emancipación:

Esta idea paradójica se visualiza con mucha claridad en el marco, sobre todo, de las instituciones dedicadas a les niñez y jóvenes. Que participen de las rutinas, los talleres, que establezcan vínculos, etc. parece ser la mejor estrategia para que se conviertan en personas emancipadas, “dueñas de sí”. La regulación que realizan estas instituciones tiene muchas veces la función de construir una subjetividad emancipada. En el caso de las instituciones en las que ejercemos como trabajadores sociales en muchos de los casos tienen objetivos explícitos de transformación de la subjetividad. Sin transformación de esa subjetividad no hay Institución. Los emancipa en tanto los “sujeta” a lo social. Estas posiciones que se plantean contrarias a la idea de control finalmente tienden a perder de vista la negatividad de su posición. No reconocen que esa forma de regulación, por más emancipatoria que parezca, es una forma de imposición y pierden, por ende, el carácter conflictivo de la intervención per se, independientemente del lugar en el que una persona quiera posicionarse. Y confunden un tema analítico (discriminar los elementos emancipatorios o controladores) con una posición singular. Es un recurso analítico pensar la tensión control social – emancipación, pero no existe una intervención que solo construya uno de los polos de esta tensión. Ninguna intervención es solo reguladora o solo emancipatoria (p. 58-59).

Es precisamente entre ambos polos (emancipación; control social) que surge el cuestionamiento al sentido común y la adaptación de roles a posiciones sociales. Esta

---

13 En sucesivas rondas de codificación a lo largo y ancho de los casos analizados, generamos cerca de 15 códigos asociados axial y/o abiertamente a la categoría lógica de control social, con un peso de fundamentación que oscila entre 10 y 50 entradas por código (San Martín, 2014; Strauss; Corbin, 2006).

puesta en cuestión, que remite específicamente a las prácticas sociales y la construcción individual en coyunturas de común modernidad, redonda en lo que categorizamos como *postcontrol social*, definido en los mismos términos de desacoplamiento entre roles, posiciones, expectativas, representaciones y acciones, el cual se constituye en un analizador clave que posibilita interpretar las experiencias situadas de trabajo sobre los otros en prisiones. Los docentes contrariamente a demandar que los estudiantes respeten su rol, actúan para cuestionar el ideal de preso/estudiante, y desconstruir colectivamente las representaciones que performan su subjetividad. Aquí concretamente presentamos y analizamos un elemento central del postcontrol social, y se vincula específicamente con los rasgos característicos de ese otro *otro* que acá, continuando con nuestros aportes, categorizamos como *alteridad trabajada*. Y que durante el desarrollo del artículo, desagregamos en dos dimensiones: un conjunto de vulnerabilizaciones que se extienden en sus trayectorias biológicas y biográficas; un contexto singular de acción, en el que se expresan y son experimentadas las condiciones del encarcelamiento por lo menos al momento de pasar a ocupar el rol de estudiante.

El momento de encuentro y trabajo con esta alteridad trabajada ya no se constituye a partir de roles estáticos y predefinidos, y las expectativas docentes incorporan todas las dimensiones y la complejidad que conlleva dicho sujeto. A veces el contenido “pasa a ser la excusa” pero siempre en tren de establecer un nuevo contrato de enseñanza, aprendizaje y trabajo sobre los otros, que, sin perder de vista la articulación con las lógicas de servicio y de relación, revise los supuestos del control social, flexibilice la práctica profesional, y capitalice los rasgos de la persona privada de la libertad que elige estudiar para potenciar sendas experiencias (Dubet, 2006). En ese momento las exigencias cambian en una reconfiguración del control social: el poscontrol; es decir, mutan, pero reflexivamente no apelan a la “escuela fácil”, sino a relaciones educativas entre docentes y estudiantes que representen, a partir de la resignificación de los roles, un acontecimiento (re)subjetivante (Vázquez, 2015). Por eso no es casual que los docentes resalten que no les tienen lástima ni miedo a los estudiantes, y que el relato común priorice la importancia que tiene y el lugar que ocupa hacer un diagnóstico preciso de con quiénes se trabaja. Aparece con fuerza la idea de que no existe una igualdad de oportunidades de hecho, y que ese es el punto de partida para dar nuevo formato a lo que van a esperar de los estudiantes.

