



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Identidades laborales y trabajo docente en contexto de encierro. Un estudio en  
la Unidad Penitenciaria N°4 de Bahía Blanca.

Autora: María Luisa Godoy

Directora: Dra. Verónica Walker

BAHÍA BLANCA

2023



Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por María Luisa Godoy, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección de la Dra. Verónica Walker.

## AGRADECIMIENTOS

*Este sueño no hubiera sido posible, sin el acompañamiento de todas/os ellas/os:*

*En primer lugar, gracias a mi familia (eje vertebral de mi vida). A Germán, por soportar muchos años de desvelos, horarios corridos sin vernos, heladeras vacías, lugares de la casa cargados de textos y cenas improvisadas. Por comprender lo que significaba- para mí- llevar adelante este proyecto y apoyarme aún en los momentos de caos familiar. Porque por cada “Listo, ya fue” que yo decía, me repetías una y mil veces: “¡Ni se te ocurra!”. A Rafa y Rami, por preguntar cada vez que venía de cursar, visitar una institución o rendir: “Cómo te fue má?” e inmediatamente escuchar: “¡Buenaaaa! Sin importar que, durante días, las cosas no estuvieran organizadas dentro de nuestra casa.*

*A las amistades que me regaló este hermoso tramo formativo de mi vida, personas con las cuales compartimos infinidad de circunstancias que traspasaron los umbrales académicos. A esas reuniones de estudio que se convertían en momentos de risas, miedos y lágrimas. A Laura, Sole, Pame, Cintia, Marisa ¡Gracias chicas!*

*A los y las compas de las diferentes cohortes, porque, a estas alturas, se imaginarán que este sueño llevó un tiempo que excedió al plan de estudio académico. Por la apertura a compartir períodos y espacios a pesar de las diferencias generacionales.*

*A los y las docentes de la carrera porque, en la mayoría de los casos, sus discursos iban en concordancia con las voces de los diferentes autores trabajados y en tal sentido hicieron de esas cursadas un campo de construcción de aprendizaje enriquecedor y colectivo.*

*A Cristina Adrián y su frase en la consulta de Taller IV: “Si dejas te vas a arrepentir toda la vida” (porque hubo momentos que quise desistir). Como verán no fue todo tan hermoso este proceso atravesado por la vida que iba pasando y en ese paso dejaba ausencias eternas y la conciencia de nuestra propia finitud.*

*A Vero, por aceptar ser “mi directora”, brindarme la contención precisa y a su vez dejar esos espacios de libertad tan necesarios para realizar este trabajo de escritura. Gracias por dictar Sociología de la educación, materia bisagra en mí que reconstruyó, le dio sentido y una explicación coherente a una parte de mi historia.*

*A cada relato (escuchado con absoluto respeto) de los y las participantes que aceptaron colaborar e hicieron posible la realización de esta investigación. Gracias por sus aportes, el tiempo destinado y, en algunos casos, por qué no, los silencios.*

*Por último, gracias a la vida, porque cada día me demuestra que estoy acá, en este preciso ypreciado instante de tiempo cronológico, para hacer realidad todo lo que se me ocurra...*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
<b>CAPÍTULO I: Consideraciones metodológicas. “Cruzar la frontera que separa el adentro del afuera”.....</b>	<b>10</b>
1.1. Objetivos, enfoque y estrategias metodológicas de investigación.....	10
1.2. Muestra y recolección de datos.....	12
1.3. La Observación como técnica de investigación: ¿Qué observo cuando observo?.....	17
<b>CAPÍTULO II: TRABAJO DOCENTE E IDENTIDAD LABORAL. “El maestro en la jaula de hierro” .....</b>	<b>21</b>
2.1. El trabajo como categoría sociológica: ¿Qué implica hablar de trabajo docente?.....	21
2.2. Identidad e identidad laboral docente .....	25
2.3. Trayectorias formativas docentes.....	27
2.4. Contexto de encierro.....	28
2.5. El campo de la Educación de Jóvenes y Adultos.....	30
<b>CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO EN ARGENTINA. “Una grieta en el muro” .....</b>	<b>34</b>
<b>Primera Parte</b>	
3.1. Recorrido socio-histórico y normativo sobre la educación en contexto de encierro en Argentina.....	34
3.2. Una mirada socio-histórica y normativa sobre la modalidad de contexto de encierro bonaerense.....	38
<b>Segunda Parte</b>	
3.3. Propuestas formativas a nivel nacional y provincial sobre la modalidad contexto de encierro.....	41
3.4. Una mirada a nivel local de las propuestas formativas vinculadas a la modalidad contexto de encierro.....	43
<b>CAPÍTULO IV: LA UNIDAD PENITENCIARIA N°4 DE BAHÍA BLANCA. “La civilización del castigo” .....</b>	<b>46</b>
4.1. Orígenes del sistema penitenciario en la ciudad de Bahía Blanca.....	46
4.2. La Unidad Penitenciaria N°4 en la actualidad.....	48
4.3. La institución escolar en el penal de Bahía Blanca: CENS N° 463 y Primaria N° 701.....	51

## **CAPÍTULO V: TRABAJAR COMO DOCENTE EN LA UNIDAD PENITENCIARIA**

### **Nº4. *Una lectura sobre “los diques de contención”***

.....	<b>58</b>
5.1. Condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente en contexto encierro.....	58
Infraestructura.....	58
Recursos.....	63
Salarios y formas de contratación.....	64
Relación con los estudiantes.....	67
Organización de la enseñanza.....	68
Reconocimiento del trabajo.....	71
5.2. Trayectorias formativas en contexto de encierro.....	72
5.3. Sentidos atribuidos a la práctica docente en contexto de encierro.....	77
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>92</b>

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación indaga el trabajo docente en contextos de encierro en la Unidad Penitenciaria N° 4 de la ciudad de Bahía Blanca; la construcción de las identidades laborales y los sentidos que las/os docentes atribuyen a su trabajo.

En Argentina, el mundo de la educación en contextos de encierro (ECE) se consolida bajo políticas que intentan restituir derechos, configurando el campo educativo en ese ámbito. Con respecto al marco normativo que regula los establecimientos educativos que funcionan en Unidades Penales, hay una intersección visible que pone en diálogo y tensiona la lógica del derecho a la educación y la lógica penitenciaria. Por un lado, la Ley 24660/96 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y su modificación, Ley 26695/11, que regula el sistema penitenciario y por el otro, la Ley de Educación Nacional 26206/06, la Ley de Educación Provincial 13688/07 y Resoluciones como la 58/08 del Consejo Federal de Educación y la 2614/11, que organizan el sistema educativo.

Mientras el marco normativo del sistema penitenciario establece condiciones para acceder al derecho a la educación, por ejemplo, que la persona tenga una sentencia firme; la Ley Nacional de Educación en el artículo 2 fija a la educación como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Además, en el año 2007, por medio de la Ley de Educación Provincial N°13688 de la provincia de Buenos Aires se definen espacios de desarrollo de la educación como tramas del espacio público de base física o virtual en las que se articulan trayectorias educativas de todos los Niveles y Modalidades, el contexto de encierro se encontrará incluido dentro de esta concepción. En el capítulo XVIII de dicha Ley se realiza una conceptualización de esta modalidad, asignándole sentido y forma dentro del sistema educativo. Luego, se dictaron distintas Resoluciones como la 58/08 del Consejo Federal de Educación y la 2614/11 que aprueba el Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro. En julio del año 2014 se promulgó una disposición provincial que establece que la gestión y conducción de los servicios educativos que funcionan en contextos de encierro requieren de equipos de conducción e institucionales con perfiles específicos que hacen necesarios mecanismos particulares para su selección.

El recorrido normativo que enmarca esta modalidad da cuenta de un sistema regulatorio que participa del proceso de significación de la identidad del docente. En tal sentido, este actor social emprende el desafío de llevar a cabo su práctica en un contexto que condiciona y configura su trabajo y que lo coloca en un campo de disputa de poderes en los que va construyendo y caracterizando particularidades en su práctica laboral.

El trabajo docente, como práctica social, se desarrolla en un escenario múltiple y complejo. Complejidad que se acrecentó a partir del contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO)<sup>1</sup>, medidas gubernamentales tomadas en Argentina durante el período 2020 y 2021 en el marco de la pandemia por COVID-19. Este escenario operó como inquietud nodal para la creación de este estudio. Los cambios en las formas de organización del trabajo y las condiciones laborales durante este período de excepcionalidad pueden considerarse como un analizador de las tensiones históricas, las prácticas cotidianas y los múltiples sentidos que se conjugan en el ejercicio del trabajo docente.

A lo largo de la historia, los sistemas educativos se fueron configurando con una estructura de poder dentro de la cual cada docente no sólo desarrolla su hacer, sino que además lo va significando y construyendo. En este proceso intervienen los quehaceres y miradas de los otros (colegas, directivos, padres, alumnos) que constituyen la base sobre la cual se van conformando los procesos de identidad personal (Mórtola, 2010). Es por ello que, analizar el trabajo docente, con las diferentes problemáticas que devienen a partir de las políticas que atraviesan su trabajo pedagógico, nos invita a indagar aspectos que tienen que ver con las condiciones de trabajo y el proceso de construcción de las identidades laborales docentes que, en este caso, ocurre en la modalidad de contexto de encierro.

La escuela y la cárcel son instituciones disciplinarias, pero con lógicas distintas y se caracterizan “por una tendencia absorbente o totalizadora” (Frejtman y Herrera, 2010: p. 76). Establecimientos educativos dentro de instituciones de encarcelación “desarrollan sus actividades en un campo de tensiones permanentes” va a decir Blazich (2007: p. 53). Al respecto, es necesario indagar cómo actúan y se conciben en estos ámbitos los docentes.

En función de lo expuesto, el presente trabajo indaga las características del trabajo docente en contexto de encierro en un ámbito institucional particular: la Unidad Penitenciaria N°4 de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. Se trata de una unidad de régimen cerrado que incluye, como oferta educativa, la Escuela Primaria N° 701, el CENS N°463, el Centro de Formación Profesional N°401 y un sector de Talleres que brinda enseñanza de diferentes oficios. Además, interesa comprender el trabajo docente en contexto de encierro y el proceso de construcción de las identidades laborales docentes considerando los cambios

---

<sup>1</sup> Medidas decretadas por el gobierno nacional durante el año 2020 como medida paliativa ante el escenario de pandemia por Covid-19. Decreto Nro. 875/2020.



introducidos por la pandemia de COVID-19 en la Unidad Penitenciaria N°4 de la ciudad de Bahía Blanca.

Este trabajo busca aportar a un campo de estudio poco indagado hasta el momento, contribuyendo con la construcción de conocimientos sobre el trabajo docente en la modalidad contexto de encierro en la ciudad de Bahía Blanca. A su vez, visibilizar los sentidos que los docentes atribuyen a sus prácticas, puede ser relevante a la hora de posicionarse frente a las normativas que regulan sus condiciones de trabajo, del mismo modo frente a las diferentes propuestas de modificación de la organización de la labor docente. Por su parte, comprender el proceso de identidad laboral en una modalidad con particularidades significativas, invita a continuar construyendo teoría acerca de las problemáticas que experimentan estos/as docentes en su práctica cotidiana. Por último, la intención es proporcionar un insumo que contribuya a la definición de políticas públicas orientadas al enriquecimiento de las trayectorias formativas de los y las docentes interesados en trabajar en esta modalidad.

Esta tesina se organiza en cinco capítulos. En el primero se presenta la investigación desarrollada explicitando los objetivos que la orientó y las decisiones metodológicas asumidas a lo largo del proceso. Se exponen el enfoque y estrategias metodológicas con especial atención a cuestiones relativas a la construcción de la muestra, la recolección de información y el análisis de los datos.

Luego, en el capítulo segundo, se desarrollan los referentes conceptuales que sustentaron la investigación. Por un lado, en relación con el trabajo docente como categoría, la construcción de identidades laborales, las trayectorias formativas de estos actores sociales. Por otro lado, en relación con la educación en contexto de encierro y la Educación de Jóvenes y Adultos.

El capítulo tres, se organiza en dos partes. Una primera presenta un recorrido sociohistórico de la educación en contexto de encierro, que comprende la historia y la normativa a nivel nacional y de la provincia de Buenos Aires. La segunda parte profundiza sobre las propuestas formativas para la modalidad contexto de encierro.

El capítulo cuatro reconstruye los orígenes del sistema penitenciario a nivel local, describiendo la Unidad Penitenciaria N°4 de Bahía Blanca en la actualidad y caracteriza a las instituciones educativas que funcionan en ella.

Por último, en el capítulo cinco se presenta el análisis y la interpretación de los datos en relación con las condiciones materiales y simbólicas de trabajo docente en contexto de encierro, las trayectorias formativas de las/os docentes y los sentidos atribuidos a sus prácticas cotidianas.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación y posibles nuevas líneas de indagación.

# CAPÍTULO I

## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

### *“Cruzar la frontera que separa el adentro del afuera”*

Este capítulo documenta el recorrido realizado para llevar adelante la investigación. Es decir, el conjunto de decisiones que tuvieron lugar durante el proceso de elaboración de la tesina. En los distintos apartados, se presenta la construcción del problema, la formulación de los objetivos que guían la investigación, el enfoque, las estrategias metodológicas puestas en juego, se dedica un apartado especial a la importancia de la observación como técnica para investigar y se explicitan los criterios para la construcción de la muestra y las técnicas para la recogida y análisis de los datos.

Es necesario aclarar inicialmente que fue una experiencia que puso a prueba en forma reiterada el despliegue de diferentes estrategias propias de la práctica de la investigación educativa atravesadas por el componente emocional, unívoco, de cada sujeto. En esta articulación confluye la artesanía intelectual a la que se refiere Wright Mills (1994), como proceso que se va construyendo a la par del trabajo del investigador y lo enriquece.

#### **1.1. Objetivos, enfoque y estrategias metodológicas de investigación**

Como se anticipó, los interrogantes que motivaron el presente trabajo de investigación surgieron en contexto de aislamiento durante el ASPO decretado por el gobierno nacional durante la pandemia por COVID-19. Preguntas relacionadas con las particularidades asumidas por la actividad docente en la Unidad Penitenciaria N° 4 de nuestra ciudad, específicamente vinculadas con las condiciones y regulaciones que atraviesan el trabajo docente en el escenario de un penal y la identidad de estos actores sociales y sus trayectorias formativas. Este conjunto de interrogantes derivó en los siguientes objetivos de investigación.

Objetivo general:

- Comprender el proceso de trabajo docente en contexto de encierro y su relación con la construcción de las identidades laborales desde la perspectiva de docentes de la Unidad Penitenciaria N°4 de la ciudad de Bahía Blanca.

Objetivos específicos como:

- Analizar las condiciones y regulaciones laborales en que se desarrolla el trabajo docente en la Unidad Penitenciaria N°4.

- Describir las trayectorias formativas de las y los docentes de la Unidad Penitenciaria N°4.
- Interpretar los sentidos que los/las docentes atribuyen a su trabajo cotidiano en la Unidad Penitenciaria N°4.

El estudio se encuentra enmarcado en el paradigma interpretativo ya que se hará foco en la comprensión del sentido de la acción social dentro de un contexto y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1992). Así mismo la metodología o enfoque cualitativo, supone un diseño que pretende comprender y descubrir la especificidad de un hecho a partir de los significados que este tiene para los actores y el propio investigador (Sirvent, 2006). En la misma línea Vasilachis de Gialdino (2006) expresa que los y las investigadoras/os cualitativas/os se interesan por la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana y por el significado que los actores atribuyen a esas interacciones. En todos los casos responde al objetivo de este trabajo, de alcance descriptivo, de comprender los procesos de trabajo de los y las docentes que trabajan en contexto de encierro de la Unidad Penitenciaria N°4 y su relación con sus identidades laborales en un rango temporal comprendido entre 2020 y 2023 que comprende el contexto de pandemia y post pandemia. En tal sentido el ingreso al campo tuvo la complejidad que de por sí anticipa el escenario donde se realiza la actividad docente (ámbito carcelario), con el aditamento que presupone el distanciamiento social para llevar adelante el relevamiento de los datos con los diferentes informantes clave.

El diseño de la investigación es flexible, abierto a situaciones inesperadas durante el proceso de construcción de conocimientos. En palabras de Quintana y Montgomery (2006), se trata de “un plan flexible o emergente que orientará tanto el contacto con la realidad objeto de estudio como la manera en que se obtendrá conocimiento de ella” (p.49).

En relación a cómo se organizó esta etapa del proceso de investigación se podría pensar en momentos que no siempre se sucedieron de manera lineal (según puede observarse en el apartado de Muestra y recolección de datos). Hubo veces que ocurrieron en forma recursiva, otras de manera simultánea, pero, de todas formas, para explicar el proceso de investigación realizado durante los años 2021-2023, podría diferenciarse una primera instancia de análisis documental de las distintas normativas que delimitan el objeto de este trabajo y búsqueda de bibliografía sobre el tema. Luego, devino una segunda etapa de conversaciones con diferentes actores clave. Por último, la etapa de observación de la institución educativa.

## 1.2. Muestra y recolección de datos

Se toma como unidad de análisis los docentes de los niveles obligatorios en ejercicio en los años 2020-2023 en la Unidad Penitenciaria N°4. Es decir, el plantel docente de la Escuela Primaria N° 701 y del CENS N° 463, que está conformado por personas con diferentes trayectorias formativas, antigüedad en la modalidad, diversas situaciones laborales, etc. Se entiende que en el ejercicio cotidiano de su trabajo se ponen en juego prácticas instituidas, tradiciones históricas, cambios recientes como los introducidos por la pandemia, etc.

En primer lugar, se procedió a una inmersión inicial al campo con el aporte de algunas conversaciones informales con actores involucrados en el proceso de trabajo docente en el contexto de encierro. Así mismo se recurrió a informantes clave que colaboraron en el acercamiento al terreno a explorar. Esta etapa transcurre en paralelo con la cursada del 2do. cuatrimestre de la materia Taller V, en el año 2021. La inmersión inicial es el momento, según señalan Taylor y Bogdan (1987) los investigadores entran con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes desde una interacción social no ofensiva, lo que permite que éstos se sientan cómodos y de ese modo ganar su aceptación.

Para el caso de este trabajo, se trató de llamadas telefónicas a tres docentes (1 del Nivel Primario y 2 del Nivel Secundario), y el director del CENS, en la cual se entablaba una conversación a partir de los interrogantes ¿Desde cuándo era docente de la Unidad Penitenciaria N°4? y ¿Por qué decidió trabajar en la modalidad contexto de encierro? Al mismo tiempo se confeccionó una breve entrevista (ver Anexos) para realizar a las inspectoras de la Sede de Adultos de nuestra ciudad.

### **Cuadro N°1. Primeros contactos: Cargo, Antigüedad en ECE, Fecha y forma de contacto**

CARGO	ANTIGÜEDAD EN ECE	FECHA	FORMA DE CONTACTO
Docente 1	3 Años	12/7/2021	Llamada telefónica
Docente 2	12 Años	13/7/2021	Llamada telefónica
Docente 3	20 Años	8/10/2021	Llamada telefónica
Director	25 Años	7/9/2021	Mensaje de texto
Inspector 1	11 Años	27/10/2021	Presencial en Sede
Inspector 2	11 Años	27/10/2021	Presencial en Sede

A partir de la información suministrada por los diferentes actores contactados, se propone estructurar una encuesta titulada “Trabajo docente en contexto de encierro”, como segunda técnica de relevamiento de datos, para que los y las docentes completen, sobre los ejes que estructuran este trabajo de investigación (ver Anexo).

Para poder implementar la encuesta sobrevino una etapa que se ha denominado como un verdadero “trabajo logístico” para conseguir el contacto con algunos informantes clave, y hacer factible el avance de la investigación. Durante el año 2022 se logró, después de muchas idas y vueltas, una entrevista fundamental para la realización de este trabajo: conversar con el director del CENS N° 463, con el cual, posteriormente se acordó el envío de la encuesta por mail para que la distribuya con su plantel de docentes. Siguiendo esa línea Taylor y Bogdan (1987) aseguran que “no siempre se puede determinar de antemano si se podrá ingresar en un escenario y satisfacer los propios intereses. Si se tropieza con dificultades, hay que insistir” (p.36).

Al mismo tiempo, a partir de un extenso buceo bibliográfico y normativo a través de diferentes buscadores de internet, se logró el contacto con un representante del Sindicato de Docentes y Educadores en Contextos de Encierro (SIDECE) de la provincia de Buenos Aires, con el cual se llevó adelante una entrevista por video llamada (ver Anexos). Seguidamente se logró una entrevista en el Centro de Información e Investigación Educativa de Bahía Blanca (CIIE), con la coordinadora del Postítulo en contexto de encierro, dictado en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 3 Julio C. Avanza de nuestra ciudad (ver Anexos). Otra fuente de información relevante fue una nota periodística realizada por un diario local (La Brújula) al director del CENS N°463. Posteriormente, con un cambio de directivo mediante, se concretó una charla -por mensaje de WhatsApp- con la nueva directora del CENS N°463.

El proceso de este trabajo de investigación se llevó adelante desde una perspectiva *interaccionista simbólica* que atribuye especial relevancia a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. De acuerdo a Taylor y Bogdan (1987), estos significados sociales se van construyendo dentro de un proceso de interacción con otros. En tal sentido, las conversaciones y/ o entrevistas con distintas personas, van tejiendo la interpretación del investigador sobre el objeto de estudio, con diferentes “hilos”, a partir de la interpretación de un otro.

Resultó interesante el análisis de las diferentes voces al momento de dar respuesta a preguntas similares, dentro de la entrevista. Para Taylor y Bogdan (1987), las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes. Ambos autores refieren a la posición que cada uno ocupa dentro de una organización. Para el caso un directivo, un inspector y un referente gremial ocupan diferentes posiciones dentro del sistema educativo.

A continuación, en el Cuadro N°2 se describen cronológicamente los encuentros con informantes clave que permitieron recoger la información necesaria para avanzar en esta investigación.

**Cuadro N° 2. Detalle de Informantes clave**

CARGO	FECHA	FORMA DE ENTREVISTA
Director CENS N°463	6/9/2022	Entrevista presencial Gabinete UNS
Coordinadora Postítulo en contexto de encierro	25/11/2022	Entrevista presencial CIIE
Representante del Sidece	22/12/2022	Entrevista por video llamada
Nueva Directora CENS N°463	26/12/2022	Mensaje de texto por WhatsApp

La situación de entrevista, como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación (Guber, 2001), tuvo el propósito de alcanzar a comprender las miradas que los entrevistados tenían respecto del objeto de estudio y, además, lograr un primer acercamiento del propio sujeto investigador con la realidad de la situación problemática. Es decir, estas entrevistas fueron la “llave” que abrió la primera puerta hacia el interior de la institución educativa dentro de la Unidad Penitenciaria N° 4.

Mientras tanto, ante la imposibilidad de una nueva comunicación con el directivo del CENS, la encuesta (mencionada en párrafos anteriores) quedó demorada y se decidió el envío de la misma a las inspectoras de la Sede de Adultos, por correo electrónico el 5 de diciembre del 2022.

Sin embargo, ante la falta de respuesta de las mismas, se dispone implementar la técnica de la “bola de nieve”, es decir, se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar más datos o ampliar la información (Morgan, 2008 como se citó en Hernández Sampieri,2009). A partir de implementar dicha técnica comenzó la distribución de la encuesta por WhatsApp y correo electrónico con los contactos de aquellos docentes de la etapa inicial de este trabajo, que fueron pasando a otros contactos nuevos. En tal sentido, se logra una primera muestra de 14 docentes. La información obtenida incluye el cambio de directivo del CENS.

Posteriormente, ya con la colaboración de la nueva directora del CENS, el resultado de la muestra ascendió a 33, sobre un plantel total de 45 docentes. En el corriente año ingresa una nueva camada de docentes que no se contemplan, dentro de la muestra por el poco tiempo que constituye su trabajo dentro de la Unidad Penitenciaria N° 4. En cuanto a la Escuela Primaria N° 701 el alcance de la muestra fue de 5, sobre un total de 9 docentes.

La encuesta fue contestada por el 73,5% del plantel docente del CENS y el 55,5% del plantel docente de la Escuela Primaria. Para el primer grupo de docentes del CENS, la muestra está conformada por un 75.8% de docentes mujeres, que en su mayoría (45.5%) superan los 50 años de edad, cuentan con hasta 5 años de antigüedad en la modalidad (48,5%), trabajan más de 5 hs. semanales en el sistema penitenciario (54.5%) y a su vez se desempeña en otros establecimientos educativos (97%). El segundo grupo, docentes de la Escuela Primaria, todas son mujeres (100%), de entre 41 y 50 años de edad (80%), con una antigüedad de entre 11 y 20 años (60%) y que trabaja en otras instituciones educativas (80%).

Un tercer momento de la investigación estuvo conformado por otra técnica de relevamiento de datos, en este caso las entrevistas a 9 docentes de los 2 establecimientos educativos, esta vez más puntuales, cuya principal finalidad fue profundizar aspectos que arrojaron los resultados de la encuesta. Cabe mencionar que, de las 9 docentes, 8 habían realizado previamente la encuesta.

La muestra para realizar las entrevistas fue construida por medio de dos vías. Por un lado, a partir de contactos suministrados por la Directora del CENS. Por otro lado, a través de diferentes personas que conocían a docentes que trabajaban en la Unidad Penitenciaria N°4. Luego, nuevamente por efecto bola de nieve, se consiguieron los contactos.

Las entrevistas se realizaron de dos formas: de manera presencial, en el gabinete del 8vo. piso de Humanidades, en algún café de la ciudad o en la casa del docente, mientras que algunas personas optaron por realizar el encuentro vía zoom o por videollamada.



La estructura de la entrevista estaba constituida por 10 preguntas agrupadas por eje de análisis (ver Anexos). En primer lugar, se hizo una breve caracterización del/la docente, en relación con la antigüedad de trabajo en la modalidad contexto de encierro y asignatura que dictaba en su clase. Luego se conversó sobre aspectos relacionados con las condiciones y regulaciones del trabajo docente. A su vez algunas preguntas estuvieron orientadas hacia las trayectorias formativas y para terminar el cuestionario se preguntó sobre los sentidos otorgados al trabajo docente.

Para el análisis de las entrevistas se recurrió al programa informático Atlas ti, un software que asiste en el tratamiento de datos cualitativos.

A continuación, se describen la muestra de docentes entrevistados:

**Cuadro N°3 Caracterización de entrevistados**

Entrevista	Institución Educativa	Género	Antigüedad en el Penal	Materia
D1	CENS	H	1 Año	Historia
D2	CENS	M	8 Años	Historia-Geografía- Problemática Social Contemporánea
D3	PRIMARIA	M	13 Años	Matemática- Prácticas del lenguaje- Ciencias Sociales - Ciencias Naturales
D4	CENS	M	7 Años	Ciencias Sociales I
D5	CENS	M	1 Año	Administración
D6	CENS	M	14 Años	Arte y Cultura

D7	PRIMARIA	M	13 Años	Matemática- Prácticas del lenguaje- Ciencias Sociales - Ciencias Naturales
D8	CENS	M	12 Años	Administración - Contabilidad
D9	CENS	M	30 Años( Jubilada)	Lengua y Literatura

En relación con las entrevistas realizadas, como herramienta de recolección de datos, fueron pensadas a partir de un diálogo, en el que la presencia del otro demanda un ejercicio atento del «escuchar» que antecede la reciprocidad del «hablar» (Vasilachis, 2006). Según manifiesta la autora, escuchar es una actitud, un modo de ser que compromete al ser humano en su totalidad. Por su parte, Estermann (1996: 148) asegura que uno escucha con todo su cuerpo [...] escuchar tiene que ver con la voluntad, con la disponibilidad de abrirse y dejarse invadir por la voz del otro. En este punto resulta necesario aclarar que en diferentes encuentros con informantes clave surgieron comentarios que a pedido de los mismos no se incluyen en este documento pero que significaron un aporte para el proceso de interpretación y análisis de los datos.

