

“Transformemos el mundo”

Gratificación y desencantamiento en las experiencias docentes en prisiones del Área Metropolitana de Buenos Aires



Nicolás Carlos Richter*

Resumen

En este artículo analizamos las experiencias docentes en prisiones del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), explorando sus procesos de subjetivación e individuación, los cuales se encuentran atravesados por las complejidades del contexto de encierro punitivo. Buscamos comprender cómo lxs docentes gestionan las tensiones entre las lógicas institucionales (control social, servicio y relación) y las competencias profesionales (rol, oficio y personalidad) al trabajar con estudiantes con trayectorias educativas y sociales de vulnerabilización. La metodología que empleamos incluye entrevistas en profundidad semiestructuradas realizadas entre 2018 y 2025 a treinta docentes que trabajan en niveles secundarios y universitarios en cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense y del Servicio Penitenciario Federal. Llevamos a cabo entrevistas presencialmente y, durante la pandemia COVID-19, de manera remota. Basamos el análisis en una codificación abierta e *in vivo*, articulando los datos con teorías sociológicas sobre instituciones, subjetivación e individuación. En el artículo destacamos las gratificaciones que lxs docentes experimentan, como el reconocimiento de lxs estudiantes y las transformaciones personales y profesionales que surgen de su labor. También abordamos pruebas típicas como el desencantamiento frente a las condiciones infrahumanas del encierro y las limitaciones del sistema educativo y penitenciario para facilitar la reinserción social. Finalmente, subrayamos la ca-

* UBA-FSOC-IIGG/CONICET.

pacidad de lxs docentes para construir sentido en su labor, enfrentando tensiones y promoviendo la formación de sujetos críticos, lo que refuerza su compromiso con la transformación social.

Palabras clave: individuación - pruebas - experiencias docentes

Introducción

En este artículo, resultado de cuatro proyectos de investigación vinculados entre sí,¹ analizamos algunos elementos que, en una dialéctica de articulación y tensión, forman parte de los procesos de subjetivación e individuación de docentes en prisiones del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).² A partir del problema de investigación y algunos emergentes del campo, formulamos algunas preguntas para empezar a pensar ya en un nivel más acotado y formalizado a los procesos de referencia. ¿Cuál es la especificidad de las experiencias docentes en cárceles metropolitanas? ¿Cuáles son sus vinculaciones con el hacer institucional en la intersección de lógicas contrapuestas? ¿Cómo se administran y gestionan las lógicas de control social, servicio y relación? ¿Qué relaciones existen entre las pruebas comunes a una sociedad y las pruebas específicas en dichas experiencias docentes? ¿Cómo emplean las competencias de rol, oficio y personalidad en su trabajo sobre estudiantes con trayectorias educativas (y sociales) problemáticas y complejas?

Dada la naturaleza de las preguntas-problema en torno a articulaciones, tensiones y relaciones entre institucionalidad, subjetivación e individuación, en la construcción de los datos hay un fuerte componente de producción y discusión en teoría sociológica, con lo cual, el trabajo es resultado de la retroalimentación permanente entre las fases de operación analítica y operación teórica (Penalva Verdú, Alaminos Chica, Francés García y Santacreu Fernández, 2015).

El trabajo de campo fue realizado entre 2018 y 2025. Participaron treinta docentes de seis complejos penitenciarios del AMBA, que pueden agruparse en dos mitades. La primera mitad con desempeño

1 Proyectos: 1) Cód. R20-64, "Experiencias docentes de nivel superior en centros universitarios en el servicio penitenciario federal desde la perspectiva sociológica de la individuación" (PRII 2020-2022); 2) Cód. R22-58, "Individuación y subjetivación de docentes de la facultad de Ciencias Sociales-UBA en cárceles federales. Sus vinculaciones con desigualdades y vulnerabilizaciones" (PRII 2022-2024); 3) "Estudiar en contextos de encierro. Hacia una propuesta de trabajo singular en el marco de pasaje de los estudios medios y el ciclo inicial de los estudios universitarios en la cárcel" (PIDAE 2024-2025). 4) Cód. 14220230100297CO, "Individuación y experiencias de docentes en escuelas secundarias en cárceles bonaerenses. Entre derechos, desigualdades y procesos de vulnerabilización" (beca finalización doctorado CONICET 2024-2026). Proyectos 1, 2, y 3 radicados en la UBA (FSOC y CBC), y dirigidos por Nicolás Carlos Richter y César Ángel Planes.

2 "El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) está conformada por los distritos de Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, incluyendo 40 municipios: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Berisso, Brandsen, Campana, Cañuelas, Ensenada, Escobar, Esteban Echeverría, Exaltación, Ezeiza, Florencio Varela, Gral. Las Heras, Gral. Rodríguez, Gral. San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, La Plata, Lanús, Lomas de Zamora, Luján, Malvinas Argentinas, Marcos Paz, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, Pilar, Presidente Perón, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López, Zárate. El AMBA ocupa un territorio de aproximadamente 3.833 km² y concentra 35% de la población nacional, siendo el área geográfica más poblada del país y configurándose históricamente, como el núcleo central del sistema urbano argentino".

Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/dami/centro/amba>

en nivel secundario en prisiones del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB). La segunda mitad con presencia en nivel universitario en cárceles del Servicio Penitenciario Federal (SPF). La totalidad de docentes fue entrevistada por lo menos una vez, en tandas de entrevistas en profundidad semiestructuradas llevadas a cabo presencialmente en lugares públicos, lugares de trabajo o los domicilios de las personas participantes. Asimismo, sobre todo durante los períodos de aislamiento y distanciamiento decretados por la pandemia COVID-19 a nivel nacional, provincial y jurisdiccional, algunas entrevistas fueron realizadas de manera remota, sincrónica, mediante la utilización de aplicaciones y plataformas como Zoom y Meet.

Antes de la realización de cada entrevista, leímos consentimientos informados sobre la naturaleza y alcance del estudio, así como sus objetivos y proyección editorial. Siguiendo las recomendaciones sobre el resguardo de la identidad de las personas que participaron del relevamiento y las instituciones involucradas, los respectivos nombres han sido anonimizados y reemplazados por pseudónimos (CONICET, 2006, 2024; Meo, 2010).

Para la construcción de los datos realizamos un proceso de codificación en simultáneo con el análisis de las entrevistas. Llevamos adelante una codificación abierta, en la cual generamos códigos a partir de los emergentes del campo, y una codificación *in vivo*, en la que directamente codificamos expresiones textuales nativas de lxs entrevistadxs. De continuidad con el proceso generamos las categorías con las cuales pusimos en conversación al material teórico sobre instituciones, subjetivación, individuación (Penalva Verdú et al., 2015).

En el análisis, dentro de la matriz sociológica de la individuación (Martuccelli, 2007a), desplegamos núcleos específicos que —sin llegar a categorizar lo que serían pruebas comunes a una sociedad, concretamente, la sociedad argentina— o bien nutren a la construcción de sentido del sujeto, como en el caso de las gratificaciones, o bien llaman a la acción, en una especie de configuración de *pruebas típicas*, como ocurre en el caso del desencantamiento (Martuccelli, 2006; Verhoeven, 2013). Todos esos núcleos nos permitieron identificar y presentar dimensiones de la subjetivación y la individuación en el trabajo sobre los otros, que pasan a formar parte de los múltiples lados de la experiencia institucional de docentes en prisión.

Un estado de la cuestión entre el *giro punitivo* y la ternura

En Argentina, en la última década al menos tres corrientes de investigación en ciencias sociales vienen desarrollando estudios acerca de la temática de contextos de encierro: una corriente histórica; una corriente de criminología crítica; una corriente etnográfica o socioculturalista (Viegas y Galvani, 2014). Todos estos estudios resaltan tanto el interés por la función punitiva y de segregación del sistema penitenciario, como así también la perspectiva de los sujetos en sus trayectorias carcelarias (Rodríguez y Viegas, 2015).

En el ámbito de la sociología penitenciaria, se destacan los trabajos que se centran en el *giro punitivo*, entendido como una tendencia hacia un aumento extraordinario de las tasas de encarcelamiento (Sozzo y Somaglia, 2017). Este proceso se articula en torno al concepto de *selectividad penal*, en el que los sistemas judicial, policial y penitenciario criminalizan a grupos/perfiles a su discreción, basándose en prejuicios raciales, de edad, de clase, estéticos y de género (Vegh Weis, 2024). En ese engranaje, el servicio penitenciario lleva adelante medidas discrecionales y arbitrarias que contradicen la legislación vigente y crean espacios de detención que escapan al control judicial. Las normas consagradas en la Constitución Nacional y en las leyes sobre penas de prisión que restringen el uso de medidas penales son poco adecuadas para garantizar el cumplimiento de los estándares mínimos de un Estado democrático de derecho (Nogueira, Ojeda y Lombraña, 2020).

