

**Avatares de la práctica docente en contexto de encierro: sentidos y tensiones en la
relación escuela–Servicio Penitenciario**

Lucietich, Jéssica Ivana

Universidad Nacional de Rafaela (UNRAF)

Licenciatura en Educación

Cátedra: *La práctica como objeto de investigación.*

Docentes:

Dra. Carolina Cravero (docente responsable)

Dra. Mariel Bufarini (docente asociada)

Dra. Irene Macera (docente asociada)

Esp. Cecilia Dionisio (jefa de trabajos prácticos)

Esp. Prof. Géssica Rodríguez Atenas (profesora adscripta)

Fecha: 05/11/2025

Introducción

El presente trabajo se propone analizar los sentidos y tensiones que atraviesan la práctica docente en contextos de encierro, en particular en la EEMPA N.º 1148, ubicada dentro de la **Unidad Penal N.º 1 “César Tabares”** de la ciudad de Coronda, provincia de Santa Fe. Enseñar en la cárcel implica habitar un espacio donde se entrecruzan lógicas institucionales diversas que son la educativa, la penitenciaria y la social. Desde esta perspectiva, se considera la práctica docente como un objeto de investigación que permite comprender los modos en que se construyen los sentidos del enseñar y aprender en condiciones de restricción y desigualdad. A diferencia de otros ámbitos escolares, la docencia en la cárcel requiere redefinir constantemente los márgenes de lo posible ya que cada clase, cada interacción y cada planificación se encuentra condicionada por un conjunto de normativas, rutinas y jerarquías que desbordan el campo estrictamente pedagógico.

Analizar la práctica docente en este contexto resulta relevante porque permite visibilizar las formas en que el sistema educativo se concreta en territorios institucionales no tradicionales. La escuela en la cárcel constituye un espacio donde se ponen en juego, de manera intensa, los principios del derecho a la educación y los límites estructurales que impone el encierro. Tal como sostienen Shore (2010) y Sinisi (2020) en sus diferentes textos, el trabajo docente no se reduce a la aplicación de políticas o programas, sino que implica una tarea de traducción, negociación y producción de sentido. Desde esta mirada, el aula se configura como un escenario en el que las normas escolares y penitenciarias entran en diálogo y tensión, y donde las prácticas concretas de los docentes adquieren un carácter profundamente político.

El análisis se sustenta en un enfoque teórico plural que articula perspectivas de la sociología de las prácticas, la antropología de la educación y el análisis institucional. Desde Bourdieu (2022), se recupera la noción de práctica como resultado de la interacción entre estructuras objetivas y disposiciones subjetivas, lo que permite comprender que la acción docente está condicionada, pero no determinada, por el contexto. En la misma línea, Dubet (2010) aporta la idea del “declive de la institución”, señalando que los actores deben construir sentido en escenarios fragmentados y contradictorios. Por su parte, Achilli (1986) concibe la práctica docente como un saber situado, donde las decisiones pedagógicas se elaboran en función de las condiciones concretas y las características de los sujetos implicados.

Complementariamente, los aportes de Lidia Fernández (1998) y Luis Garay (2000) desde el análisis institucional permiten leer a la escuela como un espacio de conflicto y de disputa entre lógicas contrapuestas, donde emergen lo que la autora denomina “núcleos dramáticos” que son tensiones estructurales que atraviesan el hacer cotidiano.

También se incorporan los aportes de Caisso (2021) y Cravero Bailetti (2013, 2019), quienes analizan la docencia en territorios marginales y en contextos de encierro como espacios de apropiación, resistencia y producción de subjetividades. Mientras Caisso (2021) muestra cómo los docentes, en diálogo con políticas estatales, construyen prácticas situadas que transforman la educación popular en una experiencia política y emancipadora, Cravero Bailetti (2013, 2019) analiza las tensiones entre universidad, cárcel y género, revelando cómo el acto educativo puede convertirse en una forma de reconocimiento y dignificación frente a la violencia institucional. En conjunto, ambas perspectivas permiten comprender la práctica docente como una acción social que produce sentido, poder y transformación incluso en escenarios de exclusión.

Metodológicamente, el trabajo adopta un enfoque cualitativo e interpretativo, basado en la reconstrucción de experiencias y observaciones realizadas durante la residencia docente, complementadas con el análisis de documentos institucionales y la lectura crítica de bibliografía específica. El enfoque cualitativo permite captar los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas, así como las estrategias que elaboran para sostener la enseñanza en condiciones adversas. El carácter interpretativo se sustenta en la convicción de que comprender la práctica docente implica considerar tanto las dimensiones estructurales e institucionales como las biográficas y simbólicas.

