

Espacios en Blanco

Revista de Educación

DOSSIER

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO:

TENSIONES, DILEMAS Y ESTRATEGIAS
EN CLAVE NACIONAL E INTERNACIONAL

María Elena Walsh

Gabriel G. Marquez

Julio Cortázar

EDITORAS

Cynthia Bustelo (UBA)
Analía Umpierrez (UNICEN)

36

VOL. 2



UNICEN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES



NEES
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales
Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN

SERIE INDAGACIONES
JULIO/DICIEMBRE 2026

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación semestral del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericana e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los integrantes del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores/as, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos/as aquellos/as que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales, latinoamericanos e internacionales reconocidos.

Serie Indagaciones

Nº 36 Vol. 2 ~ Julio/Diciembre ~ 2026

NEES - UNICEN - TANDIL - ARGENTINA

ISSN (electrónico) 2313-9927

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones N° 1, Diciembre 1994

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco – 7000 – Tandil

Provincia de Buenos Aires – Argentina

N° 36 – Vol. 2 - Julio/Diciembre 2026

Revista semestral del NEES-FCH-UNICEN

INDEXACIONES:

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas CAICYT-CONICET.

LATINDEX Catálogo 2.0

QUALIS/CAPEL - Brasil.

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.

SciELO - Scientific Electronic Library Online.

REDALYC -- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

ESCI - Emerging Sources Citation Index – WOS - Web of Science. Thomas Reuters.

DOAJ - Directory of Open Access Journals.

ERIH PLUS - European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.

BASE DE DATOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.

CENDIE, Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

CIC Digital, Repositorio Institucional de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

Catálogo Colectivo de Publicaciones Científicas.

BINPAR - Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas.

EBSCOhost - Elton Bryson Stephens Company

Journals for Free.

Google académico.

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

MALENA- Políticas de jerarquización, acceso y archivo de las publicaciones científicas argentinas. CAYCIT-CONICET.

MIAR- Matriz de información para el Análisis de Revistas- Universitat de Barcelona.

DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR: Nerina Menchón.

EDICIÓN: Natalia Cuchan - Natalia Correa - Natalia Vuksinic - Luna Compagni Calvo - Tamara Castigione.

MAQUETACIÓN: Nerina Menchón - Daniela Ángeles Sisti.

DISEÑO DE TAPA: Nerina Menchón.

FOTO DE TAPA: Taller de fotografía estenoepica en el Centro Universitario Devoto, PEC-FFyL-UBA.

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com

Licencia Creative Commons: CC-BY.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Contacto: e-mail a revistaespaciosenblanco@gmail.com

Teléfonos (54-249) 4385770 (NEES) (int.5101). Tandil, Buenos Aires, Argentina.

www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar

<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/>

Facebook: Revista Espacios en Blanco

Instagram: Revista Espacios en Blanco



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (UNICEN)**

Rector

Dr. Marcelo Aba

Vicerrectora

Prof. Alicia Spinello

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (FCH)

Decana

Dra. Josefina Di Nucci

Vicedecana

Esp. María Alejandra Ballester

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES/CICPBA)

Directora

Dra. Jorgelina Méndez

Vicedirectora

Dra. María de los Ángeles Fanaro

ESPACIOS EN BLANCO

Directora

Dra. Renata Giovine

Codirectora

Dra. Rosana Corrado

Secretaria de redacción

Dra. Natalia Vuksinic

CONSEJO ASESOR

Adriana Puiggrós (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Agueda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual do Campinas -Brasil)
Alberto Martínez Boom (Universidad Pedagógica Nacional - Colombia)
Ana María Corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada - España)
Emilio Tenti (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)
Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València - España)
François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 - Francia)
Frank Simon (Universiteit Gent - Bélgica)
Gabriela Ossenbach (Universidad Nacional de Educación a Distancia - España)
Gerardo Bianchetti (Universidad Nacional de Salta - Argentina)
Helen Cowie (Universidad de Surrey - Gran Bretaña)
Inés Dussel (Instituto Politécnico Nacional - México)
José Antonio Castorina (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
María Alejandra Corbalán (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Argentina)
Mario Carretero (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)
Ricardo Baquero (Universidad Nacional de Quilmes - Argentina)

NEES/CICPBA

COMITÉ EDITORIAL

Angela Ridaó
Andrea Díaz
Marisa Zelaya
María de los Ángeles Fanaro
María del Carmen Rímoli
Sonia Araujo

EQUIPO EDITORIAL

Jorgelina Mendez
Mercedes Baldoni
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Nerina Menchón
Daniela Ángeles Sisti
Luna Compagni Calvo
Tamara Castiglione

Índice

Dossier – N° 36 – Vol. 2 – Educación en contextos de encierro: tensiones, dilemas y estrategias en clave nacional e internacional

Presentación

Cyntia Bustelo y Analía Umpierrez 11

(Re)tramar lo político en tiempos inciertos. La experiencia de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro de Argentina (Red UNECE)

María Chiponi 17

“Adentro de la cárcel era viajar a otro mundo”. Una lectura sobre los sentidos de las salas universitarias en prisión y los procesos de desistimiento del delito en estudiantes liberados

Mauricio Carlos Manchado 35

Centros universitarios y gestión territorial de la política universitaria en contextos de privación de libertad: la experiencia de la FACSO-UNICEN

Luis Alfredo Scipioni Ferreira 49

Aulas que titilan: la construcción de espacios y comunidades pedagógicas en la cárcel

María José Rubin, Cynthia Bustelo y Sabrina Charaf 59

Efectos múltiples del accionar de Programa Universitario en la Cárcel

Alicia Beatriz Acin 75

Educação em prisões no Brasil: reflexões sobre as diretrizes e metas do plano Pena Justa

Ana Cláudia Ferreira Godinho 91

Contra la pedagogía del enmudecimiento. Jóvenes privados de libertad en un espacio educativo intramuros

Anayanci Fregoso Centeno y Sergio Solorio Silva 105

Artículos – Nº 36 – Vol. 2 – Julio/Diciembre

Rasgos y sentidos acerca de Bildung en algunas producciones intelectuales de Mantovani <i>Camila María Carlachiani</i>	121
El carnaval como escuela. Procesos formativos y de transmisión de saberes en los talleres de producción artesanal del carnaval de Corrientes <i>Carlos Axel Galarza, Nidia Piñeyro y Ronald Isler</i>	133
Los márgenes del sistema: condiciones docentes y exclusión educativa en el Telebachillerato Comunitario de Guerrero <i>Gerardo Jiménez Cortez y Adriana Rodríguez Barraza</i>	147
Campo profesional de las Ciencias de la Educación: estructura ocupacional e inserción profesional <i>María Eugenia Vicente y Alicia Inés Villa</i>	161
Los Vouchers educativos del gobierno “libertario” en Argentina: transformaciones estatales y batalla cultural <i>Axel Kesler</i>	179
Concepciones de los docentes del Segundo Ciclo del Nivel Primario sobre el proceso de aprendizaje <i>Ernesto Mendieta Contreras, Victor Bello-Adames, Eunice Mercedes De La Rosa y Carlos David Ogando Echavarría</i>	191
Los espectros de Milei: el pensamiento político-educativo de la constelación liberal/libertaria en la cuestión del Estado docente en Argentina <i>Elías Gonzalo Aguirre</i>	205
Rol parental educativo. Representaciones del profesorado de una escuela rural de Chile <i>Héctor Cárcamo Vásquez</i>	223
Movilidades espaciales y formación para el trabajo en la escuela secundaria. Experiencias juveniles en las Actividades de Aproximación al mundo laboral y a los estudios superiores (ACAP) en la Ciudad de Buenos Aires <i>Silvia Alejandra Tapia</i>	237
Puentes de aprendizaje, educación universitaria y acompañamiento en contextos penitenciarios <i>Maria Sol Tonna Montes, Giugliana Ferrari y Maria Eugenia Rubio Rubinetti</i>	251

Summary

Dossier – N° 36 – Vol. 2 – Education in Prison: Tensions, Dilemmas, and Strategies from a National and International Perspective

Presentation

Cyntia Bustelo y Analía Umpierrez 11

(Re)weaving politics in uncertain times. The experience of Argentina's National University Network for Education in Confinement Contexts (Red UNECE)

María Chiponi 17

“In prison was like traveling to another world.” A reading on the meanings of university classrooms in prison and the processes of desistance from crime in released students

Mauricio Carlos Manchado 35

University centers and territorial management of higher education policy in contexts of deprivation of liberty: the FACSO-UNICEN experience

Luis Alfredo Scipioni Ferreira 49

Classrooms that flicker: the construction of pedagogical spaces and communities in prison

María José Rubin, Cynthia Bustelo y Sabrina Charaf 59

Multiple effects of the University Program's actions in prison

Alicia Beatriz Acin 75

Prison education in Brazil: reflections on the guidelines and goals of the Just Punishment plan

Ana Cláudia Ferreira Godinho 91

Against the pedagogy of silence. Young deprived of liberty in an educational space