Además de la indagación bibliográfica y documental, la encuesta a docentes y las entrevistas con informantes clave y docentes, se puso en juego la observación como técnica de investigación. Por lo que implicó en términos de reflexividad (Piovani, 2018) en el presente trabajo de investigación, se le dedicará el siguiente apartado que -sin embargo- pretende mantener la continuidad del relato de la cocina de esta investigación.

### **1.3. La observación como técnica de investigación: ¿Qué observo cuando observo?**

Como se dijo antes, el diseño de la investigación fue flexible, abierto a los imprevistos, a lo intangible que emerge en el universo simbólico que envuelve a la institución educativa estudiada. La primera vez que se pudo dar cuenta respecto de lo imprevisible en el proceso de investigar tuvo lugar cuando se intentó coordinar con un directivo para realizar una entrevista, con la respuesta:

*D.: - “Genial, ¿dónde nos juntamos?” (Septiembre, 2022)*

Fue en ese preciso instante en que se tomó conciencia de que la escuela dentro de la cárcel, supone un escenario con particularidades específicas. Ingresar a cualquier ámbito educativo requiere de una coordinación previa con el actor que nos recibirá (una oficina, la sala

de preceptores, la dirección, un aula, etc.). Pero en el caso de una institución educativa, dentro de una Unidad Penitenciaria no es así de simple.

*D: - “Con paciencia, y luego de unos cuantos permisos, podemos lograr que ingreses”-* (Entrevista Septiembre, 2022).

En otra entrevista anterior con las Inspectoras de la Sede de Adultos, también estuvo condicionado el acceso a la institución. Coordinamos el encuentro en forma telefónica y una de las primeras frases fue:

*I.: “Desde ya te digo que ingresar no se puede”* (Entrevista Octubre, 2021).

Para ese entonces, las clases se daban por módulos por pabellones para no transmitir el virus (SARS-CoV-2) de un pabellón a otro, hasta tanto estén todos los alumnos vacunados.

Entonces, la pregunta era si este trabajo podría prescindir tener un análisis correcto prescindiendo de la observación como herramienta de recolección de datos. En caso contrario, siguiendo las expresiones de Yuni y Urbano (2006) se necesitaba negociar el acceso al escenario, como fase clave para realizar la observación. Lograr el consentimiento que autorizaba el ingreso del investigador y naturaliza su presencia en el escenario.

Por otro lado, luchar con la controversia que denota el concepto de observar, si uno lo reduce a la simple acción de la vista. En una parte de la entrevista con el Director del CENS, él dijo una frase que sin duda invita a la reflexión:

*D.: “Otro tema es la cantidad de profes que vienen a ver qué es. Como si fuera un zoológico. Como si fuera un parque de diversiones. Vamos a ver qué es... Y dar clase no es ver cómo es...”* (Entrevista Septiembre, 2022).

Ante esto, fue inevitable sentir como investigadora la presión por no convertir el trabajo en el sentido que involucra las palabras del Director. Tema trabajado en la consulta con la Directora de tesis. Ante la postura de no insistir en el acceso a la institución educativa, ella me preguntó:

*D.T.: “¿Crees que no es significativo tener acceso al espacio? ¿Vos no irías a conocer otra institución educativa de afuera?”*

El trabajo reflexivo durante cada reunión con la directora de tesis, puso en evidencia que, contrario a la idea del director del CENS, el motor que potencia el proceso de esta investigación tiene que ver con el profundo compromiso de hacer visible aquello silenciado, de acuerdo con el buceo bibliográfico sobre el abordaje de la situación problemática. Con la preocupación de que esa invisibilidad pesa sobre el otro a tal punto de que casi deja de existir. “No hay herida tan profunda para el yo como la fantasía de no tener existencia en el otro”,

opinión de (Berenstein, 2001:38, como se citó en Nicastro, 2006) que retumba como un eco atravesando todo el proceso de este trabajo de escritura.

Así, luego de preguntar a la nueva directora del CENS por la posibilidad de acceder al espacio educativo, finalmente en el año 2023, se logró el permiso. En esa instancia se diseñó una guía no estructurada de observación (ver Anexos) que permitió establecer las categorías de análisis pertinentes para la investigación.

Observar es un acto de voluntad consciente que selecciona una zona de la realidad para ver algo, dicen Yuni y Urbano (2006). Constituye una técnica de recolección de información a partir del empleo de los sentidos, es decir, cómo percibimos aquello que otros sujetos nos aportan - como dato - sobre la realidad objeto de estudio.

La observación, para este caso puntual, supone una interacción con la realidad a observar en donde la participación se reduce a la propia presencia de la persona que investiga en el escenario de la situación problemática.

Llegado el día jueves 18 de mayo se realiza la observación al espacio. El ingreso fue en grupo. Una vez reunidos en la casa de piedra de la esquina, docentes y directora se acercan a la puerta principal (por calle La Falda 2351) del penal. Sobre esta calle se ingresa a la Unidad, en cuanto a la Subunidad se realiza por la calle Guido Spano. Este dato resulta relevante debido a que la visita a la institución educativa se lleva adelante en la Unidad, no pudiendo acceder a la Subunidad, en la cual se encuentran 4 aulas de la escuela. Un policía permite el acceso, luego se deja el DNI en un recinto y, a cambio, se entrega un cuadrado de madera con un número. Posteriormente se espera a que “nos vengán a buscar”, un guardia debe acompañar al grupo al pabellón escuela. Acto seguido, se atraviesan tres puertas de reja que se van cerrando por detrás con llave. Una vez traspasada la tercera se pasa por un rectángulo que detecta metales (detector de metales scanner seguridad). A continuación, se accede a un pasillo y aún puede sentirse el olor a comida de la cocina situada a la izquierda del mismo, sobre el final se encuentra un patio con plantas que separa el sector pabellón escuela (lado izquierdo) con el resto de los pabellones, entre los cuales hay un pabellón de mujeres con un patio con niños jugando. Era día de visita, se escuchaban música, charlas y esos niños jugando.

Para acceder a la escuela de la Unidad se debe subir una escalera metálica con unos 15 /20 escalones aproximadamente para llegar al primer piso. No se observan rampas de acceso para ingresar a la escuela frente a alguna situación de discapacidad sensorial o motora.

Una vez en el pabellón escuela, tanto CENS N° 463 como Primaria N°701 comparten espacio. La distribución de las aulas se encuentra a ambos lados de un corredor largo que culmina con un sector ocupado por la Universidad del Sur, que actualmente trabaja sobre un

proyecto (Educar para reinsertar) creado por alumnos/as de la UNS con el fin de utilizar a la educación como herramienta de transformación. Por su parte, el Grupo de investigación y extensión de salud en contextos de encierro(GIESCE) realiza diferentes actividades. Además, al final del pasillo están los baños para los alumnos.

La institución cuenta con 8 aulas (4 de cada lado), 2 corresponden a la escuela Primaria y las otras 6 al CENS, esta distribución refiere al turno tarde, momento de realización de visita.

Por otro lado, existe una Sala de Dirección, una Sala de Docentes y una biblioteca. Dentro de la sala de docentes hay un baño para el personal.

El corredor principal cuenta con una mesa con sillas ocupadas por 3 guardias de la Unidad Penitenciaria cuya presencia es constante durante el tiempo que dura la jornada educativa. Los guardias fuman dentro del recinto, posiblemente eso (entre otras cosas) no permite percibir el olor característico a “escuela”, esa mezcla de tiza y goma de borrar, papel y guardapolvo recién lavado.

Los alumnos esperan a los docentes en las aulas, algunos circulan por el pasillo, sobre el final del mismo hay un mural realizado por los propios alumnos con ayuda de la docente de arte (entre otras), en el contexto de un proyecto de “jóvenes y memoria”. En el interior de las aulas se perciben algunos bancos, cables colgando en la pared, ventanas en altura con rejas, de tamaño mediano y calefactores. El techo permite ver posibles filtraciones de agua ante factores climáticos adversos.

La visita duró poco menos de una hora, para el egreso hubo de esperar el recambio de docentes para salir acompañada de un guardia hasta la salida del penal. Se realizó un plano a mano alzada de la distribución de los espacios observados (ver Anexos).

La elaboración de este capítulo tuvo el propósito de presentar las particularidades del campo de análisis y las estrategias utilizadas para transitar el proceso de esta investigación. Asimismo, poner en evidencia diferentes aspectos que hacen al hacer cotidiano de estos trabajadores docentes. Además, oficia de antesala al capítulo siguiente en el cual se desarrollarán los referentes conceptuales, ejes vertebrales de estudio.

## CAPÍTULO 2

### TRABAJO DOCENTE E IDENTIDAD LABORAL

*“El maestro en la jaula de hierro”*



Directivo y plantel docente del CENS 463, unidad penal 4 de Bahía Blanca.

Fuente: Cecilia Corradetti – Para La Brújula 24 – [corradetticecilia@gmail.com](mailto:corradetticecilia@gmail.com). 2.01.2023 | 18:39

En este capítulo se presentan las coordenadas teóricas en relación con el análisis del proceso de trabajo docente. Para ello, se organiza en tres ejes. El primero, referido al trabajo docente como categoría sociológica. El segundo, sobre el concepto de identidades e identidades laborales docentes y el tercero sobre la categoría de trayectoria formativa. En su conjunto, orientaron el análisis del proceso de trabajo docente en un ámbito particular: el contexto de encierro. Enmarcado en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos.

#### **2.1. El trabajo como categoría sociológica: ¿Qué implica hablar de trabajo docente?**

El trabajo docente se desarrolla dentro de un escenario múltiple y complejo, por lo que son variados los factores que repercuten en esta actividad. Reconocer esta labor como un trabajo remunerado permite quitar el velo normalista que le concede los atributos afectivos y morales como fundantes de la docencia, así mismo visibiliza aspectos que condicionan la práctica de estos trabajadores. En tal sentido es necesario reconocer en el hacer cotidiano

docente, los marcos estructurantes de las esferas económicas y políticas y su influencia en los discursos que regulan las subjetividades de los docentes.

En primer lugar, resulta criterioso rescatar lo que Meda (2007) desarrolla en su texto respecto al trabajo como fundamento del orden social que determina el lugar de los individuos en la sociedad. En tal sentido, prosigue diciendo que, el trabajo, ocupa una parte esencial de la vida de los individuos y constituye el principal medio para subsistir. Desde el sentido común de los sujetos puede pensarse que la actividad laboral encierra estas características hoy y desde siempre. Pero si hacemos un recorrido histórico sobre las actividades laborales en siglos anteriores podremos encontrar algunas diferencias respecto a la idea que se tiene en el imaginario hoy. Antiguamente la lógica de acumulación y de producción para el intercambio no tenía existencia en sociedades primitivas, pre capitalistas. Las necesidades eran satisfechas en poco tiempo y con mínimo esfuerzo; es decir que, la idea de trabajo como medio de subsistencia es un concepto que comienza a gestarse en un momento histórico muy diferente, durante los siglos XVIII y XIX. Con la llegada de la Era de la Modernidad, el trabajo cobra una doble dimensión sobre el individuo: lo posiciona dentro de un orden social y le brinda autonomía. Otra cuestión interesante que plantea Meda (2007) en su texto es la idea de un trabajo como una actividad importante que cumple distintas funciones, entre ellas definir una identidad social. En tal sentido, se puede pensar que el trabajo docente supone la construcción de una determinada identidad que posiciona en un lugar determinado dentro de la sociedad y la modalidad de contexto de encierro confiere una identidad específica.

Al respecto Travnik (2018) reconoce el impacto del encierro en la subjetividad de los trabajadores. Prosigue la autora, el ingreso a estas instituciones genera, desde la perspectiva de la Psicología Institucional, un impacto en la tarea prescrita, es decir aquello que se debe hacer en el trabajo. El abordaje de su investigación hace foco en la noción de sufrimiento institucional. En ese marco podemos suponer que el proceso de identidad de estos trabajadores/as se ve atravesado por la estructura organizacional que emerge en las instituciones de encierro.

Por otro lado, hablar de trabajo docente implica comprender las múltiples significaciones a las cuales se asocia su labor. Al respecto Vassiliades (2011) señala diversos sentidos: la reproducción de desigualdades, la homogeneización, liberadora, formadora de ciudadanía, transmisora de saberes del trabajo, lugar de lucha, espacio de sostén de reivindicaciones sindicales, expresión de una semiprofesión, ejemplo de trabajo estatal, inculcadora de valores morales, por lo tanto, el trabajo docente constituye un campo de disputas de sentidos. Para el caso de los docentes que desarrollan su actividad en contexto de encierro

puede interpretarse como un campo de disputas entre la función pedagógica liberadora - como atributo asignado a la escuela- y la de reproducir desigualdades - en el capitalismo contemporáneo o lo que se denomina modernidad líquida - en las cárceles transformadas en depósito de pobres. Ambas como condición asignada al trabajo docente dentro de una institución que es contenida por otra. En relación con eso, Segovia (2019) expresa que la escuela en contextos de encierro funciona a modo de una institución dentro de otra, lo cual implica una tensión cotidiana para los sujetos que la transitan a diario.

Por otra parte, abordar el trabajo docente desde una dimensión simbólica permite indagar sobre el reconocimiento y la valoración social que circula dentro de la sociedad sobre esta actividad.

Al respecto podemos retomar las palabras de Birgin (1999) cuando define al magisterio como una profesión de Estado que nace con la conformación de éste y la necesidad de desarrollar un sistema educativo. Así es como la escuela sustituyó al templo (matriz originaria de instrucción) como institución inculcadora. Por ende, al docente se le atribuyó una “misión sagrada, vocacional, de entrega, equivalente a la del sacerdote” (Birgin, 1999; p.4). Estas ideas perduran en la actualidad en los discursos y representaciones de distintos actores sociales, incluso entre el propio cuerpo docente.

Otra cuestión que contribuye a la construcción simbólica del trabajo docente tiene que ver con los propios cambios sociales que interpelan esta función. Al respecto Tenti Fanfani (2007) retoma la idea de que “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad” (p. 336). En tal sentido, el autor agrega que la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela es capaz de producir lo cual repercute en el cuerpo docente que percibe no poder estar a la altura de las circunstancias.

Esta dimensión parece pertinente porque permite reflexionar sobre cómo construimos y vemos la realidad y cómo pensamos las instituciones y los sujetos que llevan a cabo sus prácticas. Para el caso de los docentes que realizan su práctica diaria en contextos de encierro resulta interesante interpretar las miradas tanto de los actores que comparten la institución (autoridades del penal, carceleros, los propios pares, los estudiantes) como así también de la sociedad en general.

Además, las condiciones del trabajo docente también están conformadas por una dimensión material que incluye aspectos relacionados con la infraestructura, el salario, la formación profesional y toda aquella situación que pueda plantearse dentro del aula. En tal sentido, podemos decir, en concordancia con las expresiones de Martínez, Collazo y Liss



(2009), que la tarea de enseñar conlleva una imagen social de actividad laboral sin riesgos, que fue cambiando en los últimos años, mal remunerada pero con algunas ventajas en comparación a otros trabajos, produciendo invisibilidad de factores que generan malestar y sufrimiento.

Al respecto Travník (2018) analiza a los trabajadores en contexto de encierro a partir del impacto que provoca dicha tarea sobre su subjetividad desde la noción de sufrimiento institucional. La estructura propia de estos centros de régimen cerrado delimita las funciones asignadas a cada trabajador, para el caso, el docente. La autora va a desarrollar en su investigación la idea de *Kaës* al decir que una institución particular produce un cierto padecimiento por su estructura social, es decir, por los vínculos que se organizan en ella para lograr el funcionamiento institucional (Kaës, 2003, como se citó en Travník, 2018).

A su vez, podría decirse que la docencia, desde la conformación del sistema educativo, se encuentra *regulada* por diferentes marcos normativos derivadas de las políticas públicas que han ido delimitando su campo de acción convirtiendo la ocupación de la enseñanza en una profesión de Estado (Birgin, 1999). El concepto de *regulación* es utilizado para describir dos tipos de fenómenos diferenciados pero interdependientes: los modos como son producidas y aplicadas las reglas que orientan la acción de los actores y los modos como esos mismos actores se apropian de ellas y las transforman (Barroso, 2006). En otras palabras, la definición de *regulación* reconoce "una pluralidad de fuentes, de finalidades y modalidades de regulación en función de la diversidad de actores involucrados, de sus posiciones, de sus intereses y estrategias" (Barroso, 2002, como se citó en Miranda y Lamfri, 2008:200). Al mismo tiempo el autor rescata el papel de los actores, para el caso: los docentes, cuando actúan las políticas y los márgenes de autonomía que se construyen dentro de las instituciones educativas.

Por lo mencionado en los párrafos anteriores la actividad docente resulta condicionada entre otras cosas, por múltiples regulaciones ante las cuales estos trabajadores deben desarrollar estructuras de mediación y negociación.

Desde una dimensión política sobre la práctica docente se ha reconfigurado a lo largo de la historia asumiendo, estos agentes educativos, diferentes identidades. En primer lugar, la figura del docente apóstol, propio del normalismo. Luego, sobre la década del 50 el docente técnico, eficiente - productivo y ejecutor. Sobre los años 70 el docente obrero, emergente de las luchas por el reconocimiento social de la profesión. A continuación, sobre los años 90 la figura del docente profesional es entendida a partir de la definición más liberal. Por último, el docente intelectual transformativo, relacionado con la capacidad crítica de promover cambios en el mundo social que lo contiene. La manera en cómo se lean e interpreten éstas van a ser de una manera u otras las prácticas de estos trabajadores de la educación (Villa, 2019).

Al mismo tiempo, es en el contexto de la práctica donde las políticas se implementan, no de forma lineal, sino más bien en contextos de acción en los cuales son leídas, interpretadas y recreadas en un proceso de traducción por parte de los actores (Miranda, 2011), en este caso los docentes.

La estructura del puesto de trabajo definido por Martínez Bonafé (1998) como el conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza de un docente, van configurando las pautas de trabajo cotidiano en las instituciones educativas.

En tal sentido se puede pensar que la conformación de la identidad laboral docente está atravesada por estos procesos regulatorios en el marco de un campo de tensiones de fuerzas comprendidas por las regulaciones estructurales y el agenciamiento de los actores.

Este respecto resulta relevante si se considera el complejo escenario que representa la modalidad contexto de encierro y las dificultades que emergen en los procesos de toma de decisiones en el desarrollo y gestión en el ámbito educativo dentro del penal. Si bien la escuela dentro de un contexto de encierro funciona aplicando las normativas vigentes para todo el sistema educativo, al momento de tomar decisiones, las mismas dependen de lo que determine el sistema penitenciario, afirma Echegaray (2017) y agrega “desde la realización de un simple acto conmemorativo, hasta pedir que se les sirva una merienda a los alumnos, todo es regulado por el sistema penitenciario” (p.14).

## **2.2. Identidad e identidad laboral docente**

Hablar de identidad invita a dar respuesta a las preguntas ¿quién soy? Desde diferentes perspectivas se puede concebir a la identidad como un concepto polisémico que opera como aspecto diferenciador de los sujetos entre sí y, a su vez, como aspecto colectivo que agrupa a los individuos en categorías sociales. En tal sentido Mórtola sostiene que la identidad expresa lo idéntico a otros, pero también lo diferente, que define quién soy en términos individuales y colectivos. Que un sujeto se sienta parte de una totalidad implica aprehender los límites que la contiene y distinguirse de lo diferente (Mórtola; 2010). La identidad, continúa diciendo el autor, es una expresión personal; expresa el sentido de sí mismo que porta un individuo en el marco de un nosotros. La autoimagen que nos permite reconocernos, pensarnos en un futuro y en relación con los otros. Constituye un elemento fundamental para las interacciones sociales porque reafirma un lazo de pertenencia vivida como hermandad.

En este punto resulta relevante hacer referencia al sentido como una categoría social y una elaboración del sujeto mediante una tensión entre su mundo interior y el contexto donde éste hace su devenir, tal como lo definen Santamaría y Otros (2009).

Por su parte Ramírez Grajeda (2017) señala que la identidad es efecto de esa continua negociación que realiza el sujeto -por medio del lenguaje- con el mundo formas de hacer y de ver, porque en ese proceso las personas tienen que construir los sentidos que logren un lugar para él en la mirada de los otros.

Entonces, el proceso de construcción de la identidad de un sujeto se constituye al interior del proceso de socialización mediante identificaciones y atribuciones de sentido donde la imagen de sí mismo se configura con el reconocimiento del otro. Los sujetos construyen en el proceso de su biografía una definición de sí mismo lo que implica dinámica constante, que cambia y va edificando sobre la base de los otros significativos y la mirada que tienen de nosotros (Mórtola, 2010). De acuerdo con Dubar (1991), la identidad es un proceso de interacción complejo que se construye desde los sujetos, pero no de manera individual sino en interacción con otros significantes.

En la misma línea, Hall (2003) sostiene que la identidad se construye de distintas maneras mediante discursos, posicionamientos y modos de actuar en un momento sociohistórico determinado y a su vez en un constante proceso de cambio. Además, el autor señala que las identidades se construyen dentro de un discurso y no fuera de él, y por ende debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en “el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 2003:18).

Siguiendo la idea, Elías (2011) asegura que “la formación del profesorado, como la formación en sí, constituye un desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria configura una determinada identidad” (p.6). En este caso, la autora señala que la identidad resulta siempre provisoria de un proceso que se desarrolla durante toda la vida de los sujetos.

Ahora bien, un sujeto puede interactuar en múltiples nosotros o colectivos sociales, siendo uno de los más relevantes el vinculado al mundo del trabajo, lo que expresa una identidad laboral. El espacio simbólico donde se expresa es compartido con otros, con los entornos laborales y sociales y las propias instituciones donde desarrollan su actividad (Mórtola, 2010).

Por su parte Elías (2011) pone de manifiesto la necesidad de que la formación pedagógica contribuya a los futuros profesionales en la elaboración de un discurso sobre la identidad que abarque entre otros aspectos, negociar posiciones subjetivas e ideologías en conflicto en el proceso de construcción de identidades profesionales para poder cuestionar marcas culturales o estereotipos sociales.

Desde la perspectiva asumida por estos autores, y sostenida en esta investigación, las categorías de identidad e identidad laboral refieren a un proceso en construcción constante que no está completa nunca, a lo largo de toda la vida de los sujetos y que está siempre en proceso frente a sistemas de significación y representación cultural.

### **2.3. Trayectorias formativas docentes**

Según Ferry (2016), “formarse es adquirir una cierta forma, una forma de actuar. Es un desarrollo personal cuya meta es ejercer un oficio, profesión, trabajo y presupone desplegar determinados conocimientos y habilidades que configuran las representaciones del trabajo, profesión que se realiza” (p.54). Además, continúa diciendo el autor, es necesario comprender la formación como una dinámica de desarrollo personal porque nadie nos forma. El individuo se forma por medio de una situación mediática entre éste y otro sujeto o un libro.

El proceso de formación implica un acto reflexivo sobre nuestra práctica profesional, en palabras de Ferry (2016), rever lo que se ha hecho para hacer un balance reflexivo. En relación con esto es importante pensar respecto de la formación inicial y continua de los docentes que desarrollan su actividad en el ámbito de encierro, reconociendo las mediaciones que devienen del contexto punitivo, así como las del contexto de formación docente.

Concebir la formación desde el concepto de trayectoria formativa implica un proceso de construcción que se lleva a cabo desde la biografía escolar, durante la preparación formal y en la socialización profesional (Anijovich et al, 2009). Esto quiere decir que la concepción de formación como trayecto involucra un proceso que se inicia antes de las instituciones formadoras y se extiende a la capacitación continua (Anijovich et al, 2009). De esta manera, no se limita a la idea de linealidad y recorrido predefinido. En palabras de Souto (2006), la formación es un campo de problemáticas que entendido desde la complejidad no puede quedar encerrado en el ámbito pedagógico. Pensar la formación como una trayectoria implica retomar el concepto de trayectorias sociales, lo cual permite considerar la serie de posiciones que los docentes ocupan a lo largo de su proceso de trabajo. Asimismo, permite vislumbrar las constantes transformaciones que sufre por las lógicas de los diferentes ámbitos que lo atraviesan, el laboral y el educativo.

Los procesos de trabajo docente, la construcción de las identidades laborales y las trayectorias de quienes trabajan en contexto de encierro se ven configurados por las particularidades que devienen de un espacio en el que se conjugan dos lógicas (la educativa y la de organizaciones penitenciarias) y de relaciones pedagógicas entre personas adultas.

## 2.4. Contexto de encierro

A partir de la caracterización del espacio de encierro se puede predecir que, el trabajo docente realizado dentro de esta estructura de poder permite pensar en la frase que encabeza este capítulo. Una grieta en el muro a modo de intersticio de poder que socava la completitud y totalidad que envuelve las paredes de las instituciones de encierro. Al respecto esta es la línea de pensamiento que atraviesa la tesina, evitar la mirada que ubica a los y las docentes como agentes funcionales dentro de un sistema de control y disciplinamiento.

Comprender el trabajo de los y las docentes que día tras día, desarrollan su actividad en un escenario contenido por operaciones que constriñen a los sujetos. Valverde Molina asegura que: “la cárcel es profundamente limitadora, no sólo para la mente del preso, sino también para su propio cuerpo. El ser humano, tanto a nivel mental como social y biológico, no está hecho para vivir en cautividad” (1997: 100).

Resulta necesario interpretar los procesos de construcción de la identidad laboral docente atravesados por esas condiciones de trabajo tan particulares.

Si bien las condiciones mencionadas en los párrafos anteriores reproducen la mirada foucaultiana sobre la genealogía de las cárceles desde una perspectiva de las relaciones de poder. Acerca de eso, según el autor, la unión del aparato disciplinario con el aparato pedagógico opera en pos de corregir al delincuente bajo la concepción de tratamiento que coloca al sujeto como alguien anormal, que porta una patología a tratar. Constituyendo la matriz organizadora de las instituciones penales. Así mismo, no se puede desconocer que existe un sentido histórico que concibe al espacio educativo intramuros como un dispositivo/tecnología de control y disciplinamiento, junto al trabajo forzado y la religión penitente (Scarfó, Olguín y Alcaraz; 2020). De esta manera la educación conforma uno de los pilares para resocializar a los sujetos privados de la libertad.