El objetivo general es analizar cómo se configuran los sentidos de la práctica docente en contextos de encierro y de qué modo esas configuraciones inciden en las trayectorias educativas de los estudiantes, en la articulación entre la escuela y el Servicio Penitenciario. Entre los objetivos específicos se propone describir las condiciones institucionales que enmarcan la práctica docente en la EEMPA N.º 1148, identificar las estrategias y decisiones pedagógicas que los docentes despliegan para sostener la enseñanza en un entorno de control, y reflexionar sobre los modos en que esas prácticas producen resistencias, continuidades y rupturas en las trayectorias escolares.

Así, este trabajo busca aportar una lectura comprensiva y crítica de la docencia en cárceles, concebida no solo como un espacio de transmisión de saberes sino como un

territorio donde se tejen esperanzas, se disputan sentidos y se encarna, cotidianamente la posibilidad de una educación que humaniza.

Capítulo I

Ámbito de la práctica: contexto temporal, espacial y sujetos involucrados

La investigación se desarrolla en la Escuela de Enseñanza Media para Adultos N°1148 “José Pedroni”, fundada el 17 de mayo de 1983 mediante el Decreto Provincial N°3614. Su sede se encuentra en la Unidad Penitenciaria N.º 1 “Dr. César Luis Tabares” de la ciudad de Coronda, y cuenta además con un anexo comunitario en la Escuela Primaria “Dr. Simón de Iriondo” desde 1984. En la actualidad, asisten aproximadamente 100 estudiantes y la institución dispone de un equipo docente de 13 profesionales. Este espacio educativo se enmarca en la modalidad de educación en contextos de encierro, destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad, en cumplimiento con los lineamientos de la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 y la Ley de Ejecución Penal N.º 24.660.

Temporalmente, el análisis se sitúa durante el ciclo lectivo 2024, coincidiendo con un contexto de reorganización institucional de las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de Santa Fe en unidades penitenciarias. Este proceso de reconfiguración implicó revisar las formas de planificación, evaluación y coordinación entre las instituciones educativas y el servicio penitenciario, lo que a su vez impactó directamente en la práctica docente.

El ámbito espacial de la práctica está determinado por la particular estructura arquitectónica y normativa de la Unidad Penal. Las aulas escolares se encuentran emplazadas dentro del predio carcelario, en un sector adaptado para el funcionamiento educativo. Se trata de espacios reducidos, con mobiliario limitado y circulación restringida, donde los tiempos y las rutinas escolares se subordinan a los ritmos y protocolos penitenciarios. Cada ingreso docente al establecimiento depende de una autorización previa, de la revisión de materiales y del cumplimiento de los horarios de requisa, lo cual condiciona el desarrollo regular de las clases.

Los sujetos que habitan este escenario son múltiples y diversos. En primer lugar, los docentes, que en su mayoría se desempeñan en otras instituciones del sistema educativo

común y asumen la tarea de enseñar en contextos de encierro como un desafío ético y pedagógico. Su formación inicial, en la mayoría de los casos, no contempló la especificidad de la enseñanza en instituciones penitenciarias, por lo que la práctica cotidiana se convierte en un espacio de aprendizaje profesional permanente, donde se ponen a prueba los saberes didácticos y las convicciones personales.

En segundo lugar, los estudiantes, siendo éstos personas adultas privadas de la libertad, con trayectorias escolares dispares e interrumpidas, atravesadas por experiencias de exclusión, pobreza estructural, estigmatización y violencia institucional. Muchos de ellos expresan haber abandonado la escuela a edades tempranas por motivos económicos o familiares, y encuentran en la EEMPA una oportunidad de recuperación del derecho a la educación, aunque bajo condiciones de encierro.

Por último, el Servicio Penitenciario constituye otro actor central, ya que su estructura jerárquica y normativa determina la vida cotidiana dentro del penal y regula las actividades escolares. Si bien formalmente se reconoce la importancia de la educación como parte del proceso de reinserción social, en la práctica se evidencian tensiones permanentes entre la lógica del control penitenciario y la lógica pedagógica del sistema educativo.