Los castigamos porque roban, pero no nos preguntamos por qué roban. Entonces, después de tantos años de estar con ellos y ver que ellos terminan creyendo que ellos eligieron robar. Eso es terrible, porque, ¿sabés lo que cuesta hacerlos pensar en algo superior? Porque después ellos te empiezan a decir “no, pero mi mamá y mi papá eran trabajadores”, cuando vos le decís “pero, no; son las circunstancias...”. Hasta que pueden pensar que va más allá de la mamá, del papá, de vivir en una villa, de ser pobre. Que tiene que ver con la imposibilidad de elección, que yo también padecí, hasta que pude elegir. Porque no todos tenemos la posibilidad de ser... O sea, cuando vos tenés 12 años, no tenés cinco posibilidades: ser peluquero, robar, ser astronauta, fisicoquímico, o profesor de gimnasia. No es que vos de esas cinco posibilidades, cualquiera podés elegir. No. Entonces es mentira la elección. Vos elegís en base al campo que vos tenés de acción y de las herramientas con las que contás. Hay herramientas que ni sabés que tenés, que la vida y la coyuntura y tu trayectoria no te permiten verlas (María, Institución 1).

Como adelantamos, en tanto las lógicas son familias de motivos que empujan hacia la acción, ocurre aquí que el control social se hace poroso y la interpelación a los docentes llega no tanto por la necesidad de que los estudiantes respeten su rol, sino por la apelación a que puedan desnaturalizar sus trayectorias vitales y descubrir su potencial agéntico (Martuccelli, 2019). Asimismo, el rol como competencia profesional queda a contracorriente si solo se repara en cuál es el lugar que los docentes ocupan directamente en la organización escuela, porque a partir de esa posición se retorna a la apelación de funciones predefinidas, estáticas y de sentido común tradicional republicano (Dubet, 2006; 2013). Distinto es cuando consideramos al rol como aquello que los docentes hacen desde la posición que ocupan en la organización, las redes que tejen, los acuerdos a los que llegan (Arias, 2022); aquí el rol emerge como una competencia privilegiada para sacar adelante el trabajo sobre la alteridad trabajada. Esta dimensión se vislumbra en las declaraciones de los docentes:

El último acto de egresados, queríamos hacerles lunch, y nosotros nos pusimos a cocinar y llevamos la comida. Nos dejaron entrar vasos, nos dejaron entrar tenedores, cuchillos, todo. Lo único que nos revisaron fue la comida, para ver qué pasaba, y nosotros dijimos “¿querés que te dejemos comida?”, “bueno, bueno”. Nos dejaron entrar con todo eso (Solange, Institución 2).

Estas posibilidades que tensionan los escenarios del encierro y posibilitan la creación de acciones fructíferas para la ampliación de los horizontes educacionales y la motivación tanto de alumnos como docentes, deben ser buscadas en las grietas de las rutinas institucionales y renovadas permanentemente:

Ahí (...) estábamos mediados por unos pibes estos del servicio [penitenciario], que eran muy copados los pibes, hablaron con el jefe de la unidad [para hacer una biblioteca] y el tipo dijo que sí. Porque lo lógico de esperar es que te digan “qué libros les vas a dar, qué vas a hacer con esta gente [presa]”. O sea, “estás perdiendo el tiempo”. Pero en contextos pasa eso también; no es que es todo negro o todo blanco, está lleno de matices. La mayoría, es cierto que tiene esa mirada [escéptica], pero hay gente que no. Y gracias a eso, a una serie de circunstancias que nos abrió; capaz los arrumbaron, se perdieron los libros, los usaron para hacer asado, no sé [risas]. A nosotros nos abrió un espacio. Nosotros entramos ahí en la cárcel (Sergio, Institución 3).

