

## Entre pruebas y oposiciones. Experiencias de subjetivación docente en prisiones bonaerenses

## Between challenges and oppositions. Experiences of teacher subjectivation in Buenos Aires prisons

Nicolás Carlos Richter<sup>ORCID</sup>

Universidad de Buenos Aires, Argentina

---

### RESUMEN

Este artículo expone los resultados de una investigación de maestría que surge del interrogante acerca de cuáles son las pruebas específicas que deben afrontar las/os docentes en sus experiencias en Centros Educativos de Nivel Secundario en cárceles del Servicio Penitenciario de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Se analiza la relación de estas pruebas específicas con distintos elementos del andamiaje teórico del enfoque relacional de las desigualdades, las pedagogías críticas y las narrativas docentes. Con herramientas de la etnometodología y la narrativa en sentido estricto, en articulación con el *software* Atlas.ti, se construyeron cuatro categorías a partir de las experiencias estudiadas: la prueba de la desigualdad necesaria; la prueba del desencantamiento; experiencias entre celebración y oposición; experiencias de oposición y subjetivación. A pesar de las adversidades que experimentan las/os estudiantes, las/os docentes rescatan hechos, experiencias y momentos en los que emergen procesos complejos de reinención y subjetivación propiciados por el contacto con experiencias pedagógicas y estéticas.

---

Contacto:  
nrichter@sociales.uba.ar

---

**Palabras clave:** individuación, cárcel, experiencias docentes

## ABSTRACT

This article presents the results of a master's research. It starts with the question of what the specific challenges are that teachers must face in their experiences in educational centers in prisons of the penitentiary service of Buenos Aires, Argentina. It develops how these specific challenges are related to different elements that make up the theoretical scaffolding of the relational approach to inequalities, critical pedagogies and teaching narratives. With tools of ethnomethodology and narrative, in articulation with Atlas.ti software, four categories were constructed in the experiences studied: the challenge of necessary inequality; the challenge of disenchantment; experiences between celebration and opposition; experiences of opposition and subjectivation. Despite everything that students suffer, teachers recover facts, experiences, moments in which complex processes of reinvention and subjectivation occur from encountering pedagogical and aesthetic experiences.

**Keywords:** individuation, prison, teaching experiences

---

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan resultados de una investigación de maestría sobre experiencias docentes en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS, en adelante) en prisiones del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), Buenos Aires, Argentina. La intersección y la articulación de problemáticas específicas de la educación tanto en CENS como en establecimientos del SPB, desde la perspectiva sociológica de la individuación y con las herramientas conceptuales de las pedagogías críticas y las narrativas docentes, aportan luz a las vacancias del campo socioeducativo en contextos de alta vulnerabilización. Los CENS, con más de 50 años de trayectoria en el país, han perdurado gracias a su flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades de personas jóvenes y adultas que buscan concluir los estudios secundarios, y se han establecido como una de las propuestas alternativas más antiguas del nivel y de las que mayor peso relativo tienen dentro del

sistema, tanto por la cantidad de estudiantes como por sus tasas de egreso, a pesar de las condiciones de vulnerabilización que muchas veces enfrentan los sujetos que asisten a sus aulas (Olivares, 2023; Paroncini, 2023; Richter, 2024).

Por su parte, las experiencias docentes analizadas están marcadas por relaciones complejas con el SPB. La sistematización de casos de tortura y/o malos tratos en prisiones bonaerenses permite establecer una categorización que incluye: falta o deficiente asistencia sanitaria, aislamiento, condiciones inadecuadas de detención, agresiones físicas, insuficiencia o deficiencia alimentaria, restricciones de los vínculos familiares y sociales, amenazas, robo o daño de pertenencias, traslados gravosos y frecuentes, y requisas personales vejatorias (Cipriano García y Raggio, 2023; Daroqui, 2023). El SPB tiene un rol protagónico en la generación de conflictos carcelarios, así como en la legitimación y expansión de las violencias ejercidas contra las personas detenidas. Por un lado, estas violencias son perpetradas directamente por sus agentes; por otro, operan mediante mecanismos de tercerización del control y la violencia, utilizados para disciplinar y subordinar a la población penitenciaria (Daroqui, 2014; García Acevedo, 2019).

En relación con la sociología de la individuación, se adopta la noción de experiencia como el relato de una vida a través del cual es posible identificar las pruebas comunes de una sociedad. En este marco, el concepto de prueba social busca descomponer los desafíos estructurales de una sociedad a partir del análisis de experiencias individuales. El proceso de individuación puede estudiarse leyendo las gramáticas en las que los individuos basan su experiencia en las sociedades contemporáneas, a través del trabajo con las respuestas singularizadas que los distintos actores ofrecen a esas pruebas comunes. Las pruebas específicas del trabajo docente en CENS en contextos de encierro, como parte del proceso de individuación de actores sociales, se encuentran encadenadas a dos de las categorías centrales de la sociología de la individuación: factores estructurales y pruebas comunes (Martuccelli, 2006; 2007a; 2007b; Araujo y Martuccelli, 2012a; 2012b).

Con todo esto, la indagación osciló principalmente alrededor de algunas preguntas-problema que permitieran dar cuenta del trabajo de los actores en contextos institucionales complejos y sus vinculaciones con sus procesos de individuación: ¿cuáles son las *pruebas específicas* —nivel micro— a las que se enfrentan las/os docentes de prisiones bajo la esfera del SPB? ¿Cómo se relacionan dichas pruebas con las pruebas comunes —nivel meso— de la sociedad en su conjunto? ¿Cuáles son los factores estructurales —nivel macro— vinculados a esas pruebas comunes y a aquellas pruebas específicas?