Sin embargo, para Blazich ésta forma de relación de poder se constituyó durante la modernidad al Estado- nación como institución reguladora, que determinaba las operaciones que los individuos debían efectuar para habitar las instituciones. Entonces cada individuo ocupaba un lugar con una trayectoria predeterminada: familia - escuela - fábrica - hospital o cárcel. Pero hoy en la modernidad líquida<sup>2</sup>, esta ha cambiado de función. Ya no son dispositivos para corregir y devolver al sujeto a la sociedad, por el contrario, las cárceles se han transformado en depósitos que contienen a los expulsados del mercado de consumo anulándolo de la vida social. A partir de ahí es cuando la escuela establece la grieta dentro de los claustros

---

<sup>2</sup> Concepto extraído del libro que escribió Bauman, Zigmunt (2003).

cuyo aporte como lugar propio habilita al sujeto a pensar una sociedad que los valores como sujetos de derechos (Blazich, 2007). Para Scarfó es una necesidad imperante entender la educación desde esa perspectiva para construir la identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas (Scarfó y Otros, 2013).

Del mismo modo para este trabajo resulta imperioso y significativo visibilizar a los actores sociales que día a día construyen esa *grieta en el muro*, desde una perspectiva crítica, transformadora, emancipadora; como facilitador de aprendizajes. En tal sentido el trabajo docente en el encierro punitivo se aleja de constituirse en un eslabón funcional del sistema de control y disciplinamiento que opera en la cárcel (Scarfó, 2017).

Desde otro lugar, la institución carcelaria responde a lo que Goffman (1984) denomina “instituciones totales” cuya finalidad es el control de los sujetos. En tal sentido la vida de las personas privadas de la libertad coincide con la descripción que el autor hace sobre la configuración del espacio cuya prioridad es la seguridad la cual atraviesa todas las actividades que allí se realizan. De esta manera, una institución total supone como preceptos rectores: el aislamiento de la sociedad, pérdida del mundo personal (pierde la disponibilidad de su propio ser) y la administración formal del tiempo, el espacio y actividad que se deba realizar.

La escuela instalada dentro de un penal, está incluida dentro de esas actividades, por ende, el escenario educativo también convive con esta lógica de control y seguridad.

Según algunos trabajos de investigación sobre la educación en contexto de encierro, en el sistema penitenciario se produce una paradójica mixtura entre la sanción y la educación, que presenta controversias dignas de análisis. Siguiendo la línea teórica de Violeta Nuñez<sup>3</sup>, “lo educativo social de la sanción se explica como medio para garantizar derechos y generar oportunidades, que rompan con el circuito que parte de la vulnerabilidad social, sin embargo, cuando el sujeto pasa por el sistema punitivo, vuelve a la situación de vulnerabilidad con riesgos de cronificación” (Miner, 2012: 48).

El sistema carcelario puede constituirse como un aparato represivo del Estado (ARE), como mecanismo estatal de control ideológico que subsume al sujeto en sus formas subjetivas, en sus cuerpos, en sus espacios, siguiendo la teoría sociológica de Althusser vinculada con las prácticas sociales. Al respecto, el autor apela a la metáfora tópica de la sociedad, compuesta por una infraestructura y una superestructura, y señala que, para comprender teóricamente la eficacia específica de la superestructura, ésta debe ser encarada desde el punto de vista de la

---

<sup>3</sup> <http://centrodedocumentos.blogspot.com.es/2010/12/aporte-de-violeta-nunez-la-pedagogia.html>

reproducción. Hecho este señalamiento, menciona que la reproducción de las relaciones sociales de producción se realiza a través de las instancias jurídico-política e ideológica de la superestructura. La primera contribuye a la reproducción principalmente a través de la violencia y la represión (y secundariamente mediante la ideología) en el marco de los aparatos represivos del Estado, cuya unidad está organizada alrededor de la cadena y la jerarquía de mando de la clase que detenta el poder del Estado. Desde esta perspectiva resulta interesante analizar los sentidos que los y las trabajadores de la educación le atribuyen a su labor dentro de este peculiar ámbito (Althusser, 1974, como se citó en Cala, 2012).

Por otro lado, hay autores que desarrollan este concepto como dispositivo religioso, es más se dice que el vínculo entre religión y encierro excede los límites del nacimiento de la prisión moderna a mediados del Siglo XIX (Manchado, 2015). Este vínculo que se manifiesta en el diseño del penal contribuye a lograr el objetivo que persigue de resocializar al sujeto que comete un delito. Pero su aporte no se agota en el objetivo, sino que también nos permite reflexionar sobre una posible táctica de gubernamentalidad y la configuración de nuevas relaciones de poder en el hacer cotidiano del encierro.

La disposición espacial del encierro, lugar de castigo y reclusión de preceptos correccionistas constituye una herramienta de normalización, de disciplinamiento y regulación de las conductas similar a las tecnologías de poder del cristianismo siglos antes.

Por su parte, el filósofo francés, M. Foucault, habla de instituciones de encierro como aquellas *instituciones completas y austeras, que se han conformado en el interior del aparato judicial*. Ofician de procedimientos para clasificar a los sujetos, obtener de ellos el máximo de fuerza y tiempo, educar sus cuerpos, codificar su comportamiento y construir una red de control en torno a ellos y constituir sobre los mismos un conocimiento que se acumula y centraliza (Foucault, 2014). El sistema carcelario economiza todo, aun hasta lo que sanciona volviéndolo natural y legítimo.

## **2.5. El campo de la Educación de Jóvenes y Adultos**

La modalidad contexto de encierro, se encuadra en el área de Educación de Jóvenes y Adultos. En tal sentido, resulta necesario y pertinente hacer referencia del campo que contiene a la modalidad.

Según la Dirección General de Cultura y Educación, la Educación de Adultos Jóvenes y Adultos Mayores asume el desafío de restituir y sostener el derecho a la inclusión de todas y todos los estudiantes al Sistema Educativo Provincial.

Al mismo tiempo asegura que la Modalidad de Educación de Adultos, se posiciona como garante de acceso, permanencia y egreso con saberes, desde propuestas alfabetizadoras y de continuidad pedagógica en estudios primarios y secundarios; que además de producir aprendizajes, crea lazos sociales significativos de reconocimiento, valoración y cuidado, con impacto en las trayectorias de vida de adolescentes, jóvenes y adultos.

El desafío que asume la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos en cuanto a restituir y sostener el derecho a la inclusión de todas y todos los estudiantes al Sistema Educativo Provincial persigue el mismo fin que la diferente normativa que enmarca, desde la lógica del penal a la educación en contexto de encierro. ad contexto de encierro.

Por el caso de la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, en el artículo 135 refiere sobre asegurar la enseñanza obligatoria a los internos analfabetos y a quienes no hubieren alcanzado, el nivel mínimo fijado por la ley. Por su parte, el artículo 136 de dicha Ley señala la necesidad de que los planes de enseñanza corresponderán al sistema de educación pública para que el interno pueda, a su egreso, tener la posibilidad de continuar sus estudios sin inconvenientes.

Según los datos aportados por el Informe Nacional de indicadores educativos 2021, en nuestro país, la Educación de Jóvenes y Adultos se ofrece en 11.658 unidades de servicio llegando a 1.376.372 estudiantes.

La definición de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) puede hacerse desde dos perspectivas diferentes, según lo afirma Silvia Brusilovsky (2006); por un lado, teniendo en cuenta la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades pero también se puede conceptualizar a partir de sus características sociales. El análisis de la autora, en lo que respecta a nuestro país y América Latina, refiere sobre la segunda línea, es decir, sobre aquella educación de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares.

Para el caso de esta investigación, puede resultar en concordancia con la historia de los orígenes de la modalidad adultos, por pertenecer a una política focalizada en un proyecto de control social y político de determinados sectores. "Disciplinar a las masas ignorantes", fueron los objetivos formulados en documentos de autoridades escolares (Brusilovsky; 2006: 11). Históricamente los contextos de encierro han sido considerados como la forma más efectiva para que el sujeto reflexione en su obrar mal inmerso en el silencio y la soledad que significa el entorno que lo contiene, para que logre transformarse en un nuevo sujeto (Echegaray: 2017)

Sin embargo, a lo largo del Siglo XX, la lucha política e ideológica de diferentes movimientos populares atraviesa el campo de la EDJA, en tal sentido la educación pasó a ser



considerada como un medio para contribuir a la transformación de la sociedad a través de la formación política de los diferentes sectores segregados socialmente.

Este breve recorrido histórico sobre los diferentes sentidos adoptados por la educación de adultos, permite dar cuenta y desmitificar el discurso dominante sobre la neutralidad de la práctica pedagógica y la orientación que tienen las políticas públicas de los poderes de turno.

La población vinculada a la EDJA la constituyen sujetos que en su mayoría pertenecen a grupos con serios problemas económicos y laborales. Además, existen condiciones que configuran la subjetividad de los sujetos como la vulnerabilidad, dificultad para lograr la autonomía cognitiva, reconocimiento afectivo, entre otras; todas cuestiones que tienen que ver con el proceso de infantilización. Para Brusilovsky (2006) este es un problema generalizado de la Educación de Adultos. La autora señala que “el modo de ser alumno es el modo natural de ser niño, siguiendo los conceptos de Gimeno Sacristán” (p.21). No obstante, la población que contiene al alumno de la modalidad contexto de encierro difiere de dicha caracterización.

Por su parte Ferreyra (2012) señala, desde una perspectiva sociohistórica, que las propuestas generadas en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos fueron destinadas y diseñadas conforme a las transformaciones sociales. La educación no puede permanecer indiferente ante los cambios que se suceden dentro de la sociedad, sino que éstos inciden en ella.

Sin embargo, esta modalidad tiene asignado un carácter netamente compensatorio que hace foco en el desarrollo de aprendizajes básicos. De esta manera, “la educación se dirige hacia una forma remedial y marginal” (p. 29).

No obstante, Ferreyra asegura que la EDJA es una educación que le posibilita al ser humano comunicarse, trabajar y participar como ciudadano en su comunidad, sin perder de vista lo global, es decir un proyecto personal en su contexto social de pertenencia con capacidad para poder transformar su realidad y no sólo adaptarse a ella. En la misma línea, Cohen (2022) expresa que educar en la cárcel supone una tarea de subjetivar, es decir, potenciar, hacer sentir al sujeto privado de la libertad que su vida vale la pena y que tiene iguales posibilidades de aprender y pensar como todo individuo hablante.

Por lo expuesto, la comprensión de los procesos de trabajo y formación docente en contexto de encierro y su relación con las identidades laborales requiere conocer las características socio-históricas y normativas de la modalidad educativa de contexto de encierro (como se hace en el Capítulo 3) y las particularidades de las instituciones educativas en penitenciarías que operan como espacios laborales, en este caso la Unidad Penitenciaria N°4 (que se describe en el capítulo 4).

## **CAPÍTULO 3**

### **LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO EN ARGENTINA**

#### *“Una grieta en el muro”*

Este capítulo se organiza desde una mirada socio-histórica de la modalidad contexto de encierro y se divide en dos partes: la primera recorre la historia y la normativa a nivel nacional y luego en la provincia de Buenos Aires. En la segunda parte se desarrolla la formación docente para la modalidad contexto de encierro.

#### **Primera Parte**

##### **3.1. Recorrido sociohistórico y normativo sobre la educación en contexto de encierro en Argentina**

Las instituciones penales, que se encuentran incluidas dentro del concepto contexto de encierro, pueden tener una definición plural en función de las particularidades que offician de sellos identificatorios de ese espacio tan sutil como complejo.

A nivel nacional se define el Régimen Penitenciario (también llamado de Progresividad) como el proceso que una persona deberá atravesar en cumplimiento de la pena privativa de libertad que la autoridad judicial le ha impuesto. Está estructurado sobre la base del equilibrio entre sus derechos y deberes y los del conjunto de alojados. Promueve al mismo tiempo, el orden, la seguridad de la convivencia y la posibilidad de que pueda acceder a la enseñanza en los niveles educativos obligatorios; la adecuada y oportuna atención a las necesidades psicofísicas y espirituales; el mantenimiento de los vínculos familiares y el desarrollo de las actividades laborales, sociales, culturales y recreativas vigentes en los establecimientos del Servicio Penitenciario Federal.

Este Régimen Penitenciario es un sistema progresivo, que se divide en fases, por las que debe transitar el sujeto condenado. El avance depende de los objetivos que se cumplan en cada fase lo que permite el logro de determinados beneficios como atenuación de la pena, salidas transitorias y semilibertad.

En Argentina la educación en contexto de encierro constituye un escenario complejo para la política educativa. Se pueden establecer dos períodos de tiempo en relación con la modalidad educativa contexto de encierro. El punto de inflexión lo establece a fines del 2006 la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) que, entre sus disposiciones, constituye la modalidad educación para personas privadas de la libertad. En tal sentido este

apartado hace un recorrido consecutivo sobre la educación en instituciones de encierro anterior a la Ley, y luego de ella.

Por su parte, el concepto regulación asume también características cada vez más delimitadoras, a lo largo de la historia de nuestro país, en relación al trabajo docente. Entonces, puede pensarse un antes y un después del proceso de conformación de Estado/ Nación. En tal sentido, hacia la década de 1810, se introduce la designación de los maestros mediante examen y se intenta regular la educación elemental dictada en los conventos, en este caso la designación se daba por el cabildo luego de un examen de letras.

A fines del Siglo XIX se sanciona la Ley Nacional de Educación común N° 1.420, la cual además de regular la enseñanza gratuita y obligatoria, establece regulaciones generales para la actividad docente; como por ejemplo la creación de un fondo de pensiones de retiro. Más adelante, en 1958, para compensar la dependencia de la carrera docente en torno al poder político se va a sancionar el Estatuto del Docente.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, el trabajo docente lleva años desarrollándose sobre diferentes normativas y regulaciones que van configurando las condiciones materiales y simbólicas que impactan en el proceso laboral de estos trabajadores.

El escenario normativo avanza con políticas de reformas educativas, tal es el caso del año 1903 cuando se promulga una reforma que establecía cómo se pagaría el salario de los profesores. Luego, en 1905, la Ley Láinez N° 4.784 va a establecer la creación de escuelas de escuelas que dependían de la autoridad nacional en las provincias que así lo solicitaran; generando a futuro una división en las condiciones de trabajo de los docentes porque los que trabajaban en estas escuelas eran mejor remunerados. Más tarde, en 1970, la Ley N° 18.586 derogó la Ley Láinez, prohibiendo el establecimiento de nuevas escuelas nacionales dentro del territorio provincial. Para el año 1978 todas las escuelas nacionales fueron transferidas a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires mediante los decretos ley N° 21.809 y 21.810; proceso completado con la Ley N° 24.049 del año 1992.

Por su parte, cabe destacar que, cuando no se contaba con la normativa que constituya el trabajo bajo la modalidad contexto de encierro, fue necesario consolidar los compromisos de las partes involucradas en la atención educativa en los contextos de encierro mediante convenios de cooperación educativa. Estos convenios fueron suscriptos por este Ministerio, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y las Jurisdicciones, así como con otros organismos gubernamentales y no gubernamentales nacionales y provinciales. Posteriormente a la sanción de la normativa regulatoria mencionada (LEN), también se siguen

celebrando convenios para la implementación de Programas específicos, como con el INADI, Universidades Nacionales y Provinciales, Ministerio Público Fiscal (UFEP), entre otros.

Más adelante, sobre el año 2000 a 2003, la educación para los sujetos privados de la libertad constituía una línea de trabajo dentro del área de Educación de Jóvenes y Adultos. Siguiendo con el recorrido, en los años 2004 a 2006 se constituyó un Programa Nacional de educación en establecimientos penitenciarios. El mismo sufrió algunas modificaciones según las inclusiones de población que enmarca. Por lo tanto, cuando se incorpora al programa adolescentes y jóvenes menores de 18 años en conflicto con la ley penal; cambia su nombre a Programa Nacional de Educación en establecimientos penitenciarios y de minoridad.

Posteriormente se incluye a la población alojada en centros de tratamiento por adicciones, por lo que dicho programa tomó el nombre de Programa Nacional de Educación en Contexto de Encierro.

Ya por el año 2006 se sanciona en Argentina la Ley de Educación Nacional 26.206 y con ésta se produce un importante avance, en tanto se reconoce a la educación como un bien público y un derecho que debe garantizar el Estado. Todas las modificaciones que se mencionan en los párrafos anteriores constituyen la antesala de la sanción de esta Ley que establece la Modalidad Educación para personas privadas de la libertad.

Entre el año 2007 y 2011 para dar cumplimiento a lo que estipulaba la Ley 26.206 se creó dentro del Ministerio de Educación de la Nación, la Coordinación de Modalidad Educación en Contextos de Encierro para dar identidad a esta nueva modalidad y generar normativa.

De acuerdo a las propias voces del Estado sobre el año 2010, el desafío de construir y desarrollar una política universal para esta modalidad del sistema educativo, tal como actualmente establece la Ley Nacional de Educación, ha supuesto un recorrido de luchas, avances y retrocesos, dificultades y logros que han permitido legitimar la existencia de este contexto particular del sistema educativo a partir de la sanción de la Ley.

Todo este marco normativo convive con legislaciones penales que delimitan las actividades educativas y por ende el trabajo docente, dentro de la institución de encierro. Al respecto, se puede mencionar la Ley 26.695/11 que establece modificaciones sobre la Ley 24.660/11 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. La incorporación más destacada sobre esta última es la relativa al estímulo educativo, pues el nuevo artículo 140 de la ley 24.660 establece que los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán para aquellos internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios,

secundarios terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes.

Desde que el interno ingresa a un establecimiento penitenciario, se le deberá asegurar el derecho de aprender. Por eso, en el Servicio Penitenciario Federal se imparte enseñanza obligatoria a analfabetos y a quienes no alcanzaron el nivel escolar mínimo fijado por la ley. Además, se favorecerá acceder a otros niveles del sistema educativo enmarcado en las previsiones de la Ley N° 26.695, el Decreto N° 303/96 y en los Acuerdos Federales, Resoluciones, Disposiciones y Reglamentaciones vigentes en el ámbito de educación ofrecido por la sección pertinente del establecimiento<sup>4</sup>.

El desafío de la educación en contexto de encierro reside en construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos privados de la libertad dentro del escenario atravesado por una lógica propia del sistema penitenciario.

Para ello es necesario construir propuestas permeables que acompañen la ejecución de la pena de los sujetos ofreciendo espacios y tiempo para el encuentro con el conocimiento. Al respecto, desde las autoridades de gobierno aseguran que será factible en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales (Herrera y Frejtman, 2010).

En tanto Beltramino, Aravena y Otros (2019), sostienen que en los últimos años hemos asistido a una renovación de políticas neoliberales que produjeron un cambio en las preocupaciones educativas; tal como sucedió en la década del noventa.

En la actualidad, el debate pedagógico gira en torno a la calidad educativa, la evaluación del sistema, tanto de docentes como de estudiantes y de nuevos modos de descentralización, sumado a una reducción del presupuesto destinado a la educación. Por otro lado, se debe agregar otro componente como, por ejemplo, el aumento de la pobreza que va de la mano con el aumento de la población carcelaria.

Para Beltramino, Aravena y Otros (2019) “la educación en contexto de encierro debería formar parte de la agenda de discusión pedagógica y didáctica, ya que allí el proceso de enseñar y aprender adquiere singularidades que son propias de la situación educativa que ocurre en una institución punitiva”. Además, estos autores sostienen que debe constituirse en “prioridad para las políticas educativas en tanto atención al derecho social de la educación e inclusión sociocultural de los sujetos” (p.10).

---

<sup>4</sup> Datos suministrados por la página [www.argentina.gob.ar](http://www.argentina.gob.ar)

Por otro lado, en nuestro país existen diferentes líneas de trabajo que se organizan para analizar, mejorar y visibilizar la complejidad de la experiencia del trabajo docente intramuros. Al respecto se puede mencionar al GESEC<sup>5</sup>, grupo de estudio sobre educación en cárceles que trabaja desde la perspectiva de la inclusión social. Este organismo realiza diferentes trabajos interdisciplinarios que incluye que constituyen instancias colectivas de reflexión y acción, con una revisión permanente de las concepciones y modos de producir conocimiento sobre el tema que los interpela. Además, promueven la formación interna y la promoción de acciones de formación con otros (talleres, seminarios, jornadas, charlas, debates, entre otras).

Por otra parte, se encuentra la Red Latinoamericana de Educación en Contexto de Encierro (RedLECE) que es un foro gubernamental especializado de análisis, intercambio y cooperación técnica entre países latinoamericanos (Argentina se encuentra incluida dentro de la Red) en el ámbito de la educación en contexto de encierro. Enfatiza a la educación para los privados de la libertad como un derecho humano y no como un beneficio carcelario. La RedLECE constituye para la República Argentina un espacio destinado al intercambio teórico, de prácticas educativas y de experiencias de gestión, que compromete a los organismos de gobierno que atienden la educación en contextos de encierro. Su carácter regional latinoamericano que se inserta en las políticas de MERCOSUR, le facilita la apertura hacia los países de la Unión Europea y del resto del mundo.

A lo largo de los años y con la base de la Ley de Educación Nacional, que asegura el tratamiento de la modalidad de contexto de encierro como tema de agenda en las políticas públicas, son muchas las líneas que trabajan para la consolidación de la modalidad dentro del sistema educativo.

### **3.2. Un mirada socio-histórica y normativa sobre la modalidad de contexto de encierro bonaerense**

En lo que respecta a Pcia. de Buenos Aires, la Ley Provincial N° 13688 del año 2007 comienza a darle forma a la modalidad contexto de encierro. Al respecto en su artículo 21 menciona que la estructura del Sistema Educativo Provincial comprende 4 Niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y la Educación Superior. A su vez, en el capítulo XV hace referencia a los ámbitos de desarrollo de la educación. Al respecto señala los Urbanos, los Rurales continentales y de Islas, los Contextos de Encierro, los Domiciliarios, los

---

<sup>5</sup> El Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles (GESEC) es una organización social (Personería jurídica N° 37044) creada el 4 de octubre de 2002 que centra su militancia en promover el ejercicio efectivo del derecho a la educación pública de calidad para las personas privadas de libertad ambulatoria

Hospitalarios y los Virtuales. En la misma línea, el artículo 50 de dicha Ley asegura que la Dirección General de Cultura y Educación tiene la responsabilidad indelegable de garantizar, organizar e implementar la educación obligatoria y la formación profesional de todas las personas que viven en instituciones de régimen cerrado. Para dar cumplimiento a esto acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las demás autoridades provinciales y/o nacionales, que serán responsables de disponer de espacios físicos y condiciones institucionales adecuadas para poder garantizar su realización.

Por su parte desde el ámbito penal de la provincia, la Ley de Ejecución penal N°12.256 del año 1996 en su artículo 8 afirma que la instrumentación de los programas de asistencia y/o tratamiento busca reducir las diferencias que puedan existir entre la vida en la cárcel y la vida en libertad, en tal sentido se tiende a preservar los vínculos familiares, educacionales y laborales. Posteriormente esta Ley fue modificada por la Ley N°14.696 del año 2011 cuyo artículo 9 aclara que los procesados y condenados gozarán básicamente de ciertos derechos, entre los cuales se encuentra la educación.

Más adelante en el artículo 31 estipula que el Servicio Penitenciario adoptará las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar la educación facilitando instalaciones, bibliotecas, salas de lectura y materiales necesarios para la implementación de los planes de educación.

Otro aspecto interesante que incluye el artículo 31 (luego de la modificación de la Ley N° 14.696/11) tiene que ver con el compromiso asumido entre la Dirección General de Cultura y Educación y el Servicio Penitenciario en relación a la creación de un legajo educativo para cada interno que deberá contener toda la información de su historial educativo y que acompañará al interno cuando fuere trasladado, de manera de asegurar la continuidad de su proceso educativo.

A su vez, retomando las líneas de trabajo, dentro de la Provincia de Buenos Aires, es preciso destacar como indicio, el Programa UBA XXII<sup>6</sup>, de la Universidad de Buenos Aires que, desde los albores del retorno de la democracia dicta carreras de grado con modalidad presencial y actividades de Extensión en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal antes de la LEN. Esta experiencia de la Universidad en la cárcel se constituye como pionera en el país y a nivel internacional. La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

---

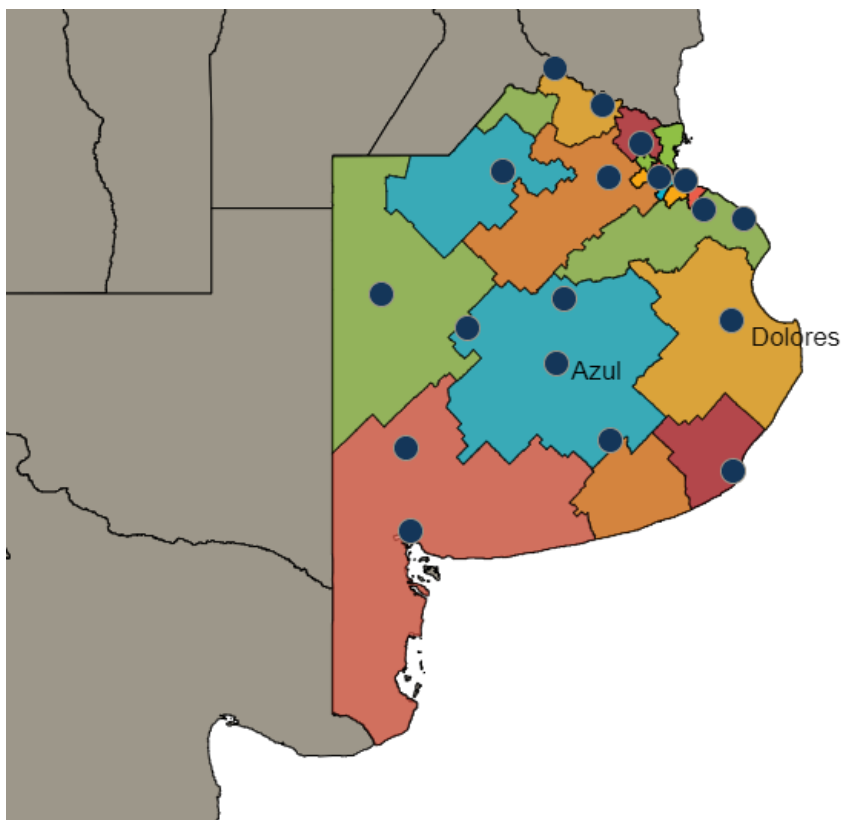
<sup>6</sup> UBA XXII es un Programa de la Universidad de Buenos Aires, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos, que dicta carreras de grado con modalidad presencial y actividades de Extensión en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal.

declaró de interés social bajo resolución N° 573 las actividades académicas llevadas adelante por la UBA a través del Programa UBA XXII en el Centro Universitario Devoto.

Mientras tanto, a nivel local, otra propuesta resulta desde la Universidad Nacional del Sur y guarda relación con el grupo de investigación y extensión de salud en contexto de encierro (GIESCE) que depende del Departamento de Ciencias de la Salud y realiza diferentes actividades desde hace 10 años junto al penal N°4 de nuestra ciudad y la zona.

En otra línea se coloca el proyecto creado por alumnos de la Universidad Nacional del Sur titulado “Educar para Reinsertar”, con el propósito de utilizar la educación como herramienta de transformación.

A continuación, de acuerdo a la Comisión provincial por la memoria acompañamos con el Mapa de cárceles y alcaidías del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), donde se presenta las unidades penitenciarias, alcaidías penitenciarias, alcaidías departamentales y la unidad de tránsito del SPB.