En el ámbito de los procesos educativos, Nobile aborda cuestiones relacionadas con los afectos y las emociones, desarrollando diversas líneas de indagación. En uno de sus estudios (Nobile, 2019), reflexiona sobre cómo las emociones inciden en el contexto educativo, destacando su vínculo con las desigualdades socioeducativas y su impacto en la construcción de subjetividades diferenciadas. En otro artículo (Nobile, 2023), profundiza en la relación entre las emociones, las experiencias escolares y la desigualdad, centrándose en el ámbito de la escuela secundaria argentina, la interacción con los docentes y el significado del aprendizaje. A partir de un análisis de dos políticas educativas, identifica diferentes estrategias para garantizar el acceso a la educación secundaria, donde se destacan aspectos como el reconocimiento, la importancia de lo académico y el disfrute del proceso de aprendizaje. Nobile realiza trabajo de campo en escuelas de reingreso (ER),³ y analiza la relación entre las construcciones de significado de estudiantes y docentes en contextos marginados. En uno de sus trabajos, aborda el concepto de desempeño y su redefinición. Toma entrevistas a docentes y estudiantes, con todo lo cual va delineando ciertas características del desempeño en estas instituciones. Enfatiza el considerable esfuerzo –no exento de tensiones y contradicciones– del estudiantado, tanto en el trabajo escolar como en las actividades extracurriculares que realizan para completar su formación (Nobile, 2014). Además, analiza las condiciones en las que el profesorado ejerce su profesión en ER. Su objetivo es identificar e ilustrar los elementos que permiten el surgimiento y la renovación del compromiso docente con su trabajo: la representación del alumnado como individuos “vulnerables”; la satisfacción que sienten al ver su trabajo plasmado en las transformaciones de estos jóvenes (Nobile, 2015). Por último, Nobile y Gamba (2024) reconstruyen tres narrativas sobre lo emocional y afectivo que han cobrado relevancia en la agenda educativa: una vinculada a la educación emocional, la psicología positiva y las neurociencias afectivas; otra que pone énfasis en la valoración de las emociones, los afectos y el cuidado; y una última que resalta el amor, la ternura y la humanización en la educación.

3 Las ER son “instituciones de nivel secundario que otorgan el título de bachiller, las cuales fueron creadas en el año 2004 con el propósito de atender aquella población en edad de asistir al secundario (entre 16 y 18 años) pero que por diversas razones no lo estaba haciendo. Estas instituciones reúnen ciertas características novedosas en cuanto a la forma de organización y cursado, que se pueden sintetizar en: el cursado por trayectos personalizados; un sistema de evaluación y asistencia por materia; escuelas y clases pequeñas en relación al número de su matrícula; contratación de los docentes por cargo, incluyendo en su labor horas de trabajo institucional; espacios de apoyo escolar, tutorías y talleres no obligatorios” (Nobile, 2015: 101).

Experiencias en *buenos lugares*

En las instituciones, las experiencias de trabajo sobre los otros conllevan simultáneamente un trabajo sobre sí y son el resultado de la gestión y administración de diferentes lógicas para hacer frente a las tensiones y los desafíos de la práctica. Estas experiencias se componen de acciones que se despliegan principalmente en configuraciones institucionales que revisten ciertos grados de complejidad, especificidad e interdependencia (Dubet, 2006, 2013). Una interpretación atenta al diagnóstico posdeclive de las instituciones obliga a caracterizarlas y, fundamentalmente, entenderlas como *buenos lugares* (Sierra e Ibarra, 2021); espacios que hay que defender, en los que se dan la construcción de individualidades y subjetividades, se demandan diferentes aristas de la justicia al tiempo que se enfrentan distintas injusticias, se propicia el acceso a derechos y su ejercicio. Lugares en los que se habilitan –no sin contradicciones, rigideces y opacidades– tanto demandas singulares como expresiones de la vida en común, así como la construcción de legitimidad y reconocimiento. Sitios en los que se (re)hace cotidianamente institución: pública, diversa, popular, profesional, hospitalaria y que deja huellas en las personas que las transitan y habitan (Di Leo y Arias, 2019; Di Leo, Arias y Paulín, 2021; Di Napoli y Richter, 2019).

Una mirada situada y precisa acerca de las instituciones tiene la obligación de no desdeñar –e incorporar al análisis, simultáneamente junto con sus prácticas transformadoras– las representaciones, los sentidos, acuerdos y desacuerdos que los actores realizan al interior de las mismas en torno al resurgimiento de expresiones políticas de derecha y ultraderecha tanto en la región como en el país, la arremetida contra los sectores más castigados material y simbólicamente de la sociedad, el endeudamiento ante organismos multilaterales de crédito y la consecuente fuga de capitales, el saqueo del patrimonio público, disciplinamiento social, la criminalización de la protesta, ridiculización de los sectores populares, exaltación del mérito individual, culpabilización y estigmatización de grupos desventajados y minorías disidentes (Ávila Martínez, 2022; Bayón y Moncrieff Zabaleta, 2022; Nazareno, Segura y Vázquez, 2019).

Para recalcar en la articulación entre trabajo sobre los otros, instituciones y procesos de individuación, el proceso de subjetivación se erige en tanto aquel que permite, en un mismo giro, identificar e interpretar cómo hacen los individuos para resolver la interpelación hacia la acción, y reconstruir el sentido mismo de su existencia en sociedad (Dubet, 2013). En el caso de la *experiencia* como categoría para analizar a la sociedad en su conjunto, el trabajo de los actores está dado por la administración y gestión de las lógicas de integración, estrategia y subjetivación (Dubet, 2010, 2011; Dubet y Martuccelli, 2000). Cabe aclarar que la subjetivación como proceso implica que el *individuo* se convierta en *actor* para subjetivarse (*ser sujeto*). Este proceso de subjetivación no debe confundirse con una de las lógicas que lo componen, la lógica de subjetivación. Mientras el proceso remite al trabajo del actor con diferentes lógicas, la lógica de subjetivación refiere a una toma de distancia crítica de roles y recursos de los que se dispone para actuar (Martuccelli y Singly, 2012). A escala menor, al tratarse de la experiencias más acotadas y situadas, también es pertinente aplicar sendas lógicas al análisis, como en el caso de la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Ahora bien, al sumergirnos en las experiencias de trabajo sobre los otros, existen lógicas de acción específicas (control social; servicio; relación) y competencias (rol; oficio; personalidad) que, articuladas, arrojan como *outputs* diferenciales estilísticos en el plano profesional (Dubet, 2006). Estos diferentes estilos perfilan la experiencia en su vertiente de subjetivación. Por su parte, atender al proceso de individuación permite conocer qué individuo se fabrica estructuralmente a partir de la declinación de pruebas comunes a una sociedad, y caracterizar las respuestas cada vez más singularizadas que los individuos dan a las mismas (Martuccelli, 2007a, 2007b).⁴

Gratificaciones: “si existiesen más personas como usted, el mundo sería hermoso”

Tal como señalan Alliaud y Vezub (2012), para lxs docentes lo más gratificante de su trabajo es, principalmente, aquello vinculado a la relación con lxs estudiantes. En su investigación, las categorías emergentes más consolidadas se refieren a los logros en términos de aprendizajes, los vínculos sociales y afectivos con lxs estudiantes, el reconocimiento y la realización personal. “Pareciera ser que en un contexto donde la enseñanza se vuelve aún más adversa, cuando algo de la experiencia escolar acontece y los adolescentes reconocen a sus docentes, ello se convierte en factor de gratificación” (Alliaud y Vezub, 2012: 945). Por su parte, Nobile (2015) se interroga por las condiciones que les permiten a lxs docentes de reingreso comprometerse en contextos educativos difíciles, y sostener y renovar dicho compromiso a pesar del malestar reinante en el nivel secundario. Para ello recalca en la articulación entre contención, militancia, y la construcción del estudiantado como un otro que sufre, vulnerable, pasible de ser asistido, socorrido. E identifica diferentes aspectos que funcionan como aquello que lxs estudiantes les “devuelven” a lxs docentes —y les permite renovar el compromiso con la tarea—: transformaciones a nivel personal; transformaciones a nivel curricular o cambios de actitud frente al estudio; cariño y reconocimiento.