De esta manera, si asumimos que “aunque la Institución construya pruebas, debe permitir a los individuos superarlas, no necesariamente triunfar en ellas, pero por lo menos no ser destruidos” (Dubet, 2007, p. 64), entonces tiene lugar el interés por indagar qué acciones llevan adelante los docentes para evitar la destrucción propia y ajena en términos de experiencias. Por un lado, las clases tienen que ser divertidas, interesantes, aportar elementos concretos para resolver problemas o hacer cosas nuevas cuando “salgan en libertad”; desde aprender a calcular una superficie para hacer trabajos de pintura o albañilería en seco, hasta aprovechar remanentes de leche en polvo para hacer quesos, o escribir, leer, hacer artesanías, practicar teatro, maquillarse para filmar un video. Siempre teniendo como punto de partida el estado de ánimo y bienestar de la persona que aprende ECE.

Yo trabajo mucho mis clases. Yo planifico mucho la clase en sí, porque me fueron dando las herramientas como para no desaprovechar ningún minuto de tener la oportunidad de enseñar. Porque te enseñan a focalizar cuál es el objetivo de la clase. Cada vez que voy a una clase yo ya sé cuál es el objetivo, y sé qué tienen que saber antes, o lo que les tengo que enseñar para alcanzar ese objetivo. Pero también, está toda la parte teórica, pero ahora vamos a la parte humana, porque no dejamos de ser personas. Entonces, una buena clase es cuando vos estás bien y tus alumnos están bien. El arranque tiene que ser ahí. Porque por ahí los temas son buenísimos y la actividad que vamos a hacer es buenísima. Pero si tenés un alumno que viene de estar tres días sin agua, o pasarse una semana en un calabozo. Por ahí mi clase, yo expliqué perfecto, estuvo buenísimo lo que yo dije, era re entretenido. Pero si la persona en sí no está bien, la clase no es ideal. Primero las personas y después vemos qué pasa (Rodrigo, Institución 3).

Frente a la reiterada y multicausal pérdida de horas, buscan maneras de “estirar” el tiempo de clase, hacerles llegar a los pabellones fotocopias, apuntes, tareas. En ese escenario de tiempos acotados, también revisan sus métodos y proponen nuevos materiales de trabajo para trascender las prácticas memorísticas e incorporar al proceso de enseñanza operaciones del pensamiento tales como buscar, interpretar, clasificar, comparar, resumir, sintetizar, extraer conclusiones. Existe una redefinición del oficio también con respecto a la preparación, planificación y ejecución de las clases en un contexto de alta rotación estudiantil. Los traslados hacia otras unidades penitenciarias; las inasistencias recurrentes por motivos ajenos a la relación pedagógica sean del orden netamente prisional (sanciones disciplinarias, peleas, “engomes”, visitas), o del orden administrativo judicial (salidas transitorias, comparendos); libertades; enfermedades; muertes.

Difícil armar una clase que tengan solución de continuidad, que vos digas “dejé acá, y la clase que viene retomo acá”. Entonces vos tenías que hacer una clase que empiece y termine ahí, y que se lleven algo ese día. Bueno, “hoy nos llevamos que en los Andes eran endogámicos”, ponele. “¿Y nosotros somos endogámicos?”, se llevan una pregunta. La otra clase se llevan “el capitalismo entra en crisis”. “¿Viví alguna vez una crisis capitalista?”, como que se lleven algo esa clase, porque no sé si después los trasladan, o no van a parecer por dos semanas. O van a dejar de venir un par de meses y después aparecen, como si nada, “no, lo que pasa es que...”. Muy discontinuo (Ana, Institución 3).

En un lugar tan singular, los docentes reconocen que es necesario construir un entorno que les permita a los estudiantes estar tranquilos, pensar, disfrutar y (re)apropiarse del espacio escuela.