En términos generales, el ámbito de la práctica docente aquí analizada se caracteriza por su complejidad institucional y simbólica en la que convergen y colisionan múltiples racionalidades. La pedagógica, que busca generar aprendizajes y vínculos significativos; la penitenciaria, centrada en el control y la seguridad; y la social, marcada por las desigualdades estructurales que atraviesan las vidas de los estudiantes. En este entramado, la docencia se redefine como una tarea de resistencia y negociación cotidiana, donde enseñar se convierte en un acto profundamente ético y político.

Explicitación del proceso o situación concreta (tema/problema de interés)

El proceso educativo analizado se centra en la problemática de la alta discontinuidad en las trayectorias escolares de los estudiantes privados de la libertad, particularmente en el primer año del ciclo lectivo. Este problema se aborda aquí desde la mirada docente, entendiendo que la discontinuidad no solo afecta a los estudiantes, sino que interpela de manera directa a quienes enseñan. Los docentes deben construir sentido en un contexto

donde la enseñanza se interrumpe, se fragmenta y se redefine día a día. Analizar este proceso desde la práctica docente permite comprender cómo se producen estrategias, saberes y significados pedagógicos en condiciones de restricción institucional. Esta realidad, evidencia la fragilidad de la continuidad pedagógica en el contexto carcelario, donde las condiciones institucionales, estructurales y subjetivas se combinan para producir interrupciones frecuentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde un punto de vista estructural, la mayoría de los estudiantes presentan antecedentes de desigualdad educativa, pobreza y exclusión social. Tal como plantea Bourdieu (1986), las trayectorias escolares están condicionadas por la distribución desigual del capital cultural y por las disposiciones incorporadas (*habitus*) que los sujetos desarrollan en función de su posición social. En este sentido, el encarcelamiento no es un hecho aislado, sino el resultado de un entramado de desigualdades que preceden al encierro. Las carencias materiales, la falta de oportunidades laborales y la desvinculación temprana del sistema escolar conforman un núcleo estructural de exclusión que la escuela penitenciaria intenta revertir, aunque con recursos limitados.

En el plano institucional, la discontinuidad se relaciona con las condiciones propias del régimen penitenciario, los traslados a otras unidades sin aviso previo, las sanciones disciplinarias, la falta de articulación entre las áreas del SP y la escuela, las restricciones en la circulación de materiales, entre otros. Fernández (1998) denomina a estos factores “organizadores institucionales”, entendiendo que son estructuras que, más allá de las voluntades individuales, modelan las prácticas y determinan sus posibilidades. En este caso, la organización penitenciaria orientada al control redefine los tiempos y los espacios escolares, generando una pedagogía interrumpida, fragmentaria y sujeta a la lógica del castigo.

Por otro lado, en el nivel subjetivo, las representaciones que los estudiantes tienen sobre la escuela influyen directamente en su continuidad. Muchos expresan desconfianza hacia la institución escolar, producto de experiencias previas de fracaso o exclusión. La baja autoestima y la percepción de que “el estudio no sirve dentro de la cárcel” constituyen obstáculos simbólicos que los docentes deben enfrentar a diario. En este punto, resulta central la perspectiva de Edelstein y Coria (2013), quienes sostienen que enseñar implica otorgar sentido y que ese sentido se construye en la relación pedagógica. Por ello, sostener

la continuidad en este contexto no depende únicamente de condiciones materiales, sino también de la capacidad docente para producir confianza, reconocimiento y motivación.

La práctica docente se configura como un espacio de negociación simbólica permanente, los profesores deben redefinir sus estrategias pedagógicas ante cada interrupción o contingencia, adaptar la planificación, flexibilizar los criterios de evaluación, generar materiales alternativos o sostener la comunicación con los estudiantes trasladados. Cada decisión pedagógica se convierte en una forma de resistencia frente a las condiciones estructurales y burocráticas que amenazan la continuidad del aprendizaje. Como afirma Achilli (1990), el saber docente se construye en la acción, en la capacidad de “pensar-hacer” en contextos imprevisibles.

En este marco, la lectura de Cravero Bailetti (2013) resulta especialmente significativa. Al analizar la relación entre universidad y cárcel, la autora muestra cómo el poder punitivo reproduce desigualdades de clase y género, pero también cómo la educación en prisión puede convertirse en un espacio de resistencia y emancipación simbólica. Del mismo modo, en la EEMPA N.º 1148, la práctica docente emerge como un intento de sostener la humanidad dentro de una institución que tiende a la despersonalización. Enseñar se convierte, así, en un acto político y ético que busca restituir la dignidad de la palabra y del conocimiento en un entorno que, por definición, los niega.