Anayanci Fregoso Centeno y Sergio Solorio Silva 105

Features and meanings of Bildung in some of Mantovani's intellectual production <i>Camila María Carlachiani</i>	121
Carnival as a school. Training and knowledge transmission processes in the craft production workshops of the Corriente's carnival <i>Carlos Axel Galarza, Nidia Piñeyro y Ronald Isler</i>	133
The margins of the system: teachers conditions and educational exclusion in the Guerrero Community Telebaccalaureate <i>Gerardo Jiménez Cortez y Adriana Rodríguez Barraza</i>	147
Professional field of Educational Sciences: occupational structure and professional insertion <i>María Eugenia Vicente y Alicia Inés Villa</i>	161
The Libertarian Government's Education Vouchers in Argentina: State Transformations and Cultural Battle <i>Axel Kesler</i>	179
Conceptions of Teachers in the Second Cycle of Primary Level on the Learning Process <i>Ernesto Mendieta Contreras, Victor Bello-Adames, Eunice Mercedes De La Rosa y Carlos David Ogando Echavarría</i>	191
Milei's Specters: The Political-Educational Thought of the Liberal/Libertarian Constellation on the Question of the State as Educator in Argentina <i>Elías Gonzalo Aguirre</i>	205
Parental Educational Role: Representations of Teachers in a Rural School in Chile <i>Héctor Cárcamo Vásquez</i>	223
Spatial mobilities and job training in secondary school. Youth experiences in the Activities for Approaching the world of work and higher education (ACAP) in the City of Buenos Aires <i>Silvia Alejandra Tapia</i>	237
Bridges of Learning, University Education, and Support in Penitentiary Contexts <i>Maria Sol Tonna Montes, Giugliana Ferrari y Maria Eugenia Rubio Rubinetti</i>	251



SECCIÓN

DOSSIER

36 - 2

Presentación

Presentation

Cyntia Bustelo

Universidad de Buenos Aires / CONICET, Argentina


 <https://ror.org/0081fs513>

busteloce@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8640-8124>

Analia Umpierrez

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

 <https://ror.org/011gakh74>

aumpierr@soc.unicen.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-7344-0723>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-482>



Acceso abierto diamante

Este dossier compila las exposiciones presentadas en el Simposio organizado por la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE) en el marco del *III Encuentro Internacional de Educación*, llevado a cabo por la Revista Espacios en Blanco en Noviembre de 2024. Incluye también contribuciones de investigadores internacionales que ofrecen reflexiones sobre la temática desde sus respectivos contextos.

La convocatoria para participar en el Simposio titulado "Tensiones y Dilemas de la Educación en Contextos de Privación de Libertad" fue extendida a todos los integrantes de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE), resultando en cuatro exposiciones que abordaron y analizaron los alcances de los programas de Educación Superior en Contextos de Encierro, considerados como proyectos pedagógicos de carácter político. En línea con las discusiones sostenidas en los encuentros anuales y federales que lleva adelante la Red, se puso especial énfasis en la exploración de métodos e interrogantes para la evaluación de las propuestas pedagógicas universitarias en cárceles y en la construcción de resultados de investigación. La relevancia y vigencia de los debates e intercambios generados entre investigadores de diferentes universidades evidencian la necesidad de sistematizar y compartir las conversaciones surgidas durante este encuentro.

La Red UNECE está compuesta por programas y proyectos académicos, de investigación y extensión en cárceles, pertenecientes a universidades públicas de gestión nacional y provincial en Argentina. Sus propósitos son:

- Compartir perspectivas y enfoques sobre la Educación Superior en Contextos de Encierro, tanto las experiencias estrictamente académicas como las intervenciones pedagógicas, artísticas y culturales.
- Coordinar acciones para visibilizar las problemáticas y desafíos del sistema de justicia penal y penitenciario.

- Fortalecer políticas y modos de organización que defiendan los derechos humanos y promuevan la inclusión social de las personas privadas de libertad y liberadas.
- Fomentar el intercambio y la colaboración entre grupos de trabajo, a fin de promover estrategias colectivas y espacios de formación e investigación.
- Impulsar el desarrollo educativo, cultural, laboral y comunitario en contextos de encierro.

Las coordinadoras de este dossier somos docentes universitarias y coordinadoras de dos experiencias históricas de educación universitaria en contextos de encierro en Argentina, desarrolladas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Desde estas trayectorias institucionales y territoriales, inscriptas a su vez en un entramado colectivo y federal de experiencias universitarias, nuestro trabajo se orienta a la construcción conjunta de propuestas pedagógicas, de investigación y de extensión en contextos de encierro. En este marco, recuperamos el concepto de territorio pedagógico (Bustelo, 2017) como una herramienta analítica que permite comprender la educación en la cárcel como una construcción histórica, política y situada, producida en la intersección entre políticas penitenciarias, disputas institucionales y una pluralidad de saberes que exceden lo estrictamente académico. Desde esta perspectiva, el territorio pedagógico se configura a partir de la agencia y las estrategias desplegadas cotidianamente por los y las estudiantes, docentes y equipos de coordinación, quienes, de manera colectiva, disputan sentidos y producen condiciones de posibilidad para el ejercicio del derecho a la educación en contextos de privación de libertad.

En particular se destaca la forma en que las universidades argentinas organizan ese territorio pedagógico a través de centros universitarios, con relaciones de dependencia, de intersección, de autonomía, de construcción y consolidación material y simbólica de un espacio educativo en un territorio en el que se depende de dos instituciones dominantes con intereses dispares y que pueden ser analizados no ya como la universidad o la cárcel sino como una construcción nueva que disputa los modos de funcionamiento a ambas y construye las propias y en ese entrecruce, emerge un tercer actor: el centro universitario visto como unidad educativa (Umpierrez, 2020).

En diálogo con estas experiencias y marcos conceptuales, la propuesta del dossier que estamos presentando recupera el objetivo del Simposio: dar cuenta de las diferentes investigaciones, concluidas o en curso, que abordan problemáticas educativas en contextos de privación de libertad, tanto en clave nacional como internacional. Asimismo, se propone visibilizar cómo las prácticas reflexivas y críticas sobre las intervenciones socioeducativas en las prisiones latinoamericanas permiten describir y analizar la situación de los derechos humanos en estos contextos. En este sentido, el dossier busca contribuir a una discusión sostenida sobre los procesos y resultados de investigación que permitan comprender de qué modos la cárcel en tanto institución penal, condiciona, tensiona y reconfigura las prácticas educativas, así como las dificultades que imponen las lógicas y políticas públicas penitenciarias para los distintos actores involucrados. Finalmente, se analizan las estrategias, dispositivos e instituciones que, desde una perspectiva colectiva, disputan y sostienen el acceso al derecho a la educación a pesar del encierro.

La propuesta del dossier reúne cinco trabajos de docentes investigadores argentinos; tres de ellos fueron partícipes del Simposio organizado por la Red en el III Encuentro Internacional de Educación (FCH, UNICEN; 2024) se suman dos contribuciones de investigadoras internacionales que enriquecen el debate sobre la educación en contextos de privación de libertad desde diversas perspectivas y territorios.

María Chiponi en “(Re)tramar lo político en tiempos inciertos. La experiencia de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro de Argentina (Red UNECE)” traza una línea histórica que describe la conformación de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (UNECE) constituida en el año 2010 como mesa de trabajo. A lo largo su sistematización de lo transitado, se propone producir un aporte situado acerca del valor ético-político de prácticas pedagógicas que, en diversos escenarios carcelarios, asumen generar condiciones de posibilidad desde los márgenes y en los intersticios. La autora nos desafía a pensar la tarea de las universidades en contextos de ascenso de incertidumbres, ¿desde dónde sostener

los pisos alcanzados? Revisar, reponer, recorrer, interrogar para fijar certezas, un ejercicio impostergable para las universidades públicas que desarrollan prácticas en las prisiones de Argentina.

Mauricio Manchado en “Adentro de la cárcel era viajar a otro mundo’. Una lectura sobre los sentidos de las salas universitarias en prisión y los procesos de desistimiento del delito en estudiantes liberados” analiza los sentidos otorgados a la experiencia áulica de los estudiantes que transitaron el dispositivo universitario en prisión de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, que recuperaron su libertad ambulatoria y que no han vuelto a reincidir penitenciariamente. Allí pone en relación cómo esa experiencia que inicialmente puede ser leída en clave de reducción de daños del encarcelamiento, también emerge como un factor de protección para construir procesos de desistimiento del delito o, al menos, alejamiento de una serie de prácticas que pongan a los estudiantes liberados en el radar del sistema penal. Las salas universitarias, en la heterotopía de la prisión, emergen como una heterotopía-otra que instalar nuevas funciones, otras prácticas o sentidos divergentes a lo que la cárcel pretende con aquellos que inicialmente busca encauzar, moralizar o pedagogizar.

Luis Scipioni en “Centros universitarios y gestión territorial de la política universitaria en contextos de privación de libertad: la experiencia de la FACSO-UNICEN” problematiza la implementación de un programa de la Facultad de Ciencias Sociales de UNICEN en las cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense, Argentina. Allí prioriza algunos antecedentes en la construcción de la política socioeducativa de la universidad, la construcción de las aulas universitarias como espacios singulares, y la conformación de los centros universitarios como mecanismos participativos en la gestión institucional. Analiza cómo los centros universitarios han construido un espacio de legitimidad que les permite intervenir en la organización de la vida cotidiana de las aulas, articular con distintos actores y sostener la implementación de la política universitaria en un escenario atravesado por tensiones, disputas y acuerdos.

María José Rubin, Cynthia Bustelo y Sabrina Charaf en “Aulas que titilan: la construcción de espacios y comunidades pedagógicas en la cárcel”, analizan y conceptualizan las prácticas educativas universitarias en contextos de encierro a partir de la experiencia del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Desde un marco epistemo-político inscripto en las pedagogías críticas y la educación popular, el trabajo propone dos nociones centrales: el acompañaje, entendido como el entramado inseparable entre enseñar, aprender y sostener vínculos en territorios atravesados por la imposibilidad, y la metáfora de las aulas luciérnagas, que nombra experiencias pedagógicas capaces de producir destellos de sentido y resistencia en la oscuridad del encierro. A lo largo del artículo, se recorren diversas prácticas (talleres, grupos de estudio, espacios de acompañamiento postencierro) que amplían los límites del aula tradicional y construyen comunidad desde los márgenes. El texto interpela a la universidad pública a revisar sus modos de intervención y a asumir, ética y políticamente, el desafío de sostener prácticas educativas que, en/contra/a pesar del encierro, hagan posible otros horizontes.