Este artículo se centra en el primer interrogante, presentando y analizando cómo se relacionan las pruebas específicas de las/os docentes en CENS en el SPB con distintos elementos que conforman el andamiaje teórico del enfoque plural, relacional y complejo de las desigualdades (Dubet, 2023). Asimismo, desde este enfoque se propone recuperar y discutir ideas y problemas en torno a las posibilidades y los límites para reconstruir y/o revitalizar el pensamiento pedagógico crítico en América Latina. Con este fin, se seleccionaron categorías desarrolladas en los trabajos de Biggart et al. (2008), Mora Salas y Oliveira (2014) y Saraví (2009; 2015), y se las articuló con algunos relatos de experiencia en clave narrativa para intentar, con algunas de sus orientaciones, inquietudes y herramientas, “interrogar, comprender e interpretar la experiencia educativa, los procesos de formación de las subjetividades, particularmente las de los docentes” (Suárez y Dávila, 2018, p. 354). Los trabajos de Cynthia Bustelo, en especial su tesis doctoral, permitieron situarse en una estación de transbordo para articular la narrativa y las experiencias de formación en contextos de encierro. En este caso, se abordaron experiencias de docentes, no de estudiantes, siguiendo la misma lógica que propone Bustelo, en la que busca problematizar las tensiones existentes entre *posiciones de sujeto* y *pedagogía de la crueldad* (Laclau y Mouffe, 2015; Segato, 2018):

Así, podemos decir que desde la experiencia se habilitan y provocan distintos procesos de subjetivación o de reconfiguración de “posiciones de sujeto”: un sujeto político, un sujeto de derecho, un sujeto de

conocimiento, un sujeto de formación, un sujeto consciente de su situación, un sujeto que desea, un sujeto capaz de eludir y resignificar la experiencia del encierro [...]. Esto se traduce en trastocar las posiciones de sujeto de formación, promoviendo figuras de sujetos autónomos que se auto-, co- y eco- forman. Agregaría para la situación concreta y particular de la experiencia del encierro: a través de hechos, redes y puentes formativos. (Bustelo, 2017, p. 75)

Desde esta perspectiva, los procesos de (re)subjetivación en contextos de encierro deben abrirse paso entre actos y prácticas que enseñan a los sujetos —de ahí su carácter “pedagógico”— a hacer del flujo vital algo estéril, inerte, intercambiable, transable (Segato, 2018). Asimismo, se vincularon los sentidos construidos por las/os docentes entrevistadas/os con la distinción que hace Sousa Santos (2006) entre *posmodernismo celebratorio* y *posmodernismo de oposición*:

Al desarrollar la distinción entre posmodernismo celebratorio y posmodernismo de oposición, el contraste al que me refiero es aquel entre, de un lado, las teorías posmodernas que, al centrarse en la deconstrucción y la exaltación de la contingencia, abandonan la tarea de pensar alternativas a lo que se critica —esto es, el “posmodernismo celebratorio” que yo identifico con trabajos tales como los de Derrida y Baudrillard— y, de otro lado, las teorías posmodernas que toman la crítica de la modernidad como punto de partida para la construcción de alternativas epistemológicas y políticas, esto es, el posmodernismo de oposición. (Sousa Santos, 2006, p. 17)

## METODOLOGÍA

El análisis se realizó en el marco de la teoría fundamentada. Después de las primeras entrevistas y observaciones, se hizo un análisis inicial de los datos, identificando las categorías emergentes. La comparación constante entre estas categorías y el marco teórico permitió delimitar la cantidad de casos necesarios para alcanzar la saturación teórica, es decir, hasta que un nuevo caso no suministre información adicional por medio de la cual puedan desarrollarse nuevas propiedades de las categorías (Strauss y Corbin, 2006; Weiss, 2017). Se adoptó desde la perspectiva etnosociológica la vocación por indagar la intersección entre biografía e historia, y entre los niveles macro, meso y microcosmos (Bertaux, 2005; Saraví, 2009; 2015). Para ello, se otorgó el lugar de narraciones orales a algunas de las entrevistas que forman parte del corpus del trabajo de campo de la investigación. Con la mayoría de las/os docentes hubo encuentros durante la pandemia por COVID-19 a través de sesiones sincrónicas a distancia utilizando aplicaciones informáticas para tal fin. Desde una perspectiva sociológica articulada con la perspectiva narrativa, los relatos de experiencia fueron trabajados como recursos metodológicos (Suárez y Dávila, 2018). Para la presentación de los resultados y su posterior discusión, se hizo uso de la noción de *narrativa en sentido estricto* que presenta Ripamonti (2017):

Utilizo narrativa como sinónimo de relato e historia en los casos en que la referencia acentúa algo en común: la idea de contar, recuperar, volver a traer y comunicar desde la propia voz, algo acontecido, vivido, etc. Pero en sentido estricto, prefiero reservar para narrativa un modo particular de relatar que es aquel que articula una experiencia desde un incidente crítico, un nudo problemático que tensiona, tracciona y atraviesa toda la comunicación (oral o escrita), incluyendo lo relativo a los modos subjetivos de vivir/pensar lo vivido, las reflexiones provocadas. (pp. 89-90)

La entrevista semiestructurada permitió construir datos en torno a las experiencias y procesos de individuación de docentes en contextos de encierro. A partir de la entrevista, la perspectiva sociológica de la individuación se ajusta a la exigencia de dar cuenta del trabajo de los actores sobre sí mismos y la distancia que establecen con los roles que les son exigidos socialmente. Mediante esta matriz, la entrevista semiestructurada permite describir detalladamente las distintas relaciones existentes entre fenómenos estructurales y experiencias individuales, y habilita la interpretación de los diferenciales de márgenes de acción resultantes (Martuccelli y Singly, 2012). La entrevista permite: a) problematizar el ámbito social estudiado y; b) vigilar que el entrevistado no caiga en un relato cronológico de vida (Martuccelli, 2020). La entrevista habilita que los actores den 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 pueden tomar distancia del testimonio del sentido común, para reflexionar en torno a sus propias experiencias, y captar tensiones, contradicciones, articulaciones intra e interdiscursivas (Meo y Navarro, 2009).