En síntesis, el problema de la discontinuidad escolar en la cárcel no puede abordarse únicamente desde una mirada pedagógica o administrativa. Se trata de un fenómeno multidimensional, donde confluyen desigualdades estructurales, tensiones institucionales y procesos subjetivos. Frente a ello, la práctica docente aparece como el espacio donde esas dimensiones se encuentran y se reconfiguran. Analizarla implica reconocer que la educación en contextos de encierro no es un acto neutral, sino una forma de intervención social y política que pone en juego la posibilidad misma de la transformación.

Capítulo II

La práctica como acción social situada

Pensar la práctica docente en contexto de encierro desde la teoría de Pierre Bourdieu permite comprenderla como una forma de acción social que se produce dentro de un campo particular, estructurado por normas, relaciones de poder y jerarquías. El campo escolar se encuentra en tensión constante con otro campo (el penitenciario) que impone

sus propias reglas y límites. Como sostiene Bourdieu (1986), toda práctica es el resultado de la relación entre las estructuras objetivas que condicionan la acción y las disposiciones subjetivas (habitus) que los sujetos incorporan a lo largo de su historia social y profesional.

En este sentido, los docentes que trabajan en la EEMPA N.º 1148 actúan dentro de un espacio donde los organizadores institucionales (horarios restringidos, traslados, requisas, controles) limitan la autonomía pedagógica. Sin embargo, estas condiciones no anulan su capacidad de agencia. Cada clase, cada planificación o adaptación de contenido es una respuesta práctica que emerge de la experiencia y de la comprensión situada del contexto. Es decir, los docentes actúan dentro de las reglas, pero también las reinterpretan, las desplazan y las transforman para sostener la continuidad educativa.

El habitus profesional docente, moldeado por la formación inicial y por la trayectoria en el sistema educativo común, se enfrenta a un entorno donde los saberes pedagógicos tradicionales resultan insuficientes. Enseñar en la cárcel exige “desaprender” ciertos supuestos (como la previsibilidad de los tiempos, la regularidad de la asistencia o la estabilidad del vínculo pedagógico) y construir un saber práctico orientado a la flexibilidad y la creatividad. Esto coincide con la perspectiva de Achilli (1990), quien sostiene que la práctica docente es una forma de conocimiento situada, construida en la acción, en el ensayo, en la resolución de problemas concretos.

Dubet (2010) aporta un marco fundamental para pensar este proceso al señalar que las instituciones modernas ya no se sostienen en un mandato homogéneo, sino en la capacidad de los sujetos para reconstruir el sentido de su tarea. En contextos de alta fragmentación institucional, como el de la cárcel, el docente debe articular los distintos órdenes de sentido (el educativo, el penitenciario y el social) sin renunciar a su responsabilidad pedagógica. En palabras del autor, el sujeto moderno “ya no obedece a una institución; construye el sentido de su acción en la interacción con los otros”.

La práctica docente se vuelve, entonces una acción social situada, donde cada decisión tiene un componente ético, político y emocional. En el aula carcelaria, enseñar no se reduce a explicar un contenido ya que implica también crear condiciones de posibilidad para el aprendizaje, sostener vínculos, habilitar la palabra, generar reconocimiento. Es una práctica que combina técnica, sensibilidad y compromiso social.

Durante la práctica cotidiana, se observaron múltiples escenas que dan cuenta de esta condición situada. En ocasiones, una requisita interrumpía la clase durante 30 o 40 minutos, obligando a reformular la actividad o condensar los contenidos esenciales. En otras, un traslado repentino dejaba a los estudiantes sin continuidad pedagógica. Ante cada una de estas situaciones, las docentes desarrollaban estrategias alternativas tales como el uso de materiales autogestionados, consignas modulares, carpetas compartidas, o bien trabajo diferido con el grupo en otro momento. Estas decisiones, aunque pequeñas, revelan un saber pedagógico complejo y una comprensión profunda del contexto.

La práctica docente en el encierro es, por tanto, una práctica reflexiva. Implica pensar en movimiento, ajustar la acción a las condiciones cambiantes del entorno y sostener la enseñanza incluso cuando las circunstancias parecen adversas. En palabras de Achilli, se trata de “un saber hacer con lo que hay, pero sin resignarse a que no haya más”.