Alicia Acín en “Efectos múltiples del accionar del Programa Universitario en la Cárcel” refiere a los efectos de dicho programa desarrollado en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba) en los sujetos involucrados en su accionar. Se interroga acerca de una preocupación común a diversos programas universitarios en cárceles nucleados en la Red UNECE la cual es valorar los logros de estos programas de manera cuanti y cualitativa. Para ello recupera resultados del proyecto de investigación cualitativa en el periodo 1999-2019. Un aspecto destacado es que el tránsito por el programa para sus estudiantes, ha sido una experiencia vital que posibilitó un cambio de rumbo hacia el futuro y suscitó movilizaciones subjetivas que ellos reconocen como impacto de su recorrido por el mismo. La autora identifica que el tránsito por el PUC constituyó un proceso que implicó una profunda reestructuración en el modo de mirar su existencia y sus procesos subjetivos en diversos planos.

Ana Claudia Godinho Ferreira en “Educação em prisões no Brasil: reflexões sobre as diretrizes e metas do plano Pena Justa” aborda la situación inconstitucional del sistema penitenciario brasileño reconocido por el Tribunal Supremo. En 2023 este Tribunal ordenó en la elaboración de un plan nacional, así como de planes estatales y distritales para abordar dicha situación de inconstitucionalidad. Este artículo analiza el derecho a la

educación a partir del desarrollo de ese plan. El propósito es examinar las directrices y objetivos establecidos por "Pena Justa" para garantizar el derecho a la educación en las prisiones brasileñas. Se trata de un estudio exploratorio, en el que se adoptó el análisis de contenido, comenzando con la selección de materiales del plan "Pena Justa" puestos a disposición por el Consejo Nacional de Justicia; su exploración a partir del tema de la educación en el sistema penitenciario; y el análisis de los resultados, inferencias e interpretación, buscando establecer conexiones con el marco teórico de la educación popular y el abolicionismo penal, en el que se aborda la educación en el sistema penitenciario brasileño.

Anayansi Fregoso y Sergio Solorio Silva en "Contra la pedagogía del enmudecimiento. Jóvenes privados de libertad en un espacio educativo intramuros" recuperan resultados del desarrollo de cursos universitarios e indagación etnográfica realizado en el Centro de Atención Integral Juvenil del estado de Jalisco (CAIJEJ) con hombres jóvenes privados de libertad y estudiantes regulares de la Universidad de Guadalajara (UdeG), México. Un primer reconocimiento de los autores es que la falta de apertura del sistema penitenciario en México a la investigación científica social se constituye en un fenómeno complejo que refleja tensiones estructurales entre el poder punitivo, el derecho a la información y la función crítica de las Ciencias Sociales. Hablar de violencias y juventudes en plural les permite precisar las violencias que afectan más severamente a un tipo de jóvenes: existe una constante relación del perfil de las víctimas y victimarios con las categorías de masculinidad, juventud, clase, color de piel y territorio. A su vez, remarcan que la permanencia etnográfica permite comprender que lo educativo en prisión no se agota en el currículo, sino que se enraíza en la experiencia vital del encierro.

En conjunto, los trabajos que integran este dossier no ofrecen respuestas unívocas ni modelos acabados, sino que ponen en evidencia la complejidad, la heterogeneidad y el carácter conflictivo de la educación en contextos de encierro. Las investigaciones aquí reunidas permiten reconocer cómo, en distintos territorios y escalas, se despliegan tensiones, dilemas y estrategias que interpelan tanto a las políticas públicas como a las instituciones universitarias y penitenciarias, así como a las prácticas pedagógicas concretas. En este sentido, el dossier busca dar continuidad a la reflexión sobre la construcción de un campo de debate colectivo, crítico y situado que vienen desarrollando la Red UNECE y los programas y proyectos allí reunidos, que reconozca la agencia de los/as distintos actores involucrados y sostenga la educación superior en contextos de privación de libertad como un derecho, una práctica política y un horizonte de transformación social, siempre en proceso y nunca exento de disputas.

Referencias bibliográficas

- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363>
- Umpierrez, A. (2020) “Disputar sentidos a la cárcel”. En *Prisiones contemporáneas* (pp. 79-102). Córdoba, Argentina: Tinta Roja.

(Re)tramar lo político en tiempos inciertos. La experiencia de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro de Argentina (Red UNECE)¹

(Re)weaving politics in uncertain times. The experience of Argentina's National University Network for Education in Confinement Contexts (Red UNECE)

María Chiponi

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

 <https://ror.org/02tphfq59>

chiponimaria@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8499-641X>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-483>

Recepción: 25 Enero 2026

Revisado: 09 Febrero 2026

Aprobación: 10 Febrero 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo trazar una línea histórica que describa la conformación de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (UNECE) constituida en el año 2010 como mesa de trabajo.

Las universidades públicas de Argentina inscriben sus acciones, proyectos y programas en cárceles en un doble consenso: por un lado, la educación se posiciona como práctica político-pedagógica que reconoce a las personas privadas de su libertad como sujetos de derechos; y por otro, la disputa del sentido político de la universidad en tanto institución formadora y con la responsabilidad de garantizar condiciones de posibilidad igualitarias y producción de conocimiento que incida en las problemáticas próximas.

Asumiremos un ejercicio situado que, en clave genealógica y micropolítica, intentará articular acontecimientos académicos federales y regionales, que han trazado un recorrido, desde una perspectiva integral, forjando vinculaciones con instituciones y organizaciones sociales, y principalmente con estudiantes detenidos/as y liberados/as.

Palabras clave: educación, cárcel, universidad pública, derechos humanos, redes universitarias, sujetos políticos.

Abstract

This article aims to trace a historical timeline describing the formation of the National University Network for Education in Contexts of Confinement (UNECE), established in 2010 as a working group.

Argentina's public universities base their actions, projects, and programs in prisons on a twofold consensus: on the one hand, education is positioned as a political-pedagogical practice that recognizes persons deprived of their liberty as subjects of rights; and on the other hand, there is a dispute over the political meaning of the university as an educational institution with the responsibility of guaranteeing equal opportunities and producing knowledge that addresses pressing issues.

We will undertake a situated exercise that, in a genealogical and micropolitical key, will attempt to articulate federal and regional academic events that have traced a path, from a comprehensive perspective, forging links with institutions and social organizations, and mainly with detained and released students.

Keywords: education, jail, public university, human rights, university networks, political subjects.

1. Introducción

Hacer genealogía (Foucault, 1992) hoy se presenta como una tarea urgente. Historizar deviene acción y recorrido dinámico para bucear en los intersticios e inscribir acontecimientos desde una metodología del devenir, como un deslizamiento permanente que traza cartografías en un tiempo no lineal, una autopoiesis que produce algunas filiaciones y habilita conexiones y ordenamientos -mestizos- posibles (Méndez, 2018).

¿Cómo generar condiciones de posibilidad desde las universidades públicas de Argentina para el acceso a la educación de las personas privadas de su libertad (PPL)? Es el primer interrogante que comienza a enlazar una narrativa disruptiva, en tanto relato que emerge de márgenes institucionales, de escenarios creativos y estrategias múltiples.

¿Qué somos capaces de componer con otros?, ¿Qué ponemos a disposición? ¿Cómo sistematizamos y ponemos en común textos y espacios académicos?, ¿Cómo nos pensamos en tramas institucionales? (Chiponi y Manchado, 2023). Componer y disponer desde una caja de herramientas (Foucault, 1981) siempre situada porque singulariza una experiencia (Gago, 2019) que requiere lecturas institucionales constantes.

Confluyen una serie de enunciados que agencian territorios, devenires, acontecimientos; un sujeto colectivo que produce escritura y ensambla multiplicidades de pertenencias: universitaria -en todos sus claustros-, activistas-militantes y afectivas; se va configurando un territorio vincular que repone sentidos, reconoce condiciones de posibilidad y devela algunos atajos de humanidad (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017).

Asimismo, se asumirá una práctica descriptiva del contexto que oficie como insumo para problematizar el presente y aportar claves comprensivas para un futuro que se configura perverso e incierto. En épocas de democracias perforadas (Valdettaro, 2023) la educación universitaria argentina en contextos carcelarios se inscribe como única a nivel mundial, no sólo por las características del sistema educativo y científico público, sino porque desde el año 1985 ha logrado un crecimiento que la transforma en una singular experiencia regional e internacional.

Narrar sobre este proceso es un acto responsable de “pensar lo que se hace (...) pensar las prácticas... necesidad imperiosa, imperiosa necesidad de los oficios del lazo, para que los mismos sostengan la vitalidad necesaria, eviten lo mortífero” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2018:12)

Las cárceles en nuestro país están atravesadas por desigualdades estructurales y violaciones a los derechos humanos: sobrepoblación, hacinamiento, torturas y malos tratos, deficiencias en la atención a la salud y alimentación, y restricciones de acceso a la educación, cultura y trabajo, entre otros. Esta situación, impacta sobre la población privada de libertad, sus familiares y afectos y se ve agravada por el mal funcionamiento y los patrones discriminatorios de la justicia penal, las reformas punitivas y los discursos de odio amplificados por el dispositivo mediático hegemónico, que simplifican las causas, configurando un estereotipo de peligrosidad (Zaffaroni, 2011) y limitando las posibles respuestas frente a los conflictos sociales y la seguridad pública.