Entendemos que el que está ahí es una persona que nunca está en silencio, que nunca está sola, que nunca tiene un momento de paz. Porque en realidad todo el mundo piensa que la cárcel es solamente solitaria y silenciosa, y es todo lo contrario. Es todo lo contrario, es ruidosa. Nosotras hemos salido a veces con la gente del servicio de la escuela media hora más tarde, cuando los engoman, y vamos caminando por el patio y están todos engomados y vos sentís un ruido por todos lados porque se están gritando, porque se están hablando. Entendemos que es el lugar. Por eso, cuando vamos a trabajar, nuestra propuesta es decir “nosotros vamos a estar tranquilos”, para que ellos tengan un espacio de tranquilidad (Solange, Institución 2).

Las secuencias y ritmos de las propuestas curriculares son trabajadas en situación y contexto, pergeñando adaptaciones que muchas veces echan mano a la sucesión de encuentros con las mismas personas – recordemos la discontinuidad en la asistencia a clases – y repetición de temas con el fin de alcanzar “ciertos cambios”. Dichos cambios pueden ser desagregados en dos registros: un *cambio de posición en el aula*, generalmente operado por el pasaje desde el silencio hacia la participación abierta y libre; un *cambio de posicionamiento ideológico*, generalmente operado por la transición desde opiniones “muy conservadoras” (religión, homofobia) hacia argumentos críticos como resultado de la apropiación de los materiales de estudio, las discusiones fomentadas o los emergentes de la dinámica áulica (desnaturalización de las relaciones sociales y la vulnerabilización, fundamentalmente) (Heredia, 2012; Levy, 2019; Oleastro, 2019).

Y lo primero que agarré fue primer año. Estaban todos, los noté, muy estáticos, ya excesivamente respetuosos [risas], muy, muy en silencio, cuando yo en las clases trato de generar debate, de que hablen, son clases que apuntan a eso: escuchar su opinión, armar discusiones con distintos puntos de vista. Y ese día se me complicó, en el sentido de que no hablaban, no opinaban (...). Hay un discurso muy marcado, que tiene que ver con que ellos no pueden hacer nada, que no son inteligentes, que por algo están ahí [presos], que de qué sirve su opinión. Esas frases (...) las escuchaba en ese primer momento, y las sigo escuchando ahora. Y no pasa con los que están un poco más adelante [en años superiores] porque nosotros tratamos de incentivar que son sujetos políticos que tienen todo el potencial del mundo, pero bueno, claro, hay condiciones concretas del sistema político, económico y carcelario que es muy, muy chocante cómo les pega a los pibes que están ahí adentro (Lucas, Institución 1).

La singularidad del contexto demanda una formación en ECE, que se resume en la frase “contexto [de encierro], a mi juicio, exige un docente de contexto [de encierro]” (Sergio, Institución 3). Por una parte, esto refiere a la capacitación en postítulos, ofrecida para docentes que trabajen o tengan intenciones de trabajar en esa modalidad educativa<sup>14</sup>. Por otra parte, remite a un “compromiso diferente”, que, si bien habría que tenerlo en cualquier espacio en el que se practique la docencia, ECE no podría llevarse adelante la tarea a riesgo de ser un “chanta”<sup>15</sup> (Nobile y Arroyo, 2015).

Hay que insistir en el punto de que el *compromiso*, y no tanto la *vocación*, es una competencia necesaria del trabajo sobre los otros en épocas de declive de las instituciones, pero que precisamente, como vimos, ECE cobra un cariz distintivo dada la imposibilidad de escisión con los rasgos característicos de la alteridad trabajada y de la Institución carcelaria (Dubet, 2006). En ese sentido, y a diferencia de las instituciones educativas tradicionales y/o extramuros, en la cárcel sí emerge un compromiso subjetivo excesivo dada la labilidad, fundamentalmente material, de la Institución escuela, y la omnipresencia de la Institución penitenciaria que muchas veces opera como obturador antes que como protección (Dubet, 2007; Wacquant, 2010a; 2010b). A pesar de la fragilidad material de la Institución escolar intramuros y la función perturbadora que a veces cumple el SPB, los docentes son capaces de desplegar y reinventar sus capacidades técnicas con ciertos márgenes de autonomía.