En las entrevistas se destacan dos momentos significativos: primero, cuando los docentes narran cómo llegaron a trabajar en cárceles y cómo fue su primera experiencia en ese rol en ese contexto; y segundo, cuando relatan cuál es el sentido de su trabajo pedagógico en ese entorno carcelario. En esos dos momentos la mayoría de las/os entrevistadas/os cambió el registro y se sumergió en una revisión, reinención, transformación de la propia experiencia con el fin de narrarla y transmitirla; fue una reconstrucción del saber pedagógico, siempre atravesada por tensiones y conflictos propios de esos contextos complejos, y mediada en cuanto a su inteligibilidad por los sujetos involucrados (Bustelo, 2017; Dávila, 2011; Ripamonti, 2017).

El universo de estudio está constituido por: a) docentes en unidades penitenciarias bonaerenses; b) CENS en contextos de encierro (SPB) y unidades penitenciarias (SPB). Con esto se pretendió alcanzar la mayor

cantidad posible de visiones sobre el fenómeno en estudio. Fueron utilizados los siguientes criterios de diversificación: a) docentes: edad, sexo, formación académica, antigüedad en contextos de encierro; b) instituciones: antigüedad, población, matrícula. Para la selección de casos, se consideraron las nociones de muestreo por disponibilidad y “de bola de nieve” (Scribano, 2008). Por tratarse de un diseño flexible, estuvo abierto a criterios emergentes del trabajo de campo. Por intermedio de contactos, se realizaron observaciones y registros en tres centros en cárceles SPB. A partir del muestreo mencionado, fueron entrevistados 13 sujetos (n = 13).

El análisis de los datos y la presentación de los resultados se realizaron con la asistencia del programa Atlas.ti. En el siguiente diagrama de nube se ejemplifica parte del trabajo de codificación; pueden observarse los distintos códigos que fueron generados, tanto de forma abierta como “en vivo”. En todos los casos, el peso de la fundamentación, es decir, la frecuencia con la que aparece cada código, permitió hacer un primer ordenamiento de estos:

Diagrama 1  
Códigos y peso de la fundamentación



Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación en Atlas.ti 7.0.

Mediante un criterio decreciente, se seleccionaron aquellos códigos más representativos de la evolución del proceso analítico. Con dicha selección, se volvieron a realizar nuevas tandas de codificación axial de las citas asociadas a estos últimos códigos, y se pusieron a prueba tanto la parsimonia como el alcance de las categorías (Soneira,

2006). La saturación teórica estableció las coordenadas de un punto sincrónico en el cual resultó necesario pausar el análisis, (re)organizar la información, pulir los datos, establecer jerarquías, dimensiones y conexiones entre los códigos, y presentar las principales categorías del análisis en el informe final. Todo ello, reconociendo que la investigación cualitativa es un proceso inacabado y un futuro abierto (Vasilachis de Gialdino, 2006).

## RESULTADOS

### La prueba de desigualdad necesaria

La *selectividad penal* hace tiempo forma parte de la evidencia producida por distintas y numerosas investigaciones tanto en nuestro país [Argentina] como en otras latitudes. Principalmente, este concepto refiere a la tendencia de las agencias de control social de ensañarse particularmente con (y apresar a) determinado perfil de “criminal”: personas jóvenes, pobres, mayormente varones, que viven en los márgenes materiales y simbólicos de la sociedad capitalista moderna, y cuyas condenas se asocian más de la mitad de las veces a “delitos” contra la propiedad privada (Robles, 2022). Se da una sobrecriminalización que tiene como contracara una infracriminalización:

El mecanismo de infracriminalización da cuenta de la ausencia o minimización del tratamiento punitivo de las conductas perpetradas por aquellos sujetos que, por las mismas características enunciadas, ostentan una posición socialmente ventajosa. El mecanismo de infracriminalización ha sido indirectamente estudiado por muchos autores (p. ej., Sutherland y su señalamiento acerca del “delito de cuello blanco” y cómo este raramente aparecía en las estadísticas criminales), aunque de forma más o menos sistemática y raramente en juego con —y como contracara de— la sobrecriminalización. (Vegh Weis, 2024, pp. 29-30)

Para las/os docentes entrevistadas/os, en sintonía con la idea de selectividad penal, es un hecho asumido el trabajar con estudiantes de trayectorias vitales de *vulnerabilizaciones extendidas*, en las que

tanto longitudinal como sincrónicamente aparecen las marcas de las desigualdades, la exclusión social y la marginalización (Richter, 2024). Esto redonda en una complejidad singular que les representa por lo menos dos pruebas específicas de su trabajo en contextos de encierro en la esfera del SPB. La primera de ellas es la *prueba de desigualdad necesaria*, que consiste en el reconocimiento por parte de las/os docentes de que solo en el contexto de la cárcel, y gracias a ello, sus estudiantes tienen la posibilidad de acceder a situaciones de aprendizaje —no exclusivamente dentro de la escuela formal— e interacciones novedosas respecto de sus trayectorias vitales previas. Estas trayectorias se entienden como una amalgama de vivencias y relaciones que integran aspectos de la propia biografía con la coyuntura sociohistórica, y se entrelazan con dimensiones relevantes en las vidas de los sujetos (Roberti, 2017; Saraví, 2009).

Para Mateo, la cárcel es un lugar de sufrimiento para las personas privadas de libertad que tienen trayectorias vitales de vulnerabilización:

Más allá de que todo el mundo sufre, hay distintos grados de sufrimiento, pero esos pibes [que estudian en la cárcel] traen una historia de sufrimiento que, en muchísimos casos, depende de la unidad [penitenciaria], se potencia, además. El contexto de encierro es un lugar de castigo y de crueldad [...]. No es solamente la privación de la libertad, sino un montón de otros extras que vienen en el combo que tienen la voluntad explícita de que los pibes sufran. (Mateo, docente Centro 1)

Por eso Mateo, como muchas/os de las/os docentes que participaron en las entrevistas, reflexiona sobre ese encuentro entre estudiantes en la cárcel y “experiencias estéticas”:

Hay una película que se llama *Lunas cautivas*. Ocurre que esas minas [privadas de la libertad], escribieron unas poesías tremendas [...]. Ahí dentro [de la cárcel]. Cuando salieron, no escribieron más. Y cuando salieron, volvieron como a su vida normal, digamos, dentro de donde vivían, y dejaron de escribir. Y es muy loco. O sea, esa cuestión de la experiencia estética que puede llegar a tener el pibe ahí dentro, que la puede tener en la cárcel. Eso es lo loco. El pibe, el encuentro que tiene

con algo que en su puta vida se hubiera pensado, alguien que hace una artesanía de cerámica. (Mateo, docente Centro 1)