**Fuente:** Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires

En Anexos se presenta un cuadro de elaboración propia en el que se detallan las Unidades Penitenciarias Bonaerenses indicando localidad, régimen y nivel educativo.



## Segunda Parte

### 3.3. Propuestas formativas a nivel nacional y provincial sobre la modalidad contexto de encierro

En Argentina la formación de los docentes se desarrolló inicialmente en las Escuelas Normales, siendo la primera la de Paraná en 1870, dando comienzo, de esta manera, al movimiento normalista como solución rápida para la formación de maestras. Alliaud destaca el carácter “moralizador de este modelo normalista que se instala y garantiza la formación de los maestros de todo el país” (Alliaud,2009:106 como se citó en Menghini, 2016).

Estas propuestas formativas se vieron afectadas por los diferentes modelos de Estado vigentes en cada momento histórico, lo cual ha impactado en las políticas educativas. Al respecto es interesante señalar algunos momentos de quiebre en la formación de los maestros, tal como lo pone de manifiesto Menghini (2016) cuando menciona cuatro momentos en la historia de nuestro país que ofician de ruptura en los procesos de formación para culminar con la Ley de Educación Nacional 26.206/06 que creó el Instituto Nacional de Formación Docente.

Resulta imprescindible hacer hincapié en el marco regulatorio de esta Ley porque no solo crea una institución específica que regula las políticas formativas de los docentes; sino que, además, en el Artículo 67 inciso b, establece la formación continua como derecho de todos los docentes del sistema educativo de forma gratuita y extendida a lo largo de toda la carrera docente. Así mismo, a partir de la Resolución CFE 201/13, se aprueba un Programa Nacional de Formación Permanente que reconoce la necesidad de trabajar las transformaciones educativas como compromiso de política pública. Por otro lado, promueve el desarrollo profesional de los docentes en tanto sujetos responsables de esta. De acuerdo a la normativa, esto puede llevarse adelante porque se reconoce al docente como un agente del Estado. En este punto, en concordancia con las expresiones de Menghini (2015), puede resultar extraño la responsabilidad depositada en los docentes respecto de las políticas públicas, siendo que en general no son convocados, ni se los tiene en cuenta al momento de formular las mismas.

Respecto a la formación en contexto de encierro, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) elaboró un informe en el que hace un breve recorrido sobre el surgimiento de esta modalidad educativa en nuestro país. Señala que, en sus orígenes, en el año 2000, la educación para sujetos privados de la libertad se reducía a una línea de trabajo dentro del área de Educación de Jóvenes y Adultos. Más adelante, a partir del año 2004 se construyó un Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, que en un principio pone el foco en los adolescentes y jóvenes menores de 18 años en conflicto con la ley penal.

En el año 2006 se sanciona la ley de Educación Nacional N° 26.206 que, entre otros temas, constituye la modalidad de educación para personas privadas de la libertad. Posterior a esta ley se fueron creando diferentes estructuras del Ministerio de Educación de la Nación con el objetivo de constituir la identidad de la modalidad, así como también su coordinación con el fin de supervisar las diferentes acciones educativas.

Continuando con lo referido en el SITEAL, la formación de los y las docentes, para abordar el trabajo en contexto de encierro en los comienzos de esta modalidad; fue omitida dentro de las capacitaciones lo que generó desactualización, desánimo, conciencia de la poca visibilidad con que contaban en los sistemas educativos, afirma el informe.

A partir del 2003, se implementaron y planificaron distintos tipos de capacitaciones destinadas a docentes y equipos provinciales. La incorporación de la Educación para Privados de Libertad en la Ley de Educación Nacional como una modalidad, facilitó acciones de capacitación tales como el PNEO y Nuestra Escuela.

A partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en el año 2006, según Menghini y Fernández Coria (2010), comienza una nueva etapa respecto de las políticas para la formación de docentes signada por la proliferación de programas y la sobre - regulación, del sistema formador.

Una de las principales regulaciones emitidas por el INFOD fueron las Resoluciones CFE 57/08, a través de la cual se aprueba el plan de estudios de la Especialización Docente en Educación Rural y CFE 58/08, por medio de ésta última se aprueba la Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro.

En la misma línea, el informe del SITEAL expresa que desde el año 2006 se avanza con los Trayectos Formativos “Educación en Contextos de Encierro: desafíos, debates y perspectivas” y “Adolescentes y jóvenes en el encierro: educación, nuevas miradas y abordajes”.

En el primero se trató de habilitar espacios donde se articulen los saberes propios de la educación en contextos de encierro y la experiencia profesional de los participantes con aportes de otros campos de estudio.

El segundo trayecto se inscribió en la necesidad de generar espacios para la reflexión y el intercambio sobre la tarea de educar en las nuevas condiciones contemporáneas. Generar espacios de trabajo para pensar la escuela en estos contextos de encierro, sus problemas y potencialidades.

Todo se perfilaba para la planificación de un Postítulo como instancia superadora a las acciones realizadas con anterioridad, de acuerdo al diagnóstico inicial del documento del

SITEAL en el cual, no existían acciones de capacitación salvo algunos esfuerzos aislados y una gran demanda por parte de los docentes.

El Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Contextos de Encierro fue aprobado por el Consejo Federal con la Resolución 58/08, tal como se señala en párrafos anteriores. El objetivo del mismo era que éstos docentes especializados profundizaran sus conocimientos relativos a la educación en contexto de encierro para diseñar nuevas estrategias de trabajo en las aulas de las escuelas de encierro.

La dificultad en nuestro país, respecto a este trayecto formativo, es que no se encuentra en todas las provincias. Por tal motivo el SITEAL propone continuar con el apoyo a la implementación del Postítulo, además de continuar con las capacitaciones de apoyo a las líneas de trabajo para la modalidad contexto de encierro.

Para reflexionar, acerca de las propuestas formativas, quedan interrogantes por responder respecto de saber si los docentes, que desarrollan su tarea en el ámbito de clausura cuentan con las herramientas necesarias para atravesar las particularidades que devienen del propio escenario educativo.

En palabras de una docente que participó de la formación se puede inferir que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es la única forma en que podemos mejorar las competencias que poseemos y descubrir otras; sobre todo en este contexto, en el cual los docentes pasan por diferentes situaciones de tensión por lo característico del escenario en sí.

En tal sentido, pensar la modalidad de contexto de encierro, como un marco complejo y diverso, invita a promover a los docentes interesados en trabajar bajo esta modalidad, para que realicen el tramo formativo del Postítulo en todas las provincias de nuestro país.

### **3.4. Una mirada a nivel local de las propuestas formativas vinculadas a la modalidad contexto de encierro**

En Bahía Blanca, la formación docente en general se lleva adelante en diferentes instituciones de educación superior de la ciudad. Puntualmente, en lo que respecta a la modalidad contexto de encierro, existe una Actualización Docente en Educación en Contextos de Encierro. Tiene lugar en el I.S.F.D N°3 “Dr. Julio César Avanza”, con cupo limitado (60 inscriptos), con prioridad para aquellas/os docentes que actualmente se encuentren trabajando bajo dicha modalidad.

El Postítulo, aprobado por Resolución 58/08 del CFE, la Resolución 26.14/11 y la Resolución 1880/13, tiene una duración de 2 años, la oferta es a término. Se cursa los días sábados en el ISFD N°3 de la ciudad de Bahía Blanca: Vieytes 51.

Los objetivos de este tramo formativo se vinculan a la especialización de la formación docente en esta modalidad, profundizando los conocimientos relativos a la educación en el ámbito de encierro. Por otro lado, tiene como fin ampliar el campo de la experiencia de los docentes con el aprendizaje de nuevos conocimientos e instrumentos que le faciliten desarrollar estrategias de trabajo dentro del aula.

Con respecto al plan de estudios, los módulos se dividen en 4 cuatrimestres:

En el primer Cuatrimestre se dictan las materias: La educación en contexto de encierro y Normativa regulatoria; luego en el segundo cuatrimestre se trabajan los contenidos referidos a: La escuela y su gestión; El docente y su práctica, además de un Seminario de Integración y Proyección I. En el tercer cuatrimestre se desarrollan los temas en torno a los Sujetos y Contextos y Educación para el trabajo. Por último, el cuarto cuatrimestre incluye las asignaturas: Arte, Cultura y Derechos Humanos, Educación para la salud y Seminario de Integración y Proyección II.

Al finalizar el recorrido de la formación se otorga el título de “Especialista docente de nivel superior en educación en contextos de encierro”, con validez a nivel nacional.

Un dato relevante es que esta capacitación es por cohorte cerrada, una vez que cuenta con egresados y vuelve a abrirse luego de varios años. Fueron 3 o 4 las cohortes que surgieron de esa capacitación. Para el caso, la última vez que se llevó adelante esta formación fue en el año 2018, y hasta la fecha no ha vuelto a dictarse.

Por otra parte, existe una “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contexto de Encierro” destinada a todas aquellas personas que conforman el sistema educativo, desde los directivos de las escuelas hasta los docentes de todos los niveles. Este Postítulo es una propuesta que surge desde la institución educativa Red Educativa online, con sede en la ciudad de La Plata. La propuesta es a distancia y se dicta de manera virtual mediante una plataforma educativa. El programa de estudio comprende 9 módulos con una carga horaria total de 400 horas (8 meses). Dentro de los módulos se trabajan diferentes temáticas tales como: Educación en contextos de encierro; Dimensión Jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro; Personas, contextos institucionales y alternativas pedagógicas; Rol docente en contextos de encierro: desafíos de una práctica; Educación y salud en contextos de encierro; Dinámicas grupales; entre otras. El fin de esta propuesta es especializar la formación de los docentes para el desempeño en contextos de encierro, profundizando sus conocimientos en la educación de este tipo de contextos. La realización de esta especialización otorga 2.5 puntos en la Pcia. de Buenos Aires.

Desde la Universidad Nacional del Sur, a partir del año 2017, existe un acuerdo con el Servicio Penitenciario Bonaerense sobre Educación para Menores en contexto de encierro. Entre los objetivos del acuerdo, se puede rescatar el de “crear sueños que cambien historias, que modifiquen biografías”, habilitando a los docentes a cargo para llevar adelante esta posibilidad. Por otra parte, en el año 2019 desde el área de la salud, se realizó un curso de primeros auxilios y RCP en la UP N° 19 de la localidad de Saavedra, destinado a trabajadores/as en contextos de encierro, a cargo del grupo (GIESCE) del Departamento de Ciencias de la Salud.

Ambos proyectos universitarios devuelven una mirada de los claustros que se plantea en el texto de Menghini (2016) donde se retoma la palabra de Souza Santos (2005) para expresar la necesidad de “una universidad en tanto bien público, democrática, solidaria y cooperativa” (p.8). En tal sentido, de Souza Santos manifiesta que solo habrá universidad cuando exista formación de grado, posgrado, investigación y extensión. Si falta alguno de estos pilares habrá enseñanza superior pero no habrá universidad.

El recorrido local de las propuestas formativas de los docentes nos devuelve la sensación de que existen pero que aún se necesita más. Quedan interrogantes por develar como, por ejemplo, saber si se realizó algún proceso de formación para sobrellevar el aislamiento social preventivo y obligatorio del año 2020. De qué manera los docentes hicieron frente al ASPO en el ámbito punitivo. La pandemia sorprendió a todo el sistema educativo, como estructura de trabajo con una sistematicidad que, ante este período, se vio afectada. Dentro de este sistema, la modalidad contexto de encierro, se vio alcanzada por el impacto de la virtualidad.

Para finalizar, el escenario actual acerca de las políticas públicas en torno a la formación docente vinculado al trabajo en contexto de encierro, invita a seguir indagando a futuro sobre nuevas propuestas que se sumen a las vigentes, especialmente a nivel local. Un enorme desafío para las agendas político educativas lo constituye el hecho de construir espacios de formación docente en clave de derecho inherente a su propia práctica laboral.

Queda latente el interrogante e invita a futuras líneas de investigación el abordaje particular de los recorridos por las propuestas formativas y cómo atraviesan y se reconstruyen en la práctica laboral de los y las docentes.

**CAPÍTULO IV**  
**LA UNIDAD PENITENCIARIA Nro.4 DE BAHÍA BLANCA**  
*“La civilización del castigo”*



#### **4.1. Orígenes del sistema penitenciario en la ciudad de Bahía Blanca**

En Bahía Blanca, como en otras ciudades argentinas, hasta comienzos del siglo XX, los calabozos en donde se alojaban a los presos se encontraban en los cabildos o municipalidades. El nombre que recibían esos lugares era “depósito de presos”.

Como consecuencia del crecimiento poblacional y de recursos, con la creación del Ferrocarril Sud por un lado y la inauguración del puerto de Ingeniero White por el otro, la ciudad se convierte en un polo económico, político y cultural. Este contexto transforma a Bahía Blanca en un imán de migrantes del interior del país y de otras regiones.

Montigel (2022) sostiene que hacia finales del siglo XIX el país buscaba expandirse al sur bajo la idea de modernidad y progreso. En este contexto, llegó a Bahía Blanca la idea de castigo civilizado con los primeros intentos de cárcel en el año 1905 y su creación definitiva en el año 1909.

Por su parte, Caimari (2012) afirma que la clase dirigente argentina a fines del siglo XIX, con la creación de la Penitenciaría inaugurada en 1877 en Buenos Aires, buscó demostrar que la forma de castigar a un criminal indica su grado de civilización. Por ende, en la prisión moderna se depositaron las expectativas que ya anticipara la Constitución de 1853 respecto a la eliminación de la tortura, azotes y la pena de muerte. El castigo estaría monopolizado por el

Estado y el lugar para el castigo sería la cárcel. Para esa época el término cárcel evocaba realidades añejas y muy dispares (Caimari,2012, citado en Montigel,2022).

Esta institución cumplía funciones cautelares, un lugar en donde los acusados esperaban la decisión del castigo. Por otro lado, las cárceles coloniales hasta fines del siglo XIX, eran dependencias edilicias de los cabildos y eran lugares insalubres. El autor señala que el nacimiento de una concepción argentina de castigo civilizado pertenece a un marco general de gestación de sociedades occidentales. Entre los siglos XVI y XVIII en Europa, surgen nuevas concepciones del cuerpo humano y la naturaleza del castigo se modifica (Caimari, 2012).

En Bahía Blanca, conocida como la “ Liverpool Argentina”<sup>7</sup>, la Unidad Penitenciaria N° 4, fue inaugurada el 25 de junio de 1909.

El proyecto de la cárcel local surge por medio de la Ley N° 2795 de la provincia de Buenos Aires de 1902. El artículo 5 de la misma establece: “El Poder Ejecutivo mandará construir en la ciudad de Bahía Blanca, inmediatamente de promulgada la presente Ley, los locales necesarios para instalar los tribunales, la oficina de Registro de la Propiedad como asimismo una cárcel para los presos que correspondan al Departamento”<sup>8</sup>.

El local ubicado en la calle Belgrano, dentro del radio de la Municipalidad, fue donado por la Comuna. Tenía dimensiones muy reducidas, siendo su capacidad insuficiente porque no contaba con las condiciones adecuadas, debido a que cada vez ingresaban más detenidos. Por ende, el gobierno autorizó la contratación de los galpones de la calle San Martín 364, llamados depósitos de detenidos, constituyendo este nuevo lugar el segundo intento de cárcel en la ciudad, que funcionó entre 1907 y 1909. Si bien este edificio era más amplio que el anterior, tampoco cumplía con las condiciones necesarias para su habitabilidad. Su capacidad de alojamiento era de 150 personas, sin embargo, en algunas oportunidades la cantidad de detenidos superaba esa cifra. El edificio recibió diversas críticas no solo de los medios locales, la prensa porteña y platense también se hacía eco de los reclamos acerca de las condiciones deplorables en la que se encontraban los sujetos detenidos. Por otro lado, la escasa vigilancia y cantidad insuficiente de personal para garantizar el normal funcionamiento del establecimiento penitenciario ponía en situación de alerta a los vecinos por la posibilidad de fugas. La cantidad de detenidos provenientes de diferentes lugares obstaculizaba los traslados de los internos cuya tarea no podía realizarse de manera segura y eficaz. En estas circunstancias

---

<sup>7</sup> Mencionada así en esa época en relación con la conformación del nudo ferropuerto inglés que oficiaba de engranaje dentro del modelo agroexportador a través del cual Argentina ingresa en el capitalismo internacional.

<sup>8</sup> Departamento Judicial denominado Costa Sud con sede en Bahía Blanca, creado en 1902.

las autoridades provinciales presentaron un proyecto al Ministerio de Obras Públicas Provincial para la construcción de una nueva cárcel cuyo edificio se situaría alejado del centro urbano.

De este modo la nueva cárcel fue construida en un terreno de Villa Floresta, en la periferia de la ciudad y fue inaugurada el 25 de junio de 1909 (Viñuales y Zingoni, 1990).

Siguiendo a Montiguel (2022) la cárcel resumía mucho de los atributos del castigo civilizado, de acuerdo con la Constitución constituyéndose el Estado como agente transformador del sujeto preso. El castigo ya no obra sobre el cuerpo, sino que se reemplazaría por un proceso en el que se ejercen intervenciones rutinarias con el fin de transformar al detenido por medio de una corrección gradual.

#### **4.2. La Unidad Penitenciaria N°4 en la actualidad**



Fuente: wips. Digital

La Unidad Penitenciaria Nro. 4 se ubica en la calle La Falda 2300 de nuestra ciudad. Es una unidad de régimen cerrado y en la actualidad posee un pabellón de población femenina. Con respecto a los niveles educativos, funciona la Escuela Primaria N° 701; la escuela de Educación Media N° 9 (actualmente recibe el nombre de CENS N° 463). Por otro lado, se ofrecen cursos de capacitación dependientes del Centro de Formación Profesional (CFP) N° 401, con cursos como informática -bajo el título de Conocimientos tecnológicos en reparación



de PC-. El sector de Talleres ofrece distintos oficios a desempeñar: herrería, carpintería, imprenta, chapa y pintura, bloquería.

La Unidad se encuentra enmarcada dentro del Complejo Penitenciario Sur que además incluye a la Unidad Penitenciaria N°19 de Saavedra y a la Unidad Penitenciaria N° 20 de Trenque Lauquen.

Según el informe anual del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena del Servicio Penitenciario Bonaerense del año 2019, en la Unidad Penitenciaria N°4 habitan 588 condenados, 383 procesados lo que totaliza 971 de sujetos privados de la libertad. Además, la capacidad de población de la Unidad es de 631 personas, siendo la población alojada 971. Dicha diferencia significativa indica un porcentaje de sobrepoblación de 53,9%.

Actualmente, en marzo de 2023, según datos de la Comisión Provincial por la Memoria la población total está constituida por 998 sujetos privados de la libertad y el cupo asciende a 396 personas lo que implica una sobrepoblación del 152%.

Estos datos resultan relevantes en relación no sólo a las condiciones de vida de los reclusos sino a las condiciones laborales de los trabajadores de la educación que allí se desempeñan.

Por su parte, la Unidad Penitenciaria N°4 de Bahía Blanca se divide en la Unidad A (más antigua) y la Subunidad B creada en el año 2006. La distribución de los espacios dentro de la Unidad A (originariamente denominada pabellón) se constituye en un pasillo que en los costados tiene celdas, como se muestra en la siguiente imagen.

#### **Imagen ilustrativa de la Unidad Penitenciaria N°4 de Bahía Blanca**



Fuente: wips. digital

Además, la institución cuenta con un gimnasio donde los internos pueden practicar principalmente boxeo y crossfit o entrenamiento funcional. Actualmente, el espacio cuenta con una superficie de 10 x 10 mts, luego de la obra de adecuación del sector contiguo al original de

4 x 4 en el que, desde hace más de trece años funciona una Escuela de Boxeo, con la colaboración e instrucción del ex púgil con premios a nivel nacional, Ramón Garro. La cifra de inscriptos asciende a 150 los cuales entrenan en diferentes turnos.

La Unidad también cuenta con un pabellón de mujeres. En el anexo femenino se inauguró una biblioteca con el fin de fomentar la lectura entre las internas. Inicialmente, la biblioteca se conformó con 640 ejemplares de literatura general.

Por otro lado, durante el año 2022 en el marco de las actividades tratamentales<sup>9</sup> que se desarrollan en la cárcel bonaerense de Bahía Blanca se inauguró un espacio multi deporte, donde tanto las personas privadas de la libertad como el personal penitenciario pueden practicar deportes.

El campo de deportes permitirá la realización de actividades saludables a más de 300 personas privadas de libertad, como la práctica de básquet, hockey, vóley, hándbol, fútbol tenis, entre otras disciplinas. El lugar destinado a la construcción de este espacio multideportivo se encuentra al aire libre en un espacio cerrado a la circulación, de unas dimensiones de 15 x 18 metros cuadrados. Datos extraídos de la propia página del Servicio Penitenciario Bonaerense local.

Respecto de la Subunidad B su construcción comienza a mediados del año 2005, según datos rescatados de un periódico local de esa fecha<sup>10</sup>. Su diseño fue realizado por el propio Servicio Penitenciario bonaerense, según pautas de funcionamiento y construcción basadas en los proyectos elaborados anteriormente por esa institución. Los planos de obras fueron posteriormente adecuados por la dirección provincial de Arquitectura. El nuevo establecimiento con capacidad para 192 personas y cuyo funcionamiento será completamente independiente de la Unidad N°4 (incluso, en todos sus servicios y personal a cargo), con unos 2.200 metros cuadrados de superficie cubierta.

En cuanto a su composición edilicia, todas las dependencias están organizadas alrededor de un espacio central (playa de maniobras), al que se accede desde calle Guido Spano. Alrededor de ese espacio, se ordenan varios edificios complementarios, donde se alojan actividades de servicios generales, vigilancia y admisión. Como dato adicional, se ubican los dos pabellones independientes, destinados al alojamiento de los reclusos. Cada uno de ellos cuenta con 16 celdas, con sanitarios propios, y capacidad para seis personas, con 3 camas cuchetas cada unidad. Además, el sector colectivo de duchas, un patio cubierto con office, la

---

<sup>9</sup> Se trata de actividades destinadas a la asistencia y tratamiento que se brindan a la población carcelaria

<sup>10</sup> Minervino, M./2005,3 de Julio/ En Villa Floresta, nace la Subunidad Penal Nro.4/ LaNueva.com

sala de control y un patio de recreo. Cada celda dispone de 18 metros cuadrados (mide 6,40 x 2,80 metros) y cuenta con dos mesas, seis bancos y una estantería, todo resuelto en hormigón premoldeado.

#### **4.3. La institución escolar en el penal de Bahía Blanca: el CENS N° 463 y la Escuela Primaria N° 701**

Como ya se dijo, en la Unidad Penitenciaria N°4 funciona una escuela primaria, una escuela secundaria y un conjunto de talleres de formación profesional.

El CENS, fue fundado el 2 de mayo de 1988, siendo el primer director, el Sr. Lindor Burgos. Para ese entonces se denominaba Escuela de Educación Media N° 9, dependiendo del área de la Educación Secundaria Técnica y Agraria. Así funcionará hasta el año 2018, bajo el gobierno de Maria Eugenia Vidal, trasladan todos los secundarios de adultos que funcionaban en contexto de encierro, al área de Jóvenes y Adultos. A partir de esta última modificación la escuela cambia su denominación por CENS N°463 bajo la modalidad Economía y Administración.

Dentro de la Unidad A, las celdas que conforman el pasillo hoy son las aulas. Mientras que, en la Subunidad B, el espacio es más reducido, tiene tres aulas, una pequeña preceptoría que oficia además de dirección.

La matrícula correspondiente al ciclo lectivo 2022 en el CENS, asciende a 306 inscriptos. Así mismo el plantel educativo se encuentra conformado por un director, un secretario, dos preceptores (uno para cada Unidad), un bibliotecario y 45 docentes. La cantidad de docentes en el año 2023 ascendió a sesenta debido a la inclusión de dos materias: Arte (Teatro) y Educación Física.

Actualmente las aulas son mixtas, pero antes esto no era posible. En el año 1998 las mujeres no tenían posibilidad de acceder a la escuela. En el año 2000, comienza a implementarse un sistema semipresencial de cursado para las internas, se cursaba una vez por semana en el pabellón donde se alojaban las mismas. Posteriormente se logra adecuar dos aulas fuera del pabellón para poder cumplimentar el total de la carga horaria de cursado. Finalmente, en el año 2005/2006 las mujeres ingresan al ámbito de la institución educativa junto con el resto de los internos. Respecto al horario de clases es todos los días (lunes a viernes) de 15 hs. a 19 hs. La cantidad de alumnos por aula oscila en los 30, siendo doce el total de cursos distribuidos de la siguiente manera: seis primeros años, tres segundos, dos terceros y un cuarto año. Se reporta un récord en el año 2022 de 49 egresados.

Respecto de la Escuela Primaria N° 701, acceder a la información sobre la institución resultó una tarea ardua. A diferencia del CENS no se pudo lograr comunicación con su directivo para poder acceder a datos sobre espacios, matrícula de alumnos, plantel docente, entre otras cuestiones. Los datos parciales obtenidos surgen gracias al aporte de los diferentes docentes que accedieron a las entrevistas.

La Escuela Primaria comparte espacios con el CENS. Cuenta con tres turnos: mañana - tarde y vespertino. En la Unidad se encuentran 5 aulas en el turno mañana, 2 por la tarde y 1 en el turno vespertino; mientras que, en la Subunidad hay 4 aulas en el turno mañana pero solo se utilizan 3.

En cuanto a los docentes, en el presente ciclo lectivo 2023, la escuela cuenta con 11 secciones en la cual hay 2 docentes con doble cargo. En tal sentido, el plantel está compuesto por 9 docentes, 1 directora, 1 secretaria y 1 auxiliar. La matrícula total de alumnos ronda en aproximadamente 175 inscriptos.

La escuela Primaria 701, comprende de 1ero. a 6to. año y está dividido en 3 ciclos:

- Alfabetización
- Formación integral
- Formación por proyectos.

De acuerdo a los datos extraídos del diseño curricular para el nivel primario de educación de adultos, los ciclos formativos tienen tres principios que los orientan. El primero, refiere a la *autonomía* de cada ciclo respetando los recorridos previos de los alumnos, sus propias biografías, los saberes alcanzados, son las evidencias que cada institución escolar debe considerar para anticipar el recorrido formativo del estudiante en el marco de esta propuesta curricular. El segundo tiene que ver con la *secuencia no lineal* para organizar los módulos que componen el diseño curricular: las decisiones acerca de este tipo de organización curricular suponen un trabajo de enseñanza complejo, espiralado y diverso. Por último, el tercero resulta ser el *diálogo con el contexto local*, es decir, propuestas de enseñanza que se deriven de las situaciones problemáticas a partir de las potencialidades y límites que son propios de cada institución educativa.

Respecto al Ciclo de Alfabetización: el propósito esencial es favorecer la construcción de la autonomía y de la autovaloración, generar estrategias de participación ciudadana, de desarrollo y bienestar humano. La alfabetización como proceso supone una comprensión y un desarrollo holístico del lenguaje, en sus cuatro funciones básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto de la vida cotidiana. El reconocimiento y uso de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) requieren de un aprendizaje significativo para los

estudiantes, realizado mediante la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana.