En el caso del trabajo con jóvenes y adultxs en contextos de encierro punitivo, al adentrarse en las experiencias analizadas emergen especificidades en cada uno de esos tópicos. Los rasgos singulares del contexto otorgan una particularidad al momento de reflexionar también acerca de las gratificaciones como una cara de la subjetivación. Como relata Noe, el nivel de gratificación a partir del reconocimiento de la acción tiene un gran potencial subjetivante:

El otro día un muchacho que ahora está en otra unidad penitenciaria, me dice “profe, no encuentro vacante, me pusieron en una lista de espera [para seguir estudiando en la cárcel]”. Me comunico con el director y había lista de espera de tres años para entrar a la escuela. Siendo que, si viene de una unidad con escuela, estudiando, automáticamente tiene que entrar a la escuela. Pero eso se ve que no se cumple, porque claramente no se cumple. Hablo con el director, y lo pone [al muchacho en espera] adentro del

⁴ Para un desarrollo complementario de las perspectivas sociológicas de la experiencia y la individuación, sus convergencias y divergencias, ver Martuccelli y Singly (2012).

segundo año. Yo le mando toda la documentación, lo incorpora a lo que es la escuela. Me mandó un mensaje [el muchacho en cuestión] –tres líneas tenía el mensajito–, me dice “profe, si existiesen más personas como usted, el mundo sería hermoso”. A lo que yo le dije “copiate [de mí], contagiemos a otros, y transformemos el mundo” (Noe, CENTRO 2).

El despliegue de la competencia del rol, como posición y función dentro de las instituciones educativa y carcelaria, ofrece alternativas a la indolencia penitenciaria. Un acto tan pequeño en apariencia, telefonar a un colega, conseguir un lugar para que alguien estudie, sirve de puntapié para proponerse transformar el mundo. Desde el rol se reclama justicia, respeto por la ley, en clave de control social. Y se apela, desde esa posición, a una retribución acorde a la función, en sintonía con la lógica de servicio. De esta manera, el trabajo sobre sí apuntala, en el manejo de lógicas y competencias, a un proceso de subjetivación en la profesión; se reconstruyen afirmativamente sentidos en torno al trabajo sobre los demás, y como saldo se obtiene una experiencia docente integrada, que puede enfrentar las tensiones y contradicciones del oficio. En lo que sigue, desagregamos y desarrollamos tres dimensiones de las gratificaciones: la corporización de la labor; distintas fuentes de reconocimiento; y lo que se “quedaron” lxs estudiantes después de estudiar en la cárcel.

La corporización de la labor

Estar “en la senda correcta”, ver su trabajo plasmado, emerge como una de las dimensiones privilegiadas por lxs docentes al momento de señalar lo que más disfrutaban de la profesión (Alliaud y Vezub, 2012). En principio, se da una correlación entre “hacer las cosas bien” y lxs estudiantes que “quieren mejorar, superarse”:

Bueno, Nicolás, te agradezco mucho. ¿Sabés por qué te agradezco? Porque me hiciste rememorar muchas cosas que, viste, en la vorágine vos las vas perdiendo y, no sé, una pregunta tuya actuó como disparador para remontarme a aquel momento, a aquellas circunstancias, donde todo era tan nuevo, era desconocido. Y por momentos, yo, por lo menos, me preguntaba: “¿Seré capaz? ¿Serviré para esto? ¿Estará bien lo que estoy haciendo?”. Creo que sí, creo que medianamente las cosas se hicieron y la devolución de ellos nos da la pauta de que estamos en la senda correcta, ¿no? De la mayoría de ellos, porque hay algunos [otros] que van [a la escuela] porque van, es obvio. Pero la gran mayoría van realmente porque quieren mejorar, porque quieren superarse. Es así (Oti, CENTRO 2).

Las transformaciones que ven ocurrir en sus estudiantes lxs llenan de satisfacción, orgullo, lxs sostienen, e invitan a seguir, renovar el compromiso y reforzar el desempeño pedagógico y el trabajo institucional (Di Leo, Arias y Paulín, 2021; Nobile, 2015). Se da un tipo de gratificación profesional en el encierro que se vincula con cambios operados en las reglas de *realización*; en un contexto como puede ser el aula, operan

reglas de reconocimiento de los significados relevantes, es decir aquellos significados que se espera de parte del cuerpo docente y la institución que lxs estudiantes reconozcan. Las reglas de realización de esos significados relevantes implican la capacidad de lxs estudiantes de comunicarlos legítimamente. Esa legitimidad siempre está dada en relación con el contexto y los actores intervinientes. Lxs estudiantes pueden reconocer los significados relevantes en una situación áulica específica, y aun así no ser capaces de comunicarlos públicamente de manera legítima frente a sus compañerxs y docentes (Bernstein, 2022). Todos estos cambios se dan en el orden del trabajo curricular, y principalmente en el habla de lxs estudiantes, que comienzan el ciclo lectivo diciendo “esto es un bondi”⁵ y terminan empleando una terminología adecuada al contexto áulico y precisa en cuanto a lo requerido por lxs docentes. El principio de *clasificación* en el aula es fuerte, lo cual permite que las categorías en juego (docente; estudiante; servicio penitenciario) estén claramente diferenciadas. Sin embargo, el principio de *enmarcamiento* parece ofrecer un balance entre rigidez y flexibilidad que posibilita que lxs estudiantes puedan poner en palabras sus aprendizajes y lo hagan de manera legítima en ese contexto. Sin caer en valoraciones y/o simplificar la práctica profesional en términos didáctico-pedagógicos, existe una predisposición a adaptar, ampliar e incorporar estrategias de enseñanza, evaluación y así hacer lugar a distintas modalidades de realización (Delgado, Acuña y Ojeda, 2023):

Nicolás: ¿Cómo es para vos una clase ideal ahí en el CENTRO en el complejo penitenciario?

Osvaldo: Una clase ideal es presentar tu tema, que lo entiendan, usar palabras simples, directas, no hablarles mucho porque los marea y aburre. Unos diez, quince minutos de transmisión de conocimiento, y después ya las preguntas, a ver que dudas tienen o qué preguntas tienen como curiosidad de ese tema. Y después pueden hacer un trabajo práctico, para que ellos ejerciten el conocimiento que tomaron. Y finalmente un debate. Un debate sería la frutilla del postre de la clase. Es muy interesante en el debate cómo piensan ellos desde las distintas edades y desde las distintas vivencias que tienen. Cómo ven desde su cristal las distintas situaciones de la sociedad argentina o de otro tipo de sociedad. Esa es la clase ideal (Osvaldo, CENTRO 1).

De esta forma, la articulación de las lógicas de acción en el trabajo sobre los otros se organiza desde la competencia del oficio, a partir de la cual se logra armonizar los roles, las hexis corporales, el currículum, los afectos y las emociones desplegando herramientas que no necesariamente buscan el reflejo de un sujeto ideal, homogéneo, estandarizado (Dubet, 2006; Kaplan y Di Napoli, 2017; Nobile, 2019).

Reconocimiento: “no hay lugar donde uno se sienta más docente”

Por todo lo que te comenté hasta ahora, como que la educación los transforma. Hay en ellos una transformación. Hablan de otra manera, piensan de otra manera, sienten de otra manera. A mí me parece

⁵ En Argentina, en la jerga carcelaria, “bondi” refiere a un problema, lío, algo complicado, difícil de resolver.

que no hay lugar donde uno se sienta más docente que en estos contextos. Yo creo que ahí es donde vos realmente sentís lo que es ser docente, sentís la devolución, sentís lo que brindás, sentís lo que ellos te brindan. Me parece el mejor lugar. O sea, a mí si me decís “de todo lo que hiciste, ¿qué elegís?”, elijo esto (Oti, CENTRO 2).