La mutación hacia el estado penal es efecto del estrecho vínculo entre el neoliberalismo y el despliegue de las políticas de seguridad; el debilitamiento y borramiento de programas sociales generan aumento de vidas marginales. Esta lógica pendular (Wacquant, 2000) nos da algunas claves para comprender los modelos explicativos universales en donde la selectividad inscribe una pregunta: ¿a quiénes encarcela el sistema penal? El esquema actual de la política penitenciaria gestiona lo supernumerario, las cárceles son depósitos de humanidades (Bauman, 2008); y el avance de políticas de mano dura y tolerancia cero que persiguen al llamado crimen organizado aumentan la tasa de encarcelamiento, lo que genera la construcción de establecimientos con regímenes detención excepcional² restrictivos e inhumanos.

Según el informe de diciembre de 2024 del Comité Nacional para la Prevención de la Tortura (CNPT) estamos ante un récord histórico de encarcelamiento: 121.443 PPL, donde el conjunto de los sistemas penitenciarios funciona al 130,2% de su capacidad. Asimismo, el Sistema Nacional de Estadística sobre

Ejecución de la Pena (SNEEP, 2024) registra un dato muy similar: 120.700 PPL alojadas en 342 establecimientos penitenciarios de Argentina entre provinciales y federales³.

La pregunta que surge es ¿Cuántas PPL acceden a la educación formal en general y a la universitaria en particular? Por tal motivo, nos proponemos trazar un recorrido rizomático⁴(Deleuze y Guattari, 2003) desde el cual inscribir algunos mojones vitales para narrar historias colectivas. Desde 2010 a esta parte iremos desandando múltiples caminos, articulaciones, posiciones, discusiones que problematizan el sentido y los objetivos de lo que hoy nombramos Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (Red UNECE)⁵.

Pretendemos producir un aporte situado acerca del valor ético-político de prácticas pedagógicas que, en diversos escenarios carcelarios, asumen generar condiciones de posibilidad desde los márgenes y en los intersticios. En contextos de ascenso de incertidumbres ¿Desde dónde sostener los pisos alcanzados? Revisar, reponer, recorrer, interrogar, para fijar certezas, un ejercicio impostergradable para las universidades públicas que desarrollan prácticas en las prisiones de Argentina.

2. Universidad Pública, siempre

En diciembre de 2023 con la asunción de Javier Milei como presidente comenzó a implementarse una política de ajuste y recorte respecto al presupuesto universitario. Desde el gobierno nacional se propiciaron una serie de reformas en la estructura ejecutiva, el Ministerio de Educación perdió tal jerarquía y pasó a ser una Secretaría incluida dentro del Ministerio de Capital Humano, quedando las políticas universitarias bajo la órbita de una Subsecretaría.

El plan de gobierno incluyó también la implementación de políticas económicas donde la desregulación, privatización, ajuste y achicamiento del Estado, produjo despidos y cierre de organismos públicos, persecución política y represión de la protesta social.

Un contexto de desfinanciamiento y desprestigio social hacia las universidades, orquestado desde los medios de comunicación oficialistas, que decantó, en abril de 2024 en una de las manifestaciones sociales en defensa de la educación pública más importantes en la historia social de Argentina. Entre todas las consignas que se vislumbraron, la de Universidad pública siempre adquirió rápida viralización y visibilización en diversas escenas públicas.

Desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en alianza con gremios docentes y no-docentes nucleados en Federaciones, como así la Federación de Estudiantes Universitarios (FUA) llevaron adelante diversas estrategias públicas, mediáticas y políticas. Fue así que luego de varios avatares parlamentarios se aprobara la Ley N° 27.795 (Ley de Financiamiento de la Educación Universitaria y Recomposición del Salario Docente), que luego de ser promulgada fue suspendida por el decreto presidencial N° 759/2025.

Asimismo, en este contexto, se priorizaron las definiciones encabezadas por el Ministerio de Seguridad Nacional que trazaron un avance sostenido de políticas punitivas para dar respuesta a problemáticas sociales⁶. Expansión que alcanzó de manera arbitraria e injustificada, a través de la resolución N° 372/2025, a los espacios universitarios en cárceles donde se prohibió la conformación de centros de estudiantes en el ámbito del Servicio Penitenciario Federal y la permanencia de las PPL en los espacios de estudio fuera del horario de clases (Red UNECE, 2025).

Sostener lo público, en una configuración tan incierta y avasallante propició desesperanza y desesperación. El escenario de las universidades se configuraba complejo, pero tal como sostuvo el comunicado del Programa de Extensión en Cárceles (Facultad de Filosofía y Letras-UBA) ante tanta expansión y desborde punitivo, es menester que lo que vuelva a organizar sea desde la idea que “sin estudiantes no hay educación, sin educación no hay seguridad” (Programa de Extensión en Cárceles, 2025, s/p).

3. La Universidad en la cárcel (y la cárcel en la Universidad)⁷

“Conocí la universidad en la cárcel y acá me enteré de que era gratuita pública y que podía ir” (H. S)⁸

Según la información publicada por el CIN⁹, el sistema universitario público de Argentina se compone de 75 universidades nacionales y provinciales, marcando un crecimiento sostenido en los últimos 20 años como efecto de una política de educación superior inclusiva.

Esta expansión también hizo eco en la definición de prácticas universitarias de investigación e intervención en diversos sistemas penitenciarios provinciales y federales, generando una ampliación de programas y proyectos de educación en contextos de encierro. Sozzo expresa (como citó en Manchado, 2022):

A partir del año 2000 con el impresionante crecimiento de población encarcelada que se gestó desde mediados de la década anterior en el país, los trabajos de investigación social sobre las prisiones argentinas fundados en trabajos de campo cobraron mayor fuerza. Esto se produjo inicialmente de la mano de la labor de instancias estatales dedicadas a la protección de derechos de las ppl y en relación a sus mandatos institucionales (...) Pero también se dio un proceso de multiplicación de iniciativas al interior de los contextos de encierro por parte de las organizaciones de la sociedad civil y de las universidades públicas, tanto en el terreno de la extensión como de la educación formal e informal (...) Esta permeabilidad – y especialmente este papel de las universidades nacionales- hizo posible que se multiplicaran las investigaciones sociales fundadas en intensos trabajos de campo sobre diversas temáticas carcelarias, a partir de un acceso cotidiano a los contextos de encierro de docentes y estudiantes universitarios (pp. 16-17).

En el año 1985 se inscribe un mojón fundacional con la creación del primer Centro Universitario en la cárcel de Devoto (CUD) luego será en 1999 que se institucionalice en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) el Programa Universitario en Cárcel (PUC)¹⁰.

Bixio, Mercado y Timmerman (2016) en su trabajo “Experiencias de educación universitaria en cárceles en la República Argentina. Una cartografía”, reconocen la presencia de 13 universidades y 2 Institutos de Educación Superior que hasta ese momento ingresaban a 23 penales. Y expresan: “Si bien sabemos que estos datos son parciales, se puede inferir que la presencia de la universidad en las cárceles es todavía débil, tomando en cuenta que el total de establecimientos penitenciarios en la Argentina es aproximadamente de doscientos” (Bixio et al., 2016, p. 27).

En el 2020 un informe elaborado por la UNLP en el marco del VII Encuentro de la Red UNECE, da cuenta de ese crecimiento -con vaivenes- donde la mayor parte de los programas universitarios en cárceles surgieron a partir de los primeros años del nuevo milenio, cuando se asiste a un fuerte reconocimiento de la función social de la universidad además de la incorporación de este derecho en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)¹¹.


Figura 1

Línea de tiempo año de comienzo de actividades de los programas universitarios en cárceles

Fuente: UNLP (2020). Informe “Desarrollo nacional de las experiencias de educación universitaria en cárceles”. Disponible en: <https://redunece.ar/informes-anuales/>

La línea de tiempo describe momentos fundacionales e iniciales; no obstante, es importante destacar que las distintas unidades académicas van proponiendo sus programas e intervenciones en función de sus especificidades disciplinares, alcances de proyectos y vinculaciones que propicien. En ese sentido, nombrar que en el 2005 también inicia sus acciones en cárceles federales (Devoto y Ezeiza) la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, para constituir posteriormente en el 2011 el Programa de Extensión en Cárceles (PEC)¹².

Las intervenciones de las Universidades alojan un doble objetivo: por un lado, la creativa y constante tarea de diseñar estrategias formativas para la especificidad del contexto, pero también la interpelación al sentido político de la Universidad en cárceles: ¿Quiénes acceden? y ¿Qué conocimiento se produce y cómo se ponen en diálogo saberes y territorios?

Esto ha implicado problematizar fuertemente el sentido de la intervención ya que se tensionan perspectivas y posicionamientos. Las prácticas pedagógicas pueden irrumpir creando escenarios micropolíticos y procesos de autonomía de los estudiantes en tanto ciudadanos universitarios o generar una reproducción tutelar de lógicas disciplinares lo que anularía la capacidad de agencia (Chiponi y Manchado, 2018).

Ahora, una pregunta que corre el margen de lo posible es aquella que visibiliza el ingreso -simbólico y material- de la cárcel a la Universidad. Asistimos a diversas prácticas y movimientos que alojan y rechazan, que acompañan o que estigmatizan, reproduciendo nuevas expulsiones y segregaciones.