En este punto es necesario incorporar a la noción de trayectoria como amalgama de biografía y coyuntura, los aportes de Mora Salas y Oliveira (2014), quienes establecen una distinción entre la “trayectoria”, entendida como el tiempo recorrido hasta entonces, y la “ruta”, que hace referencia al tiempo posible por recorrer en el futuro. A partir de la pregunta de si es posible salir adelante en la vida para jóvenes que heredan una pobreza estructural, material y simbólica, estos autores propone tres rutas [posibles]: *rutas de [posible] superación*; *rutas de reproducción*; y *rutas de [posible] exclusión*. Al analizar los fragmentos de la entrevista a Mateo, en su experiencia docente, esta prueba de desigualdad necesaria adquiere dos dimensiones contrapuestas pero vinculadas. La primera dimensión es el sentimiento contradictorio de reconocer que, para que una persona encarcelada tenga acceso a esas vivencias formativas inéditas en su biografía, necesariamente debe transitar/sufrir la prisión, porque de otra forma no hubiera entrado en contacto con dichas vivencias. La segunda dimensión opone a esa contradicción la posibilidad de que, a pesar de la constelación de carencias en la que orbitan, las/os estudiantes y/o sus familias puedan pasar de una “variabilidad determinada” a una “azarosa” o “condicionada”, y eventualmente matizar la capacidad de sus agencias constreñidas e intentar “salir adelante en la vida” en un esbozo de ruta de posible superación (Mora Salas y Oliveira, 2014):

Incluso en teatro, pibes que dicen “yo cuando salga [en libertad] me voy a anotar en un taller”, o bien les dicen a los hijos que se anoten en un taller, porque saben lo terapéutico que es. Lo bien que les hace el teatro. O si no, vienen y te cuentan que le dijeron a su hijo que se anotara en un taller, y el hijo fue y se anotó. (Mateo, docente Centro 1)

Esta idea de salir adelante, de poder redescubrirse o reinventarse, llama la atención de Sofía, ya que es precisamente dentro de la cárcel donde tiene lugar este proceso:

Las primeras clases en contextos de encierro. Primero, que en la cárcel vi cosas que nunca vi afuera, en otras aulas. Por ejemplo, hay muchos travestis, y totalmente normalizada la presencia del travesti, y totalmente normalizado que los travestis eran las novias de los chabones. [me decían los estudiantes] “Mi novia”. Algo impensado [...]. Es como paradójico total, en un lugar en donde estás privado totalmente de tu libertad, de pronto ahí se tornaba normal, era totalmente común. Algo que no ves afuera [...]. ¡En la cárcel! No me lo esperaba ni ahí. (Sofía, docente Centro 1)

De alguna manera, los procesos de exclusión o marginalización en las trayectorias de las personas privadas de la libertad se ven interrumpidos, pausados o matizados por la vivencia de experiencias subjetivantes exclusivas del contexto, a las cuales solamente pueden acceder por el hecho de estar aguardando sentencia o cumpliendo efectivamente condenas en unidades penitenciarias del SPB.

### La prueba del desencantamiento

La segunda de las pruebas específicas del trabajo como docentes en contextos de encierro es la *prueba del desencantamiento*. Este fenómeno consiste en que, a pesar del compromiso y la presencia, el trabajo y la pasión, persisten ciertos factores estructurales y dinámicas interinstitucionales que prevalecen por sobre los pequeños avances profesionales y subjetivos hechos en materia educativa intramuros. Y es esa prevalencia la que genera el desencantamiento. En su testimonio, Martina vincula tratamiento penitenciario, resocialización y posibilidad de elegir:

Mirá, yo, lo que siento es que la cuestión de la resocialización a través de un tratamiento, a través de cumplir una pena, una condena, es una mentira. Es teoría pura; no existe la resocialización [...]. Yo creo que la sociedad castiga lo que ella produce. Ya pienso eso. Castiga lo que ella produce. 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 les 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 tuve, 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. Entonces, yo lo que rescato es esto: que la resocialización no existe. (Martina, docente Centro 3)

La tarea de educar en la cárcel se transforma así en un aliciente frente a una cuestión más sistémica, en la que los factores de expropiación de los entramados institucionales y las estructuras sociales colonizan las rutas de posible superación (Mora Salas y Oliveira, 2014). Para Sofía, en este contexto, en el que los factores estructurales inciden negativamente sobre el potencial transformador de la educación en las cárceles, la “decisión política”, la resocialización y la educación se vinculan de manera compleja:

Últimamente estoy pensando que es una decisión política que la educación sea un fracaso y hacer como que estamos educando. Siento que es una pantalla. O sea, vos tenés el derecho a la educación, ellos [los estudiantes] tienen ahí [en la cárcel] un espacio [para estudiar], pero también lo veo como si fuese una especie de pantalla. Como que la política pública sería “hacemos esto para decir que les estamos garantizando el derecho a la educación y...”, no sé cómo explicarlo. No sé cuál es el sentido de la escuela en la cárcel, tampoco. La cárcel a mí me enseñó mucho, y una de las cosas que me enseñó fue que el sentido tiene que estar hoy. Que yo no puedo pensar, y eso es lo que les decía a los pibes cuando daba [clases] en contextos de encierro y que muchos

se enojaban, que tienen la idea de la escuela meritocrática: “no, porque ellos, cuando salgan, pueden estudiar una carrera, progresar, ir y anotarse en el mercado laboral”. Yo capaz le estaba dando clases a un tipo que va a estar 20 años en cana; 3 va a estudiar, ¡después le quedan 17 adentro! ¿Qué va a ir a estudiar, después? No sabés... Digo, el sistema no está pensado para que esa persona se reinserte; después, con los antecedentes penales, las posibilidades de trabajo, las posibilidades de inserción son muy complejas. Yo no digo que sea imposible, pero el sistema no está pensado para que ese tipo que egresa haga ese camino de universidad, progreso individual. (Sofía, docente Centro 1)