Políticas en acto y lógicas institucionales

Uno de los mayores aportes de la antropología de las políticas públicas, en particular de Cris Shore (2010), consiste en mostrar que las políticas no son entidades abstractas o documentos estáticos, sino procesos sociales en permanente reconfiguración. Las políticas “se viven” y “se hacen” en las prácticas cotidianas de los actores que las implementan. En la EEMPA N.º 1148, esto se observa con claridad ya que las normas y lineamientos emanados del Ministerio de Educación y del Servicio Penitenciario cobran sentido solo en la medida en que los docentes los traducen y reinterpretan en su quehacer diario.

La ley de educación en contextos de encierro establece el derecho de toda persona privada de la libertad a acceder a la educación en igualdad de condiciones. Sin embargo en la práctica, ese derecho se ve condicionado por las restricciones materiales e institucionales del penal. Así, las docentes deben decidir muchas veces sobre la marcha, qué contenidos priorizar, cómo organizar los tiempos y cómo evaluar cuando las clases se interrumpen o cuando un estudiante es trasladado a otra unidad. Estas decisiones, constituyen lo que Shore denomina políticas en acto, es decir, acciones que materializan y resignifican la política pública en el terreno.

Sinisi (2020), al analizar programas educativos “innovadores”, advierte que las políticas educativas solo adquieren sentido cuando son puestas en práctica y reinterpretadas por los sujetos. En el caso de la escuela en la cárcel, los docentes se enfrentan a la paradoja de aplicar políticas inclusivas dentro de una institución que, estructuralmente, reproduce exclusión. La antropología educativa permite visibilizar cómo los discursos oficiales sobre inclusión y reinserción se entrelazan con los dispositivos de control y vigilancia, generando un campo de tensiones que los docentes deben habitar y gestionar.

Desde el análisis institucional, Lidia Fernández (1998) y Luis Garay (2000) aportan categorías para comprender esta complejidad. Ambos autores plantean que las instituciones están atravesadas por “núcleos dramáticos”, conflictos estructurales que revelan la coexistencia de proyectos y lógicas opuestas. En la escuela dentro de la cárcel, el núcleo dramático principal se expresa en la tensión entre educar y custodiar, entre el propósito emancipador de la educación y la función disciplinaria del sistema penitenciario.

El tiempo y el espacio pedagógicos se encuentran permanentemente intervenidos. Los horarios dependen de las disposiciones del SP, las aulas están sujetas a controles, y los materiales didácticos se consideran potencialmente peligrosos. Frente a ello, los docentes despliegan un conjunto de estrategias compensatorias que les permiten sostener la continuidad educativa ya que adaptan planificaciones, reformulan secuencias, flexibilizan criterios de evaluación, gestionan recursos alternativos y negocian con las autoridades penitenciarias para garantizar el ingreso de materiales.

Estas prácticas demuestran que la docencia en contextos de encierro no se limita a aplicar normas, sino que implica un trabajo político de mediación institucional. Los docentes actúan como puentes entre dos sistemas que operan con lógicas divergentes: el educativo, centrado en la autonomía y la palabra; y el penitenciario, centrado en la disciplina y el silencio. En ese intersticio, la práctica docente adquiere un carácter de resistencia institucional, porque logra mantener la escuela en pie, aun cuando las condiciones materiales y simbólicas son adversas.

En este punto, resulta pertinente recuperar la noción de “institución bisagra” propuesta por Fernández (1998), que refiere a aquellos espacios que funcionan articulando dos racionalidades distintas. La EEMPA, dentro del penal, cumple precisamente ese rol ya que es el lugar donde la lógica del castigo se encuentra con la lógica del derecho. Cada

docente desde su práctica, sostiene esa bisagra, haciendo posible que la escuela exista donde, en apariencia, no podría hacerlo.

De esta manera, las prácticas docentes se transforman en políticas de lo cotidiano, que encarnan la lucha por el derecho a la educación. Enseñar en la cárcel es, en este sentido, un acto profundamente político, no porque responda a una consigna partidaria, sino porque confronta las formas institucionalizadas de exclusión. Cada clase dictada, cada consigna escrita, cada evaluación realizada constituye una afirmación del valor del conocimiento como herramienta de libertad simbólica.