Es en ese sentido, que promover como objetivo indiscutible la universalización del derecho a la educación, en la singularidad del contexto carcelario, dota de particularidad los diseños y estrategias para el sostenimiento de las prácticas de intervención destinadas a sujetos pedagógicos que transitan una vinculación con el sistema penal. Un escenario que trasciende lo curricular para inscribirse en el campo de las disputas simbólicas, y las construcciones de sentidos en torno a la cárcel y quienes la transitan¹³.

4. Trazar genealogía, narrar la(s) historia(s)

“la multiplicidad es rítmica (...) intensidades no traducibles al régimen signifiante, limitado a la representación y referencialidad. No hay posibilidad de reducción a ninguna esencia. Solo hay simulacros; no es posible la generalización, hay casos singulares, apariencias, circunstancias, situaciones que conducen a los desvíos interminables, sin llegada a ninguna meta definitiva” (Méndez, 2018)

Hacer genealogía siempre es un ejercicio lúcido para bucear por los intersticios grises, un movimiento de intensidades difusas, que habilita desplegar descripciones densas (Geertz, 2003) sobre el proceso de

conformación de la Red UNECE. Una heterogeneidad que simula para no reproducir y que al ritmo de cada geografía y coreografía institucional enlaza existencias y recorridos.

La Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro, hoy se compone de 30 universidades públicas que despliegan acciones, proyectos, programas y direcciones¹⁴. Es en este marco donde se proponen compartir perspectivas y abordajes para fortalecer las intervenciones, estimular el intercambio y la colaboración entre equipos, visibilizar los problemas de la justicia penal y el sistema penitenciario, alentar instancias colectivas de formación e investigación, fortalecer las políticas de inclusión social; tal como expresa la presentación en la página web de la Red UNECE: “procuramos asumir nuestras responsabilidades como instituciones públicas comprometidas con la democracia y los derechos humanos, contribuir al desarrollo nacional y promover una sociedad más justa e igualitaria”.

4.1. Los inicios

En 2010 en el marco del IV Congreso Nacional de Extensión en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza) se realiza la primera reunión interuniversitaria sobre educación en contextos de privación de la libertad, expresando en una carta de intención (Red UNECE, 2010) la voluntad de realizar acciones conjuntas para gestionar más y mejor, orientada a producir igualdad educativa, incrementando calidad y generando institucionalidad desde la gestión.

Al año siguiente (2011), habiendo sesionado en el marco XI Congreso Iberoamericano de Extensión en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) en Santa Fe, este encuentro adquiere la denominación de Mesa Interuniversitaria Nacional. Según cita el acta (Red UNECE, 2011), además de sostener la voluntad de realizar acciones conjuntas que garanticen el derecho a la educación universitaria en contextos de encierro; se expresa la necesidad de alojar un espacio propio de visibilización en el sitio de Red de Extensión Universitaria (REXUNI-CIN). Finalmente, esto no prospera y el devenir de este espacio y su conformación comienza a marcar un rumbo más autónomo, en diálogo con diversos espacios institucionalizados en la estructura del CIN.

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el marco del V Congreso de Extensión Universitaria en el año 2012, alojó la III Mesa Interuniversitaria. El acta plasmaba algunas cuestiones novedosas: el vínculo con agencias judiciales, burocracias penales y protocolos de prevención de la tortura y los impactos de las reformas penales y legislativas, es decir, reconocía a las universidades como un actor de monitoreo (Red UNECE, 2012). Por otro lado, aquí comienza a manifestarse una preocupación metodológica por la producción de información para la incidencia en la definición de políticas educativas, y se define la creación de un instrumento para relevar acciones pedagógicas. Se volvía agenda la producción de sistematizaciones y datos cuantitativos que den cuenta de aquello que en la práctica se reconocía: la tasa de reincidencia de quienes transitan el dispositivo universitario durante su itinerario de detención es muy baja; esta información surge de datos socializados en encuentros y jornadas académicas, o de exposiciones de grupos de investigación¹⁵.

Luego de un impasse de 4 años, fue en 2016 que se realiza la IV Mesa Nacional, esta vez con sede en Tandil, en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), en el marco de las V Jornadas de Extensión del Mercosur. Con un contexto político-social desfavorable, el acuerdo alcanzado se centró en una estrategia que (re)articule y posibilite cartografiar los programas y acciones (Red UNECE, 2016); es decir, actualizar información en pos de producir un diagnóstico situado que visibilizara el mapa nacional de intervenciones universitarias en cárceles. Es en este encuentro donde se incorpora el acompañamiento a personas liberadas o en procesos de semilibertad; una definición que se volvería fundamental para los objetivos políticos posteriores de la Red UNECE, no solo por la interpelación a las universidades en torno a las continuidades de trayectorias pedagógicas de quienes egresan de prisión y el abordaje integral¹⁶ que supone el acompañamiento de liberados/as; sino porque las intervenciones se anclan en la doble dimensión entre el adentro y el afuera de la prisión.

En el 2018 se marca un corrimiento respecto al marco que alojaba las sesiones de la Mesa Interuniversitaria, ese año el escenario para el V Encuentro sería el XIII Congreso Nacional y VI Congreso Internacional sobre Democracia de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). En el acta se profundiza la creciente preocupación por “un plan de gobierno de corte neo-liberal cuyo correlato es el endurecimiento de medidas punitivas y practicas represivas que se ligan a un modelo que apunta al desprestigio y desfinanciamiento de la educación pública en todos sus niveles, y particularmente de la Universidad y el sistema científico nacional” (Red UNECE, 2018:1); inscribe un estado de alerta y organización. Tal es así que comienzan a consolidarse algunas redes regionales¹⁷ y la búsqueda de mecanismos propios que articulen con organismos de derechos humanos y organizaciones sociales para visibilizar la vulneración de derechos de PPL y liberados/as, en ese sentido el objetivo que se inscribe de manera sostenida es una estrategia de comunicación que incida y dispute sentidos en la agenda pública sobre la cárcel y quienes la transitan.

Ya con un impulso de reuniones que comenzaba a consolidarse, en noviembre de 2019 se realiza el VI Encuentro con sede en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER); aquí comienza a trazarse lo que podríamos definir como un camino propio, atravesado por esa multiplicidad de pertenencias, acompañamientos y decisiones institucionales; el encuentro nacional se realizaba con un marco creado para tal evento académico. El porvenir de este espacio federal se proponía desafiante con la responsabilidad de un esquema de funcionamiento autónomo y dinámica propia que recuperara los recorridos y reconocimientos de una historia plural tejida desde los intersticios institucionales.

En este encuentro se recibió la primera invitación a participar de una reunión de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos (RIDDDHH-CIN)¹⁸; lo que significaba una pregunta que posteriormente aparecería sobre la pertenencia o inscripción de este espacio. Un interrogante que tensionaría esquemas y abriría conversaciones sobre la búsqueda de procesos de institucionalización, que no estaban desprovistos de compromisos, decisiones, posiciones partidarias, historias, incidencias y responsabilidades.

4.2. El pasaje

En el año 2020 en pleno escenario de pandemia por el Covid19, la virtualidad convocó al VII Encuentro de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de encierro, organizado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El acta del encuentro, expresaba las preocupaciones por las problemáticas de la pandemia respecto a las condiciones estructurales de todas las cárceles del país (Red UNECE, 2020a).

Asimismo, este encuentro inscribe y formaliza un importante acontecimiento, el pasaje de Mesa a Red Interuniversitaria; una decisión que daba cuenta de la colaboración federal y regional de las universidades, los diálogos de trabajo y el sostenimiento de programas, acciones y proyectos en todo el país. La conformación-consolidación de la Red también comenzaba a operar como espacio donde potenciar las institucionalizaciones, acompañar proyectos emergentes, fortalecer vínculos y reconocer el caudal de saberes y experiencias acumuladas tanto en el campo de la extensión, el académico y de la investigación.

En ese marco se presenta el informe “Desarrollo nacional de las experiencias de educación universitaria en cárceles”, la reconstrucción de una cartografía nacional de las propuestas educativas de Universidades Públicas en diversos contextos de encierro, realizada en base a un relevamiento virtual¹⁹. Uno de los primeros antecedentes que sistematiza información enmarcada en la Red UNECE.

Tomando el dato mencionado anteriormente -construido en el 2016-, en este relevamiento se puede reconocer el aumento y alcance federal (21 Universidades) con dictado de formaciones (licenciaturas, tecnicaturas y diplomaturas), ofertas culturales y de oficios, acompañamiento de trayectorias en el egreso o en semilibertades.

distribución en el mapa nacional de las UUNN con desarrollo en educación en cárceles

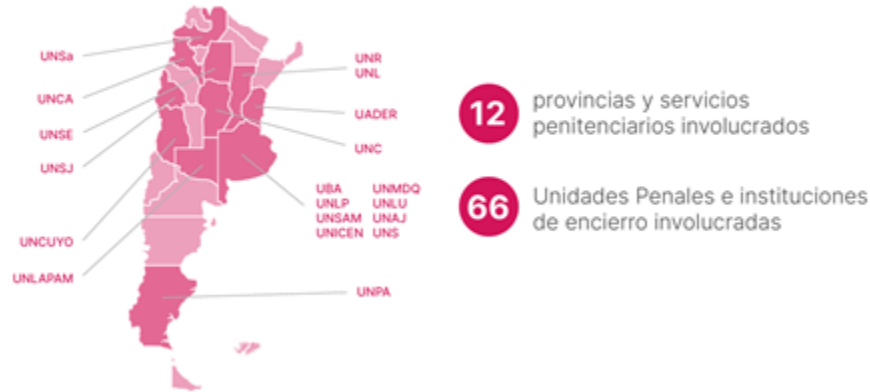


Figura 2

Mapa distribución nacional de las UUNN con desarrollo de educación en cárceles

Fuente: UNLP (2020). Informe “Desarrollo nacional de las experiencias de educación universitaria en cárceles”. Disponible en: <https://redunece.ar/informes-anuales/>

A partir del 2020, los Encuentros de la Red comenzaron a caracterizarse por el desarrollo de ejes centrales: actualización de la situación carcelaria, las prácticas pedagógicas y sistematización de experiencias, la articulación con organizaciones y organismos de derechos humanos, la convocatoria a estudiantes universitarios en contextos de encierro y la participación de liberados/as que forman parte de cooperativas, movimientos sociales y diversas organizaciones vinculadas al mundo del trabajo y el acompañamiento educativo en el posencierro.