En este fragmento de la entrevista a Emilia se recupera lo que constituye casi una constante en las demás entrevistas: las tensiones entre la escuela, los estudiantes y el servicio penitenciario. Esas tensiones comprometen el derecho básico a la educación:

La verdad es que en algún momento uno siente que esto del derecho a la educación es medio una mentira, ¿no? Sobre todo, en esta institución donde nosotras te decimos que tenemos como muy buen vínculo con la gente del servicio penitenciario, pero donde ir a la escuela es un premio: si te portás bien vas a la escuela, si te portás mal no vas a la escuela. Entonces es como que a veces sentimos que este derecho está bastante vulnerado en algunas situaciones. (Emilia, docente Centro 2)

Más allá de adherir a la idea de que en la cárcel se dan procesos de subjetivación de las/os estudiantes gracias al soporte de la educación, las/os docentes que participaron en las entrevistas no pierden de vista que diferentes factores estructurales de desigualdad relativizan los logros alcanzados en los CENS y abonan la continuidad de transiciones prolongadas y complejas de mayores vulnerabilidades ante la marginalización, la exclusión y la violación sistemática de derechos fundamentales.

## Entre celebración y oposición

Trabajar con algunas narraciones orales significativas habilita pensar críticamente las prácticas pedagógicas y los sentidos que los sujetos construyen en torno a sus experiencias profesionales en espacios carcelarios. En este apartado se selecciona un fragmento de la narración de Sofía, en el momento en el que cuenta cómo fueron sus primeros días como docente en una cárcel:

Entrevistador: Bueno, te pusiste de acuerdo con el director del CENS y vas. ¿Qué onda? ¿Cómo fueron esos primeros días?

Sofía: Entro a la cárcel. Y cuando entré a la cárcel, o sea, lo primero que... Te quiero decir algo: yo nunca, nunca, jamás, en los 2 años y pico que estuve trabajando ahí, nunca naturalicé la cárcel. Para mí nunca era algo “bueno, vengo acá a trabajar”, nunca... No me pasa con la escuela, todavía, tampoco; siempre lo veo como algo nuevo. Pero 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. Primero, la estructura: entrar y ver esas paredes enormes, altísimas, y después es Maxwell Smart, 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 (...). 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 20 años que están ahí [trabajando], entonces pasan y pasan (...). Y ni bien entro, me pasó que nos abren la puerta unos tipos vestidos de civil, y yo 2 años después me entero de que eran internos. Yo pensaba que eran canas, vestidos de civil. Y 2 años después me entero de que los chabones... Y de ahí, como que vos te das cuenta de la organización que hay dentro del espacio. La organización política y cómo cada uno va buscando lugar para sobrevivir ahí adentro. (Sofía, docente Centro 1)

A partir de la pregunta, Sofía reconstruye y comparte una serie de tensiones entre optimismo y pesimismo, sensaciones, recuerdos, situaciones que transmiten una experiencia compleja, dura y por momentos desgarradora (Apple, 2014). Si bien el ejercicio de objetivar las experiencias ajenas resulta arbitrario y problemático, es dable señalar que en su narración prevalece una suerte de posmodernismo celebratorio, en el sentido de que, frente al diagnóstico y la denuncia, no parecería haber lugar para una propuesta de formación alternativa ni un proceso de subjetivación que se resista a la materialidad y las circunstancias del encierro (Bustelo, 2017; Sousa Santos, 2006). En el continuo angustia-dolor-quebre-pena-malestar, Sofía parece no poder asumir que la dominación, la exclusión, la marginación y la privación de derechos no son estáticas, ni están concluidas sin más (Apple, 2014; Giroux, 2004). Sin embargo, a pesar de esta lectura en clave celebratoria, Sofía menciona a sus compañeras/os docentes. Se podría sugerir que una experiencia como la de documentación narrativa en formación docente, adaptada al grupo de docentes de ese CENS en contextos de encierro, permitiría una *revisión*, una reconstrucción de sus vivencias en esa escuela, que generara una *reescritura* diferente y opuesta a la *tradición selectiva* que parece

impregnar la narración de Sofía. Por “tradición selectiva” Raymond Williams (2009) entiende “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo en el proceso de definición e identificación cultural y social” (p. 159).

En otro de los fragmentos seleccionados de la narración de Sofía aparece un filón alternativo entre educación, economía, gobierno, control (Apple, 2014), cuando a partir de una anécdota reconstruye cómo los estudiantes realizan aprendizajes aún en circunstancias difíciles:

Después me daba cosa; una vez estaba dando clase de los Mayas. Y me causó mucha gracia, bah, me impactó mucho porque un pibe me dice “ah, sí...”, yo estaba diciendo algo sobre “trayectorias”, y ellos te relacionan todo con lo que les pasó. Es como muy Freire, muy educación popular. Porque todo lo que vos estás diciendo, si te están escuchando atentamente, en algún momento se les va a retrotraer a lo que les pasó: “Claro, sí, como cuando a mí me pegaron un tiro, me entró por acá y me salió por allá”. Y yo “ah, te pegaron un tiro”. “Sí, profe, cuatro tiros me pegaron”. Y entonces “sí, sí, a mí también”, y toda la clase los tipos mostrándome “mirá, acá me entró acá y me salió acá”. Entonces toda la clase era por dónde les habían entrado balas en el cuerpo. Imaginate, yo que soy amante del teatro, del cine, era “¿y qué sentiste cuando te entró una bala en el cuerpo?”. Entonces los chabones describiendo lo que les había pasado. Tremendo. De pronto no tenía nada que ver con Historia. Pero bueno, también yo permitía que eso pase ahí, era una necesidad de ellos de hablar de eso. Todos baleados, Nicolás, todos, cagados a tiros. No lo podía creer. Yo que veo un arma y lloro, los tipos enfrentados a eso permanentemente. (Sofía, docente Centro 1)

En este y otros momentos de la entrevista, a Sofía se le quebraba la voz y afluían algunas lágrimas que le dejaban la mirada triste y brillante. Por supuesto que su experiencia no puede quedar reducida al rótulo de “celebratoria” sin más, dado que la complejidad de la vida social escapa a cualquier intento de objetivación académica. Sin embargo, en este ejercicio de sistematización y análisis, parece

terminar imponiéndose una mirada pesimista sobre las posibilidades reales de oponerse al sistema que reproduce desigualdad, exclusión e injusticia. En los siguientes relatos se muestra cómo la relación entre teoría y práctica opera un giro pedagógico por demás interesante.