Así como en la singularidad del contexto de encierro existen algunas fuentes de menosprecio y hostilidad hacia las prácticas educativas, la institución escuela/universidad, y el trabajo docente en ese ámbito –principalmente de parte del servicio penitenciario– (Richter, 2024), existen, como contracara, distintas formas de reconocimiento de la labor. Honneth (1997), en su análisis alrededor de la noción de reconocimiento –a partir de una extensa conversación teórico-filosófica con las obras de Hegel y Mead, entre otros–, categoriza tres esferas. En primer lugar, el *amor* (neutro), dentro del cual se encuentran, además de las relaciones erótico-sexuales, las amistades, los vínculos familiares, y demás lazos afectivos. El reconocimiento aparece en las relaciones interindividuales y también en una suerte de *autorreconocimiento*, en el sentido de que los sujetos puedan llegar a confiar plenamente en sí mismos, en la legitimidad de sus necesidades, y en la posibilidad de compartirlas con otros, todo lo cual allanaría el camino hacia la *autoconfianza*. En segundo lugar, los *derechos* (reconocimiento jurídico), como marco objetivo para saber(se) validado aquello por lo que se da el reconocimiento recíproco de demandas justas en tanto pretensiones socialmente aceptadas. Las relaciones de reconocimiento mutuo en dicho marco normativo dan chance a referirse a sí mismo positivamente, en clave de *auto-respeto*. En tercer lugar, la *solidaridad* como valoración social de cualidades y facultades individuales, en sus particularidades y diferencias personales, en tanto esos atributos contribuyen a la realización de objetivos colectivos socialmente consensuados; “un horizonte de valor intersubjetivo en el que cada uno aprende a reconocer la significación de las capacidades y cualidades del otro” (Honneth, 1997: 157). Cuando la singularidad del individuo es valorada y reconocida, tiene lugar el concepto de *auto-estima*. De manera complementaria, al analizar el “reconocimiento escolar” hacia docentes, Alliaud y Vezub (2012) identifican y ordenan una serie de actores:

En primer lugar, quienes reconocen su trabajo son los alumnos (36%), seguidos por las autoridades de la escuela (25%) y los colegas (21%). Todos estos actores juntos, “el adentro escolar”, reúnen el 82% de las respuestas. Traspasando ese límite, apenas en la puerta de la escuela, un 15% de los docentes considera que las familias valoran su trabajo. Por el contrario, los actores del “afuera escolar” (la sociedad, los funcionarios y los medios de comunicación) son quienes menos consideran su trabajo: los porcentajes no superan en estas categorías el 2% de las respuestas (Alliaud y Vezub, 2012: 943).

Dichos actores, en el caso de las experiencias analizadas en el encierro, no dejan de aparecer y ocupar un lugar privilegiado en los sentires docentes (Roca Pamich, 2018). Sin embargo, el reconocimiento se reorganiza alrededor de tres fuentes específicas: una fuente *vincular-pedagógica* (intramuros); otra fuente *social colectiva* (extramuros), y finalmente; la fuente *intrasubjetiva*.

Una primera fuente vincular-pedagógica que opera intramuros. En la misma, puede desagregarse el énfasis puesto en cada uno de los términos. Por el lado de lo *pedagógico*, cobra relevancia el aporte del trabajo en el despliegue de la práctica para con lxs estudiantes. El servicio, en tanto lógica de acción, se articula con una redefinición del control social, lo cual reditúa a la experiencia profesional en la forma de una gratificación que incluye la ya mencionada corporización de la labor, y agrega esta modalidad particular de reconocimiento:

Y, las clases ideales me parece que son cuando ves que por lo menos un sector de los estudiantes puede desarrollar argumentos, opiniones y plantear discusiones realmente que te impactan, te llaman la atención por lo original. Que cuando terminás la clase algunos te manifiestan “che, me aportó esto el encuentro de hoy, la verdad que no lo había considerado nunca y después de esta clase me quedo pensando en eso”. Bueno, creo que esa es la clase que vale la pena. Que ya te digo, no ocurre siempre, a veces ocurre y creo que eso es lo mejor que uno puede tener en el medio del caos [risas] [...]. Cuando termino una clase y está buena, como docente te ponés contento (Marce, CENTRO 1).

Esta faceta de la experiencia hace que las señales explícitas emitidas por el estudiantado suavicen el impacto de la interpelación de la lógica de servicio, en cuyo seno la relación entre producción y consumo está forzada a responder a las expectativas de los actores involucrados en la situación transaccional. De hecho, ocurre una correspondencia entre ambas expectativas. El agregado más significativo y novedoso viene dado por la apelación a un rol crítico y desconstruido de estudiante, que porta trayectorias de vulnerabilización, estigma y exclusión social y educativa, y que, lejos de ser el antagonista de la clase, no solamente maneja la regla de clasificación sino también alcanza niveles de realización en sintonía con la construcción de sujetos críticos (Dubet, 2006; Bernstein, 2022; Richter y Orsi, 2023). Por el lado de lo *vincular*, el acento está puesto en la relación como fusible de una doble subjetivación social, en sus expresiones profesional y estudiantil. En el siguiente fragmento, Noe lo sintetiza así:

La pregunta era “cómo es laburar ahí”. Como yo te dije: yo entré y dije “de acá no me voy más”. Entonces yo ahí entendí cuál era mi misión dentro del sistema educativo. Soy re egoísta, re soberbia, yo digo “yo quiero ayudar a esta gente a mostrar que hay un tipo de vida posible diferente a la que tienen”. En un acto, una vez, para un 25 de Mayo, siempre nosotras llevamos algo para compartir cuando organizamos los actos y en el momento de hacer el brindis con gaseosa, uno de los estudiantes pidió la palabra [...]. Entonces, con su vasito de gaseosa en la mano, nos dijo “yo lo único que les agradezco es que me traten como persona”. ¡Ya está! En ese momento dijimos “nos vamos, ya está [cumplimos nuestra misión como educadoras], cerramos, nos vemos la semana que viene”. Porque ya está, ya se había cumplido. Yo tengo esa mirada, la función transformadora que tiene la educación (Noe, CENTRO 2).

En consecuencia, el trabajo sobre sí se apoya en la lógica de relación, a partir de la que se prioriza una restitución de ciudadanía y existencia social para con lxs estudiantes (Di Leo y Camarotti, 2015; Honneth, 1997). Esta faceta vincular se asienta sobre una dialéctica especular de autoconsciencia de sí y de los otros en conexión con expectativas del orden moral –a distancia de lo instrumental-estratégico– que reditúa en reconocimiento hacia lxs docentes y que probablemente exceda la esfera de incumbencia meramente profesional (Cigüela Sola, 2020).

Una segunda fuente de reconocimiento es la social colectiva, cuya cosecha se realiza extramuros. Diferentes fragmentos de entrevista sustentan que en contextos de encierro suele darse una sobrerrepresentación del rol de estudiante, que hace que la interpelación de la lógica de control social mute hacia una necesidad de descontrolar la correspondencia predefinida entre posiciones y acciones; lxs estudiantes tienen una representación tradicional y conservadora de la escuela, y se dirigen con extremo respecto hacia su investidura, la figura docente, el lugar del saber. De manera similar, frente a un imaginario contemporáneo *in crescendo* de desvalorización de la gestión estatal, agravios contra la escuela pública, desprestigio del trabajo docente (Iglesias, 2019; Langer y Andrés, 2021), lxs docentes remarcan la devolución de un afuera que no es indiferente hacia el trabajo y la profesión “adentro”. En palabras de Gusti:

Tengo mucha gratificación también porque siempre surge el tema de dónde estás trabajando. En charlas de trabajo, o con algún familiar, o compañero. Y siempre les parece muy bueno, fascinante, me lo reconocen, me lo agradecen, y sienten curiosidad. Y yo me siento muy orgulloso del trabajo que desempeñamos. Que es algo que elegí (Gusti, CENTRO 2).

En esta fuente, se expresan algunos de los atributos de la forma de reconocimiento *ético-social* o *solidaria* (Di Leo y Camarotti, 2015), dado que es una variante que recupera cómo la singularidad personal puede hacer sentido en el tejido social a partir de la construcción, reparación o refuerzo de la autoestima:

Las relaciones de ese tipo deben llamarse “solidarias” porque no sólo despiertan tolerancia pasiva, sino participación activa en la particularidad individual de las otras personas; pues sólo en la medida en que yo activamente me preocupo de que el otro pueda desarrollar cualidades que me son extrañas, pueden realizarse los objetivos que nos son comunes (Honneth, 1997: 158).

En el interjuego de lo que lxs demás nos devuelven y las imágenes que elaboramos sobre nosotrxs, tiene lugar la dimensión colectiva de la identidad como clasificación social (Dubar, 2001; Freidin y Borda, 2015). Sin escrutar puntualmente cualidades y capacidades personales, ni el despliegue en el

micronivel del aula, la valoración social de la profesión interviene desde la solidaridad como una forma más de agregar valor a los lazos comunitarios (Honneth, 1997, 2006).

Una tercera fuente del reconocimiento es la intrasubjetiva. En ella, entra en juego un componente identitario individual, un trabajo sobre sí, en el que se despliega una forma reflexiva. A distancia de roles sociales y vínculos personales intersubjetivos, existe un espacio al interior de la persona en el que el trabajo, como función profesional, habilita una autodefinición que es, en simultáneo, parte esencial del proceso de subjetivación (Dubar, 2001; Dubet, 2006).