14 Ver Resolución CFE N.º 58/08: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13445.pdf>

15 Término que en el lenguaje coloquial argentino refiere a una persona que suele engañar o estafar a otras, muchas veces fingiendo poseer influencias o recursos que en realidad no tiene.

## Bibliografía

- ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: Neoliberalismo, democracia y lazo social*. Santiago: LOM, 2012a.
- ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: Trabajo, sociabilidades y familias*. Santiago: LOM, 2012b.
- ABRAMOWSKI, A. La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 18, p. 1-21, 2019.
- ALGRANTI, J. The making of an evangelical prison: study on Neo-Pentecostalism and its leadership processes in the Argentine penitentiary system. *Social Compass*, v. 65, n. 5, p. 549-565, 2018.
- ALLIAUD, A. Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, v. 1, n. 1, p. 319-349, 2015.
- ANDERSEN, M. *La penalidad neoliberal en el siglo XXI: la tercerización del gobierno carcelario a través de la gestión evangelista penitenciaria en las cárceles bonaerenses* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 2014.
- ÁNGEL, L. “*La política acá la hacemos nosotros*”. Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel bonaerense (Tesis de Grado). Escuela Interdisciplinar de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2015.
- ARIAS, A. J. Trabajo Social e Instituciones: Control social, transformación y vías de escape en tiempos críticos. *Propuestas Críticas en Trabajo Social*, v. 2, n. 3, p. 51-72, 2022.
- BECKER, H. *Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BLANCO ESMORIS, M. ¿La indeterminación del orden binario? Notas descriptivas para pensar “La casa o el mundo dado vuelta” de Pierre Bourdieu en una etnografía contemporánea. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, v. 21, n. 88, p. 111-127, 2019.
- BUSTELO, C.; MOLINA, L. La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico. *Espacios*, v. 52, p. 79-89. 2016. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2288>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- BUTLER, J. *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CABRERA, M. E. *El trabajo del educador: desafíos de una práctica crítica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- CAMAROTTI, A. C.; KORNBLIT, A.; DI LEO, P. F. Prevención del consumo problemático de drogas en la escuela: estrategia de formación docente en Argentina utilizando TIC. *Interface*, n. 17, v. 46, p. 695-703, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832013005000023>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- CARAVACA, E.; GARRIGA ZUCAL, J. “Tu hijo está tirado ahí, le dieron como cinco tiros”. Experiencias cotidianas de violencias en barrios vulnerables de argentina. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, v. 25, p. 96-118, 2022.
- CASTEL, R. *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós, 1997.
- CERTEAU, M. DE. *A invenção do cotidiano*. Petropolis: Editora Vozes, 1998.

- CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.
- CIPRIANO GARCÍA, R.; RAGGIO, S. (coord.) *Informe Anual 2022*. El sistema de la crueldad XVI: sobre lugares de encierro, políticas de seguridad, salud mental y niñez en la provincia de Buenos Aires. La Plata: CPM, 2022.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN [CFE]. *Anexo I de la Resolución N° 127*. Buenos Aires: CFE, 2010.
- CORRALES SERRANO, M.; DÁVILA GARCÍA, M. J.; CIFUENTES MARTÍN, M.; IZQUIERDO DONOSO, M. Cambio de rol docente y emociones identificadas en experiencias de escape room. *Tendencias Pedagógicas*, v. 39, p. 178-194, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.014>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- DANIELI, N.; PAZ GARCÍA, A. Opinión pública de la inseguridad: dimensiones de análisis psicosocial en torno al miedo al delito y su tratamiento mediático. *Comunicación y Sociedad*, p. 1-23, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/cys.v2020.7586>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- DAROQUI, A. (coord.) *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel*. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense. La Plata: CPM; GESPyDH, 2014.
- DAVINI, M. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- DE ÍPOLA, E. *Ser preso político en los años setenta: memoria sociológica de la vida en las cárceles de la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2021.
- DI LEO, P. F.; ARIAS, A. J. (dir.) *Jóvenes e instituciones: el derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2019.
- DI NAPOLI, P. N.; RICHTER, N. C. Reconfiguración de las experiencias escolares de jóvenes de sectores populares a partir de las huellas institucionales de escuelas de nivel medio. *Práxis Educativa*, v. 14, n. 3, p. 1138-1161, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.019>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- DI VIRGILIO, M.; PERELMAN, M. (coord.). *Desigualdades urbanas en tiempos de crisis*. Buenos Aires: UNL, 2021.
- DUBET, F. *El declive de la Institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DUBET, F. El declive y las mutaciones de la Institución. *Revista de Antropología Social*, v. 16, p. 39-66, 2007.
- DUBET, F. *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa, 2011.
- DUBET, F. *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada, 1998.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada, 2000.
- ERIBON, D. *Regreso a Reims*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2015.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, v. 18, p. 85-107, 2006. Disponible en <https://doi.org/10.14201/3204>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- FASSIN, D. *¿Cuánto vale una vida?* Buenos Aires: Siglo XXI, 2022.



- FERNÁNDEZ, A.; LÓPEZ, M.; OJÁM, E.; IMAZ, X. Microemprendimientos de jóvenes en situación de vulnerabilización social: el difícil tránsito hacia la autonomía. *Anuario de investigaciones*, n. 13, p. 155-164, 2006.
- FLORIO, A. *Sujetos educativos en contextos institucionales complejos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- FOCÁS, B.; KESSLER, G. Inseguridad y opinión pública: debates y líneas de investigación sobre el impacto de los medios. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, v. 19, p. 41-58, 2015. Disponible en: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmop/issue/view/3988>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- FREJTMAN, V.; HERRERA, P. *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- GAGLIANO, R. *Construcción de la Institución escuela en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- GARCÍA ACEVEDO, M. *Legitimación informal de la violencia y construcción de autoridad en el servicio penitenciario de la Provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría). Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2019.
- GARCÍA, J. “No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título”: la producción del sujeto crítico en un Bachillerato Popular. *Propuesta Educativa*, n. 47, pp.141-152, 2017. Disponible en: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/articulos-Propuesta47-Garci%CC%81a-1.pdf>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- GOFFMAN, E. *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- GUTIÉRREZ GALLARDO, N.; PÉREZ, C. Currículum y cárcel: la potencia del arte como plataforma de encuentro y reconfiguración de las identidades. *Alquimia Educativa*, v. 6, p. 40-53, 2019.
- GUTIÉRREZ, M. *Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- HEREDIA, L. Apuntes en busca de una práctica pedagógica liberadora en las cárceles. Repensar la experiencia desde la comunicación social. In: VISOTSKY, J. A.; JUNGE, G. (comp.), *Inventamos o erramos: educación popular y lucha de clases*. Buenos Aires: Educo, 2012.
- KALER, J. El derecho a la educación en Contextos de Encierro en la provincia de Buenos Aires. Despersonalización, anormalidad y escuela como restituyente de derechos. *Anales de la Educación Común*, v. 3, n. 1-2, p. 177-188, 2022.
- LEVY, E. Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. *Educação*, v. 42, n. 3, p. 377-386, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33928>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- LIEDO, B. Vulnerabilidad. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*, v. 20, p. 242-257, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.6074>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- LOBEL, J.; SCHARFF SMITH, P. (ed.). *Solitary confinement: effects, practices and pathways toward reform*. Oxford: Oxford University Press, 2020.
- LÓPEZ, A.; MACHADO, R. *Análisis del régimen de ejecución penal*. Buenos Aires: Fabián Di Plácido, 2014.