En cuanto al ciclo de formación integral: Se refiere al proceso centrado en el desarrollo de capacidades asociadas al conocimiento de la lengua escrita y oral, la matemática, las ciencias y tecnologías de la información y comunicación, las artes, la construcción de ciudadanía y la educación ambiental. Además, exige que la adquisición y el desarrollo de tales capacidades se desarrollen en estrecha vinculación con su praxis social contextualizando su enseñanza y su aprendizaje a los requerimientos socio- comunitarios locales y regionales.

En relación con el ciclo de formación por proyectos: La intencionalidad de este ciclo de formación está centrada en la necesidad de generar un espacio pedagógico especialmente destinado a resignificar los aprendizajes producidos en las áreas curriculares transfiriéndolos a la comprensión, al análisis y resolución de nuevos problemas de relevancia social para los estudiantes, su contexto socio – cultural y desarrollo local. Por su parte, tiene como finalidad promover que los estudiantes aprendan a “saber hacer” a partir del conocimiento construido en el marco de la formación integral y de las capacidades desarrolladas.

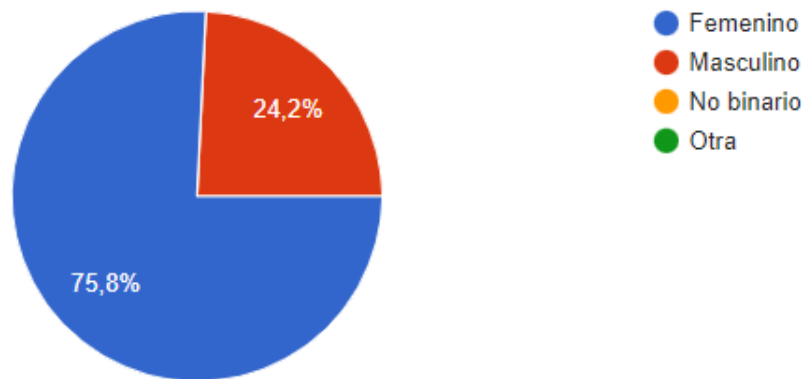
Como se señaló en el Capítulo 1, el cuerpo docente del CENS está conformado por 45 docentes y el de la escuela primaria por 9. Los siguientes gráficos, elaborados a partir de la encuesta realizada permite una caracterización de dicho grupo en términos de edad, antigüedad en la modalidad y situación laboral. La información recabada y los gráficos expuestos pudieron realizarse con la ayuda de las herramientas Google Forms y Excel. Los detalles de los datos obtenidos se expusieron en función del establecimiento educativo.

### **Respecto de los y las docentes del CENS N° 463**

Los datos más significativos que arrojó los resultados de la encuesta indicaron, según muestra el gráfico 1, que el 75.8% de los docentes encuestados son mujeres cuyo rango de edad, en su mayoría (45.5%) corresponde a personas que supera los 50 años y en segundo lugar (30.3) la población oscila entre 31 y 40 años de edad, de acuerdo a lo que muestra el gráfico 2.

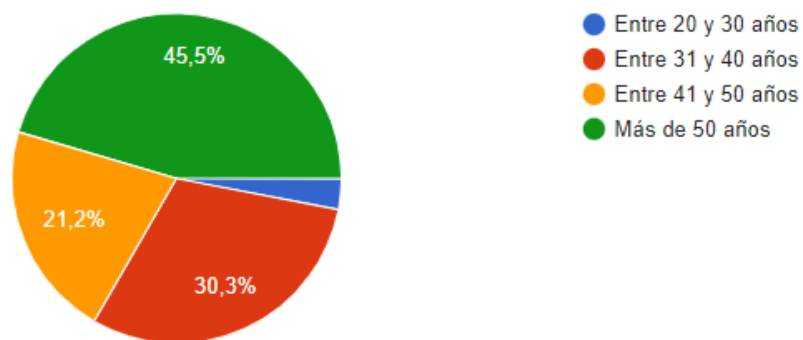
### **Gráfico 1: Género de entrevistados/as**

33 respuestas



### Gráfico 2: Edad de entrevistados/as

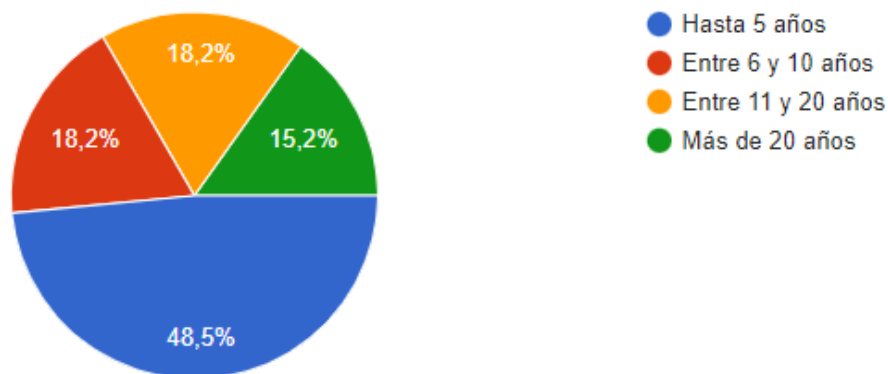
33 respuestas



Con relación a la antigüedad (gráfico 3) como docente en contexto de encierro, la encuesta arrojó un 48.5% del total de encuestados con una antigüedad de hasta 5 años y en segundo lugar con un 18.2% con antigüedad que oscila entre los 6 y 20 años.

### Gráfico 3: Antigüedad como docente en contexto de encierro

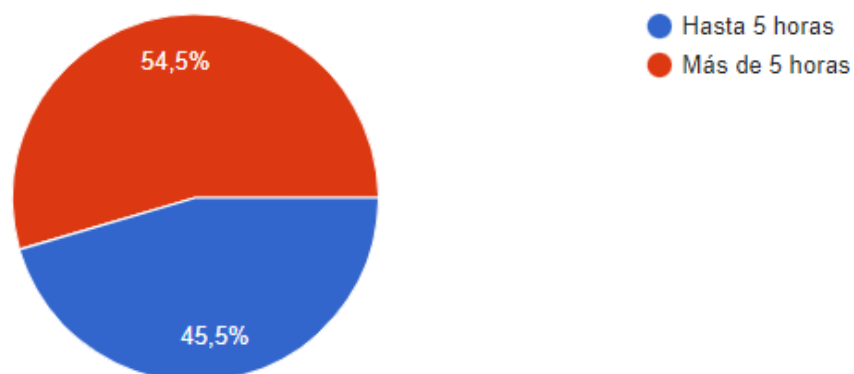
33 respuestas



Otro dato interesante que surgió a partir de la encuesta, fue la cantidad de horas de trabajo semanales y la cantidad de instituciones educativas en las cuales estos docentes desarrollan su actividad. Al respecto, la mayoría de los encuestados (54.5%) trabaja más de 5 hs. semanales en el sistema penitenciario y a su vez, el 97% se desempeña, además, en otros establecimientos educativos, tal como se puede apreciar en los gráficos 4 y 5 respectivamente.

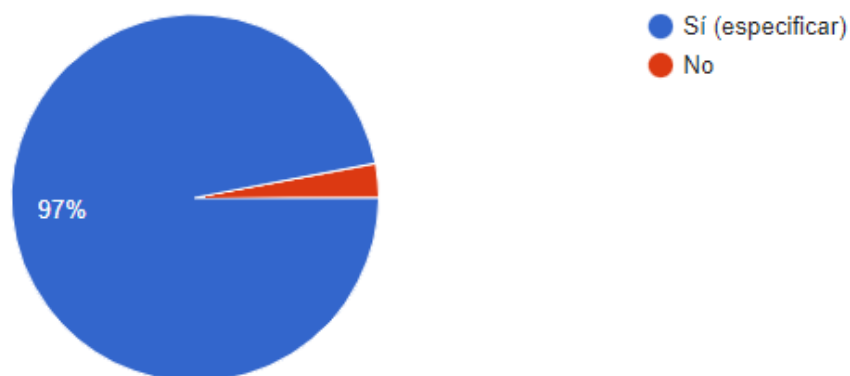
#### Gráficos 4: Cantidad de horas de trabajo en Unidad Penitenciaria N°4

33 respuestas



#### Gráfico 5: Trabajan en otros establecimientos educativos

33 respuestas

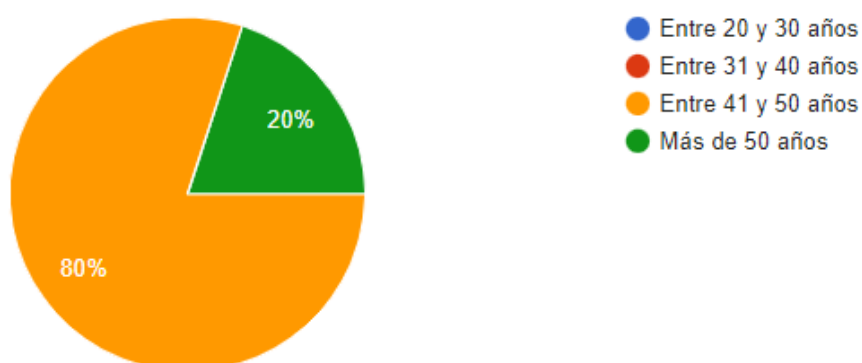


### En relación con los/as docentes de la Escuela Primaria N°701

De acuerdo a la muestra que participó de las encuestas sobre un total de 9 docentes en la Escuela Primaria, es decir, el 55.55 %, los aspectos más relevantes que surgen como resultado de su realización, tiene que ver, en primer lugar, con la edad de las docentes. Según se puede visualizar en el gráfico 6, el rango de edad oscila entre los 40 y más de 50 años. En principio se refiere a una población de edad avanzada.

### Gráfico 6: Edad

5 respuestas



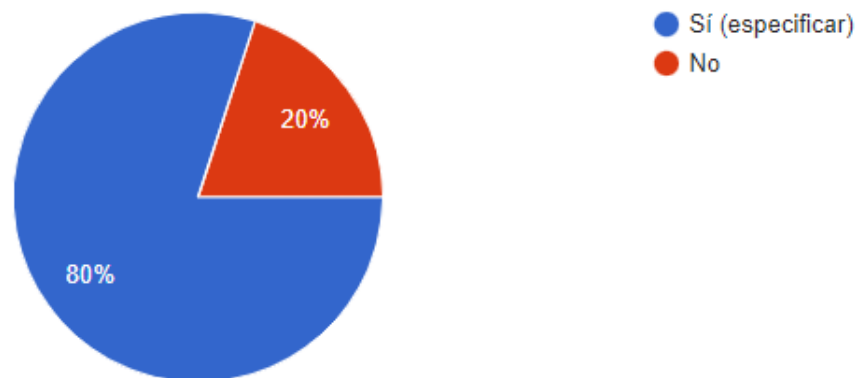
Otro aspecto relevante tiene que ver con la antigüedad como docente en contexto de encierro, al respecto, la encuesta señala que en la Escuela Primaria N°701 el 60% de los encuestados manifestó una antigüedad entre 11 y 20 años.

Por otro lado, el 80 % de la población encuestada trabaja en otras instituciones educativas además de la Escuela Primaria N° 701.



### Gráfico 7: Trabajan en otros establecimientos educativos

5 respuestas



Los datos obtenidos en el presente capítulo tienen el objetivo de contribuir con el análisis descriptivo del trabajo de los docentes de la Unidad Penitenciaria N°4 de Bahía Blanca, el cual se llevará adelante con el desarrollo del capítulo siguiente.

## **CAPÍTULO V: TRABAJAR COMO DOCENTE EN LA UNIDAD PENITENCIARIA**

### **Nº4**

#### ***Una lectura sobre “los diques de contención”***

El desarrollo de este capítulo da cuenta de los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas de relevamiento, en relación con el proceso de trabajo docente en la Escuela Primaria Nº 701 y el CENS Nº 463 de la Unidad Penitenciaria Nº4, sus regulaciones y su relación con las identidades laborales. Para ello, el texto se organiza en función de los tres ejes de análisis que vertebran los objetivos específicos de esta investigación, a saber: condiciones - materiales y simbólicas- del trabajo docente en instituciones penales, las trayectorias formativas y los sentidos atribuidos al trabajo docente en contexto de encierro.

Además, se incluyen cuestiones emergentes a partir de las voces de las personas entrevistadas y se consideran los cambios de las prácticas por el contexto de pandemia. En su conjunto, el análisis permite comprender el proceso de trabajo en contexto de encierro y su relación con las identidades laborales.

#### **5.1. Condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente en contexto de encierro**

En relación con las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente en contexto de encierro, se buscó analizar cuestiones vinculadas con la infraestructura y su impacto en las prácticas de enseñanza cotidiana, los recursos necesarios para trabajar en el aula, las particularidades que emergen y aspectos que hacen a la vida cotidiana dentro de la una institución educativa que se inscribe en el interior del penal, Al mismo tiempo, se indagó en el componente salarial y la forma de contratación (como concepto movilizador de la elección de la modalidad contexto de encierro) y aspectos relativos a las decisiones curriculares que implica el trabajo en el aula.

#### **Infraestructura**

De acuerdo al informe de la UNESCO<sup>11</sup>, que una institución funcione dentro de otra supone que una institución total, como lo es la cárcel, normativice espacios y también cuerpos

---

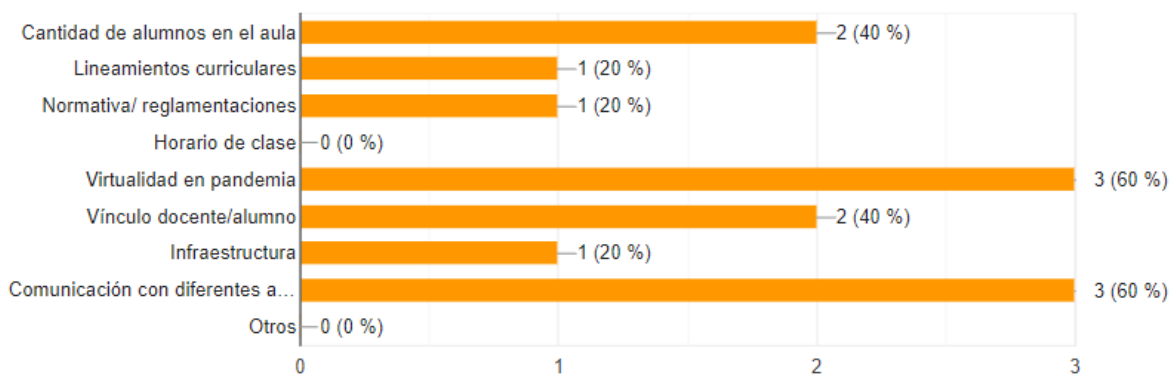
<sup>11</sup> Naciones Unidas – Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) (1995) La educación básica en los establecimientos penitenciarios. Oficina de las Naciones Unidas en Viena. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/online/prisp/prisptit.html> Fecha de captura: 22/09/2017

y sentidos. Martínez, Collazo y Liss (2009) aseguran que las condiciones materiales del local escolar inciden en el trabajo docente y al sujeto que lo realiza.

Indagados sobre esta cuestión, los docentes de la Escuela Primaria N° 701 no consideran la infraestructura como una de las principales diferencias en relación con otros establecimientos educativos. De acuerdo con los resultados de las encuestas, la colocan en cuarto lugar (20%), según puede observarse en el gráfico siguiente:

**Gráfico 8: Diferencias con otros establecimientos educativos (EP)**

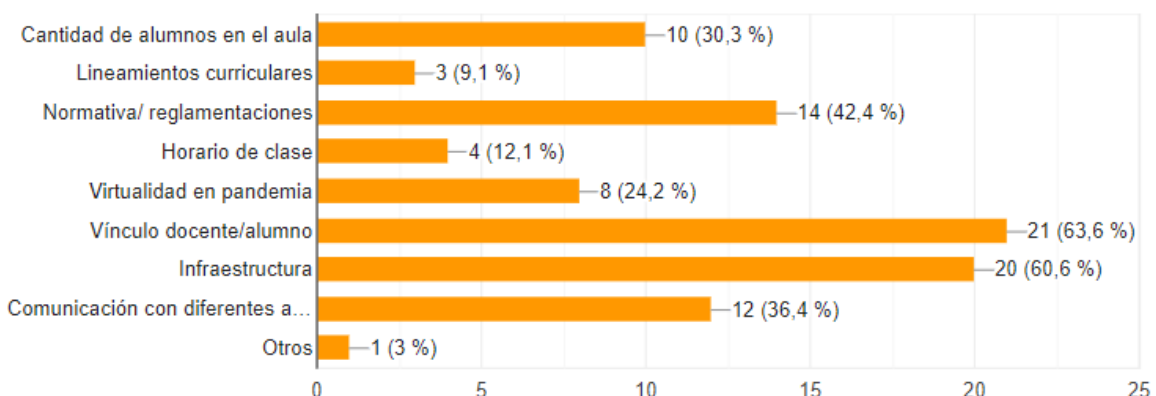
5 respuestas



Mientras tanto los datos de la encuesta a docentes del CENS Nro. 463 indican que el factor infraestructura es considerado la segunda diferencia más significativa (60.6%) respecto a otros ámbitos educativos de trabajo, como muestra el Gráfico 9.

**Gráfico 9: Diferencias con otros establecimientos educativos (CENS)**

33 respuestas



Esto parece significar que existen apreciaciones diferenciales sobre el factor infraestructura en instituciones educativas en contexto de encierro según el nivel educativo en que se trabaje. No obstante, cuando se realizaron las entrevistas en profundidad, docentes de

ambas instituciones, señalaron aspectos que ponen en juego el impacto de la infraestructura sobre las prácticas de enseñanza.

En tal sentido, algunos elementos característicos relevantes empezaron a aflorar a partir de los relatos de los docentes ante la pregunta: ¿de qué manera la infraestructura del penal afecta las prácticas de enseñanza? En las conversaciones manifestaron lo siguiente:

*“Nuestras aulas son celdas modificadas para la escuela. Hasta antes de la pandemia, el pabellón escuela que es un lugar bastante amplio, se utilizaba también para las visitas de determinados pabellones, compartíamos el lugar por eso los jueves no teníamos clases”* (Docente 3, primaria).

Además, agrega:

*“Este penal es muy viejo y ha sufrido modificaciones, es una estructura muy muy vieja... creo que tiene capacidad para trescientos y pico de personas y tiene actualmente casi mil... Por eso han tenido que ir modificando, adecuando y demás cuestiones”.*

Por su parte, otra docente sumaba:

*“El sector escuela, por ahí está muy limpio, pero sin querer los alumnos, traen chinches, chinches chiquitas en el cuerpo, o, entre sus pertenencias, entre sus cuadernos, no sé, su campera, lo que sea sin querer traen cucarachas”.* Al mismo tiempo explicaba que *“cuando una orden te da el servicio de que hay que irse del lugar porque hay algo que está complicado tenes que juntar tus pertenencias y tenes que irte, sin pedir ningún tipo de explicación”* (Docente 7, primaria).

Además, ella recordó los comienzos de su práctica dentro del penal y al respecto señaló:

*“yo no sabía, sin experiencia, hubo un momento, sonaron las escopetas, retumban dentro de las aulas y bueno, uno tiene que hacer como que no pasa nada, pero tu corazón se acelera”.*

Por su parte, otras voces, en esta oportunidad del CENS, manifestaban lo siguiente:

*“Hay otros riesgos, se escuchan tiros, que se yo. ¡Recuerdo el primer día que fui, el julepe que tenía!! A parte los olores que sentís, los presos le dicen el olor tumbero”* (Docente 1, CENS).

*“Viste que hay todo un mundo aparte del que uno no es tan consciente. Y que ahí cualquier cosa puede ser causal de conflicto. Y conflicto serio, el lunes, por ejemplo, suspendieron, unos profes que tenían que entrar no pudieron hacerlo”* (Docente 4, CENS).

*“Si cuando voy entrando, obviamente pasar tantas rejas... Eso es lo que me impactó al principio. Otras compañeras te dicen no vayas con la llave en la mano, el celular siempre*

*adentro, pero bueno, yo veo profes que van con las computadoras de conectar igualdad, o sea que no es tan tan restrictivo” (Docente 5, CENS).*

*“Y ciertos materiales que tenes que tener en cuenta que el alumno, lo puede usar en el aula, pero después tenes que estar atento a llevártelo, a rescatarlo porque no pueden tener ciertos materiales. Por ejemplo, la plasticola, tijeras, reglas, sacapuntas, esos son materiales que necesitas (no es que no se los podes dar), pueden trabajar con ellos, pero hay que controlar, es como que mi propia práctica hace que esté atenta a determinadas cosas [.....]. Y es un peligro porque ellos de todo hacen un arma. ¡El sacapuntas tiene un tornillito y el filo que corta! Entonces cuando falta se trata de indagar (de buena manera) y explicar que eso tenía que volver. La plasticola pasa lo mismo, es un pegamento que es transparente entonces, a la hora de esconder cosas vos podes usar ese pegamento. ¡Las tijeras, ni hablar, la tijera es un arma mortal! Al principio, me ponía muy nerviosa con esas cosas. Porque por un lado no quería no prestarlo, pero por otro lado rogaba que eso volviera” (Docente 6, CENS).*

Los relatos anteriores evidencian cuestiones de infraestructura del sistema penitenciario y su impacto en la práctica cotidiana de los y las docentes que día a día llevan adelante su tarea y un aspecto relevante es la naturalización del factor riesgo, esa insensibilización que mencionan Martínez, Collazo y Liss (2009) en referencia al mecanismo psicosocial de las relaciones laborales que se genera en los trabajadores a modo de defensa. Las palabras de las docentes muestran que al transitar el espacio día tras día con la idea de que existe un peligro latente se corre también el riesgo de naturalizar el escenario de trabajo, ese *“hacer como que no pasa nada”* que refería una docente. En la misma línea, Travnik (2018) utiliza la noción de sufrimiento institucional para señalar el impacto del encierro en la subjetividad de los trabajadores.

En palabras de las propias docentes surgen aspectos regulatorios en su hacer diario y lo asumen como algo natural:

*“La escuela no es autónoma o independiente. Nos regimos por ellos. Si hay algún problema interno, se suspenden las clases. Y yo como trabajo hace tanto que lo tengo medio naturalizado, pero ellos (los docentes nuevos) se impactaron. Jajaja, pero bueno, uno como que lo naturaliza, que está mal también. Porque es una cuestión que uno no debe naturalizar, que tiene que estar un poco alerta a lo que pasa alrededor. Y esa tensión entre esos dos espacios es permanente. Podes estar dando clases y escuchas tiros, por ejemplo. O, estás dando clases y te vienen a buscar de manera abrupta. Vos no tenes que hacer ningún tipo de pregunta, agarrás tus cosas y te vas. Porque sabes que algo está pasando” (Docente 2, CENS).*

El riesgo es un aspecto recurrente en las voces de las inspectoras que relataron una situación específica que les hizo dar cuenta del grado de indefensión que puede tener un docente dentro del recinto áulico. Al respecto señalaron: *“Cuando se pelearon la maestra no se involucró, enseguida vino el servicio penitenciario, pero quedó atrapada en la pelea y no podía acceder a la puerta de salida del aula. Entonces nos dimos cuenta que los pizarrones estaban mal colocados dentro del aula, deberían estar de tal forma que el /la docente quede cerca de la puerta y en caso de alguna pelea, pueda salir primero”* (Entrevista Inspectoras, inspectora 2).

Además, surgieron otras dimensiones a tener en cuenta en relación a la infraestructura, tiene que ver con las instalaciones (propriadamente dichas), cuya construcción es precaria y adaptada para que funcione como una escuela. Un informe realizado sobre educación en contextos de encierro por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2015, asegura que los espacios educativos en la cárcel son percibidos por sus protagonistas (educadores y educandos), como históricamente rezagados o pocos tenidos en cuenta por el propio sistema educativo.

Los/as docentes que trabajan en la Unidad Penitenciaria N°4 señalan: *“En un aula (que es la más grande) que como las ventanas dan a un patio que es utilizado para la visita de los internos, para evitar cualquier inconveniente, están un poco tapadas, o sea que no llega la luz del sol”* (Docente 7, primaria).

A su vez comentaban: *“Nuestras aulas son celdas modificadas para la escuela”, “este penal es muy viejo y ha sufrido modificaciones, es una estructura muy muy vieja...”* (Docente 3, primaria).

*“Este año, por ejemplo, tenemos un aula y la puerta da a otra aula, entonces se escucha todo lo que se está trabajando en el aula contigua. Es como que una misma entrada te comunica por un lado a un aula y por otra a la otra. Cada aula es diferente con ingreso compartido”* (Docente 4, CENS).

*“las puertas están abiertas para que el servicio penitenciario continuamente pase y observe si está todo bien”* (Docente 7, primaria).

*“El ruido de cada reja que se cierra detrás tuyo. Ver a chicos que yo tenía en otra secundaria, o a los padres de algunos alumnos que tengo en otro secundario por fuera. Los padres están en el penal. O el pabellón de mujeres con los chicos jugando en el patio, eso impacta. El olor”* (Docente 8, CENS).

*“Tuvimos un período donde tuvimos bancos hechos ahí adentro con madera y además de ser incómodas, se guardan, se van haciendo huequitos y ahí se van metiendo las cucarachas, y bueno, es complicado ese tema”* (Docente 7, primaria).

Por las manifestaciones de los y las docentes de ambos niveles educativos se puede inferir que el factor infraestructura puede resultar un punto diferencial entre instituciones educativas dentro del penal y por fuera, y opera como proceso regulador de las prácticas de estos trabajadores. Desde el acompañamiento de los guardias para acceder a los espacios, los ruidos de estruendos, los elementos usados dentro del aula (como potenciales armas de peligro), hasta los propios silencios, constituyen formas regulatorias que atraviesan a los sujetos día tras día en su práctica de enseñanza. Independientemente de que el tiempo transcurrido en la institución influye en procesos de naturalización de determinadas situaciones dentro del espacio laboral por algunos trabajadores de la educación.

Una cuestión importante que merece señalarse es la relativa a la accesibilidad del espacio donde funcionan los niveles educativos. El anterior director del CENS manifestó su preocupación por el hecho de que docentes con discapacidad puedan acceder a un cargo docente en el penal a través de un acto público sin que las instalaciones estén preparadas para recibirlas/os.

## **Recursos**

Otro aspecto importante que surgió en el abordaje de las condiciones materiales que impactan en el trabajo de las/os docentes y a su vez configuran su identidad laboral, tiene que ver con los recursos necesarios para llevar adelante su práctica en el aula.

En tal sentido, En diálogo con las/os trabajadores, ponen de manifiesto las siguientes situaciones:

*“las lapiceras no andan, ninguna, ninguna lapicera que te den anda. Lapiceras nuevas cerradas en una caja. Durante el año, yo si quiero trabajar con mapas, imprimo 10 mapas y llevo 10 mapas. Si quiero trabajar una lámina, llevo la lámina. Si quiero... todo así. Es todo así”* (Docente 3, primaria).

*“Como en cualquier escuela de adulto lo que no da la provincia, lo ponemos nosotros, pero no es porque es “contexto de encierro”* (Docente 7, primaria).