Y yo agrego una cosa más, ¿sí? Porque hasta ahora venimos hablando de cómo se transforman ellos [estudiantes], ¿no? Y la verdad es que cuando yo empecé a trabajar ahí, con el tiempo, yo te puedo afirmar, que yo soy, creo, mucho mejor persona desde que entré [a trabajar en la cárcel] hasta ahora. O sea, yo crecí un montón. Yo aprendí, yo aprendo de ellos todo el tiempo. O sea, no sé, una pavada, un comentario tonto, cuando les dije “chicos, no usen drogas, porque las familias la pasan muy mal cuando ustedes consumen drogas”, y uno me mira y me dice “los que estamos de este lado también la pasamos muy mal cuando nos drogamos” [se le quiebra la voz de la emoción]. Una pavada, pero una boludez, entonces uno va aprendiendo con ellos, y uno construye. Y yo sé fervientemente que soy mucho mejor persona desde que entré hasta ahora. O sea, no solo por los años, sino por todas las experiencias que uno vive ahí, donde también esto pasa (Noe, CENTRO 2).

Así vemos cómo esta fuente de reconocimiento se potencia con las otras dos fuentes (vincular-pedagógica; social colectiva). Por una parte, se es mejor docente en la medida en que se es mejor persona, lo cual entra en una espiral de retroalimentación que tiene repercusión directa en la revaloración de la experiencia (Brenes Jiménez, 2015). Por otra parte, el registro de la transformación intrasubjetiva trasciende al radio de acción dentro de la prisión y la escuela/universidad, aportando nuevas coordenadas para la experiencia social; las virtudes más restringidas a la esfera técnica del oficio se empapan de otras virtudes que, en sentido amplio, apelan a lo inmanente del ser humano (Vilarroig Martín y Monfort Prades, 2022).

“Algo se quedaron”

La participación en procesos de formación de sujetos críticos y la construcción de visiones alternativas al capitalismo global se constituyen como otro de tipo de gratificación en el trabajo docente. Sería muy difícil soportar una actividad profesional cuya resultante naufrague, desde el punto de vista de quien la produce, en el más completo sinsentido. De hecho, lo es, al punto de que el trabajo actualmente se constituye con regularidad en una actividad de fracaso y sufrimiento tanto a nivel individual cuanto en el plano colectivo (Dejours, 2020; Srnicek y Williams, 2018). Una de las bases de la sociología de la experiencia es la premisa de que el individuo debe convertirse en actor para subjetivarse. Y en ese proceso apañárselas para recomponer y dotar de sentido, mediante un trabajo

sobre sí mismo, el trabajo sobre los otros (Dubet, 2006). A la desnaturalización de las relaciones de opresión, las injusticias, la exclusión y el desocultamiento de arbitrarios culturales legitimados, se agrega la intervención situada a partir de los emergentes específicos del contexto de encierro punitivo, los cuales se caracterizan por una tendencia hacia la vulnerabilización y la selectividad penal en las trayectorias de lxs estudiantes (Bobboni, Caputo e Hidalgo Martínez, 2017; Cipriano García y Raggio, 2023; Hennig, 2023). “Pensar una salida” se convierte así en un imperativo para disfrutar la labor, por supuesto, pero sobre todo para no resignarse a una suerte de *posmodernismo celebratorio* de las encerronas de la estructura todopoderosa (Sousa Santos, 2006):

El sentido desde lo pedagógico es brindar herramientas para poder aportar a la construcción de sujetos críticos [...]. Desde ya, cuando el contexto lo permite y puedo desarrollar clases tranquilo, a mí me llena [...]. No ocurre siempre, por las distintas cuestiones que fuimos charlando. Pero como aporte, ese, me parece; poder aportar con una herramienta, sin que esto sea considerado como algo mágico. Lo que decía, esa herramienta no va a transformar radicalmente para nada la realidad de estos pibes, pero sí es un aporte. Un aporte como decir “bueno, también está este aspecto de la realidad que vos podés pensar, ser crítico, reflexionar y quizá pensar alguna salida de esto”. Me parece eso, poder construir sujetos críticos. Creo que esa es la principal herramienta (Marce, CENTRO 1).

Probablemente el seguimiento de las trayectorias de lxs estudiantes sea una herramienta que, a partir de una casuística que remite al registro de encuentros casuales fuera de la prisión, les permita a lxs docentes sostener, afianzar, disfrutar y reconstruir el sentido de su actividad profesional. Anhelar un cambio para “mejor”, constatar haber dejado una huella (Di Leo y Arias, 2019; Nobile, 2015). Rulcho lo vive así:

En un punto, aunque suene pesimista, te vas dando cuenta de que eso va a seguir así mucho tiempo. Esa injusticia y esa institución [de encierro] ahí. La escuela, decís, cuánto los puede ayudar, pero qué sé yo... A veces me sorprende; un par de veces me encontré a alguno de los estudiantes que tuve ahí en el penal afuera, en la calle, charlamos, nos quedamos hablando. Y bueno, me agradecían las clases, esto, lo otro, y yo “bueno, algo se quedaron”. Siempre hago el paralelismo con el capítulo de Los Simpson en el que Lisa saca la muñeca Lisa Corazón de León que habla, y todas las nenas se llevan todas las otras muñecas y queda una sola con la muñeca y Lisa dice “bueno, al menos llegamos a una”.⁶ Entonces, cuando algún estudiante me agradece o me lo he encontrado en la calle, te dicen que de alguna manera les sirvió. Aunque por ahí me lo dicen por compromiso, pero bueno, decís, qué sé yo, a una persona llegué y ojalá que ahora, que está afuera de la cárcel tenga una vida mejor (Rulcho, CENTRO 1).

⁶ Para mayor detalle, ver sinopsis del episodio televisivo mencionado: <https://g.co/kgs/kd5GWhB>

“Al menos llegar a uno” como una marca subjetivante tanto para docentes como para estudiantes. Mientras lleguemos a uno el trabajo tiene sentido. El esfuerzo, la resiliencia, el premio que al final se materializa, pero también una suerte de alivio al transferir parte de la responsabilidad de que “tengan una vida mejor” hacia los estudiantes mismos; reconocer su determinación por elegir estudiar y su empoderamiento por haber estudiado:

Gabriel: Si no fuera por la escuela, no encontrarían las herramientas necesarias para otra vez ser un engranaje en la sociedad. No se les brinda nada [...]. Y, de los que salieron, por lo menos yo, desde estos años que estoy, no me enteré de ninguno que haya vuelto. Hay algunos que se fueron con el secundario incompleto, y lo terminaron afuera. Eso ya demuestra que realmente estaba en la persona y no era porque dentro del servicio penitenciario tienen la opción de la escuela; o sea, afuera era su vida, y otra vez optó por la escuela, terminó la escuela afuera. Esos casos están buenos. Yo creo que tienen otro pensamiento, otra forma de ver las cosas.

Nicolás: Y cuando sí pudieron acceder [a la escuela], ¿cómo analizás vos la relación entre ese que sí pudo cursar y, bueno, cuando ya sale de la cárcel?

Gabriel: Sí. Me entero. Están laburando. Siempre. Una de las cosas que te piden, que te ayuda, es que vos tengas un contrato laboral. O un empleador, alguien que te pueda emplear cuando vos salgas. Esto también te lo piden. Es uno de los tantos requisitos para vos pedir un beneficio. Pero, van directamente a trabajar. Al menos todos los que yo conozco y estamos en contacto, porque me llaman, “venga a comer un asado”. Hay una diferencia (Gabriel, CENTRO 3).

“Buscar una salida” pasa entonces a reafirmar una convicción, y ponderar la capacidad de agencia de los sujetos que eligieron estudiar a pesar del contexto, las trayectorias, las herencias. Sujetos transformados, que son capaces de formar una familia, continuar o anotarse en la universidad, conseguir un trabajo, y fundamentalmente proyectarse a futuro habiendo usufructuado la posibilidad y el espacio de revisar críticamente algunos de los condicionantes que constriñen al despliegue de la subjetividad (Di Leo y Arias, 2019).

La prueba del desencantamiento

La noción de *desencantamiento del mundo*, en clave weberiana, avanza simultáneamente a través de procesos de relativización, cuestionamiento y/o superación de representaciones mágico-mitológicas en el caso de sociedades poco diferenciadas, y ético-religiosas cuando se trata de sociedades cohesionadas orgánicamente. El lugar de los elementos encantados comienza a ser disputado por interpretaciones técnico-científicas de la mano de procesos de racionalización en la modernidad (Schluchter, 2017). A raíz de la instrumentalización de la razón, la individualización y la especialización crecientes, y el extrañamiento del mundo, el desencantamiento se terminaría imponiendo como el resultado de la experiencia moderna; experiencia de despersonalización y carente de sentido, por cierto (Martuccelli,

2013). Las instituciones modernas –sobre todo aquellas dedicadas al trabajo sobre los otros– cuentan por definición con elevadas cuotas de encanto que les permiten a quienes se desempeñan en ellas sortear contradicciones y recomponer el sentido de la tarea casi a diario (Di Leo, Arias y Paulín, 2021). En ese registro, emergen algunos rasgos del trabajo intramuros, que se posicionan explícitamente como elementos disruptivos y perturbadores de los relatos de hospitalidad, acompañamiento y constitución de sujetos críticos presentes en las experiencias docentes de gratificación. La *prueba del desencantamiento* es un desafío específico del trabajo sobre los otros en contextos de encierro punitivo, y se descompone en la *desromantización* del acto educativo intramuros y la reflexividad sobre lo que ocurre después, cuando lxs estudiantes terminan de estudiar y/o recuperan la libertad ambulatoria.