La Red adquiere expansión, reconocimiento y organización, lo que impactó en una configuración interna y conformación de roles y comisiones de trabajo denominadas: Investigación y Formación, Organización y Articulación Institucional y Territorial; Comunicación y Difusión; una dinámica novedosa dado que las comisiones comenzaron a tener sus propias agendas y reuniones.

La Universidad Nacional de Santiago del Estero (2021)²⁰ llevó adelante la organización del VIII Encuentro en modalidad virtual; organizado por las universidades del Norte Grande y con una dinámica de paneles de discusión y plenario de cierre. En 2022 el Centro Universitario San Martín (CUSAM-UNSAM), dentro de la Unidad Penal N°48 del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), fue sede del IX Encuentro de la Red UNECE. Aquí destacamos dos cuestiones centrales: la presentación del informe que realiza la comisión de investigación titulado “La Universidad en prisiones de Argentina: buceando en la heterogeneidad” de la Red de Investigaciones en Cuestiones Penitenciarias del Cono Sur. Y, por otro lado, la presentación de una nueva publicación de la Red el e-book: “Romper los techos: intervenciones, interrogantes y redefiniciones de las Universidades en cárceles argentinas (2020-2021)”. Cabe señalar que el ejercicio de escritura colectiva en el marco de la Red UNECE se inaugura en 2020 con el dossier “El encierro en el encierro. Reflexiones e informes iniciales sobre cárcel, universidad y prácticas políticas en contexto de pandemia”; una publicación editada por la Facultad de Ciencias Sociales de UNICEN²¹.

En 2023, se realizó el X Encuentro con sede en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), allí las carreras ancladas en el campo de la comunicación y la cultura fueron protagonistas. Y en la vocación de armar trama que fue caracterizando a la Red UNECE; fue en este encuentro donde el vínculo con la Red de Carreras de Comunicación de Argentina (REDCOM) comienza a cultivarse²²; tramar con otras redes seguiría ampliando posibilidades.

En 2024, el XI Encuentro de la Red UNECE fue alojado por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), en modalidad híbrida, escenario perplejo para la subsistencia de las universidades públicas; reforzar la institucionalidad se volvía indispensable. En ese sentido en el plenario se acordaron cuestiones como: producir información y estrategias de comunicación, fortalecer los procesos de organización y apelar a estrategias creativas para atravesar la crisis, considerando la realidad nacional, pero también las diferencias locales (Red UNECE, 2024).

El Relevamiento 2024 de programas Universitarios de la Red presentado por la Comisión de Investigación²³, introducía algunas variables que daban cuenta del proceso y las dimensiones asumidas “para afuera” con articulaciones institucionales (Ministerios y secretarías, organismos de DDHH, organizaciones sociales y comunitarias) y “para adentro” al inscribir dificultades y problemas emergentes: financiamiento, logística y accesibilidad estudiantil y restricciones penitenciarias.

La Red demostraba ser un espacio de convergencia, un escenario amable que generaba condiciones para arduas discusiones y proyecciones regionales y nacionales, donde la multiplicidad de voces y el rol de los estudiantes PPL y liberados/as se cristalizaba como una definición ético-política.

5. Los y las estudiantes se organizan: “Nosotros también somos universidad”²⁴

“El mestizaje puede permitir retomar la fraternidad como modo de socialización, lo que implica la cooperación en lugar de la competencia individualista” (Méndez, 2018)

Narrar desde el devenir minoritario (Deleuze y Guattari, 2004) es hacer lugar a los desplazamientos permanentes. Las interconexiones transversales y los debates decantaron en el Primer Foro de Estudiantes detenidos/as y liberados/as en el marco del VIII encuentro con sede en la UNSE (2021), una instancia de puesta en común y reconocimientos de diferentes espacios universitarios desde los relatos de sus protagonistas, que inauguraba un acontecimiento inédito. Con una dinámica horizontal y virtual, las experiencias se socializaron con el objetivo de acompañar estrategias de conformación: pues en algunas unidades penitenciarias hay centros universitarios y de estudiantes constituidos²⁵ en tanto que en otras salas o aulas con otros procesos de organización político-estudiantil²⁶.

En el 2022 se realizó el Segundo Foro de Estudiantes Privados/as de Libertad, en el marco del IX Encuentro realizado en CUSAM; aquí participaron más de 20 centros universitarios de distintas jurisdicciones del país de modo virtual. En un escenario que salía de los efectos del aislamiento por la pandemia, este contexto abría una discusión que posteriormente adquiriría diversidad regional de acuerdo a las características de las gestiones penitenciarias: el acceso a internet que había resultado indispensable para la continuidad de trayectorias educativas se constituía, en algunas provincias, en una herramienta autorizada; en tanto que en otras las restricciones a la conectividad y telefonía móvil se interrumpía de manera abrupta y se volvía irregular y discrecional.

En 2023 en el marco del X Encuentro de la Red UNECE se celebra el III Encuentro de estudiantes, en donde comienza a esbozarse la conformación de una red propia: la Red de estudiantes universitarios en contextos de encierro (REUCE). En este evento participaron 13 centros universitarios del país y de Uruguay. La agenda que convocó a los/as estudiantes incluía aspectos como experiencias de aprendizaje; discusiones en torno a la autonomía y organización estudiantil; pabellones universitarios; investigación y extensión surgidas intramuros.

Hay un antecedente que podría mencionarse co-fundacional con este espacio, que es el encuentro de estudiantes detenidos/as en el marco de Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores sobre temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos (EITICE)²⁷. Esta instancia académica se implementó con el objetivo de socializar trayectorias académicas, recorridos en investigación, trabajos finales integradores y tesinas; es decir, abordar la dimensión formativa, la producción de conocimiento y los recorridos teóricos a partir de

algunas pautas que ordenen las exposiciones de quienes estudian carreras universitarias en contextos de encierro.

De ese modo, el Foro clarificaba su objetivo de ser un espacio de intercambio en torno a las experiencias de organización estudiantil, problemáticas comunes y modos de resoluciones ante las lógicas carcelarias/penitenciarias, con el armado de una Red que los constituía en un sujeto colectivo. Ambos espacios conformados por estudiantes en contextos de encierro se ponían en diálogo con objetivos ordenadores para el intercambio.

En 2024 en el marco del XI Encuentro de la Red UNECE acontece el IV Encuentro de la REUCE ya enmarcados y nombrados como red; efectivamente los procesos de reponer sentidos y nombrar contribuyen a la existencia política, no solo por la visibilización, sino por una definición organizativa que produce posición y ocupa lugar -material y simbólico-. Los/as estudiantes detenidos/as se asumen como activos sujetos de derechos, develando capacidad de agencia, potencia colectiva y un habitar activo en la trama educativa, donde la demanda a gozar plenamente de la ciudadanía universitaria es agenda permanente y pendiente.

En el mismo sentido organizativo y ante una existencia *artesanal* del acompañamiento de trayectorias que las universidades venían realizando en el pos encierro, se constituye un espacio también en clave reticular: la Red de Educación Universitaria Argentina de Liberados/as (REUAL)²⁸; demostrando los sentidos del dispositivo universitario en la cárcel en tanto incidencia para nuevas organizaciones y demandas a la agenda política-universitaria.

6. Hacer con otros: algunas articulaciones de la Red UNECE

Sistematizar este devenir Red de un espacio interuniversitario con geografías tan diversas y abordajes territoriales acordes a las articulaciones y convenios con los servicios penitenciarios federales o provinciales; ha dotado de múltiples vínculos que resultaron constitutivos para la propia existencia de la Red.

Una de ellas es con el Comité Nacional para la Prevención de la Tortura (CNPT)²⁹ que inicia en pleno escenario de pandemia. El 25 de marzo de 2020, la aún Mesa Interuniversitaria emite el comunicado donde manifestaba su preocupación por el brote del COVID-19, allí se expresan una serie de recomendaciones “en virtud de prevenir posibles escenarios de conflicto en los que la salud y la vida de la población privada de la libertad y del personal penitenciario puedan correr peligro” (Red UNECE, 2020b).

Estas recomendaciones fueron caja de resonancia para otros actores, y luego de varias reuniones de trabajo con comisionados del Comité, se emite el documento CNPT 3/21, donde se enumeran una serie de recomendaciones destinadas a autoridades nacionales y provinciales en pos de contribuir a la garantía del derecho a la educación en contextos carcelario.

Posteriormente, en el 2023 se cristaliza otro hito que se describe como importante para la Red; ya que como resultado de una serie de estrategias de trabajo para producir incidencia en la definición y diseño de políticas públicas, en el marco de la Subsecretaría de fortalecimiento de trayectorias estudiantiles de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, se lanzó la convocatoria “Fortalecimiento de acciones y programas universitarios en contextos de encierro”³⁰, que financió 34 proyectos de universidades públicas con intervención en cárceles.