Algunas citas fueron recurrentes respecto a:

*“Los profes pagamos una cooperadora, [...]. Cada profe hace un aporte, el que puede, es voluntario, del monto que cada uno quiera y con eso se compran hojas, lápices, gomas, etc.”* (Docente 2, CENS).

La insuficiente cantidad de recursos parece contradecir al artículo 31 de la Ley N°14696 del año 2011 (modificatoria de la Ley de Ejecución Penal N°14696 del año 1996), que estipula que el Sistema Penitenciario debe tomar las medidas necesarias para mantener y sostener la educación facilitando entre otras cuestiones los materiales necesarios para la implementación de los planes de educación. Por su parte, estas carencias provocan malestar, alteraciones emocionales y sensoriales en docentes y alumnos (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

Esta situación en torno a los recursos se vio afectada durante el período de la pandemia, tal lo aseveran las/os docentes en sus relatos:

*“Durante la pandemia, estuvimos muy limitados por una cuestión material más que nada. Porque ahí no hay wifi, ahora este año creo que pusieron en la escuela. Pero no teníamos internet, no teníamos computadora, los chicos digo, ¿no? Fue muy difícil”* (Docente 2, CENS).

*“Ellos (el penal) durante la pandemia cerraron todo, incluso tampoco recibieron visita. Como para que nadie ingresara. Ese año, el 2020, medio como que se perdió. Por lo menos en la escuela, si en algunas oportunidades, hemos llevado, me acuerdo, algunos trabajos prácticos. Sergio (que en ese momento era el Director) entraba y la Secretaria, y dejaban tareas para que el servicio penitenciario repartiera. Muy pocas de esas tareas tenían devoluciones, por eso te digo que hay toda una lógica, que a nosotros se nos escapa. Porque en la escuela de la calle vos tenes contacto directo con el alumno, sin ningún intermediario. más que un directivo por alguna cuestión”* (Docente 4, CENS).

Por lo expuesto, de acuerdo con las palabras de estas/os trabajadoras, se pueden encontrar diferencias entre las instituciones del penal y “las de la calle”: el contacto con los alumnos durante el período de la pandemia 2020, como rasgo diferencial entre ambas comunidades educativas. La comunicación directa, sin intermediarios, entre los docentes y los alumnos de la Unidad Penitenciaria N°4 se vio interrumpida durante ASPO. La falta de recursos y que los mismos sean proporcionados por las/os propias/os docentes parece ser un rasgo común con otras modalidades del sistema educativo.

### **Salarios y formas de contratación**

Otro factor que se consideró en el análisis de las condiciones materiales de trabajo es la cuestión salarial. En las entrevistas, se preguntó a las/os docentes: ¿existe una diferencia salarial significativa por trabajar como docente en contexto de encierro en el penal? En relación



con ello, aseguraron: *“Te pagan, te pagan por estar en una cárcel. Pero tampoco es tan significativo, tampoco es un cargo y medio. No no no.... también depende mucho de la antigüedad que uno tenga, los cargos que uno tenga”* (Docente 3, primaria).

Por su parte, otras/os docentes señalaron:

*“Tenes un plus por ser trabajo de riesgo, tenes una ruralidad 2 y tenes 2 ítems que son sida y cárcel. Pero bueno, eso se paga ese plus porque vos sabes que corres el riesgo de contraer algún tipo de enfermedad. Y también corres el riesgo de que pueda haber un motín y que vos quedes como rehén”* (Docente 7, primaria).

*“Mira, yo la verdad, si lo analizo, respecto a mi práctica, no, porque, si bueno, hay un plus por trabajar en contexto de encierro, y la escuela es zona rural, pero esa plata que es extra yo la gasto en recursos didácticos. [...]. Hay otros profes que quizás se están por jubilar y bueno, jubilarte con esas horas, con esa ruralidad, debe tener una influencia”* (Docente 2, CENS).

Tenti Fanfani (2005) sostiene que el peso del salario docente varía en función del grado de dependencia del docente de los recursos que obtiene por su trabajo y por lo tanto influye en él. En tal sentido, teniendo presente la existencia de una diferencia en relación al bolsillo del trabajador en contexto de encierro, se preguntó si cree que la diferencia salarial es motivo de elección de la modalidad como espacio de trabajo.

Un 20% de los docentes encuestados de la Escuela Primaria N°701 y un 12.1% de la muestra del CENS N°463, indicaron el complemento salarial como motivo de elección. Este bajo nivel puede interpretarse en relación con los gastos que deben afrontar los y las docentes para realizar su práctica, lo cual pone de manifiesto que esa diferencia se reduce de manera efectiva por los gastos que deben solventar. Al mismo tiempo resulta necesaria, ya que en algunos relatos se ha puesto de manifiesto que *“como en cualquier escuela de adulto lo que no da la provincia, lo ponemos nosotros, pero no es porque es “contexto de encierro”* (Docente 7, primaria).

A su vez, esa elección puede indicar que, al ser, para algunos docentes, significativa la diferencia de dinero, éste elige trabajar en esa modalidad. Al ser mayores sus ingresos se podría asegurar mayores ingresos y menor situación de precarización ya que por trabajar en esas escuelas cobran ruralidad 2 - plus por riesgo de sida y plus por trabajar en la cárcel.

*“Creo que hay diferentes ítems: por ruralidad, una bonificación por trabajo en la cárcel, y otra que dice no sé qué “sida”. Hay, si hay una diferencia. [...]. Creo, sin duda, que algún docente tome ese cargo en función de esa diferencia. Más ahora que se abrió esto de que ingresen por acto público”* (Docente 4, CENS).

Sin embargo, las condiciones contractuales de estos trabajadores devienen en cargos provisionales, es decir que no titularizan, en tal sentido constituyen una contratación endeble con peligro latente de una desvinculación más fácil respecto del contrato de trabajo. En tal sentido Donaire (2016) sostiene que el concepto precarización abarca muchas cosas, desde el medio ambiente de trabajo, condiciones contractuales, ingresos.

En este punto el representante del SIDECE de la Pcia. de Buenos Aires, organismo sin personería jurídica (a la espera de resolución desde el año 2012) que gestiona la defensa de los derechos de los docentes de contexto de encierro que les dieron su aval, realiza un aporte muy interesante al asegurar: *“Nosotros somos todos provisionales porque somos todavía, y esperemos que sigamos siéndolo por mucho tiempo, escuelas conveniadas. Al ser escuelas conveniadas entre Ministerio de Educación y Ministerio de Justicia, no podemos ser titulares. Pero, hay que estar atento porque esa es otra, la batalla más grande que tenemos que dar en breve.”*

Con esta mención, el representante pone de manifiesto que, si bien los cargos provisionales pueden significar para el docente una forma de precarización laboral, el hecho de que se titularicen sus cargos los coloca en desventaja con otros docentes titulares que podrían acceder (por mayor antigüedad) a sus puestos de trabajo y desplazarlos. Esto también significa una preocupación para el propio docente que así lo expresa:

*“Porque como nosotros estamos conveniados con el servicio penitenciario, cuando sale la resolución de las titularizaciones en provincia, todos los años, ahí salen los cargos que están exceptuados, bueno uno de estos es contexto de encierro. Por eso no se titulariza, puede ser que cambie, puede ser que no. Eso no nos convendría, porque ¡volamos todos!... a lo mejor no...”* (Docente 3, Primaria).

Por su parte, Ester Cohen, secretaria de la Organización y Movilización del Sindicato de Docentes y Educadores en Contextos de Encierro (SIDECE), en el año 2018, ante una entrevista con la Prensa Obrera<sup>12</sup>, también explicó las problemáticas y necesidades que devienen de los reclamos de los trabajadores de este sector. Al respecto, declaró algunas de las demandas como, por ejemplo, el hecho de ser escuelas conveniadas y que los cargos de los docentes son provisionales. Así mismo Cohen asegura que, la especificidad de un docente de cárcel no está contemplada en ningún lugar y que todas estas problemáticas y otras no especificadas necesitan de una normativa clara que devuelva tranquilidad a estos trabajadores

---

<sup>12</sup> Semanario impreso y diario digital argentino editado por el Comité Central del Partido Obrero.

de la educación. Estos planteos forman parte de la dimensión material que conforma las condiciones laborales de los y las docentes de la modalidad contexto de encierro.

Al mismo tiempo, las condiciones contractuales laborales de estos trabajadores constituyen un riesgo latente dentro del proceso de construcción de su identidad laboral.

### **Relación con los estudiantes**

Como ya se viene desarrollando a lo largo de los capítulos, trabajar como docente en contexto de encierro tiene particularidades respecto de otras instituciones educativas. Las lógicas contrapuestas de dos sistemas que convergen en un mismo espacio generan rasgos característicos que pueden condicionar los ámbitos laborales.

Si bien la normativa que enmarca a la modalidad garantiza el acceso a la educación de las personas privadas de su libertad, la realidad pone en evidencia determinadas situaciones, como la variabilidad de la matrícula de alumnos, como factor que condiciona las prácticas de enseñanzas cotidianas. Al respecto, los docentes manifiestan:

*“Otro tema es la cantidad de alumnos. Empiezas con 10, a la semana quedan 5, otros dejan. Por ejemplo, en primero, el viernes pasado tenía 1 solo. [...]. Además, cuando los presos tienen visita no te van... por traslados de pabellón, a otros lados de la cárcel”* (Docente 1, CENS).

*“Al principio tuve los 49, pero bueno, después empezaron a venir 35, 36, porque siempre hay un grupo que está con la familia. Hicieron las visitas rotativas”* (Docente 2, CENS).

*“Algo que condiciona bastante el trabajo es el tema de la matrícula, por ejemplo, ehh, no hay nadie en el pabellón para acompañarlos entonces no los trajeron. O estaban en el buzón (son las celdas de castigo) castigados”* (Docente 4, CENS).

*“Esa volatilidad de la matrícula, a veces te complica en el sentido de, ayer, por ejemplo, eran 5, el otro martes fueron como 8, entonces, empiezan y ¿qué hicieron la semana pasada?”* (Docente 4, CENS).

*“Prima más la seguridad que la educación. El buzón es cuando estás castigado te sacan de tu celda. Te ponen en una celda aparte, por determinados días porque tuviste una falta grave. Entonces, no viene a la escuela”* (Docente 3, primaria).

*“Y el que no viene puede ser porque a veces no hay gente del pabellón para traerlo, a veces están castigados, a veces tienen visita, puede estar enfermo también. Hay un montón de cosas de cuestiones legales que a mí se me escapan como lo de las salidas transitorias, sentencias, juicios”* (Docente 4, CENS).

Las visitas de familiares, la falta de personal penitenciario que, a veces hace imposible que el alumno se presente en el aula, los castigos a los que son sometidos por motivos de conducta en los pabellones, cuestiones legales relacionadas con su situación procesal, resultan en causales de ausentismo.

Por otro lado, el acceso a la salud para estos estudiantes, a veces puede ser otro factor crucial, al momento de pensar en asistir a su clase. De acuerdo a los aportes de los y las docentes entrevistados, muchas veces la Unidad Penitenciaria carece de medicamentos para contener desde un resfriado con un ibuprofeno hasta cuadros de dolor de muelas. En tal sentido, la matrícula (dentro del aula) puede resultar afectada además por estas cuestiones.

En este punto resulta significativo la frase que expresa el representante del SIDECE, haciendo alusión a las Unidades Penitenciarias en general: *“No te olvides que, los dueños de la casa, como decimos nosotros, es el servicio penitenciario. Es una institución dentro de otra, pero los dueños siguen siendo ellos”*. Por su parte, él mismo sugiere la necesidad de una representación gremial específica para abordar las problemáticas de estos trabajadores docentes.

En la misma línea el director anterior del CENS expresaba en la entrevista la importancia de que exista un área particular que contenga a la modalidad contexto de encierro. De acuerdo a sus dichos expresaba: *“La Inspectora no lo entiende, ella cree que nosotros somos un CENS igual que cualquier otro. [...] yo te voy a poner un ejemplo, cuando a nosotros nos pasan de escuela secundaria a CENS, ehh, yo estaba en la escuela y me llaman para firmar urgente unos papeles a Jefatura de Adultos. Yo en ese momento, el secretario no había ido, estaba enfermo. Yo tuve que dejar la escuela, me tuve que ir en medio del funcionamiento de la escuela. En el CENS funcionamos de 15 hs. a 19 hs. Me tuve que ir a las 18 hs. de la escuela para ir a Jefatura de Adultos a firmar una Resolución bajo pena de apercibimiento. ¿Sabes de qué era la Resolución? De salidas transitorias para actividades educativas. Entonces yo dije: “¿me están cargando?” Pero, ¿cuándo vamos a hacer una salida educativa? Es un ejemplo, te puedo dar miles...”*

### **Organización de la enseñanza**

En relación con las prácticas de enseñanza en contexto de encierro, los relatos de los y las docentes dan cuenta de distintas decisiones que deben llevar adelante. Ellos/as señalan que, si bien los contenidos están enmarcados dentro del diseño curricular que depende de la modalidad de Jóvenes y Adultos, éstos son ajustados por cada docente luego de un diagnóstico

de los alumnos que están en las aulas o por determinadas circunstancias propias del escenario educativo. Una docente sostiene: *“la elección de los textos, la elección de las actividades, en eso reside el trabajo del maestro”* (Docente 3, primaria). Otras/os docentes expresan:

*“No es fácil para la persona que está privada de su libertad estudiar solo. Necesita siempre, la explicación del maestro. No es que no sea autónomo, pero si por ahí, hasta que se arma el grupo y uno les explica cómo trabajar, como que al principio son un poco dependientes del docente. Obvio que vas a tratar de buscar problemáticas que tengan que ver con nuestros alumnos y que sea del interés de ellos. Por ahí, en educación sexual tenes que tener bien planificado lo que vas a decir y ver cómo lo van a tomar porque bueno, nosotros tenemos muchos delitos que tienen que ver con la integridad física de las personas: abusos, violaciones y nosotros no conocemos que el alumno este, por qué causa está. Y podemos producir cierto malestar no por el que lo cometió, sino por los otros alumnos, pueden llegar a decir o hacer algún acto que pueda producir un problema. Entonces, hay que tener mucha cintura para hablar esos temas”* (Docente 7, primaria).

*“Entonces, para no perjudicarlos, básicamente, estamos separados por áreas y nos ponemos de acuerdo en los contenidos que damos para que coincidan. Pero siempre siguiendo el diseño curricular, y ahí vamos viendo, que dar entre todos. O sea, por esa cuestión operativa de que coincidan por algún traslado que surja”* (Docente 2, CENS).

*“Yo trato de no poner mucho contenido porque si no no profundizo en ninguno. Prefiero poner 4 o 5 contenidos divididos en esos 2 cuatrimestres, que logren profundizar hasta agotarlo. Después ver si me sobra un tiempo y surge algo nuevo, agregarlo. [...] Otro contenido importante es análisis de obras de artistas puntuales, hay artistas que no podemos tocar, el surrealismo no lo podemos trabajar con ellos porque cuando ellos consumen ven cosas como los dibujos de Dalí, ven cosas relacionadas con bichos, sexualidad, en estampas. La cabeza les da vueltas. Es como ver en real su propio rollo”* (Docente 6, CENS).

*“Acá hay que estar siempre adecuando la práctica docente a veces llevas previsto que vas a trabajar con determinados temas o de determinada manera y tenes que cambiarlo radicalmente cuando ingresaste al aula porque o no está la matrícula ni siquiera en un 50%, o porque hay gente nueva, o ha pasado algo y amerita otras prácticas porque los intereses son otros, o sea, es una adecuación permanente. Vos tenes un objetivo y un camino a*

*recorrer, pero sobre la marcha por determinadas circunstancias debes agregar o sacar y cambiar la práctica del día. Porque el objetivo es que lo que uno hace sea útil para ellos, que les sirva, que llegue el aprendizaje” (Docente 9, CENS).*

*“Hay que buscar un equilibrio muy fino entre proponerles actividades, que ellos puedan hacer, pero también que sean un poquito desafiantes, porque si no si son actividades muy llanas, parece que uno los estuviera subestimando” (Docente 4, CENS).*

Al hablar de las prácticas didácticas en el aula, Litwin (2016) refiere que contextualizar, descontextualizar y recontextualizar puede transformarse en un ejercicio crítico que funciona casi de manera inconsciente y sirve para reconocer si una experiencia en otras aulas, puede significar con el mismo valor para las nuevas realidades.

En el oficio de enseñar, que describe la autora, en todas las escuelas, en los distintos niveles de enseñanza y disciplinas, la preocupación hace foco en que los aprendizajes no se reduzcan a la adquisición de la nueva información, su almacenamiento o recuperación en un momento preciso. El interés sustantivo de toda/o docente, dice la autora, tiene que ver con la comprensión y las capacidades de desarrollo de los estudiantes para pensar y conocer cada vez mejor.

Por otro lado, la educación como práctica situada, refiere a sujetos con historias personales y colectivas por las que atraviesan, inmersos en un contexto determinado. Conocerlos y reconocerlos es fundamental en la tarea educativa (Scarfó y Dappello, 2009).

En palabras de las/os docentes:

*“En mi labor como docente traté de ponerme en el lugar en ciertas cosas, para poder encontrar mejores estrategias y poder buscar lo que a ellos les podría llegar a motivar y gustar para poder seguir estudiando. Siempre es un desafío trabajar con adultos, y tarde o temprano terminas conociendo sus historias de vida y a través de sus historias puedes encontrar mejores recursos para cambiar esa historia de exclusión de falta de autoestima de pensar que ellos no pueden” (Docente 7, primaria).*

*“Porque eso también está bueno darles lugar a sus conocimientos, a sus saberes, o te cuentan experiencias” (Docente 4, CENS).*

Por lo tanto, se puede interpretar que el oficio de enseñar en el escenario de la educación en contexto de encierro está sujeto a condiciones materiales que lo definen y lo delimitan.

Por su parte el escenario de trabajo en relación a la toma de decisiones curriculares se vio intensificado durante el período de ASPO. De acuerdo con las intervenciones de estas/os trabajadoras, en el desarrollo de esta investigación, durante la pandemia sus prácticas se vieron afectadas y adaptadas a las circunstancias del lugar debido a la escasa o nula virtualidad, herramienta fundamental para llevar adelante las prácticas docentes en las instituciones educativas durante ese período. Para citar un ejemplo:

*“Clases no hubo, lo que hacíamos era algún que otro trabajo práctico. Lo llevábamos al equipo directivo, el equipo lo llevaba, así tipo a la vieja usanza. Nos llegaba lo que habían resuelto, corregíamos, y así evaluamos. Como una cadena, no era un contacto directo. Yo por ejemplo escribía en mis prácticos: “hola chicos, espero que estén bien, cuidense, hagamos esto por todos” (Docente 2, CENS).*

También es interesante resaltar que -de acuerdo con los relatos -si bien es una situación recurrente independientemente del nivel educativo (Primario y CENS), algunas veces, es diferente el modo operativo de esas decisiones curriculares. Para el caso del CENS es una decisión más colectiva luego de acordar entre las distintas áreas para que los alumnos no pierdan el hilo del contenido si sufren algún traslado. Se observa aquí una estrategia de trabajo docente colectivo que en las instituciones “de afuera” es más frecuente en el nivel primario y que resulta más difícil en el nivel secundario por las designaciones docentes por horas.

### **Reconocimiento del trabajo**

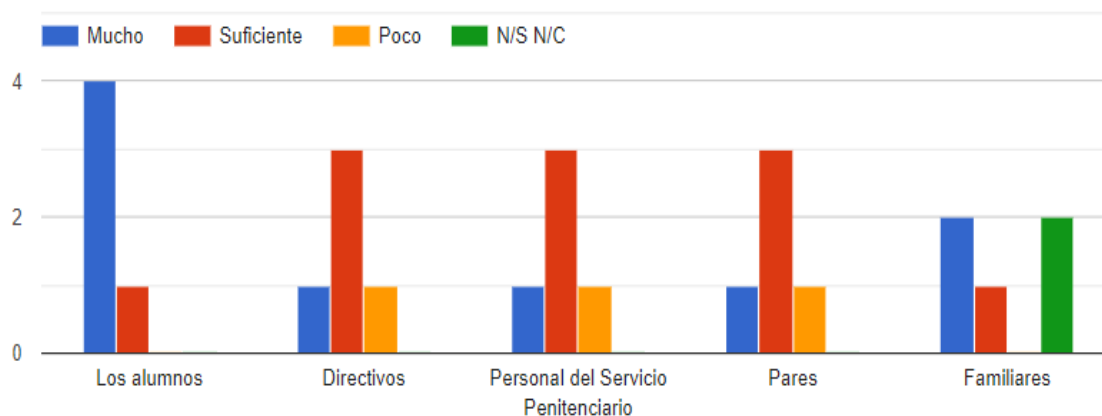
A lo largo de sus discursos, los y las docentes entrevistados mencionan que una de las diferencias que perciben en cuánto al trabajo docente en contexto de encierro respecto de otras instituciones, es la referida a la valoración de los alumnos sobre la figura del docente. Al respecto, señalan:

*“Es muy querido el docente dentro del contexto de encierro, muy respetado y ante cualquier eventualidad de una falta de respeto, puede ser algo bastante grave que no va a pasar nada ahí pero sí dentro del pabellón, por el propio pabellón” (Docente 7).*

*“Yo definiría el vínculo docente/alumno como de respeto y agradecimiento. El respeto es más que una escuela de la calle. Es como que ellos valoran que uno vaya a dar clases ahí. [...] Yo me siento, al menos en mi caso, súper valorada y respetada. Que no me pasó lo mismo en otra institución donde trabajé. En las instituciones públicas y privadas, el docente está desvalorizado” (Docente 2, CENS).*

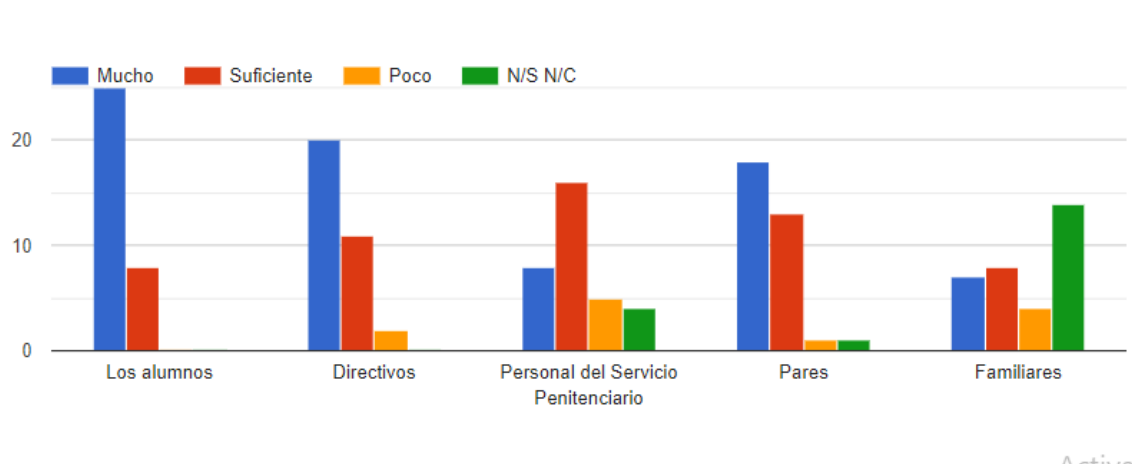
Esta valoración del trabajo docente también se encuentra en los diferentes actores institucionales como pares, directivos y personal del penal, tal como muestran los siguientes gráficos.

**Gráfico 10: Valoración del trabajo docente (docentes Primaria)**



Asimismo, de los resultados encuestados sobre la muestra del CENS, el gráfico muestra algo bastante similar:

**Gráfico 11: Valoración del trabajo docente (CENS)**



## 5.2. Trayectorias formativas en contexto de encierro

Tal como se desarrolló en el Capítulo 3, la LEN del año 2006 otorga un lugar a la educación en contexto de encierro como modalidad del sistema educativo y a la formación docente para dicha modalidad. Por ende, una de las principales regulaciones emitidas por el INFOD fue la Resolución CFE 58/08 por la cual se aprueba la Especialización docente a

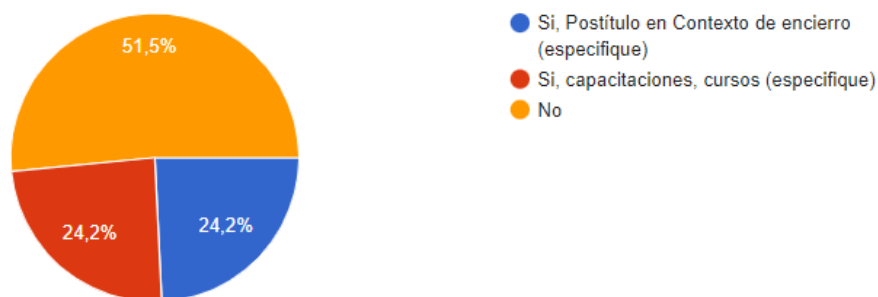


Nivel Superior en educación en contexto de encierro. El objetivo que persiguió fue profundizar los conocimientos y brindar mejores herramientas para el trabajo en el aula.

En cuanto a las trayectorias formativas vinculadas a la modalidad contexto de encierro los datos relevados del CENS N°463, mostraron que el 51.5% de los encuestados/as, no tiene formación en ese campo. Sin embargo, el resto que sí manifestó haber asistido a capacitaciones o realizó el Postítulo en contexto de encierro señala que el tramo formativo resultó un aporte muy significativo para su trabajo cotidiano en el sistema penitenciario, como muestran los Gráficos 13 y 15 respectivamente. Cabe mencionar que los/as docentes que realizaron algún tramo de formación (46.9%) son aquellos que tienen entre 50 o más años de edad.

### Gráfico 12: Formación específica (docentes CENS)

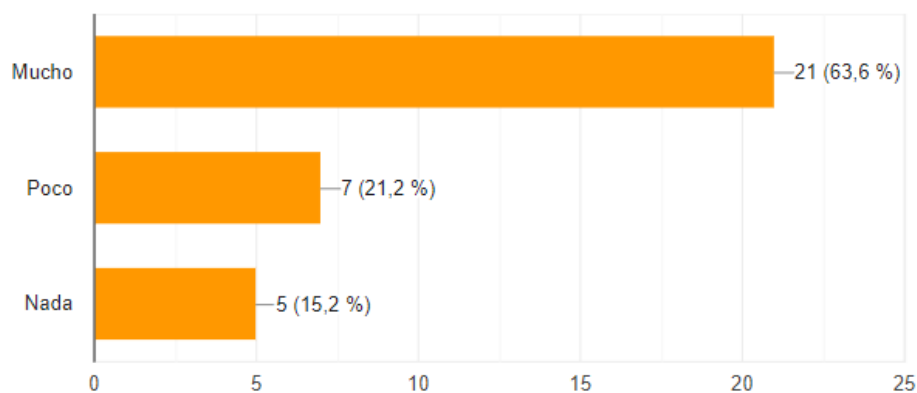
33 respuestas



Activ

### Gráfico 13: Aporte de la formación específica (docentes CENS)

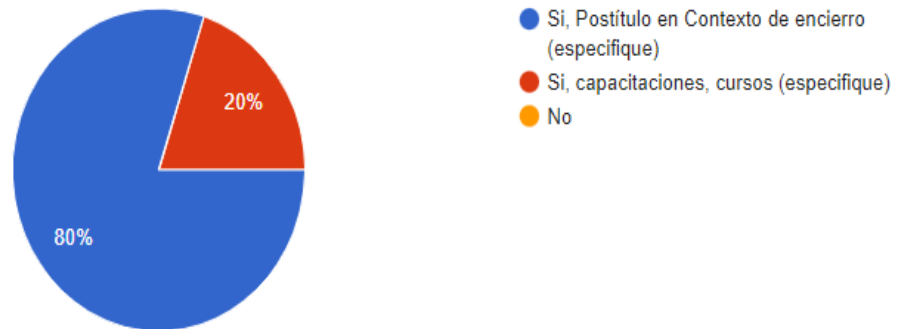
33 respuestas



En cuanto a la Escuela Primaria N°701, el 100% de los encuestados manifestó haber realizado al menos un tramo de formación para capacitarse en contexto de encierro. Y el 80% menciona que fue muy beneficioso para conseguir herramientas que facilitarían su práctica.