“Una deshumanización total”

A lo largo del relevamiento emergen situaciones, momentos, escenarios que marcan cierta distancia respecto de aquellas narrativas que realzan rasgos subjetivantes de la práctica docente en clave de emociones y derechos como la romantización, humanización, ternura, gestualidad amorosa, afectividad, el amor, buen trato, cuidado y las relaciones de confianza (Di Leo y Arias, 2019, 2022; Nobile y Gamba, 2024). Lucía reconstruye y comparte una serie de tensiones de su experiencia:

Primero, la estructura: entrar y ver esas paredes enormes, altísimas, y después es Maxwell Smart,⁷ puerta, puerta, puerta, puerta, y gente armada, gente armada. O sea, cuando entrás y hacés, que no es la requisa, tenés que mostrar [el interior de] la mochila y todo eso. Están todos armados, con armas. Yo odio las armas, y de pronto la veía todo el tiempo y a mí me temblaba todo cuando veía un arma. No me gusta. Y después entraba que había siempre gente que estaba saliendo con sus cosas, que le llaman el “mono”, que es como las pocas pertenencias que tienen adentro de una frazada. Y eso me angustiaba y me hacía llorar, ¿entendés? Porque veía los traslados, veía a esa gente que andá a saber de dónde vienen y hacia dónde van. Y cómo el sistema destroza a la persona. Eso nunca lo perdí de vista. Te lo cuento y me pone mal. Nunca lo perdí de vista eso, cuando iba a enseñar algo. No puedo pensar que esa persona se va a aprender una línea de tiempo, ponele. Eso eran las sensaciones que a mí me provocaba. Y entrar ahí, ponele, una vuelta había una jaula, literalmente, por donde entrabas. Antes de entrar a las unidades había una jaula y había una persona adentro de una jaula, ¿entendés? Y el tipo estaba ahí, todo flaco, todo dopado, destruido, quebrado totalmente, adentro de una jaula. Una deshumanización total. O entrabas, y los ponían en cuartitos con unas rejas, tipo castigo, y vos entrabas y [veías] los brazos [asomando por las rejas]. Era muy feo. Yo no puedo creer cómo, de pronto, mis compañeros... Está bien, capaz que hace veinte años que están ahí [trabajando], entonces pasan y pasan. A mí me conmocionaba un montón eso (Lucía, CENTRO 3).

Dichas tensiones emergen y se constituyen en una mirada crítica de la crítica, una metacrítica que no queda por fuera del proceso de subjetivación de lxs docentes y otorga densidad al proceso de in-

7 En referencia a la presentación de la serie televisiva estadounidense Get Smart. Para más detalles, ver: <https://q.co/kqs/cEuaBnx>

dividucción. Tanto es así que la desromantización de la educación en prisiones abona no solamente la complejidad sino la riqueza de las experiencias analizadas, al permitir expresiones novedosas en la articulación y gestión de lógicas y competencias, así como contornear una dimensión de la prueba típica de referencia (Dubet, 2006; Martuccelli, 2006; Richter, 2025).

Existe una larga tradición de estudios sociales sobre vulnerabilización y marginalidad avanzada en sociedades urbanas postindustriales, gobierno de la excedencia, tercerización de la administración de la violencia, criminalización de la pobreza. Una de las tantas evidencias que nos dejan es la producción de sujetos que son el blanco privilegiado de políticas de privatización, desmantelamiento y estigmatización de todo lo referente al Estado de bienestar, la seguridad social y sus maniobras de redistribución o compensatorias (Ávila Martínez, 2022; Daroqui, 2014; Paura y Zibecchi, 2020; Wacquant, 2023). Sea por su formación académica, o por su posicionamiento y militancia en el plano político, se trate de simples intuiciones o de una reflexividad profunda e informada, lo cierto es que en casi la totalidad de las entrevistas a docentes aparece la idea del vínculo estrecho entre desigualdad y pobreza estructural, aparato judicial, aporofobia y encarcelamiento (Mancini, 2020). Sin embargo, en las experiencias profesionales intramuros lxs docentes son capaces de reconocer matices. Marcos, en su testimonio, recupera el análisis del Estado como aparato represivo y la prisión como institución selectiva, pero lo relativiza poniendo el foco en las relaciones capilares que allí se suceden y de las cuales participa, directa o indirectamente, en su papel de educador:

Cuando yo entré a trabajar a la cárcel tenía una mirada más del Aparato Represivo del Estado, por un lado, y la cárcel de pobres, por otro. Lo que, por otro lado, no deja de ser cierto. Pero medio como una distinción de buenos y malos, muy ingenua. Entonces he ido cambiando en el sentido de que veo distintos vínculos de relaciones carcelarias que incluyen a penitenciarios, presos, presos con más categoría, con menos [categoría], algunos con más poder sobre otros, pibes que te cuentan que a veces el preso es peor que el policía. Ahora trato de tener una mirada más fina y decir cómo juega uno, cómo juega el otro, con qué armas cuenta cada uno. Tiene que ver con la supervivencia (Marcos, CENTRO 3).

Marcos remarca la cuestión de la supervivencia; al interior de las unidades penitenciarias se suceden interacciones, negociaciones y conflictos que lxs estudiantes en tanto internxs deben organizar y autogestionar (Ojeda y Nogueira, 2018). Dada la tercerización del gobierno y la administración de la violencia en cárceles, sobre todo en las bonaerenses, se trama un arco de sociabilidad y solidaridades que representa el punto de partida de cualquier intervención pedagógico-formativa (Nogueira, Ojeda y Lombráña, 2020). Representa un desafío en sí mismo tener que apelar a lo más elemental –como lo es, para lxs estudiantes, sobrevivir y procurar permanecer día a día–, mientras se despliega la tarea. El trabajo en territorio extraño, hostil, genera una cotidianeidad en estado de alerta permanente. Las pequeñas satisfacciones del oficio parecieran estar siempre contaminadas por un malestar físico y existencial. Desde ese ángulo, la prisión se hace difícil, a veces hasta imposible de asimilar. Este es el relato crudo de Lucía:

Nicolás: Bueno, te pusiste de acuerdo con el director del centro y fuiste. ¿Qué onda? ¿Cómo fueron esos primeros días?

Lucía: Y cuando entré a la cárcel, o sea, lo primero que... Te quiero decir algo: yo nunca, nunca, jamás, en los dos años y pico que estuve trabajando ahí, nunca naturalicé la cárcel. Para mí nunca era algo “bueno, vengo acá a trabajar”. Nunca [...]. Con la cárcel me pasaba eso, que no... Salía de ahí angustiada, dolida. Algo me quebraba siempre, cuando entraba o cuando salía. No era un lugar copado para estar. De hecho, cuando se dio que yo salí de licencia por el embarazo, y después no volví, yo dije “bueno, mejor”. Porque fue fuerte, me lo tomaba como muy a pecho, me daba mucha pena todo. Me ponía mal (Lucía, CENTRO 3).

El contexto es una variable medular para analizar el malestar docente. En el caso de las escuelas en cárceles, lo institucional y sus lógicas internas trascienden a la suma trifactorial de físico-mente-conducta, y pueden llegar a forzar una experiencia colonizada por el desencanto, el escepticismo y la angustia (Abril Martínez, 2020).