- LÓPEZ, J. A. F. La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, v. 64, p. 151-179, 2021.
- MADURI, M. *Sin berretines: sociabilidad y movilidad intramuros*. Una mirada etnográfica al interior de la prisión (Tesis de Grado). Escuela Interdisciplinar de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2015.
- MANCINI, I. Las luchas contra el delito y sus efectos en la Argentina. Sobre la expansión del encarcelamiento y las dificultades de seguir a nuestros presos. *Revista CS*, v. 31, p. 139-158, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3717>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (ed.), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 2008.
- MARTUCCELLI, D. *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM, 2007a.
- MARTUCCELLI, D. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007b.
- MARTUCCELLI, D. *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: PUCP, 2007c.
- MARTUCCELLI, D. *La autoridad en las salas de clase*. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, v.1, p. 99-128, 2009.
- MARTUCCELLI, D. Variantes del individualismo. *Estudios sociológicos*, v. 37, n. 109, p. 7-37, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n109.1732>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- MARTUCCELLI, D. La individuación, los desafíos sociales y la biografía extrospectiva. *Revista Contenido*, v. 10, p. 81-112, 2020. Disponible en: [https://www.revistacontenido.com/wp-content/uploads/2020/12/3.articulo\\_danilo.pdf](https://www.revistacontenido.com/wp-content/uploads/2020/12/3.articulo_danilo.pdf). Acceso en: 10 nov. 2022.
- MARTUCCELLI, D.; SINGLY, F. DE. *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM, 2012.
- NOBILE, M.; ARROYO, M. Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, v. 8, n. 3, p. 409-424, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/RASE.8.3.8393>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- OJEDA, N. *La cárcel y sus paradojas: los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres* (Tesis de Doctorado). Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2013.
- OJEDA, N.; NOGUEIRA, G. El rol del limpieza en las cárceles bonaerenses: la construcción social de un orden ambivalente. *Prólogos*, v. 10, p. 131-156, 2018.
- OLEASTRO, I. Derecho a sentir: visita íntima y sexualidades en cárceles de varones de la Provincia de Buenos Aires. *Etnografías Contemporáneas*, v. 5, n. 8, p. 123-140, 2019. Disponible en: <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/486>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- OLEASTRO, I. *Poner el cuerpo: una etnografía de la experiencia política en cárceles de varones en la provincia de Buenos Aires* (Tesis de Doctorado). Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.
- PÁRAMO, P. *Las representaciones de género en profesores universitarios*. *Estudios pedagógicos*, v. 36, n. 2, p. 177-193, 2010.
- PARCHUC, J. *La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones*. *Redes de Extensión*, v. 1, p. 18-36, 2015.

- PAZ LANDEIRA, F. Trabajo trans: del papel de la ley a la dignidad inscripta en el cotidiano. *XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario*, Rosario, Argentina, 2015. Disponible en: <https://www.aacademica.org/florencia.paz.landeira/11.pdf>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- PÉREZ, C. La Ley Argentina de Estímulo Educativo (26.565/11) y la educación en contextos de encierro. Un análisis desde la perspectiva de la planificación educativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, v. 1, n. 30, p. 147158, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-269>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- PÉREZ, C. Lo que cuesta llegar al aula: estrategias y tensiones entre presos y penitenciaros en la gestión de un taller de alfabetización alojado en una cárcel bonaerense. *Praxis Educativa*, v. 25, n. 2, p. 1-21, 2021. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250205>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- PROCURACIÓN PENITENCIARIA DE LA NACIÓN [PPN]. *Informe anual 2021: la situación de los derechos humanos en las cárceles federales de la Argentina*, Buenos Aires, 2022. Disponible en: <https://www.ppn.gov.ar/pdf/publicaciones/Informe%20Anual%202022.pdf>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- RANGEL, H. *Mapa Latinoamericano de Educación en Prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regional*. París: CEIP, 2009.
- ROCA PAMICH, M. B. Sociología general en cárceles: sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro. *Cuestiones de Sociología*, v. 19, e068, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23468904e068>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- RODRÍGUEZ, A.; VARELA, G. *Arte, cultura y derechos humanos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- SAN MARTÍN, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 16, n. 1, 104-122. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- SÁNCHEZ TROUSSEL, L. La noción de experiencia. Algunas conceptualizaciones del campo educativo. In: CASTORINA, J.; ORCE, V. (coord.), *Debates contemporáneos sobre educación*. Buenos Aires: OPFYLL, 2014.
- SANTIAGO, J. (ed.) *Caras y soportes de la vulnerabilidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2021.
- SCARFÓ, F. *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, La Plata, 2011.
- SCHNEIDER, G. De la educación en cárceles de Argentina y España: entre el enfoque de derechos y el tratamiento penal. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, v. 12, n. 11, p. 1-15, 2018.
- SCRIBANO, A. *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo, 2008.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Universidad de Antioquía, 2006.
- SIERRA, N.; IBARRA, N. El sentido institucional de buen lugar. Narrativas y tramas de (des)vinculación. En DI LEO, P. F.; ARIAS, A. J.; PAULÍN, H. L. *Singularidades en común: juventudes, instituciones y derechos*. Buenos Aires: Teseo, 2021.