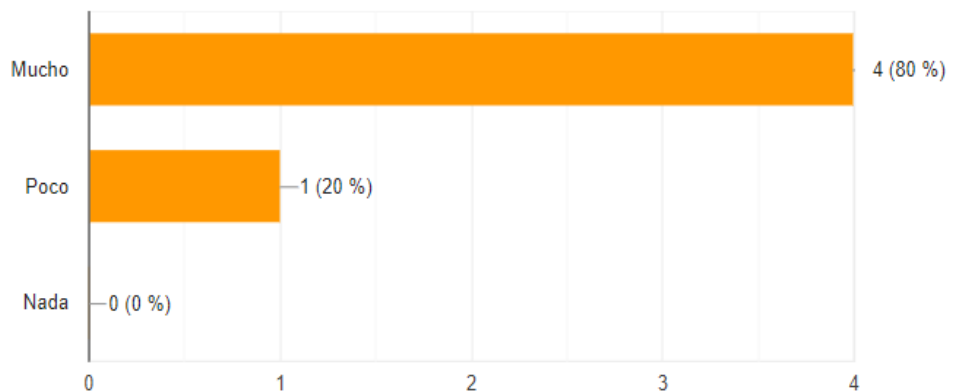
**Gráfico 14: Formación específica (docentes Primaria)**

5 respuestas



**Gráfico 15: Aportes formación específica (docentes Primaria)**

5 respuestas



Al especificar sobre sus propias trayectorias formativas, los y las docentes señalaron distintos formatos por los que transitaban:

- Cursos brindados por el servicio penitenciario y defensoría.
- Participación en el Encuentro Nacional de Escritura en Cárcels (UBA), Programa Jóvenes y Memoria (CPM) y en otras jornadas oportunamente organizadas por otras escuelas de la PBA que asimismo funcionan en contexto de encierro.
- Diplomatura.

- Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro. Resolución 261/11 y 131/17. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Instituto Superior de Formación Docente Nro.3 Dr. César Avanza (2019).
- Charlas virtuales.
- Especialista Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro - Diplomatura en Educación Formal y No Formal en Contextos de Privación de la Libertad.

En sus relatos, las/os docentes pusieron en relación la formación adquirida en estas instancias formales de formación continua a lo largo de sus trayectorias formativas en relación con la educación en contexto de encierro en relación y la experiencia vivida en la Unidad Penitenciaria N°4. Para algunos resulta relevante una formación inicial específica en contexto de encierro como requisito para ingresar a una escuela dentro de un penal, pero al mismo tiempo refieren a la experiencia como principal potencial para el desarrollo de las prácticas de enseñanza en el pabellón escuela.

En palabras de las/os docentes:

*“Igual... “los jugadores se ven en la cancha, la experiencia la adquirís en el penal, como en la escuela” (Docente 1, CENS).*

*“Me parece que sería necesario, porque no es para cualquiera ese lugar. Por más que el ingreso ahora es por Acto Público. Hay un Postítulo en el Avanza, sé que es un Postítulo en Contexto de encierro. Pero, en definitiva, creo que el que lo dicta, no sé si ha atravesado una experiencia docente en contexto de encierro. La experiencia la obtenés acá, trabajando en contexto de encierro, por eso te digo que he conocido profes que han renunciado. Es fuerte la imagen de la cárcel” (Docente 2, CENS).*

*“Yo creo que es sumamente importante la capacitación, lo que pasa es que hay gente que no le interesa. Y también es importante la experiencia, pero la experiencia la haces estando” (Docente 3, primaria).*

*“Que por ahí en la formación se centra mucho en el contenido y cómo trabajar con el contenido, y el aula, y sobre todo en contexto de encierro, el contenido es una parte y después hay todo un mundo que atraviesa tu experiencia” (Docente 4, CENS).*

*“Yo pienso que lo más importante, primero, la gente que hace la formación, la que forma, tiene que haber tenido la experiencia en contexto de encierro”* (Docente 6, CENS).

*“Realmente tiene que haber una capacitación para que ... No cualquiera tendría que ingresar a trabajar ahí. El docente tiene que saber, realmente con qué se va a encontrar”* (Docente 7, primaria).

*“Sirve para generar un vínculo de confianza, caminar el aula sin miedo. Yo no tengo miedo, y cuando veo que hay alguno que otro, porque hay problemas entre ellos (entre ranchos). Yo lo corto al toque. Yo camino el aula. Yo me siento al lado de un alumno como si fuese de afuera. Yo me siento cómoda”* (Docente 8, CENS).

En cada uno de sus relatos expresan ambas necesidades: formación inicial y continua y experiencia laboral, como condiciones imperiosas para estar frente a un aula en un penal.

En la misma línea, el representante del SIDECE cree que es vital la capacitación para ingresar a un mundo diferente como lo es una cárcel. Así mismo señala que habilitar a un educador con cero experiencias en contexto de encierro es negarle calidad educativa a las/os estudiantes.

Desde la mirada de los responsables de coordinar el Postítulo para contexto de encierro la resistencia de estos trabajadores se interpreta como un tema más que nada territorial, donde se juegan lógicas de poder, de ocupar determinados territorios que implican sueldos significativos en relación a otros espacios.

Si se considera que el concepto trayectoria, en este caso trayectoria formativa, significa la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1997), entonces toda trayectoria supone temporalidad y cambios. Los y las docentes que trabajan en la modalidad contexto de encierro en el penal de la Unidad Penitenciaria N°4, reclaman la necesidad de sostener en el tiempo esa formación continua para enriquecer sus prácticas dentro del aula. La normativa acompaña esta necesidad respecto al objetivo que persigue la creación de un Postítulo para la especialización docente en contexto de encierro. Sin embargo, cuestionan el hecho de que la mayoría de las/os docentes formadoras/es nunca hayan ejercido el trabajo docente en un aula de un penal. Para estos

trabajadores, la experiencia que se necesita para transitar el trabajo dentro de una Unidad Penal, no logra hacerse efectiva sin el ingreso al campo real de trabajo, lugar donde se inscriben códigos lingüísticos, expresiones, miradas y silencios que hacen del escenario laboral un espacio con particularidades.

Por ende, ante las diferentes posiciones ocupadas retomando el concepto de Bourdieu (1997), aparece como demanda que la formación en los tramos de formación sobre la modalidad contexto de encierro el docente esté a cargo de docentes que hayan transitado la modalidad, promoviendo así un proceso de construcción colectiva que se retroalimenta de experiencias vividas por los sujetos formadores y a quienes está dirigida la formación.

### **5.3. Sentidos atribuidos a la práctica docente en contexto de encierro**

Como se planteó en el Capítulo 2, desde una perspectiva sociológica la categoría de “sentido” da cuenta de las formas de entender el mundo que los sujetos construyen a partir de la relación entre una realidad que se presenta como dada u objetivada y de la complejidad de significados subjetivos o realidad subjetiva (Berger y Luckmann, 2001). Así, los sentidos son una construcción del propio sujeto que ponen en tensión su mundo interior con el entorno que lo contiene y subjetiva. En cuanto al tema de esta tesis, el sentido sobre el trabajo docente se produce en la relación entre la realidad dada y la subjetiva a través de la interacción con un otro u otros, con un espacio, un tiempo, un lugar. De esta manera, lo que se plantea en este apartado guarda estrecha relación con las condiciones materiales y simbólicas analizadas en la primera parte del capítulo. Se presenta aquí de manera diferenciada para puntualizar algunas cuestiones relativas a los sentidos que construyen las y los docentes en relación con su trabajo.

Dentro de las condiciones de trabajo, el concepto valoración tiene un peso al momento de construir esos sentidos que los y las docentes le atribuyen a su propia práctica. Según sostiene Dubet (2006), actualmente se siente un alto sentimiento de menosprecio por parte de la labor docente que estaría provocado por la distancia entre lo imaginario del programa institucional y la índole del trabajo sobre los otros hoy en día.

En relación con los motivos que orientaron la elección de trabajar en contexto de encierro, la mayoría de los encuestados (Primaria N°701 y CENS N°463) optó por el concepto vocación, como muestran los Gráficos 16 y 17.

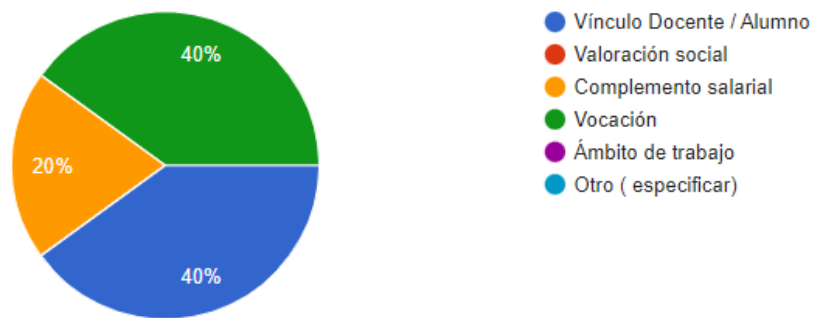
El concepto de vocación tiene un lugar central en el proyecto normalista que cobra fuerza con la escolaridad obligatoria, a través del cual se demanda a los maestros y maestras

una moralidad íntegra y una vocación innata (Birgin; 1999) así como proceso de profesionalización docente llevado a cabo en las Escuelas Normales en tanto instituciones formadoras (Abramowski, 2015). Sin embargo, si definimos la práctica de enseñanza a partir de la categoría de trabajo docente, el componente vocación se desprende como parte de una identidad colectiva que abarca esta actividad desde una demanda social.

Es a partir de ahí que el concepto vocación se involucra en la elección de estos/as trabajadores/as. Desde sus propias afirmaciones algunas voces manifiestan que: *“Creo que necesitas una especial vocación, porque la persona que esta privada de su libertad no tiene la misma atención, está continuamente escuchando todo lo que sucede, porque están en alerta continua. [...]Entonces vos tenes que ser muy tolerante.”* (Docente 7, Escuela primaria)

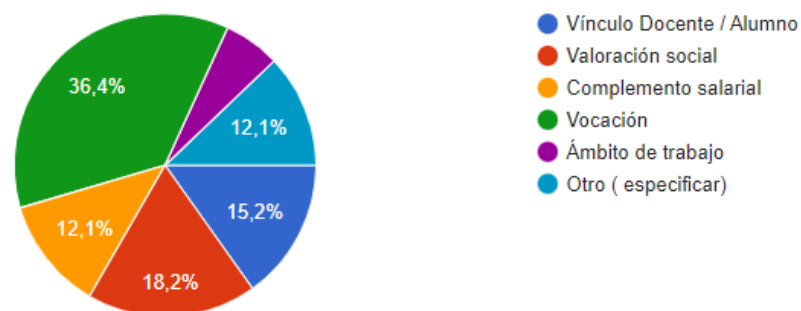
**Gráfico 16: Motivos de elección de la modalidad (docentes Primaria)**

5 respuestas



**Gráfico 17: Motivos de elección de la modalidad (docentes CENS)**

33 respuestas



En relación a lo que los propios docentes perciben sobre su práctica, las entrevistas denotan una marcada idea de gratificación sobre el ejercicio del trabajo de enseñar en la modalidad contexto de encierro. Es más, en algunos casos -de acuerdo a sus propios dichos- eligen el pabellón escuela por sobre otras instituciones. Según sus declaraciones:

*“Es una satisfacción tan grande, que va más allá de lo que es la educación. Primero, haberme metido en un mundo desconocido, que me llenó de información. Y para ellos, si vos vivís en un mundo oscuro que te acorralan como a un perro enjaulado, que vos conozcas que, si vos abrís la puerta de ese mundo, pasas a otro mundo como Alicia en el país de las maravillas. Te das cuenta que hay otras cosas”* (Docente 6, CENS).

*“Es como que yo voy y ellos se sienten humanos de nuevo. Porque a veces la humanización dentro del sistema penitenciario no existe. Mi trabajo, a mí me encanta, pero me gusta y me preocupa. Y me ocupa. Me emociona, siempre trabajé en las escuelas complicadas”* (Docente 8, CENS).

*“La escuela crea esos lazos. Uno no está ahí para juzgar uno ve personas, yo de la escuela aprendí mucho y aprendo a diario. A mí la escuela me sirve tanto como a ellos. Para mí es gratificante, es una enseñanza permanente, nunca dejo de asombrarme con lo que escucho, con lo que veo, de asombrarme para bien”* (Docente 9, CENS).

*“El poder llevar un poco de libertad, un poco de luz, un poco de paz, un poco de crear otro tipo de ambiente, a mí me gratifica, poder darles un espacio, que sea distinto al de la cárcel. Que haya un espacio de libertad, la escuela es una “zona de tregua””* (Docente 3, Escuela primaria).

De acuerdo a Scarfó y Godoy<sup>13</sup>, nuestro país tiene muchos avances en materia de normativas y políticas para con la educación en contextos de privación de libertad, entendida como derecho humano. Sin embargo, esto no permite desconocer las condiciones de detención de las personas presas en Argentina. Ante esta disyuntiva resulta movilizante sostener la perspectiva de y en derechos humanos en el recinto laboral de estos trabajadores/as.

Por su parte, Espasa y Margaría (2019) sostienen que “el encierro es extraño y artificial a la vida de cualquier sujeto” (p.6). Se refieren a efectos despersonalizantes sobre los sujetos

---

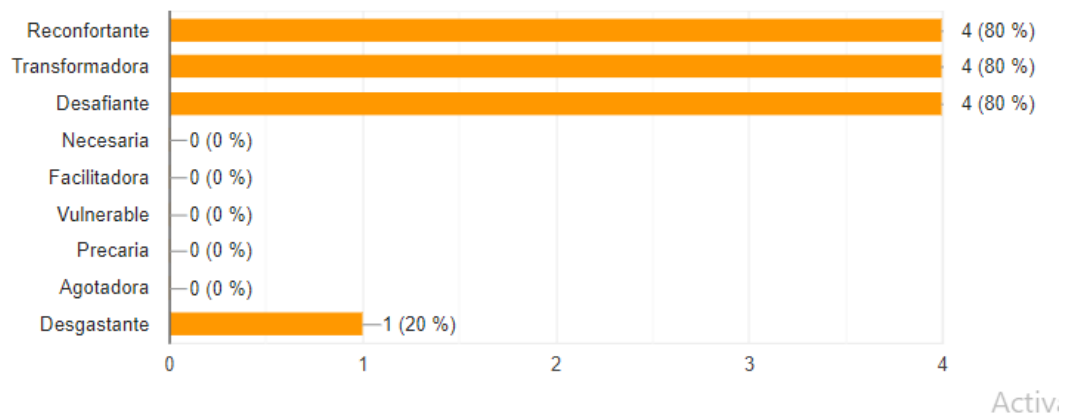
<sup>13</sup> <https://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/encierro/scarfo-godoy.pdf>

que residen de manera parcial o total dentro del sistema penitenciario, siendo con mayor intensidad para éstos últimos. En esta cotidianidad que lidera el espacio de la cárcel, ambas autoras señalan que la escuela ofrece la posibilidad de romper con esa rutina y mencionan a la acción pedagógica como espacio de construcción de saberes con capacidad para cuestionar el orden existente. Esa *zona de tregua* que mencionan los/as docentes en el párrafo anterior, en la cual ellos y ellas resultan verdaderos *diques de contención*, expresión utilizada por el referente del SIDECE para describir la práctica diaria de estos trabajadores en el penal.

Más allá de las condiciones en las que se desarrolla en trabajo docente en la Unidad penitenciaria N°4, la mayoría de las/os docentes encuestados describen su experiencia de trabajo como gratificante. El 80% de los y las docentes de la Escuela Primaria N° 701 describió su experiencia laboral como *reconfortante*, *transformadora* y *desafiante*. Mientras que un 20% indicó sentirla como *desgastante*.

**Gráfico 18: Significados sobre la experiencia laboral (docentes Primaria)**

5 respuestas

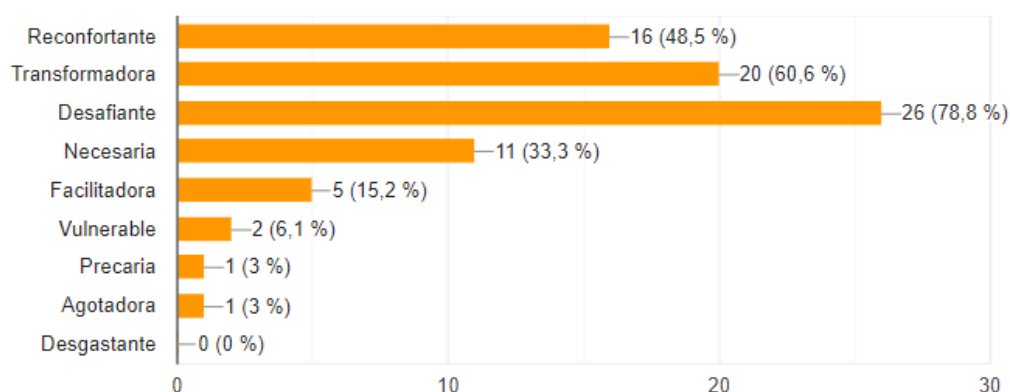


Por su parte los/as docentes del CENS N° 463, utilizan otros significados para describir su experiencia laboral, indicando en general que se trata de una tarea desafiante.

**Gráfico 19: Significados sobre la experiencia laboral (docentes CENS)**



33 respuestas



De esta manera, a la valoración positiva que perciben las/os docentes por parte de sus alumnos del pabellón escuela de la Unidad Penitenciaria N°4 se suma la gratificación, lo reconfortante y transformador que resulta el ejercicio de dicha práctica diaria interactuando con esos *otros*. Estas relaciones e interacciones que repercuten y retroalimentan a docentes y estudiantes tienen especial importancia para la atribución de sentido del trabajo que realizan estos sujetos enseñantes y para la construcción de su identidad laboral (Mórtola, 2010).

Como señala Tenti Fanfani (2005), la satisfacción de sentirse valorado dentro del ámbito laboral puede analizarse desde las diferentes dimensiones del contexto (institución donde trabaja, las características de los alumnos) en que ésta se lleva a cabo. Al mismo tiempo la valoración trasciende los umbrales de las instituciones educativas y es en ese punto de desencuentro que estos trabajadores establecen la relación del vínculo docente/alumno altamente valorado en estos espacios de encierro y al mismo tiempo tan desprestigiado por fuera de la institución.

La identidad laboral se construye desde una posición docente (Vassiliades, 2011), en relación con la circulación de sentidos y los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, en función de los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y de los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella. Dicha posición también está en relación con la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los y las docentes. Vassiliades (2001) asegura que comprender el trabajo de enseñar enmarcado en un sentido único es imposible debido a la multiplicidad de significaciones que giran en torno a la docencia. De esta manera, el concepto posición docente supone la idea de asumir una posición frente a sus prácticas. Una forma de ser dentro del espacio del aula.

En muchos de sus relatos las/os docentes señalan la necesidad de valorar y promover un tipo de identidad específica que denominan “perfil” para poder ingresar al pabellón escuela,

más allá de que el ingreso sea general por Acto público. En su imaginario describen esa identidad docente con características *como*:

*“Tenes que tener una **flexibilidad**, ahí alguien estructurado, no podría funcionar como docente”* (Docente 2, CENS).

*“La palabra para mí sería **flexibilidad y empatía** porque vos tenes que comprender que es la vida que les tocó y vos ahí estás para ayudarlos a dar una mejor versión de sí mismos”* (Docente 2, CENS).

*“El maestro tiene **autoridad**, pero es la autoridad pedagógica. Creo que uno tiene que ser **muy permeable**, despojarse totalmente de prejuicios (que no todo el mundo lo hace). Y estás ahí porque te pagan, cumpliendo trabajo”* (Docente 3, Escuela primaria).

*“Acá viene gente que tienen una única mirada que es **pensar en el alumno**. No todo el mundo está preparado para trabajar en el penal, por una cuestión de temor físico”* (Docente 6, CENS).

*“Creo que necesitas una **especial vocación**, porque la persona que esta privada de su libertad no tiene la misma atención. Tenes que ser muy **tolerante**”* (Docente 7, Escuela primaria).

*“Entonces, a veces no tienen ni siquiera el **apego**, es decir, “voy doy clases y que se jodan”, “yo no voy a gastar ni un peso en la fotocopia”, “yo les escribo todo”. Entre la desidia y la falta de **humanización** que tienen los docentes. Muchos dan clase ahí y en un privado. Nunca trabajaron en otra escuela, no saben lo que es que un alumno no coma, o que un alumno se te desmaya por hambre, o que hayamos tenido que hacer abrigos por x razones”* (Docente 8, CENS).

*“Desde la ropa, **la presencia, el vocabulario que usas, cómo te parás frente a ellos, no demostrar miedo** porque hay situaciones (ahora está muy tranquilo, yo digo es “un jardincito de infantes” jaja) pero hay gente que es difícil y hay que pararse, tener presencia y **saber cómo actuar**”* (Docente 9, CENS).

*“Ellos tienen sus propios **códigos lingüísticos**, por ejemplo, el azúcar tiene otro nombre, lo llaman “cristal”, o estar “engomados” es estar encerrado. Por dar un ejemplo, uno tiene que estar familiarizado con esos códigos”* (Docente 9, CENS).

Asimismo, se puede describir el sentido que tienen sobre ese otro de su trabajo, destinatario de sus prácticas: ¿cómo ven a ese *otro* con quien trabajan diariamente en sus aulas? En las entrevistas mantenidas con diferentes docentes de ambos niveles educativos de la Unidad N°4 se plantean las percepciones sobre los estudiantes:

*“Si una persona termina en la cárcel es porque todos los sistemas fallaron, todas las cosas antes de llegar a la cárcel fallaron. Porque estar detenido, a la persona, se le quita lo máspreciado que uno tiene que es la libertad. [...]. Y ellos son sujetos de derecho. Y la educación no es un premio, eso de si te portas bien, comes postre sino no. La educación es un derecho” (Docente 3, Escuela primaria).*

*“Entonces, a veces te enteras y cuesta. Porque tampoco uno puede hacer como que no pasa nada. No estamos frente a un jardín de infantes, no son blancas palomitas. Si, que puede haber muchos casos con condenas que no son justas o bue. todo un montón de cuestiones. [...]. Vos ves que el patrón que hay de personas, son todos de recursos bajos. [...] Porque a veces como que las personas privadas de la libertad y el policía vienen del mismo barrio, del mismo ámbito. Tampoco es que están tan alejados, a veces tienen más puntos en común de lo que uno puede pensar” (Docente 4, CENS).*

A su vez, la misma docente señaló:

*“Y son súper demandantes, “¡señora!”, “¡señora!”, yo les digo chicos, yo los voy a atender a todos, pero de a uno porque no puedo. Tardan en leer, tardan en escribir, avanzan muy lento. Porque también tienen muy baja tolerancia a la frustración “No eso, ¡no entiendo nada!” y abandonan “no esto no me sale”, o “no Sra. yo soy burro”. Y hay gente que viene y que no ha estado contenida ni con la escuela ni con la familia y la cárcel les da una cierta institucionalización. [...] Entonces muchas veces salen y vuelven al mismo entorno que los hizo entrar. Entonces es un círculo vicioso. También están muy condenados, criminalizados por los medios de comunicación” (Docente 4, CENS).*

Otras entrevistadas decían:

*“Es difícil hacerles entender, que su imaginación tiene plena libertad. Ellos se limitan mucho porque hay una disciplina que deben acatar lo que dice la institución. Eso pasa mucho con las chicas y algunos chicos, que vienen porque va su compañero de celda, pero después ven que no pueden les da vergüenza. Entonces vienen un mes (son 4 clases) y no vienen más. El docente tiene que entender y darse cuenta en la frustración del alumno frente a por ejemplo un ejercicio de matemática, no podes no ayudarlo, peor por otro lado se cierra porque ya su personalidad es así, sienten tanta frustración porque se sienten tan afuera de la sociedad, que uno tiene que tratar de, ahora una vez que uno se mete en ese laberinto, que ellos te dan esa posibilidad, sacas un montón de cosas geniales” (Docente 6, CENS).*

Pero, al mismo tiempo agregó:

*“Porque por ahí cuando te quieren manipular o te hacen la cabeza porque a veces se hacen un poco las víctimas, pero en ese caso con respeto hacerles ver que uno es un docente, un adulto y que ellos no son adolescentes”* (Docente 6, CENS).

*“La persona que está privada de su libertad no tiene la misma atención, está continuamente escuchando todo lo que sucede, porque están en alerta continua. Están con una agresividad potencial, su nivel de frustración es muy bajo. Su comportamiento es hiperactivo. Les cuesta quedarse quietos* (Docente 7, Escuela primaria).

Al mismo tiempo añadía:

*“Al preguntarle a varios, me encontré con que la gran mayoría a los 8 o 9 años se iba de la casa , ya sea por violencia, ya sea por padraastro, ya sea por hambre y bueno , lamentablemente tengo que decir que nadie se ocupaba de enviarlos a la escuela o falló el equipo de la escuela o realmente fueron expulsados porque , como no son chicos que se adaptan tan fácil, son expulsados porque ellos mismos cuentan que iban a la escuela a pelear, pero bueno, era un reflejo de lo que estaba pasando en la casa”* (Docente 7, Escuela primaria).

*“Me sentí muy contenida por ellos, porque yo era joven y salía de esa escuela y tenía que ir a otra. Justamente eso es lo que uno aprende que pueden ser psicópatas, o no sé pero todas las personas tienen esa parte humana y vos te preguntas ¿¿cómo este pudo haber hecho esto??, recuerdo justo a alguien que había cometido un crimen atroz, después que mi marido falleció me trajo una biblia toda subrayada con las partes que creyó más importantes para que yo la lea con mis hijos, y vos decís cómo puede ser, por eso, porque yo no veo internos ni veo asesinos, yo veo personas”* (Docente 9, CENS).

Y continúa:

*“Hay que tener eso presente y no ser amigo del alumno ni idealizarlo, no, de ninguna manera, son seres humanos que están en una situación tremenda, que se yo, si sufrís una situación de robo, te llenas de odio, que se yo, es lo que siente la sociedad. Nunca hay que perder de vista que ellos tienen otros códigos, tenes que despojarte de juzgar, pero a veces uno como humano dentro de la sociedad, inevitablemente juzgamos. No podés olvidar en ningún momento que están ahí por algo, que son manipuladores, tienen problemas serios”* (Docente 9, CENS).