“Afuera no tengo nada, y voy a volver a entrar”

¿Qué pasa cuando lxs estudiantes “se van de libertad”? ¿Qué ocurre una vez que vuelven a la vida “normal”, sin rejas? Existe un cúmulo que reúne todo aquello que lxs docentes piensan y reflexionan con relación a lo que les espera a lxs 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 el escenario educativo carcelario. Este fragmento de entrevista a Sandra grafica algunas de las contradicciones latentes de la educación en contextos de encierro, en ocasión a pensar “qué pasa cuando salen”:

Yo tengo alumnos en primero, en segundo y en tercero. Yo lo que noto es que en tercero se nota cómo han progresado intelectualmente, la trayectoria que ha hecho cada uno individualmente. No sé si “saben más”, pero hay una trayectoria, entendieron la dinámica, ya están preparados para hacer otras cosas, de acuerdo a cada uno lo que quiere hacer. Ahora, eh... Todo eso, para volver a salir, cuando salen en libertad, no les sirve para nada, porque del otro lado... O sea, nadie prepara a la sociedad para recibir a alguien que cumplió una condena. La sociedad lo quiere otra vez “adentro”. No hay un bagaje, no hay nada a nivel municipal, a nivel provincial, o sea... El Patronato de Liberados es una mentira, les da un dinero, tienen que ir a firmar todos los meses [...]. Pero de qué inserción me hablás cuando vos, a la una 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 (Sandra, CENTRO 1).

Además de una preocupación más ligada al funcionamiento del sistema penitenciario y la justicia en Argentina, aparece una preocupación genuina en términos pedagógicos: de qué les sirve eso que

aprenden en la escuela en prisión. La respuesta de Sandra, parecida a la de Lucía (CENTRO 3), es categórica. Osvaldo también reflexiona sobre el devenir de lxs estudiantes una vez cumplida su condena, y hace foco en la cuestión laboral:

Ellos dicen que la sociedad no les da oportunidades, porque van a buscar trabajo y les piden los antecedentes penales. Yo les digo que es así, les reconozco que a la sociedad le falta... Una vez que terminan su condena, cumplieron con la sociedad, no le deben a nadie nada [...]. Después se tendrá que buscar la conexión, que no se ha logrado todavía... La persona que sale, cumplida la condena, ¿cómo la insertamos en la sociedad? Todavía eso no se ha podido hacer [...]. Porque qué pasa también, cuando salen de la cárcel, quieren cambiar, pero como chocan con que no consiguen trabajo, vuelven a lo mismo. Entonces falta desde el punto de vista del Estado, de la sociedad, que se haga un hilo conductor desde la salida de privado de la libertad hacia el mundo del trabajo (Osvaldo, CENTRO 1).

Esta dimensión en casi todas las entrevistas significa un momento álgido, en el que el sentido de la educación en cárceles, y por lo tanto el sentido que construyen lxs docentes en torno a su profesión en esos contextos se encuentra interpelado, puesto a prueba. En el siguiente fragmento, Marce comparte una anécdota bastante gráfica:

Cuando a veces preguntás para qué creen ellos que sirve la cárcel, te dicen para reinsertarlos socialmente. Y eso no existe, para mí no existe, al contrario, es todo lo contrario. Y otra cosa, ahora que digo esto, que me llamó la atención y me acuerdo siempre, que fueron los primeros días también que entré ahí [al CENTRO]. Hay una parte entre las unidades, que vos vas caminando, y hay “casitas” [de pre-egreso] que son los que están por quedar en libertad, muchas personas privadas de su libertad que están por quedar en libertad salen de la unidad y van a casitas que hay ahí construidas, y pueden caminar por ese pasillo enorme que tienen entre las distintas unidades. Y uno le decía a otro, escuché mientras iban caminando, “ahora yo cuando salgo estoy al horno, porque acá [en la cárcel] por lo menos tengo casa, tengo comida, afuera no tengo nada, y voy a volver a entrar”, ¿no? Más o menos la frase era esa, y a lo largo de tantos años de estar ahí se repitió muchas veces, vi estudiantes que salían en libertad y que al mes estaban otra vez cursando dentro de la escuela porque habían quedado presos nuevamente. Y muchos, eh, no sé decirte un porcentaje, pero es excesivo (Marce, CENTRO 1).

Hasta qué punto se tensionan los sentidos de la educación en prisiones cuando el aparato punitivo está a la orden del día de los designios de la criminalización de los sectores populares y su encierro sistemático, permanente y reiterado. Lucía comparte una reflexión profunda, vuelve sobre varias de esas cuestiones de la educación intramuros, y amplía la problemática hacia el sistema educativo sin más:

No sé si alguna vez estuvo bien el sistema educativo en la Argentina, no sé si alguna vez tuvo el objetivo de que todos puedan progresar. Eso me estoy cuestionando ahora yo, leyendo, viendo. [Me pregunto] Si alguna vez hubo una decisión política de que todos los que entran al sistema salgan mejor. Odio la palabra “progreso”, pero digo, con más posibilidades: de inserción laboral, de trabajo digno. No sé si es el objetivo final [de la educación en cárceles]. Lo pienso mucho, eh, porque a mí me encanta estar ahí, pero a veces lo reflexiono y no (Lucía, CENTRO 3).

Formación en cárceles y “en libertad”, aprendizaje de contenidos y oficios, imaginarios, representaciones, prejuicios, cambios en la subjetividad de lxs estudiantes en el encierro, se mezclan y/o enfrentan con una realidad social compleja, parcial, y que no facilita la “reinserción/resocialización” que propugna la ley. La inquietud por el destino de lxs estudiantes una vez que regresan a la sociedad sin rejas, remite parcialmente al planteo de Nobile (2023), quien a partir del análisis de *experiencias emocionales* se pregunta por la posibilidad efectiva de lxs estudiantes de capitalizar saberes y conocimientos:

Solo reconstruir la experiencia emocional sin conocer las características de los entramados vinculares en los que se inserta, de las relaciones que entablamos con los distintos objetos/sujetos del mundo social, resulta insuficiente. Ya que experiencias similares donde la gratificación y el bienestar predominan pueden encerrar situaciones de desigualdad y subalternización particulares. Pueden darse experiencias escolares placenteras, cargadas de reconocimiento, centradas en la “contención” del otro, en la mejora de su estima, pero donde la posibilidad de asirse de saberes y conocimientos está ausente (Nobile, 2023: 8).

A ese cuadro, en el que tienen presencia la fragmentación y la desigualdad educativa, se suma la singularidad de las condiciones de quien estudia en el encierro, que acarrea trayectorias de vulnerabilización, en un contexto específico de opresión, malos tratos y normalización de la crueldad (Cipriano García y Raggio, 2023; Daroqui, 2023; Richter, 2024). De esta manera, la desventaja aumenta e incorpora elementos de la trayectoria carcelaria, que, como en el caso de los antecedentes penales, acompañan a lxs estudiantes de por vida.

Conclusiones (para transformar el mundo)

Hasta acá, el análisis de las prácticas docentes en contextos de encierro en el AMBA nos permite elaborar una representación poliédrica de sus experiencias. Son muchos lados, demasiados cortes, biseles, reflejos. La subjetivación y la individuación, lejos de constituir vías sociológicas ajenas y extrañadas entre sí, pasan a formar parte del mismo cuerpo, cada una como un lado que comparte aristas con el otro en la complejidad de los haceres institucionales.

Las gratificaciones que lxs docentes obtienen en su trabajo día a día –la labor corporizada en las transformaciones que ven ocurrir en lxs estudiantes, en sus cambios para la apropiación de la regla

de realización, y las adaptaciones pedagógicas que realizan para armonizar con una multiplicidad cultural no hegemónica; el reconocimiento en sus dimensiones vincular-pedagógica, social-colectiva, e intrasubjetiva— participan del proceso de subjetivación al invitarles a poner en uso las lógicas de control social, servicio y relación, y las competencias de rol, oficio y personalidad. Siempre en medio de tensiones y ajustes, lxs docentes construyen una experiencia en la que pueden encontrarle el sentido a entrar a la cárcel. Dado que se trabaja dentro pero también en la intersección entre dos o más instituciones, la competencia del rol parece descollar tanto para hacer frente a la lógica de servicio como a la flexibilización de la lógica de control social. Después de la educación se puede pensar una salida, ser críticx, y tener la certeza de que “algo se quedaron”. A pesar de la fragilidad y la contingencia, contra los ataques y la falta de recursos, la experiencia se obstina en su modo subjetivante. Cuando aparecen pruebas como la del desencantamiento, cobra dimensión un lado áspero, pero que más allá de alguna astilla en la experiencia, lxs docentes logran enfrentar y atravesar críticamente. Lo cual les da una fortaleza superior para leer con agudeza las relaciones intracarcelarias, y no dejarse anestesiar por la rutina y naturalizar las condiciones infrahumanas en las que viven sus estudiantes en el encierro. La expresión nativa del testimonio de Noe, “transformemos al mundo”, lejos del voluntarismo romántico, tiene material empírico suficiente que respalda no ya una expresión de deseo, sino la ejecución concreta de acciones que avanzan, con sus matices, contradicciones, pasiones, hacia la proyección de otro mundo posible, real, al alcance. El trabajo de los actores para subjetivarse y enfrentar pruebas típicas deja un saldo magnífico que invita a los individuos a agruparse, dejarse afectar y transformar el mundo.