- SISTEMA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS SOBRE EJECUCIÓN DE LA PENA [SNEEP]. *Informe anual*. La Plata: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2022. Disponible en: [www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/09/sneepbuenosaires2022.pdf](http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/09/sneepbuenosaires2022.pdf). Acceso en: 10 nov. 2022.
- SOUTHWELL, M.; VASSILIADES, A. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, v. 11, n. 11, p. 163-187, 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- STANDING, G. *The precariat: the new dangerous class*. London: Bloomsbury, 2014a.
- STANDING, G. *A precariat charter: from denizens to citizens*. London: Bloomsbury, 2014b.
- TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- THERBORN, G. *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: FCE, 2015.
- TORRES, G. *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)*. Quilmes: UNQ, 2019.
- VALVERDE MOLINA, J. *Educación y salud: algunas reflexiones sobre las consecuencias del encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- VARELA RODRÍGUEZ, D. *Educación para jóvenes en contexto de encierro* (Tesis de Grado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, 2019.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. La investigación cualitativa. In: VASILACHIS de GIALDINO, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, 2006.
- VASSILIADES, A. Trabajo docente, escolarización y desigualdades sociales: contribuciones y debates en la investigación educativa en Argentina. *Educação em Revista*, v. 34, pp. 1-18, 2018.
- VÁZQUEZ, M. S. Integración, estrategia y subjetivación: biografías escolares y experiencias de maternidad. In: DI LEO, P. F.; CAMAROTTI, A. C. (dir.), *Individuación y reconocimiento: experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo, 2015.
- VECINA-MERCHANTE, C.; SAN ROMÁN-GAGO, S. Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 14, p. 1-27, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fdir>. Acceso en: 10 nov. 2022.
- VEZUB, L. Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, v. 6, n. 1, p. 97-124, 2013.
- WACQUANT, L. *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa, 2010a.
- WACQUANT, L. *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial, 2010b.
- WEISS, E. Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, v. 22, n. 73, p. 637-654, 2017.
- ZIEGLER, S.; NOBILE, M. Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 19, n. 63, p. 1091-1115, 2014.

*Recibido em: 01-12-2022*  
*Modificado em: 10-03-2023*  
*Aceito em: 12-04-2022*

*Nicolás Carlos Richter*

Licenciado y Profesor en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires (UBA); CCC en Gestión Educativa, Universidad Nacional de Lanús; becario doctoral de la UBA (2020-2025) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG); docente regular de la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC), UBA.

*Guillermo Omar Orsi*

Licenciado en Ciencia Política (UBA); Mestre y Doctor en Sociología; docente del curso de Relaciones Internacionales de la Universidad Comunitaria de Chapecó (Unochapecó).