Se registran además dos antecedentes, en el marco de la SPU, que daban encuadre para focalizar en una convocatoria que atendiera la especificidad: en 2017 “Abrealas” (Área de Compromiso Social Universitario de la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado) y “Sigamos Estudiando. Universidades públicas comprometidas con el derecho a estudiar”³¹ que contemplaba una línea específica para estudiantes privados de su libertad.

Aquí podemos develar un reconocimiento de la Red UNECE como sujeto colectivo e institucional con incidencia en el diseño de políticas públicas focalizadas; que, desde un abordaje universal, contemplaba la

singularidad de cada programa con sus actividades académicas, de extensión y vinculación, en el marco de una perspectiva de derechos.

7. Institucionalizar, como acto de existencia (y resistencia)

La batería analítica del Análisis Institucional nos brinda herramientas para poder describir y propiciar un rico campo de análisis (Baremblyt, 2005) y para comprender el movimiento constitutivo de todo proceso de institucionalización. ¿Cómo se fueron dando esos procesos? ¿Cómo las Universidades fueron alojando estas prácticas? Prácticas micropolíticas que en su mayoría se inscriben de abajo hacia arriba y que las caracteriza un comprometido activismo por los derechos humanos.

Muy a contrapelo de los esquemas que nos proponen las burocracias institucionales, el proceso de conformación y permanencia, y de disputa por la existencia de acciones, proyectos, programas y direcciones de educación en contextos de encierro; han logrado potenciarse por los procesos de institucionalización que se han enmarcados en diversas estructuras de gestión de las Universidades Públicas: rectorados, decanatos, vicedecanatos, extensión, académica, derechos humanos. Esta particularidad dota a las experiencias universitarias de propuestas que varían en temporalidades, cargos y presupuesto.

Asimismo, esta diversidad de radicaciones es efecto de una tarea sostenida en donde la Red UNECE viene desarrollando un acompañamiento para efectivizar procesos de institucionalización que se sostengan en los canales administrativos correspondientes y las aprobaciones de los consejos directivos o superiores en los casos que amerite.

En ese sentido, dentro de los instrumentos creados para tal fin existen documentos que ofician como base para los procedimientos institucionales, modelos de convenios con diversos Servicios Penitenciarios, y también, un modelo de resolución creada con el fin de designar a representantes formalizados dentro de la Red. Es decir, una serie de instrumentos administrativos que habilitaron consolidar un modelo de Red que adquiere legitimidad en un escenario de autonomía y en múltiples articulaciones, que recupera el dinamismo de una historia, las pertenencias y el trabajo sostenido desde una perspectiva de derechos; y reconoce las particularidades regionales y los acuerdos que supone el cruce entre Universidad y Servicio Penitenciario.

Desafíos constantes ante las dinámicas de las instituciones que se vinculan. Las burocracias penales, los cambios en políticas penitenciarias y la gestión de la cárcel requiere de constantes negociaciones y acuerdos para el acceso efectivo a los espacios (centros universitarios, salas, aulas virtuales), nuevas autorizaciones, circuitos de ingresos, etc. Y por otro lado, la dinámica de las universidades implica articulaciones constantes con espacios de gestión, carreras y cátedras, acceso al material, etc.; como así el diseño de la estrategia pedagógica singular del acompañamiento que reviste múltiples dimensiones: administrativas, pedagógicas, disciplinares, socioafectivas.

En el despliegue que supone darle cuerpo a las institucionalizaciones, las universidades en contextos de encierro adquieren un rol de monitoreo y de articulación, son un actor externo dotado de institucionalidad que arma y sostiene circuitos para que la información circule, para que diversos actores se conecten; es activa productora de una trama articulada. Establece vínculos con organismos de DDHH, mecanismos locales de sistemas de protección, defensorías públicas, para conducir comunicaciones y denuncias respecto a situaciones de malos tratos y tortura; con sindicatos, cooperativas y todas las organizaciones orientadas a promover los derechos humanos y la inclusión de las personas privadas de libertad y liberadas.

8. Un puñado de reflexiones finales: la red para (re)tramar lo político

“cuando el espacio se vuelve concentracionario, la red crea un territorio diferente que permite a lo humano sobrevivir” (García, 2021)

Escribir es un acto de resistencia (Deleuze, 2005) aventurarse a crear redes también. Producir una memoria colectiva como ejercicio lúcido para reconocernos en un devenir que requiere valentía, prepotencia y creatividad. Recopilar las disponibilidades para correr riesgos (Frigerio et al., 2017) en tiempos de derrumbe de lo simbólico (Valdettaro, 2023) y recuperar algunas metáforas para perforar sentidos que habiliten pasajes-umbrales hacia escrituras colectivas.

Aquí hay un intento minucioso de historizar para inscribir algunos consensos necesarios de sujetar en tiempos abrumadores. Los programas y proyectos de educación en contextos de encierro están atravesados por realidades y funcionamientos muy diversos en el territorio nacional, y ante un escenario de incertidumbre, la(s) historia(s) narradas aseguran.

En Argentina y América Latina con Paulo Freire (2003) aprendimos que el grito manso promueve posibilidades éticas de enlazar saberes y que el sentimiento de carencia es motor para necesitar de otros y otras en la confrontación política y la reinención de las luchas.

La red como modo de ser existe (García, 2021), es la que hace lugar tramando posibilidades. Lo arácnido deviene territorio de invención y singularización, espacio que se va conquistando, no por gusto, sino por necesidad. Para tramar, hay que poder desertar el camino del querer, del interés, del cálculo, de las garantías (Deligny, 2013). El desafío sigue siendo el cómo tramar, a pesar y desde el encierro, enlazar la producción de lo común, algo que produzca sostén y existencias -en plural-.

Armar andamios y plataformas de apoyo. Sostener y constituir redes se posiciona como un acto impostergable ético-político, pedagógico, comunitario y profundamente vital en tiempos de ascenso de incertidumbres, democracias debilitadas y representaciones vacías; solo en esa trama que visibiliza la potencia colectiva podrán encontrarse algunas claves.

“Repolitizar el mundo significa devolverle sentido a la política”. (Fassin, 2018)

Referencias bibliográficas

- Baremblit, G. (2005). *Compendio de análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Asoc. Madres de Plaza de Mayo.
- Bauman, Z. (2008). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bixio, B., Mercado, P. y Timmermann, F. (2016). Experiencias de educación universitaria en cárceles en la Republicar Argentina. Una cartografía. En: Acin A., Bixio B., Mercado P. y Timmermann F. (Eds) *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias* (pp. 23-54). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bustelo, C., Manchado, M. y Umpierrez, A. (Eds). (2022). *Romper los techos: intervenciones, interrogantes y definiciones de las universidades en cárceles argentinas, 2020-2021*. Rosario, Argentina: UNR Editora; Tandil, Argentina: Editorial UNICEN. Recuperado en: https://redunece.ar/wp-content/uploads/2022/11/ebook-Romper-los-techos-Red_UNECE.pdf
- Chiponi, M. y Manchado, M. (2018). ¿Reproducción o interrupción? Escenarios y posicionamientos dilemáticos de las prácticas culturales en prisión. En: Di Filippo, M. y Manchado, M. (Eds) *Escenarios culturales. Prácticas y experiencias rosarinas actuales*. Rosario, Argentina: UNR Editora. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2133/13937>
- Chiponi, M. y Manchado, M. (2023). *Implosionar, desbordar, soltar: artefactos teóricos-políticos para la intervención en cárceles*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Comité Nacional para la Prevención de la Tortura (2021). *Documento N° 3/21 - Recomendación sobre educación universitaria en contexto de encierro*. Recuperado de: https://cnpt.gob.ar/2022/wp-content/uploads/2022/03/2021_03_Recomendacion-educacion-universitaria-en-contextos-de-encierro-1.pdf
- Comité Nacional para la Prevención de la Tortura (2024). *La privación de la libertad en establecimientos penitenciarios en datos, Argentina año 2024*. Recuperado de: https://cnpt.gob.ar/2022/wp-content/uploads/2026/01/informe_PPL-penitenciario.pdf
- Decreto 759/2025. Promulgación de la ley 27.795. Poder Ejecutivo Nacional (P.E.N). Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-759-2025-419007/texto>
- Deleuze G. (2005). *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). *Rizoma*. Barcelona, España: Octaedro editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pretextos.
- Deligny, F. (2013) *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las Ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) (2017). *Trabajar en las instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2018). *Saberes en los umbrales. Los oficios del lazo*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*. Buenos Aires; Argentina: Tinta Limón.