Referencias bibliográficas

- Abril Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar, una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188–202. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927–952. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7211>
- Ávila Martínez, J. M. (2022). Acerca de la ciudad, el Estado punitivo y la criminalización de la pobreza. Una construcción del problema securitario en el espacio urbano. *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 12(2), 75–85.
- Bayón, M. C. y Moncrieff Zabaleta, H. (2022). Estigmas, performatividad y resistencias. Deconstruyendo las figuras demonizadas de jóvenes de sectores populares en América Latina. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 63–80. <https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.1.04>
- Bernstein, B. (2022). *Pedagogia, controllo simbolico e identità. Teoria, ricerca, critica*. Milano: Ledizioni.
- Bobboni, D.; Caputo, M. e Hidalgo Martínez, S. (2017). Entre Freire y Kusch: para la construcción de una educación latinoamericanista. *Revista Nuestro NOA*, (10), 55–70. Recuperado de <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistanuestroboa/index.php/NuestroNOA/article/view/55/0>

- Brenes Jiménez, C. (2015). Reflexiones desde mi práctica pedagógica: espontaneidad versus formalización. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 421-433. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.23>
- Cigüela Sola, J. (2020). Reconocimiento, delito y pena: de Hegel a Honneth. *Política criminal*, 15(29), 202-229. Recuperado de <https://politcrim.com/2020-volumen-15-numero-29/>
- Cipriano García, R. y Raggio, S. (coords.) (2023). *Informe Anual 2023. El sistema de la crueldad XVII: sobre lugares de encierro, políticas de seguridad, salud mental y niñez en la provincia de Buenos Aires*. La Plata: CPM.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (2006). Resolución N° 2857: Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades. 11 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (11 de junio de 2024). Datos de Investigación: el proceso de anonimizar. Recuperado de <https://datosdeinvestigacion.conicet.gov.ar/datos-de-investigacion-el-proceso-de-anonimizar/>
- Daroqui, A. (coord.) (2014). *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CPM; GESPyDH.
- Daroqui, A. (2023). *Registro nacional de casos de torturas y/o malos tratos: informe anual 2022*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CPM; PPN; GESPyDH.
- Dejours, C. (2020). *El sufrimiento en el trabajo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Topia.
- Delgado, P. M.; Acuña, M. M. y Ojeda, M. C. (2023). El papel de los supervisores escolares en el proceso de implementación de normativas académicas orientadas al acompañamiento de las trayectorias escolares en el nivel secundario. *Páginas de Educación*, 16(2), 39-61. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3068>
- Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (dir.) (2019). *Jóvenes e instituciones: el derecho a ser en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio.
- Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (2022). Tratame bien. La (re)construcción de lo común y lo público estatal en clave singularizada. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 26, 186-218.
- Di Leo, P. F.; Arias, A. J. y Paulín, H. L. (dirs.) (2021). *Singularidades en común: jóvenes, instituciones y derechos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (dirs.) (2015). *Individuación y reconocimiento: experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Di Napoli, P. N. y Richter, N. C. (2019). Reconfiguración de las experiencias escolares de jóvenes de sectores populares a partir de las huellas institucionales de escuelas de nivel medio. *Praxis Educativa*, 14(3), 1138-1161. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.019>
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 7(13), 5-16.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: CIS.

- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Barcelona: Losada.
- Freidin, B. y Borda, P. (2015). Identidades profesionales heterodoxas: el caso de médicas, médicos y psicólogas que integran medicinas y terapias alternativas en Argentina. *Trabajo y sociedad*, (25), 75-98. Recuperado de <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/#25%20N%C3%BAmero%2025,%20Invierno%202015>
- Hennig, B. (2023). El proyecto contrahegemónico de la Red Trashumante a través de la educación popular. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 21(29), 69-89. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i29.2257>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento: respuesta a Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 89-148). Madrid: Morata.
- Iglesias, A. (2019). De “herederos y corajudos”: la imagen pública de la docencia en la prensa gráfica argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-38. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.37076>
- Kaplan, C. y Di Napoli, P. N. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Última Década*, 25(46), 147-183. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/48518>
- Langer, E. y Andrés, J. (2021). Querer ser docente en tiempos de fobia conservadora: perspectivas de estudiantes de un profesorado del Partido de San Martín. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6111/6786>
- Mancini, I. (2020). 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*, (31), 139-158. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3717>
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2007a). *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. (2007b). *Gramáticas del individuo*. Barcelona: Losada.
- Martuccelli, D. (2013). *Sociologías de la modernidad: itinerario del siglo XX*. Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. y Singly, F. de (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM.
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social: la experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta Digital*, (44), 1-30. Recuperado de <https://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>
- Nazareno, M.; Segura, M. S. y Vázquez, G. (ed.) (2019). *Pasaron cosas: política y políticas públicas en el gobierno de Cambiemos*. Córdoba: Brujas.

- Nobile, M. (2015). Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal. *Trabajo y Sociedad*, (25), 99-110. Recuperado de <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/#25%20N%C3%BAmero%2025,%20Invierno%202015>
- Nobile, M. (2019). Introducción: emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 1(51), 6-14. Recuperado de <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51-dossier-intro.pdf>
- Nobile, M. (2023). Desigualdades en la secundaria argentina: reconocimiento y disfrute por aprender. *Praxis Educativa*, 27(3), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270306>
- Nobile, M. y Gamba, C. (2024). Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(34), 13-30. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-390>
- Nogueira, G.; Ojeda, N. S. y Lombraña, A. (2020). Reflexiones en diálogo interdisciplinar entre la antropología y el derecho: discursos y prácticas sobre el gobierno penitenciario en territorio bonaerense. *Revista de la Escuela de Antropología*, 27, 1-18. <https://doi.org/10.35305/revistadeantropologia.v0iXXVII.120>
- Ojeda, N. S. y Nogueira, G. (2018). El rol del limpieza en las cárceles bonaerenses: la construcción social de un orden ambivalente. *Prólogos*, 10, 131-156. Recuperado de <https://www.prologos.unlu.edu.ar/?q=node/25>
- Paura, V. y Zibecchi, C. (2020). Aportes para una traducción regional de la categoría de régimen de bienestar. Una mirada desde el caso argentino. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 48(88). <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.88.1262>
- Penalva Verdú, C.; Alaminos Chica, A.; Francés García, F. y Santacreu Fernández, O. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Cuenca: Pydlos.
- Richter, N. C. (2024). Individuación en cárceles bonaerenses: análisis de la prueba de las vulnerabilizaciones extendidas en las experiencias de docentes de nivel secundario. *Revista Sociedad y Desigualdades*, (1), 149-161. Recuperado de <https://cientificas.unpaz.edu.ar/edunpaz/index.php/IESCODE/article/view/1601>
- Richter, N. C. (2025). Entre pruebas y oposiciones. Experiencias de subjetivación docente en prisiones bonaerenses. *Revista Realidad Educativa*, 5(2), 132-159. <https://doi.org/10.38123/re.v5i2.483>
- Richter, N. C. y Orsi, G. O. (2023). Experiência e trabalho docente em prisões: papel, controle social e alteridade encarcerada. *Século XXI - Revista De Ciências Sociais*, 13(1), 90-118. <https://doi.org/10.5902/2236672586449>
- Roca Pamich, M. B. (2018). Sociología general en cárceles: sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro. *Cuestiones de Sociología*, (19), e068. <https://doi.org/10.24215/23468904e068>
- Schluchter, W. (2017). *El desencantamiento del mundo: seis estudios sobre Max Weber*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, N. A. e Ibarra, N. B. (2021). El sentido institucional de buen lugar. En P. F. Di Leo, A. J. Arias, y H. L. Paulín (dirs.), *Singularidades en común: jóvenes, instituciones y derechos* (pp. 213-243). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: por una cultura política emancipatoria*. Lima: UNMSM.

Srnicek, N. y Williams, A. (2018). *Inventar el futuro: poscapitalismo y un mundo sin trabajo*. Barcelona: Malpaso.

Vegh Weis, V. (2024). *Todo preso es político: una historia sobre la (in)justicia penal*. CLACSO.

Verhoeven, M. (2013). Desigualdades múltiples, carreras escolares y pruebas en sistemas educativos post-masificación. Los efectos de la segmentación educativa en la construcción del sujeto. *Propuesta Educativa*, 40(22), 87-98.

Vilarroig Martín, J. y Monfort Prades, J. M. (2022). Las virtudes personales del docente en el contexto educativo actual. *Quién. Revista de filosofía personalista*, (15), 29-43.

Wacquant, L. (2023). *El diablo en la ciudad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.