### Experiencias de oposición y subjetivación

En el caso de Emilia e Isabella, su reconstrucción de hechos, situaciones, hitos y momentos se encuentra directamente atravesada por una praxis crítica que pone en evidencia un claro despliegue de la *imaginación pedagógica*:

En última instancia, las pedagogías críticas consisten en leer el mundo para transformarlo, a través de un ciclo iterativo continuo de teoría y práctica, reflexión y acción. Esta praxis implica, por tanto, activar constantemente la imaginación en el nexo de lo abstracto y lo concreto [...]; una pedagogía crítica para (re)activar nuestra imaginación pedagógica. Reflexionando sobre la educación científica como un sitio onto-epistemológico de posibilidad y como un contexto que podemos (re)habitar, nos preguntamos: ¿cómo podemos aprender a ser “de otra manera” en la educación científica? ¿Qué tipo de cambio transformador se requiere y quién está trabajando para ese cambio? ¿De qué forma? ¿Cómo podemos entrelazar nuestros esfuerzos individuales para catalizar devenires colectivos para el campo? (Torres Olave et al., 2023, p. 11)

Al igual que en el relato de Sofía, en sus testimonios permanecen el malestar, la indignación y el conformismo, pero su forma de repensarse y proponer difiere radicalmente del primer relato presentado (Sousa Santos, 2006). Emilia, por ejemplo, trae la historia de Benja y, en muy pocas líneas, ofrece una síntesis referida tanto a cómo es trabajar en la cárcel como al sentido de educar en esos contextos:

Y es lo que te decía, “¿cómo es trabajar?”, yo, lo de los prejuicios, a mí no me importa por qué está [preso], si es asesinato, no me interesa; está ahí, y es una persona que no tuvo las mismas posibilidades que yo, porque cuando hablamos de igualdad de posibilidades, qué sé yo...

El año pasado tuvimos a Benja. Benja desde los tres hasta los 18 [años] vivió en Constitución, en la calle. Y terminó hablando en la Semana del Adulto con una regla, marcando meridianos, paralelos, continentes y mares. A mí se me caían las lágrimas. Benja, un tipo de 33 años, que nunca había tenido la posibilidad de estudiar (...). Estas cosas me pasan. (Emilia, docente Centro 2)

Para Emilia, los prejuicios, la desigualdad y la marginalización quedan en un segundo plano al recuperar cómo Benja pasó de vivir en la calle a exponer en unas jornadas educativas. Es sumamente destacable la naturalidad con la que ella lo narra, sin pretender la formación de sujetos críticos con voluntad transformadora, pero *haciendo* en la práctica, contra toda “realidad” aparente (Sousa Santos, 2006; Suárez, 2011). En esa misma sintonía, Isabella trae en su narración oral la experiencia de Fierro, otro estudiante del mismo CENS (aunque de distinto pabellón):

Bueno, nosotras tuvimos hace poco a Fierro; se llama Fierro el muchacho. Hinchaba, hinchaba que quería venir a la escuela. Qué pasa: él está en el pabellón Oeste, que era el pabellón quilombo, al que nunca sacaban [del pabellón a hacer actividades educativas o recreativas o laborales] [...]. Entonces, en ese pabellón cae un profe de Matemática, que organizó a los internos y que decía que le enviáramos tarea para que los internos trabajaran, porque ahí no teníamos ningún inscripto. Bueno, fue Emilia a hacer la entrevista, y cuando va uno de nuestros compañeros, Fer, que es gente del servicio, nosotras le decimos “compañero”, con la gente del servicio nos llamamos así, “compañero”, lo va a buscar al profe y se encuentra con Fierro... Fer es blanco, volvió transparente. Vuelve transparente, Fierro quería venir con el profe, porque supuestamente Fierro es el que organiza ahí el [pabellón] Oeste, le dijeron que no porque no habían hablado con el profe, si él no iba el profe no iba, porque si iba era para lío. Y a todo esto, peleando Fierro con un chumbo en la cintura, con un arma en la cintura. Dentro del pabellón con un arma discutiendo con Fer, el del servicio. Fer se dio la media vuelta, vino, nos contó. Bueno, quedó así. No sé cómo fue que hicieron porque cambiaron las formas, qué sé yo, ese pabellón hoy es de estudiantes, es totalmente

laico, es de estudiantes. Lo pintaron, lo ordenaron [...]. Bueno, Fierro, que parecía que iba a ser un bondi bárbaro, el loco, logró junto con el resto que a ese pabellón lo nombraran escuela, pabellón de estudiantes, que lo pintaran todo, que lo arreglaran, y todos los que están ahí se levantan a hacer la tarea y a convivir [...] A ver, [Fierro] logró, con los años que tiene la escuela, que un pabellón sea de estudiantes, lo cual significa que ahí no importa si sos evangelista, si sos católico, lo que fuera; pabellón de estudiantes. (Isabella, docente Centro 2)

Es decir, no solamente ante los obstáculos en general que presenta la cárcel para estudiar estando ahí, sino dentro de ese pabellón particular<sup>1</sup>, a través de la experiencia educativa (de la que Emilia e Isabella forman parte), Fierro consigue reinventarse y matizar los horrores y la violencia del encierro con prácticas concretas y situadas en clave pedagógica y política (Apple, 2014; Giroux, 2004; Sousa Santos, 2006; Suárez, 2011). Emilia incorpora más detalles sobre la experiencia vinculada a la trayectoria de Fierro y los avatares dentro del pabellón Oeste:

Tienen talleres, se organizaron con preceptores [...]. Pero bueno, eso lo logró Fierro [...]. Fierro me dijo: “nosotros queremos ser el ejemplo del resto de los pabellones”. Porque están alfabetizando, también [...]. Yo tengo una visión muy romántica de esta situación. 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 [...] uno de los estudiantes pidió la palabra [...]. Entonces, con su vasito de gaseosa en la mano, nos

1 En la jerga carcelaria argentina, a los pabellones como el de Fierro los llaman “cachivache”. En esos pabellones suele haber “población” de “chorros” (personas condenadas por robo agravado por el uso de armas de fuego), la mayoría “pibes buenos”. Los “pibes buenos”, contrariamente a lo que el sentido común puede dictar, son personas, generalmente jóvenes, que no “quiebran” (resisten el dolor, las condiciones adversas) y siempre “se paran de mano” (pelean) con “la gorra” (policía; servicio penitenciario) o con otros presos. Para más detalles ver el trabajo de Ángel (2015).

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. (Emilia, docente Centro 2)

Emilia e Isabella se narran desde la potencia y la alternativa: *a pesar* de la cárcel, *en* la cárcel, y con una mirada siempre puesta *más allá* de la cárcel. Sus estudiantes pueden organizarse en ese contexto difícil e ir por más: se alfabetizan, se presentan a jornadas, hacen de un pabellón “quilombo” uno de exclusivamente “estudiantes”, consiguen recursos, quieren seguir estudiando y sueñan la libertad.

## CONCLUSIONES: TERRITORIOS DE SUBJETIVACIÓN Y NUEVO PARADIGMA CRÍTICO

Para concluir, se recuperan los sentidos que las/os docentes (re) construyeron en sus testimonios a partir de los fragmentos seleccionados. Una vez más, resulta necesario insistir en que desde las ciencias sociales se construyen tipos ideales para interpretar y encontrar sentidos a la realidad social, pero *la* realidad siempre es más compleja y esquiva. En los fragmentos analizados, la prueba de la desigualdad necesaria aparece articulada con los ejes analíticos de “apoyos institucionales” y de “elecciones, decisiones, expectativas y planes futuros”, que juegan un papel clave al momento de superar un conjunto hasta entonces crónico de situaciones adversas en los recorridos vitales de las/os estudiantes, y también a la hora de encontrar un sentido a la propia experiencia profesional en contextos de encierro. En este último sentido, parece acertado ensayar una posible distinción entre las *pruebas* (específicas y comunes) como obstáculos o tensiones a superar dentro de las experiencias profesionales, y los *desafíos* como situaciones que motivan e invitan a seguir adelante (Martuccelli, 2006; Mora Salas y Oliveira, 2014).

La experiencia, como testimonio, expresa acontecimiento, efectos y contraefectos de prácticas institucionalizadas, agenciadas y padecidas, en perspectiva, en situación y en enclave histórico, desde las marcas, las heridas y las cicatrices, desde los cuerpos experienciantes que narran (Bustelo, 2017; Ripamonti, 2017; Segato, 2018). Es necesario retomar la noción de *experiencia* vinculada a las *marcas* en los cuerpos y las subjetividades, para destacar que Sofía expresa haber interrumpido su experiencia como docente en la prisión. Y es una decisión que debe respetarse si se trata de empatizar con la “angustia” y el “dolor” que sentía al estar en la cárcel. En ese sentido, parece oportuno sugerir que una alternativa para revitalizar el pensamiento y la pedagogía críticas, “una forma alternativa de pensar alternativas” (Sousa Santos, 2006, p. 27) tomando como referencia la experiencia de Sofía, sería la producción y socialización de teoría social en la clave de la “doble hermenéutica” que trabajan Giddens y Suárez (en sus relecturas del pensamiento de Gramsci): proveer conceptos para problematizar, analizar y transformar lo que las/os actores [docentes] ya saben (Giddens en Suárez, 2011, pp. 79-80).

Las experiencias analizadas también dan cuenta de que existe “la cultura como un proceso vivo, además de como un producto” (Apple, 1997, p. 105), con sus contradicciones, dificultades, opacidades, pero siempre con “el optimismo de la voluntad” como estandarte (Gramsci en Apple, 1997, p. 10). Al final de este recorrido se impone la idea de estos contextos de encierro punitivo como “territorios” (Bustelo, 2017) en los que es posible no solamente la praxis de una pedagogía crítica, sino la oposición y subjetivación en experiencias pedagógico-políticas alternativas. Existen dos pruebas en las experiencias de docentes de CENS en la esfera del SPB, atravesadas por diferentes brazos de la desigualdad. La prueba de la desigualdad necesaria, que opera como obstáculo, pero también como desafío motivacional; por un lado, la paradoja de que sus estudiantes solo accedan a experiencias subjetivantes dentro de la cárcel se presenta como una situación límite de sufrimiento y dolor; por otro lado, el potencial agenciamiento en esas experiencias representa para las/os docentes una razón para

seguir con su trabajo educativo en contextos complejos, marcados por tensiones y contradicciones, avances y retrocesos. La prueba del desencantamiento jaquea todo lo anterior al evidenciar una prevalencia de los factores estructurales de producción y reproducción de las desigualdades. El contexto es una variable medular para analizar el malestar docente. En el caso de las escuelas situadas 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.