Subjetividades, sentidos y vínculos pedagógicos

La dimensión subjetiva ocupa un lugar central en el análisis de la práctica docente, especialmente en contextos donde la relación pedagógica se desarrolla bajo condiciones de vulnerabilidad extrema. Como sostienen Edelstein y Coria (1995), enseñar implica otorgar sentido y construir, junto a los estudiantes, una interpretación compartida de la experiencia educativa. En la cárcel, esa construcción se realiza bajo circunstancias que desafían los parámetros habituales de la escuela como tiempos imprevisibles, interrupciones constantes, pérdida de materiales, ausencia de recursos tecnológicos y un entorno donde la palabra circula bajo sospecha.

Pese a ello, el vínculo docente-estudiante adquiere un valor profundamente reparador. Los espacios de clase se convierten en territorios de encuentro simbólico, donde los internos pueden recuperar la voz y el reconocimiento negado por la institución penitenciaria. Este proceso de reconstrucción subjetiva se apoya en la presencia sostenida de los docentes, en su capacidad de escuchar, de validar la palabra del otro y de generar un clima de confianza.

Caisso (2021), al analizar las prácticas docentes en territorios populares, sostiene que la docencia en estos contextos se caracteriza por la apropiación y resignificación de políticas oficiales. Los docentes reinterpretan su función desde una ética del cuidado y una responsabilidad colectiva, donde enseñar no solo implica transmitir contenidos, sino acompañar procesos de vida. En la EEMPA, esta ética se traduce en gestos concretos, por ejemplo una docente que escribe las consignas a mano para los estudiantes sin cuadernillo, otra que busca garantizar la continuidad del cursado de un interno trasladado,

o un equipo que acuerda estrategias de acreditación alternativa ante una sanción disciplinaria.

En esta línea, Cravero Bailetti (2019) aporta una noción fundamental: “poner el cuerpo”. La autora, en sus estudios sobre universidad y cárcel, muestra cómo el acto educativo en prisión es profundamente corporal. El cuerpo del docente (que espera, que atraviesa requisas, que sostiene la palabra en un espacio hostil) y el cuerpo del estudiante (que aprende a mirar, a hablar, a escribir bajo vigilancia) son los vehículos de una experiencia pedagógica que resiste la deshumanización. Enseñar, en este contexto es una forma de cuidar y cuidar(se), de reafirmar la humanidad frente a un sistema que la niega.

Desde esta perspectiva, la práctica docente puede leerse como una resistencia pedagógica. No se trata solo de sobrevivir a las condiciones adversas, sino de crear en ellas nuevas posibilidades de encuentro, de aprendizaje y de transformación. La educación deja de ser un mero instrumento correccional para convertirse en un acto de reconocimiento mutuo. En el aula carcelaria, cada intercambio, cada texto leído, cada producción escrita se convierte en un espacio donde los sujetos se reconocen como tales.

Finalmente, el aula en el contexto de encierro puede entenderse como un espacio de libertad simbólica. Aunque limitada por las rejas y las normas del penal, la escuela ofrece a los estudiantes la posibilidad de pensarse fuera de los márgenes del castigo. En palabras de Dubet (1998), la experiencia escolar permite construir sentido, y en ese proceso, tanto docentes como estudiantes se transforman. La práctica docente se convierte así en una práctica emancipadora, no por sus resultados medibles sino por su potencia de generar subjetividad, de afirmar la existencia de un sujeto que aprende, que reflexiona y que se proyecta hacia el futuro.

Reflexiones finales

El análisis realizado permitió reconocer que la práctica docente en contexto de encierro se configura como un espacio de tensiones permanentes entre las lógicas del sistema penitenciario y los fines emancipadores de la educación. Estas tensiones, lejos de ser un obstáculo, constituyen el núcleo estructurante de la práctica, son el punto de partida desde el cual los docentes elaboran sus estrategias, redefinen su tarea y construyen sentido. Enseñar en la cárcel implica habitar un territorio de frontera entre la pedagogía y la disciplina, entre el derecho y el castigo, entre la palabra y el silencio.