*“Creció mucho la matrícula. ¿A qué se lo atribuyo? ¿querés que sea bien cínico? A que le dan la posibilidad de salir. Me terminaron dando hasta lástima algunos presos. Pero después pienso que están ahí por algo. No porque son “carmelitas descalzas””* (Docente 1, CENS).

De las expresiones de los diferentes entrevistados/as surgieron distintas percepciones respecto del alumno, por un lado, son, podemos referir, aquellos aspectos positivos: *víctimas de un sistema que los expulsa - sujetos de derecho - demandantes - lentos- con baja tolerancia a la frustración - limitados - humanos.*

Sin embargo, también manifestaron una imagen negativa sobre estos sujetos de aprendizaje: *lo opuesto a “blancas palomitas” - reincidentes - manipuladores - machistas - con agresividad potencial - hiperactivos - opuestos a “carmelitas descalzas- especuladores”.*

Otra particularidad no menos relevante resultó esta ambivalencia que surge de un mismo relato, es decir, los y las docentes que trabajan en la Unidad Penitenciaria N°4 conviven con ambas percepciones interiormente. Y en más de una entrevista se ha visibilizado la idea de no perder de vista en qué contexto se lleva a cabo su práctica docente.

De acuerdo a los relatos de los propios docentes:

*“Entonces el hecho de que vos te puedas cuidar bien es no olvidarte de dónde estás. No decir nada impropio”* (Docente 4, CENS).

*“Tenes que estar muy atento de lo que pasa ahí”* (Docente 7, CENS).

Este factor sorpresa podría significar el peligro latente dentro de las aulas, el cual moviliza las percepciones de los docentes en contexto de encierro.

Sin embargo, desde el proceso de construcción de su identidad laboral, la posición que asume en su práctica articula con las nociones de sentidos y producciones de significados que devienen de dicho proceso reconfigurando constantemente su identidad laboral.

Para Scarfó y Dappello (2009) existen diferentes concepciones de educación en cárceles. Una postura que concibe la educación como tratamiento relacionado con la resocialización para reducir la peligrosidad del individuo. Otra forma de considerar la educación es como forma de pasar el tiempo, es decir mantener ocupada a la persona privada de su libertad. También puede ser considerada un beneficio. Por último, otra postura la concibe como un derecho, un derecho que hace a la condición de ser humano. Esta concepción de educación en la cárcel se puede relacionar con la identidad laboral de estos trabajadores/as entrevistados del sistema penitenciario local. De sus propios relatos fue posible visibilizar, en la amplia mayoría, la posición que asumen frente a la idea de educación dentro de su contexto de trabajo, la cual puede resumirse en la siguiente cita:

*“Ellos son sujetos de derecho. Y la educación no es un premio, eso de si te portas bien, comes postre sino no. La educación es un derecho”* (Docente 3, Escuela primaria).

A lo largo del capítulo se describieron las condiciones, trayectorias y sentidos que regulan las prácticas de los y las docentes del pabellón escuela de la Unidad Penitenciaria N°4

(Nivel Primario y CENS) y que configuran su relación con el trabajo, su identidad laboral al tiempo que van configurando un espacio simbólico común compartido con los otros de su trabajo.

## CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue comprender el proceso de trabajo de los y las docentes que desarrollan su actividad en la Unidad Penitenciaria N°4 de la ciudad de Bahía Blanca y su relación con la construcción de las identidades laborales. Haciendo foco en las condiciones materiales y simbólicas que configuran las prácticas de estos/as trabajadores, interpretando los sentidos que atribuyen a su trabajo y revisando sus propias trayectorias formativas.

A medida que se fue profundizando en los ejes temáticos (núcleo problemático de la tesina), a partir de las primeras conversaciones, las entrevistas y la encuesta es posible establecer que el proceso de trabajo en la modalidad contexto de encierro configura una construcción identitaria con particularidades asociadas con la flexibilidad, empatía, tolerancia, sin dejar de lado la autoridad y el conocimiento de determinados códigos propios del lugar (códigos lingüísticos, de vestimenta, de seguridad, entre otros). En relación con sujetos alumnos percibidos como víctimas de un sistema que los expulsa, sujetos de derecho, demandantes, con baja tolerancia a la frustración y a la vez, manipuladores, con agresividad potencial e hiperactivos.

El análisis realizado en esta investigación hizo hincapié en dos niveles educativos: primario y secundario. En tal sentido, lo primero que puede destacarse es la variabilidad de la matrícula de alumnos en el aula por las lógicas del contexto y la franja etaria que es la misma para el Nivel Primario y Nivel Secundario, al formar parte de la Educación de Jóvenes y Adultos. A su vez, no existen grandes diferencias en lo que respecta a los dos niveles educativos dentro de la Unidad Penitenciaria N°4, salvo por algunas cuestiones relacionadas con las decisiones curriculares que fueron planteadas en el Capítulo 5 que, para el caso del CENS, muchas veces se realizan en conjunto con otras áreas para beneficiar a los alumnos ante posibles traslados de pabellón.

En lo que respecta a las condiciones de trabajo, un componente que cobró relevancia fue el tema del *riesgo*. Ese peligro latente durante el período que estos docentes ocupan un lugar, dentro del recinto, resulta un eco que incide a nivel subjetivo e intersubjetivo y se convierte en un factor que indudablemente impacta y regula las actividades de estos trabajadores. Disparos, gritos, algunos silencios muy profundos, son todas señales que los ponen en alerta de manera constante. Asimismo, con el correr de los años la *naturalización* cobra preponderancia y les resulta hasta gracioso el temor inicial de sus pares. Sin embargo, en sus propias apreciaciones, reconocen que eso no debería sucederles, porque ese

acostumbramiento los vulnera. Esa naturalización del riesgo, tal como lo abordan Martínez, Collazo y Liss (2009), puede resultar un mecanismo de negación y de defensa, construido al interior de los procesos de trabajo a lo largo del largo tiempo.

Por los riesgos que implica, trabajar en la modalidad contexto de encierro tiene una diferencia *salarial* que, en algunos casos, relacionado con la antigüedad del docente, es atractiva para las/os docentes. No obstante, los recursos necesarios para trabajar dentro del aula muchas veces son adquiridos gracias al aporte voluntario de cada docente a modo de cooperadora. Entonces, la diferencia salarial por el riesgo que implica trabajar en la cárcel, en muchas oportunidades resulta afectada por el compromiso económico asumido por estos trabajadores para obtener los recursos imprescindibles para su práctica.

Por otro lado, es importante destacar la precarización que conlleva la forma de contratación laboral de estos docentes: cargos provisionales. En este punto y un hallazgo de esta investigación tiene que ver con la representación gremial de estos trabajadores y la existencia de una organización de docentes que trabajan en la modalidad contexto de encierro (SIDECE) nucleados para luchar por la defensa de los derechos de estos trabajadores y que aún no logra la personería gremial. En este punto resulta relevante porque, si bien los docentes, en su gran mayoría se encuentran agremiados a diferentes sindicatos, el representante del SIDECE considera necesaria una representación específica para la modalidad contexto de encierro. En concordancia con la sugerencia anterior, el antiguo Director del CENS sugiere la necesidad de crear un Área específica para la atención de las problemáticas de la modalidad contexto de encierro.

En lo que respecta a la *infraestructura edilicia* los datos devuelven una realidad que muchas veces experimentan las/os docentes en otras instituciones educativas. Se trabaja en celdas adaptadas para aulas que en algunos casos comparten la puerta de ingreso con otra aula, con las ventanas en lo alto, instalaciones eléctricas inseguras, espacios de trabajo deteriorados por la antigüedad del recinto y la falta de mantenimiento que resultan parecidos a otras escuelas “de afuera”.

Además, en las conversaciones con docentes salieron a la luz otros aspectos que condicionaron la práctica docente, sobre todo en el período de la pandemia durante 2020.

El ASPO durante el año 2020 repercutió en todos los ámbitos de trabajo. Hubo que reconfigurar la actividad cotidiana dentro y fuera de cada sistema familiar. La escuela no quedó exenta del impacto que devino del aislamiento total por un período de tiempo que nadie tenía idea hasta cuando se extendería. Todo esto envuelto en una ola de temor y desconcierto que atravesaba el hacer y repercutió en la subjetividad de cada uno de nosotros.



En esta incertidumbre las escuelas del contexto de encierro también sufrieron el impacto del aislamiento total. Al respecto las voces entrevistadas devuelven un trabajo artesanal, con poca virtualidad y poco contacto con los alumnos. Los relatos de las/os docentes coincidían en manifestar lo complejo y difícil que resultó llevar adelante la tarea de enseñar en ese contexto. Se acercaban tareas (trabajos prácticos) al director, éste lo llevaba al penal y éstos lo repartían a los alumnos en el pabellón. Muchas tareas volvían incompletas, con dudas, otras directamente no se devolvieron. “*Fue muy duro ese período porque no es lo mismo entregar una tarea que explicar*”, comentaban estos/as trabajadores.

En esa línea surgió además la necesidad de asumir decisiones curriculares para reformular y desarrollar estrategias que faciliten los aprendizajes, cuestión que se agudizó con el ASPO. Las características de los alumnos que ocupan las aulas del pabellón escuela, dentro del penal, hacen repensar una y otra vez estrategias didácticas para abordar los contenidos de un diseño curricular enmarcado en la modalidad de Jóvenes y Adultos. Cuestiones relacionadas con la baja autoestima y poco nivel de frustración de estos alumnos requieren contextualizar los contenidos y vincularlos con las experiencias personales de los educandos. Muchos docentes coincidieron, durante las entrevistas, que resulta imperiosamente necesario lograr la flexibilidad dentro de estas aulas, “*adaptar*” esos contenidos curriculares a la realidad que se tiene enfrente. Por ejemplo, una docente de Plástica, sabía qué artistas no deberían trabajar dentro del aula: aquellos artistas del surrealismo, porque existe una relación entre los dibujos de Dalí y el consumo en algunas adicciones. En otro relato surge la idea de crear un espacio para que ellos puedan expresar sus conocimientos, para que se sientan escuchados. Todas estas estrategias de enseñanza dan cuenta de los modos de pensar la clase, decisiones creativas para compartir con los alumnos y favorecer el proceso de aprendizaje (Anijovich y Mora, 2009).

La investigación dio cuenta que los y las docentes significan su hacer desde la valoración recibida por los alumnos y el vínculo satisfactorio entre los diferentes actores escolares que participan del pabellón escuela. A lo largo de las entrevistas, manifestaron la importancia de una identidad colectiva al momento de formar parte del plantel educativo, asumiendo rasgos distintivos e indispensables para realizar su labor diaria. A su vez, reclamaron un compromiso de sus pares y un determinado “perfil”. Aspectos vinculados a la *flexibilidad, dominio de conocimiento* para poder hacer un recorte del mismo, *conocer los códigos* particulares que se inscriben dentro de los muros que contiene a la escuela. *Dejar de lado los juicios de valor, los prejuicios y ser permeable*. Al mismo tiempo, tener *empatía*, plus de *humanidad, autoridad pedagógica*. Tener una mirada puesta en el alumno y al mismo tiempo estar atento de lo que pasa o pueda pasar. Para algunas/os se trata de tener una *especial*

*vocación*, porque aseguraron que trabajar en contexto de encierro no es tarea que puede realizar todo el mundo. Tener una *presencia determinada* para plantarse frente a la clase.

Todas estas características que identificaron los /as docentes en relación con su identidad docente, inscriben una impronta identitaria construida a lo largo de su recorrido por las aulas del sistema penitenciario, en la que confluyen las relaciones con ese otro de su trabajo y sobre el cual tienen una posición asumida. Siguiendo lo expresado por Cattonar (2007, citado en Elías, M., 2011) la identidad puede entenderse como una construcción individual y a la vez social. Es decir, la identidad es una relación con uno mismo, pero también con otros de identificación y diferenciación que es construida en la experiencia de las relaciones con otros. Por ende, la experiencia constituye para estos docentes un factor preponderante al momento de trabajar en las aulas en contexto de encierro que resulta fundamental además de la formación.

Los procesos de formación guardan estrecha vinculación con la construcción de identidad en la medida que las trayectorias formativas constituyen un espacio que configura identidad. Gee (2000) reconoce que la identidad implica ser visto como una persona dentro de un contexto particular y determinado. Además, expresa que los sujetos desarrollan identidades múltiples dependiendo de los diferentes contextos por los que se encuentren (Gee, 2000, citado en Southwell y Vassiliades, 2023). En este punto, la investigación puso en evidencia la demanda de formación específica de estos trabajadores no sólo para facilitar las prácticas dentro de la escuela y específicamente en el aula; sino para la construcción de una identidad laboral colectiva necesaria para trabajar en la modalidad contexto de encierro. En tal sentido muchos criticaron que la habilitación para ingresar al ámbito de trabajo sea únicamente el título de docente; una puerta de entrada a un espacio con particularidades que, a la mirada de estos actores sociales -y tal como se describió en esta investigación-, tiene lógicas propias en un mundo escolar atrapado dentro de los muros del sistema penitenciario. En palabras de una de las entrevistadas, ese espacio de trabajo se convierte en un *laberinto* que cada docente debe transitar y conocer para lograr el objetivo propuesto y llegar a la salida que representa para estos alumnos el conocimiento.

Al respecto, en la investigación surgieron voces que manifestaron fundamental la experiencia para transitar la modalidad contexto de encierro y que ésta misma se hace posible en el día a día dentro del penal. Esta experiencia, es fuente de *experticia* al desarrollar seguridades y convicciones que contribuyen a la confianza en sí mismos de los y las docentes lo que deviene en la generación de una importante certeza en el propio trabajo (Mórtola, 2010). Al respecto, decía un docente: “*los jugadores se ven en la cancha*”. (Docente 1, CENS). Esa

cancha en la que se ponen en juego las prácticas cotidianas y que interpela la constitución emocional y psíquica de los actores educativos que atraviesan ese espacio de encierro.

De acuerdo a las expresiones de Espasa (2020), la cárcel es un espacio caracterizado por una fuerte carga simbólica: las rejas, los candados, los pasadores, la multiplicación de puertas con guardias, el color gris, los olores, entre otras cuestiones, configuran la cotidianidad en estos establecimientos. En este punto se pueden agregar los códigos lingüísticos específicos que circulan en este espacio de trabajo (el lenguaje tumbero: buzón, engomados, cristal, etc.), asimismo expresiones que deben evitarse, porque pueden formar parte de ese lenguaje y resultar ofensivo. En tal sentido todas estas particularidades trascienden los contenidos disciplinares que un/a docente puede lograr dentro de su trayectoria formativa inicial.

Por otro lado, otro tema que cuestionaron los/as docentes es que, en las propuestas de formación referidas a la modalidad de encierro, los formadores en general no cuentan con experiencia de trabajo en un penal. Esa característica la señalan como una falta en la medida que sienten que no les aporta nada nuevo y no pueden intercambiar experiencias con las/os formadoras/es. Una docente señaló:

*“Yo estuve muy disconforme porque la gente que me estaba dando la capacitación para trabajar en contexto, nunca había entrado a un penal. Entonces, considero que una persona que no tuvo experiencia de ingresar a un penal no me puede estar dando una capacitación a mí”* (Docente 7, Escuela primaria).

Las/os docentes entrevistadas/os dan cuenta del valor de las trayectorias formativas y de la experiencia laboral para el trabajo docente en contexto de encierro y de la potencialidad de las propuestas de formación como experiencia singular enriquecedora para reflexionar sobre las prácticas educativas, entrecruzando ambas dimensiones en un mismo proceso.

Tenti Fanfani (2005) asegura que las diferentes reformas y políticas del sistema educativo van acompañadas de nuevas exigencias que luego resulta imprescindible capacitar al cuerpo docente. Éstos a su vez demandan una capacitación constante relacionadas con cuestiones que tienen que ver con la tarea de enseñar, incorporación de nuevas tecnologías y el manejo de las relaciones sociales. Es decir que las demandas de los docentes, para el caso, de la modalidad contexto de encierro, constituyen un elemento importante para el diseño e implementación de programas de formación docente en contexto de encierro.

Para finalizar, este trabajo persiguió el propósito de colocar voz a los silencios y llenar -de manera preliminar- los vacíos de investigación en relación con el trabajo docente y la construcción de las identidades laborales en la Unidad Penitenciaria N°4 de la ciudad de Bahía Blanca, atendiendo a las condiciones laborales, las trayectorias formativas y los sentidos

construidos por las/os trabajadoras/es docentes. Indagar sobre la modalidad contexto de encierro y en particular sobre el trabajo específico de estos docentes requiere visibilizar sus particularidades y, de esta manera, contribuir a la definición de políticas educativas que en la actualidad resultan insuficientes.

Se considera que esta investigación puede ser el inicio de futuras líneas o propuestas de indagación relacionadas con la temática abordada. Por un lado, profundizar en las trayectorias formativas como herramienta fundamental en el proceso reflexivo de las prácticas docentes y el desarrollo de estrategias que faciliten la comprensión del espacio donde se desarrollan y el cual cobra un significado de “*zona de tregua*” para los alumnos. Por otro lado, ahondar respecto a la representación gremial específica para los trabajadores que se encuentran bajo la modalidad contexto de encierro que, en la actualidad, constituye un campo de lucha para conseguir un lugar junto con otros espacios de representación colectiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWSKI, A. (2015) La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En Pretérito Indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado. Cecilia Macón y Mariela Solana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Título, 2015.
- ANIJOVICH, R. y Otros. (2009). Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires. Paidós. Capítulo 1.
- ANIJOVICH, R., MORA, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Grupo Aique editor. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- BALDERAS GUTIÉRREZ, I, (2013). “Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente”. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N°6. Año 3. oct.2013 - marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp.73 - 87. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84>.
- BARROSO, J. (2006). O estado e a educação: regulação transnacional, regulação nacional e microrregulação local. En Barroso, J. (org.) A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores (pp. 42-70). Coimbra: EDUCA/Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- BELTRAMINO, L.; ARAVENA, D. Y VOLOJ, D. (2019). Enseñanza en contexto de encierro: una experiencia universitaria en la cárcel. Revista Alquimia Educativa. N°6. V.I.pp.7-21.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. Editores.
- BIRGIN, A. (1999) El trabajo de enseñar, Buenos Aires: Editorial Troquel. Capítulo 1: “La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado”.
- BLAZICH, G. (2007) La educación en contextos de encierro. Revista Iberoamericana de educación Nro. 44, pp. 53-60.
- BRUSILOVSKY, S. (2016) Educación escolar de adultos: una identidad en construcción/ de Buenos Aires: Noveduc.
- CALA, G. (2012). Althusser y la teoría de la ideología. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- COHEN, E. (2022). de los conceptos de segregación y subjetividad en contextos de encierro. Revista Psicoanálisis. Sección: La segregación en la civilización Nro.1 ISSN: 2953-3341 junio 2022. Disponible en: <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/revistas/index.php/nudos>.
- DUBET, F. (2006). El declive de la institución. Capítulo 9
- ECHEGARAY, M. (2017). Educación en contextos de encierro: Análisis de los problemas de gobernabilidad. Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística. ISSN:2007-2023.
- ELÍAS, M. (2011) Aportes para la construcción de una identidad docente [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8,9 y 10 de agosto de 2011. La Plata. Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.961/ev.961.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.961/ev.961.pdf)
- ESPASA, L. y MARGARÍA, L. (2019). Estrategias y recursos didácticos para promover aprendizajes significativos y autónomos en educación en contextos de encierro. Trabajo presentado en las Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi. Derechos, relatos y resistencias en educación. Bahía Blanca, 13 y 14 de junio 2019
- ESPASA, L. (2020). Desafíos de la Educación en contextos de encierro. Reflexiones en torno a experiencias áulicas. Revista Alquimia Educativa. Dpto. Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades Universidad de Catamarca. ISSN:2618-1789/Nro.6 (II) Dic-May.
- ESTERMANN, J. (1996). “Hacia una filosofía del escuchar: perspectivas de desarrollo para el pensamiento intercultural desde la tradición europea”, en R. Fonet Betancourt (ed.), Kulturen der Philosophie, Aachen, pp. 119-149.
- FERREYRA, H. (2012) Educación de Jóvenes y Adultos: Políticas, Sujetos y Contextos. Aportes para enriquecer el debate en el campo de la Educación Permanente. 1a. ed. Buenos Aires. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- FERRY, G. (2016). Pedagogía de la Formación. Facultad de Filosofía y Letras -UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie: Los documentos.
- FOUCAULT, M. (2014). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Edición Especial. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores, 2014.
- GOFFMAN, E. (1984). Internados. Buenos Aires: Amorrortu. En Blazich (2007). La educación en contexto de encierro. Revista Iberoamericana de educación, mayo - agosto, Nro.044 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España.pp.53-60.

- GUBER, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad/Rosana Guber. - Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001. 146 p.; 18 cm- -(Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación) ISBN 958-04-6154-6 Etnología 2. Antropología social – Investigaciones I. Tít. II. Serie 305.8 cd 20 ed.
- HALL, S. (2003). Cuestiones de identidad cultural / compilado por Stuart Hall CUE y Paul du Gay. - la ed.- Buenos Aires: Amorrortu, 2003. 320 p.; 23x14 cm.- (Comunicación, cultura y medios) Traducción de: Horacio Pons. ISBN 950-518-654-1. I. Hall, Stuart, comp. Du Gay, Paul, comp. - 1. Estudios culturales.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2009). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- HERRERA, P. y FREJTMAN, V. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 144 p.; 23x17 cm. - (Pensar y hacer educación en contextos de encierro; 1)
- LITWIN, E. (2016). El oficio de enseñar.
- MANCHADO, M. (2015). Dispositivo religioso y encierro: sobre la gubernamentalidad carcelaria en Argentina. Revista mexicana de sociología, 77(2), 275-300. Recuperado en 22 de julio de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032015000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032015000200004&lng=es&tlng=es).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). “El maestro mercancía (Notas para una economía política del trabajo docente)” y “El análisis de la estructura del puesto de trabajo docente”, en Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila Editores, pp. 13-37 y 83-118
- MARTÍNEZ, D.; COLLAZO, M.; LISS, M. (2009) Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina; en Educação & Sociedade, vol. 30, núm. 107, pp. 389- 408
- MÉDA, D. (2007) ¿Qué sabemos sobre el trabajo? Revista de Trabajo, Año 3, N° 4, pp. 17-32.
- MENGHINI, R. y FERNÁNDEZ CORIA (2010). “El Instituto Nacional de Formación Docente en la Argentina: el contenido y la forma de sus políticas”. VIII Seminario internacional de la Red Estrado. Lima.
- MENGHINI, R. (2016). “Docentes para nivel primario e inicial: de la formación terciaria a la formación universitaria. Implicancias para la enseñanza”. En Insaurralde, M. (comp.)

- La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires. Noveduc.
- MENGHINI, R. (2015). “Regulaciones nacionales para la formación permanente de docentes: antecedentes, novedades y problemas”. VIII Jornadas Nacionales de formación del profesorado. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- MINER, A. (2012). Educación en contexto de encierro. -Programas de educación de adultos en las Cárceles de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad- Tesina de la carrera de Sociología.
- MIRANDA, E. (2011) Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En MIRANDA, E. y BRYAN, N. (eds.) (Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba (Argentina).
- MIRANDA, E., y LAMFRI, N. Z. (2012). Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente. Cuadernos De Educación, (6). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/753>.
- MONTIGUEL, D. (2022). Inauguración de la cárcel de Bahía Blanca y el castigo moderno (1902 - 1909). Revista nuestraAmérica, vol.10, núm.19, e6654744, 2022. Disponible en : <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.6654744>.
- MÓRTOLA, G. (2010). “Enseñar es un trabajo.” La construcción y cambio de la identidad laboral docente, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MOYA, M. (1999). Percepción de las personas. En: Psicología social. Madrid: McGrawhill.
- NICASTRO, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens. Rosario. Cap. II.
- PIOVANI, J. I. (2018). “Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica” en Piovani, J. I. y Muñiz Terra, L. (Coords.) ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social. Buenos Aires: CLACSO. pp. 74-92.
- QUINTANA, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa en Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM. Disponible en: [http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv\\_quintana.pdf](http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf)



- RAMÍREZ GRAJEDA, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216. Recuperado en 08 de julio de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632017000100195&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100195&lng=es&tlng=es).
- SANTAMARÍA, L. y OTROS (2009). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia) 2009, 5(1).
- SCARFÓ, F., DAPPELLO, M. (2009). Hacia la construcción de propuestas didácticas en contextos de encierro. En: *Revista Alternativa. Educación de personas privadas de libertad*. Año 6, Nro. 10. Dirección General de Educación de Adultos y AAEA: Asociación Alemana para la Educación de Adultos. La Paz, Bolivia. Disponible en: [http://www.dvv-international.org.bo/archivos/publicaciones/alternativa\\_en\\_pdf\\_para\\_envios.pdf](http://www.dvv-international.org.bo/archivos/publicaciones/alternativa_en_pdf_para_envios.pdf).
- SCARFÓ, F., OLGUÍN, M. y ALCARAZ, E. (2020). Educación, cárcel y pandemia: De la excepcionalidad a la “decepcionalidad”. Campaña Argentina por el derecho a la educación CADE. Ensayo.
- SCARFÓ, F. y OTROS (2013). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. *Revista Pensamiento Penal*
- SEGOVIA, G. (2019). Condiciones de trabajo docente en contexto de encierro en el ámbito punitivo. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 06 Nro. 02: 151- 157.
- SIRVENT, M. (2006). El proceso de investigación. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. 2da. Edición. Ficha.
- SOUTO, M. (2006). Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones. *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, N° 1, Buenos Aires.
- SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. (Coords.). (2023). Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora;3). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. ISBN: 84-7509-816-9 Depósito legal: B<n.953/2002. Editorial PAIDÓS.
- TENTI FANFANI, E. (2005). La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. 1a ed. - Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- TENTI FANFANI, E. (2007) Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente; en *Revista Educação Sociedade Campinas*, Vol. 28, N° 99, pp. 335-353.

- TRAVNIK, C. (2018) Trabajadores en contexto de encierro: lo institucional. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- VALVERDE MOLINA, J. (1997) “La cárcel y sus consecuencias”, Ed. Popular, Madrid.
- VASILACHIS, I. (1992). Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. Gedisa Editorial, Barcelo, España.
- VASSILIADES, A. (2011) Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar; en Revista del IICE, N° 30, pp. 77- 92.
- VILLA, A. (2019) Maestros/as y profesores/as CEOS. Nuevas subjetividades docentes en épocas de neocolonialidad; en Saforcada, F. y Feldfeber, M. (Comp.) La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina. Buenos Aires: FFyL-UBA, pp. 95- 112.
- VIÑUALES, G. y ZINGONI, J. (1990) Patrimonio urbano y arquitectónico de Bahía Blanca: Diario la Nueva Provincia.
- WRIGHT MILLS, Ch. (1994) “Apéndice sobre Artesanía Intelectual”. En: La imaginación sociológica, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. pp. 206-236. La primera edición del texto en inglés se publicó en el año 1959.
- YUNI, J. Y URBANO, C. (2006). Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 2. Editorial Brujas.