Con respecto a los territorios de subjetivación, son pertinentes los aportes de Sousa Santos para pensar algunos rasgos de la “teoría crítica”, a saber: lo que se entiende por “realidad” no se reduce a lo que existe; la teoría crítica considera esa “realidad” como un campo de posibilidades; la tarea de la teoría crítica está en ponderar y definir el grado de variación que existe más allá de lo empíricamente dado; el análisis crítico de la “realidad” se basa en que los hechos empíricos no agotan las posibilidades de la existencia; existen formas alternativas para intentar superar lo que resulta criticable (Sousa Santos, 2006, p. 18). Con ese bagaje se sistematizan algunos tipos ideales en dos ejes: experiencias celebratorias; experiencias de oposición (y subjetivación). Con ello, se señalan diferencias y alternativas entre los grandes núcleos de sentido que fueron recuperados en las entrevistas, organizadas en tres dimensiones de la praxis: concepción de la “realidad”; concepción del “sujeto que aprende”; concepción del “potencial docente” (ver Tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones de la praxis	Experiencias celebratorias	Experiencias de oposición (y subjetivación)
Concepción de la “realidad”	- La “realidad” como algo dado, empírico, difícil de transformar.	- La “realidad” como resultado de fuerzas en tensión y disputa, pasible de transformación.
Concepción del “sujeto que aprende”	- Las trayectorias vitales determinadas por el contexto.	- Experiencias de subjetivación (a pesar del contexto).
Concepción del “potencial docente”	- La docencia como parte del sistema de dominación.	- La docencia como herramienta transformadora.

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías presentes en Sousa Santos (2006).

En algunos relatos emergen momentos, situaciones y, sobre todo, grupos de personas con un claro potencial transformador dentro de la dura realidad de la cárcel y la escuela en ese contexto. Sin embargo, pareciera que a veces terminara imponiéndose un posmodernismo celebratorio que obtura la *revisión* y *reinención* de la práctica como horizonte de posibilidad de una praxis alternativa, y en donde las desigualdades y vulnerabilizaciones se constituyen en una prueba difícil de enfrentar (Dubet, 2023; Richter, 2024). En otros relatos, a pesar de la desigualdad, la violencia y la despersonalización que sufren las/os estudiantes, se recuperan hechos, experiencias, momentos en los que, lejos de estar frente a una “victoria monolítica de las ideologías del poder” (Apple, 1997, p. 10), se evidencian procesos complejos de reinención y subjetivación a partir de experiencias pedagógicas y estéticas.

Entre las pruebas específicas, las oposiciones y los procesos de subjetivación identificados en el análisis, este trabajo proyectó profundizar el estudio de los procesos de individuación y las experiencias de trabajo sobre los otros por parte de docentes en escuelas secundarias en cárceles del SPB. En particular, buscó identificar los sentidos que construyen en torno a ejercicio de derechos, los distintos tipos de desigualdad y los procesos de vulnerabilización. Esos tres ejes tuvieron una presencia transversal en esta investigación, y podrían llegar a constituir un terreno fértil para nuevas y futuras investigaciones. Para avanzar en esta proyección, urge caracterizar las experiencias de trabajo sobre los otros que desarrollan las/os docentes en escuelas secundarias del SPB, así como los estilos que construyen en torno a ellas. El trabajo sobre los otros es también un trabajo sobre sí, en el que resulta indispensable gestionar distintas lógicas de acción. Esto implica ajustes recíprocos e implícitos respecto de la personalidad, las tareas y las competencias, todo lo cual conlleva a que cada docente termine configurando un estilo propio, personal, singular, más que

un rol. Esperamos que esta dinámica haya quedado reflejada en los hallazgos de este estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángel, L. (2015). *“La política acá la hacemos nosotros”*. *Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel bonaerense* [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Martín]. UNSAM <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/277>
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. W. (2014). *Knowledge, power, and education*. Routledge.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012a). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: Neoliberalismo, democratización y lazo social*. LOM.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012b). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: Trabajo, sociabilidades y familias*. LOM.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Biggart, A., Furlong, A. y Cartmel, F. (2008). Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna. En R. Bendit, M. Hahn y A. Mirand (Eds.), *Los jóvenes y el futuro: Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en el mundo global* (pp. 49-71). Prometeo.
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro: Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. FILODigital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363>
- Cipriano García, R. y Raggio, S. (Coord.) (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*. CPM.

- Daroqui, A. (Coord.) (2014). *Castigar y gobernar: Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. CPM; GESPyDH.
- Daroqui, A. (Coord.) (2023). *Registro nacional de casos de torturas y/o malos tratos: Informe anual 2022*. CPM; PPN; GESPyDH.
- Dávila, P. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 145-155. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/download/14028/12442/>
- Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI.
- García Acevedo, M. (2019). *Legitimación informal de la violencia y construcción de autoridad en el servicio penitenciario de la provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría]. Universidad de San Andrés.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2007a). *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. LOM.
- Martuccelli, D. (2007b). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Martuccelli, D. (2020). La individuación, los desafíos sociales y la biografía extrospectiva. *Revista Contenido*, (10), 81-112. [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)
- Martuccelli, D. y Singly, F. de (2012). *Las sociologías del individuo*. LOM.
- Meo, A. y Navarro, A. (2009). *La voz de los otros: El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron System.

- Mora Salas, M. y de Oliveira, O. (2014). *Desafíos y paradojas: Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. El Colegio de México.
- Olivares, J. (2023). El formato escolar de los Centros Educativos de Nivel Secundario en la provincia de Buenos Aires desde una perspectiva histórica (1970-2018). *Revista IRICE*, (45), 4-21. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1670>
- Paroncini, A. L. (2023). *Políticas educativas y adscripciones identitarias docentes en contextos de encierro* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/158357>
- Richter, N. (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. <https://cientificas.unpaz.edu.ar/edunpaz/index.php/IESCODE/article/view/1601>
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: Notas epistémico-metodológicas. En M. Alvarado y A. De Oto (Eds.), *Metodologías en contexto: Intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 83-103). CLACSO.
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: Un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Robles, C. O. (2022). *Pobres presos* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/142955>
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México*. CIESAS.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México/CIESAS.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

- Soneira, A. J. (2006). La “teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Por una cultura política emancipatoria*. UNMSM.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. (2011). Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal y D. Suárez, *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 69-114). Novedades Educativas.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8), 350-373. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p350-373>
- Torres Olave, B., Tolbert, S. y Frausto Aceves, A. (2023). Reflecting on Freire: A praxis of radical love and critical hope for science education. *Cultural Studies of Science Education*, 18(1), 1-20.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Vegh Weis, V. (2024). *Todo preso es político: Una historia sobre la (in)justicia penal*. CLACSO.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/28>
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Las Cuarenta.

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2024

Fecha de aceptación: 18 de marzo de 2025