Desde la perspectiva de la teoría de las prácticas de Bourdieu, la docencia en este contexto puede comprenderse como una forma de acción que articula estructura y agencia. Las docentes no actúan en un vacío, sino dentro de un campo determinado por relaciones de poder, normas y jerarquías. Sin embargo, dentro de esos límites, despliegan un conjunto de estrategias que revelan su capacidad de agencia ya que ajustan planificaciones, flexibilizan criterios de evaluación, crean materiales propios, gestionan vínculos con el personal penitenciario, y sostienen, con esfuerzo cotidiano, el espacio de la escuela. La práctica docente se vuelve así una práctica reflexiva, donde cada decisión implica un posicionamiento frente a las condiciones impuestas por la institución carcelaria.

En este sentido, la educación en contextos de encierro evidencia con especial claridad lo que Dubet (2010) denomina el “declive de la institución”. En una época en la que los mandatos institucionales ya no ofrecen un marco unívoco de legitimidad, los docentes deben reconstruir el sentido de su tarea día a día. La escuela, en la cárcel, no está garantizada como institución; su existencia depende del compromiso, la creatividad y la persistencia de quienes la sostienen. Cada clase dictada, cada cuaderno que llega a manos de un estudiante, cada texto leído o debate habilitado son gestos que reafirman la presencia de la escuela como espacio de humanidad dentro de una institución total.

Por su parte, Achilli (1986) recuerda que la práctica docente es un saber situado, un conocimiento que no se transmite, sino que se construye en la acción. Las docentes de la EEMPA producen cotidianamente ese saber situado ya que aprenden a gestionar la incertidumbre, a convertir la interrupción en oportunidad, a sostener el vínculo pedagógico más allá de los muros. En este sentido, su práctica constituye una forma de investigación viva, una indagación permanente sobre las condiciones y los límites del acto educativo. Enseñar aquí es también preguntarse cómo enseñar, y ese ejercicio constante de reflexión y ajuste convierte a la práctica en un verdadero objeto de conocimiento.

La práctica docente en la cárcel, además, permite comprender la distancia entre las políticas escritas y las políticas en acto. Tal como plantea Shore (2010), las políticas públicas cobran sentido solo cuando son apropiadas y vividas por los sujetos que las implementan. En la EEMPA, las políticas educativas (que promueven la inclusión, la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación) se reescriben en las decisiones cotidianas de los docentes. Son ellos quienes deben traducir los lineamientos generales a

un contexto de control y encierro, reinterpretando los principios pedagógicos para hacerlos viables dentro de un sistema que opera bajo otras lógicas.

En este proceso, la antropología educativa de Sinisi (2020) ofrece una clave fundamental: comprender las políticas educativas no desde su diseño, sino desde su apropiación. La práctica docente es el lugar donde las políticas se hacen cuerpo, donde adquieren nuevos significados. En este caso, las docentes se convierten en mediadoras entre dos mundos: el educativo y el penitenciario. Esa mediación no es solo administrativa, sino simbólica y política, porque implica sostener una visión de la educación como derecho en un entorno que la concibe como privilegio o como instrumento de disciplinamiento.

Desde la perspectiva del análisis institucional, Fernández (1998) señala que toda institución está atravesada por “núcleos dramáticos”, conflictos fundantes que expresan la coexistencia de sentidos opuestos. En la escuela en la cárcel, el núcleo dramático más evidente es el que enfrenta la lógica de la educación con la lógica del castigo. Mientras la primera se orienta a la formación de sujetos autónomos, la segunda busca controlar y uniformar conductas. La práctica docente se inscribe en este conflicto estructural, intentando construir espacios de libertad y pensamiento dentro de un sistema que tiende a restringirlos. En este contexto, enseñar se convierte en un acto político y ético. Político, porque supone disputar sentidos dentro de un campo dominado por el control. Ético, porque implica reconocer al otro (al estudiante privado de la libertad) como sujeto de derecho y de conocimiento.

Asimismo, el análisis permitió observar que la práctica docente en la EEMPA se sostiene en gran medida por la dimensión vincular y afectiva. Los vínculos pedagógicos constituyen la base sobre la cual se edifica la continuidad escolar. Edelstein y Coria (1995) sostienen que el sentido de enseñar se construye en la relación con los otros, en la capacidad de escuchar, de validar la palabra y de acompañar los procesos de aprendizaje. En el contexto de encierro, estos vínculos adquieren una fuerza singular porque son los que permiten transformar el aula en un espacio de confianza y reconocimiento, aun dentro de un entorno donde la sospecha y el control son la norma.

El papel de las docentes como mediadoras simbólicas entre los estudiantes y la institución se vuelve crucial. Su presencia sostenida, su palabra, su paciencia y su capacidad de crear rutinas pedagógicas dentro de un sistema desestructurado son actos de resistencia. Desde este enfoque, Caisso (2021) propone pensar la docencia en territorios marginales como

un proceso de apropiación y resignificación de políticas oficiales. Las docentes reinterpretan su rol, transformando cada clase en un acto de cuidado y de acompañamiento colectivo.

Del mismo modo, Cravero Bailetti (2019) profundiza esta mirada al proponer la categoría de “poner el cuerpo”. Enseñar en la cárcel implica literalmente poner el cuerpo, atravesar las rejas, soportar el ruido metálico de las rejas, la espera, el clima emocional de los pabellones. El cuerpo docente se convierte en el soporte de la palabra, en la garantía de continuidad de la escuela y el cuerpo de los estudiantes, a su vez, se convierte en un territorio donde se inscribe la experiencia educativa. De este modo, la educación deja de ser un acto abstracto y se vuelve una práctica corporal, material, situada.

Estas experiencias demuestran que la escuela en la cárcel no es solo un espacio de transmisión de saberes, sino también un lugar de producción de subjetividades. A través del aprendizaje, los estudiantes recuperan la posibilidad de pensarse como sujetos capaces de conocer, de crear, de transformar su entorno. Cada cuaderno completado, cada palabra escrita, cada reflexión compartida representa una forma de restituir la dignidad del sujeto. La educación, entonces, se convierte en una herramienta de reconstrucción simbólica, una forma de libertad dentro del encierro.

Al cabo de este recorrido, este trabajo permitió comprender que las prácticas docentes constituyen el nivel más profundo de la política educativa. No se trata de una dimensión técnica o burocrática, sino del espacio donde las políticas cobran sentido y se transforman. En el contexto de encierro, las docentes de la EEMPA encarnan una política de la esperanza ya que sostienen la escuela aun cuando las condiciones materiales parecen negarla. En cada gesto cotidiano (una consigna, una explicación, una conversación) se juega una concepción del mundo y de la educación. Desde esta perspectiva, la práctica docente puede ser comprendida como una resistencia institucional y simbólica. Institucional, porque enfrenta las limitaciones de un sistema que restringe la autonomía pedagógica. Simbólica, porque defiende el derecho a la palabra, al pensamiento y al conocimiento como expresiones de humanidad.

Finalmente puedo decir que enseñar en la cárcel no es solo transmitir contenidos, es afirmar la posibilidad de ser otro, de reescribir la propia historia, de imaginar un futuro más allá de los muros. Es construir humanidad allí donde predomina la exclusión. Como sostienen Shore (2010) y Sinisi (2020), comprender las políticas “en acto” permite ver

que los cambios más profundos no se producen en los discursos oficiales, sino en las interacciones cotidianas, en esas pequeñas decisiones que sostienen la práctica, que abren grietas en las estructuras del poder y que mantienen viva la apuesta por una educación transformadora.

Pienso que la práctica docente en contexto de encierro es, en definitiva, una pedagogía de la posibilidad. Cada día de clase es una afirmación del derecho a aprender, un acto de fe en la educación como herramienta de libertad simbólica. Allí donde todo parece destinado al encierro y al silencio, la palabra docente se alza como una forma de esperanza que, aun entre muros, enseña a mirar más allá.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- Bourdieu, P. (1986) Espacio social y poder simbólico. En Cosas Dichas. El Mamífero Parlante.
- Bourdieu, P. (2022) Estructuras, habitus y prácticas. En El sentido práctico. Siglo XXI.
- Caisso, L (2021) Una escuela como ésta: etnografías de experiencias educativas en un movimiento social. Miño y Dávila. Introducción y cap. III.
- Cravero Bailetti, C. (2013). Universidad, cárcel y mujeres: avatares de una relación difícil. Teoría e Sociedade, 21(2), 201–213.
- Cravero Bailetti, C. (2019). Poner el cuerpo: sentidos que adquiere la universidad en una cárcel para mujeres de la ciudad de Córdoba. Revista Sociedad y Universidad, 9(2), 1–17.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad, vol. 47., N°2, pp. 15-25.
- Edelstein, G. Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapeluz
- Fernandez, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas. Antípoda N° 10: 21-49
- Sinisi, L. (2020) El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas ‘innovadores’. En Neufeld, Ma R. (comp.) Políticas sociales y educativas entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. Filo:UBA. Cap. II.