- García, A. (6 de abril de 2021). Ser arácnido. En *Lobo Suelto. Anarquía coronada*. Recuperado de: <https://lobosuelto.com/ser-aracnido-ana-laura-garcia-2/>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Grunfeld Baeza, V., Arnaudo, C. y Zana, J. (Eds) (2025) *Gestión universitaria en contextos de encierro: la paradoja de la libertad tras las rejas*. Bahía Blanca, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Sur - EdiUNS.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Recuperado en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/actualizacion>
- Ley de Financiamiento de la Educación Universitaria y Recomposición del Salario Docente N° 27.795 (2025). Recuperada en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/333139/20251021>
- Manchado, M. (2022) *La redención del castigo. El evangelismo y la construcción del orden en las prisiones contemporáneas*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Méndez, M. (2018) Mestizaje. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Eds.) *Saberes en los umbrales. Los oficios del lazo* (pp. 75-100). Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ministerio de Seguridad Nacional. Servicio Penitenciario Federal - Centros de Estudiantes (2025). Resolución 372/2025. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-372-2025-410900>
- Programa de extensión en Cárceles (27 de marzo de 2025) Sin estudiantes no hay educación, sin educación no hay cárceles [Comunicado de prensa], Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://filo.uba.ar/Sinestudiantesnohayeducaci%C3%B3nsineducaci%C3%B3nnohayseguridad>
- Red UNECE (2010). *Acta de la I Reunión Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro*. Disponible en: <https://redunece.ar/wp-content/uploads/2021/11/Acta-I-Mesa-Interuniversitaria-Mendoza-2010.pdf>
- Red UNECE (2011). *Acta de la 2° Mesa Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro*. Disponible en: <https://redunece.ar/wp-content/uploads/2021/11/Acta-II-Mesa-Interuniversitaria-Santa-Fe-2011.pdf>
- Red UNECE (2012). *Acta de la 3° Mesa Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro*. Disponible en: <https://redunece.ar/wp-content/uploads/2021/11/Acta-III-Mesa-Interuniversitaria-Cordoba-2012.pdf>
- Red UNECE (2016). *Acta de la 4° Mesa Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro*. Disponible en: <https://redunece.ar/wp-content/uploads/2021/11/Acta-IV-Mesa-Interuniversitaria-Tandil-2016.pdf>
- Red UNECE (2018). *Acta de la 5° Mesa Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro*. Disponible en: <https://redunece.ar/wp-content/uploads/2021/11/Acta-V-Mesa-Interuniversitaria-Rosario-2018.pdf>
- Red UNECE (2020a). *Acta de VII Encuentro de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro - modalidad virtual*. Disponible en: <https://redunece.ar/wp-content/uploads/2022/11/Acta-VII-Encuentro-Red-UNECE-2020.pdf>
- Red UNECE (25 de marzo de 2020b) Comunicado sobre la vacunación contra el COVID-19 para personas privadas de la libertad. [Comunicado de prensa] Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos

de Encierro. Disponible en: <https://extension.unicen.edu.ar/preocupacion-de-las-areas-de-educacion-en-carceles-de-las-universidades-nacionales-por-el-coronavirus/>

Red UNECE (2024). *Acta del XI Encuentro de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro*.

Red UNECE (27 de marzo de 2025) Comunicado sobre la restricción al derecho a la educación universitaria en cárceles ante la resolución del Ministerio de Seguridad Nacional N° 372/2025. [Comunicado de prensa] Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro. Disponible en <https://redunece.ar/comunicado-sobre-la-restriccion-al-derecho-a-la-educacion-universitaria-en-carceles/>

Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena (2024). *Informe Ejecutivo SNEEP 2024*. Recuperado en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2025/09/informe_sneep_argentina_2024_6.pdf

UNLP (2020) *Informe 2020. Desarrollo nacional de las experiencias de educación universitaria en cárceles*. Recuperado de: <http://redunece.ar/informes-anales>

Valdettaro, S. (2023). La democracia perforada. En Busso, M. y Fernández, M., (Eds.) *La democracia perforada: mediatización, redes, plataformas* (pp. 17-29). Rosario, Argentina: UNR Editora. Recuperado de: <https://cim.unr.edu.ar/publicaciones/1/libros/180/la-democracia-perforada-mediatizacion-redes-plataforma>

Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Zaffaroni, R. (2011). *La cuestión criminal*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.

Notas

- 1 El presente artículo se elaboró posteriormente a la exposición realizada en el panel de cierre del VIII Encuentro Internacional de Tesis e Investigadores en Temáticas de Cárceles (EITICE), titulado “El papel de las redes universitarias en la lucha por el derecho a la educación de las personas privadas de libertad en América Latina” realizado el 2 y 3 de octubre de 2025 en Faculdade de Educação da UFRGS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) de la ciudad de Porto Alegre-RS (Brasil).
- 2 Dos ejemplos: Centro de Reclusión para Internos de Alto Perfil (CERIAP): El Infierno en Santa Fe y el Centro de Máxima Seguridad (CEMAX) en Córdoba, para presos alto perfil. Para el caso de Santa Fe ver: <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/282626/>, para Córdoba consultar: <https://prensa.cba.gov.ar/gobernador/cordoba-tendra-una-carcel-de-maxima-seguridad/>
- 3 120.700 PPL en establecimientos penitenciarios, lo que implica una tasa de 256 cada 100.000 habitantes. Si a esta población se le suman las 12.885 PPL en dependencias policiales o de fuerzas de seguridad informadas por dichas instituciones, la cifra alcanza los 133.585 es decir una tasa de 284 personas detenidas cada 100.000 habitantes (Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena, 2024).
- 4 “Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo. Él es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción ‘y...y...y...’. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser ¿A dónde vais? ¿De dónde partís? ¿A dónde queréis llegar? Todas estas preguntas son inútiles. Hacer tabla rasa, partir o repartir de cero, buscar un principio o un fundamento, implican una falsa concepción del viaje y del movimiento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico)” (Deleuze y Guattari, 2003: 41).
- 5 Red UNECE: <https://redunece.ar/>
- 6 Un ejemplo es la implementación del Plan Bandera en la ciudad de Rosario, donde la articulación de diversas fuerzas de seguridad, la saturación policial y el derribo de bunker en el marco de una serie de modificaciones legislativas, entre ellas la ley de adhesión a la desfederalización parcial de la competencia penal en materia de estupefacientes (Ley Nro. 14.239), llamada ley de microtráfico, habilitó las detenciones masivas, el crecimiento de la población encarcelada y por ende, el hacinamiento; además de fortalecimiento de regímenes de detención para los

- denominados presos alto perfil. Cfr. el informe *¿Paz para quién? Registro comunitario de prácticas policiales y de fuerzas de seguridad en barrios populares de la ciudad de Rosario 2024-2025* elaborado conjuntamente por la Universidad Nacional de Rosario, el Comité Nacional para la Prevención de la Tortura y la Multisectorial contra la Violencia Institucional.
- 7 Este título dialoga con el texto de Analía Umpierrez (2016) “La universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la universidad” en *Revista Fermentario*, 1(10), pp. 1-15, disponible en: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
 - 8 Expresión de un estudiante detenido en una jornada de cierre y entrega de certificados en la Unidad Penitenciaria Nro. 6 de Rosario, Santa Fe, Argentina (registro propio).
 - 9 Sitio web del CIN: <https://www.cin.edu.ar/instituciones-universitarias/>
 - 10 Programa Universitario en Cárceles de la Universidad Nacional de Córdoba (PUC). Más información: <https://sitio.ffyh.unc.edu.ar/puc/pagina-ejemplo/>
 - 11 La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) en Argentina introdujo la modalidad de "Educación en Contextos de Privación de Libertad".
 - 12 Esta mención del PEC-FILO-UBA inscribe un evento que lleva más de 10 años, el Encuentro Nacional de Escritura en Cárceles (ENEC), que se ha transformado en un escenario en donde la Red y sus programas fueron adquiriendo proyección y visibilización. En 2025, el ENEC tuvo una mesa co-organizada con la Red UNECE titulada: “Ni estudiar nos dejan. Impacto de los cambios normativos y los nuevos regímenes penitenciario sobre la educación y el trabajo en cárceles”. Más información sobre el PEC-FILO-UBA: <https://seube.filo.uba.ar/programa-de-extensi%C3%B3n-en-c%C3%A1rceles>. Sobre el ENEC: <https://www.instagram.com/escrituraenlacarcel/>
 - 13 Sobre esta disputa de sentidos y la construcción de narrativas y lenguajes comunicacionales desde los espacios universitarios que se consolidan en contextos carcelarios hay una vasta producción: revistas, programas de radio, podcast, novelas, poesías, cuentos, obras de teatros, bandas musicales, documentales, ficciones; un repertorio muy amplio que da cuenta de que el acceso a la educación, la cultura y la comunicación, habilita no solo producir identidades dinámicas que trascienden las miradas esencialistas sobre el sujeto encarcelado, sino que dota de potencia colectiva y política a los espacios de los cuales surgen muchos de los proyectos en el posencierro.
 - 14 Dato reconstruido a partir del Directorio de la Red UNECE a la que se suman las Universidades de Misiones (UNaM), Nordeste (UNNE), Tucumán (UNT) y Mar del Plata (UNMdeP) que durante 2025 tuvieron acercamientos diversos a la Red. Asimismo, es importante mencionar que este número es dinámico, en función de la temporalidad de proyectos que enmarcan las acciones y si existen o no proceso de institucionalización en marcha que sostengan la continuidad de las prácticas de intervención pedagógicas y formativas. Más información: <https://redunece.ar/directorio/>
 - 15 Cabe señalar que esta tarea de sistematizar información se profundiza posteriormente para el Encuentro de 2020 (UNLP, 2020) y en 2024 en el Encuentro de UNQ (elaborado por comisión de investigación a partir del informe “La Universidad en prisiones de Argentina: buceando en la heterogeneidad” de la Red de Investigaciones en Cuestiones Penitenciarias del Cono Sur). En 2025 la Red UNECE diseña y propone una formación interna titulada “Los efectos extendidos de la Universidad. Los desafíos de producir datos cuantitativos y cualitativos sobre prácticas educativas y culturales en prisión” en donde el objetivo es generar herramientas metodológicas acordes a la medición del impacto y los sentidos que produce el dispositivo universitario en contextos carcelario; datos que constituyen un aporte indispensable para la construcción de políticas de seguridad ciudadana desde la perspectiva educativa.
 - 16 El abordaje integral supone comprender las condiciones de existencia para quien egresa de prisión, no solamente la recomposición de lazos familiares y afectivos, el retorno a la vida cotidiana y barrios; sino el ingreso al mundo del trabajo y la subsistencia cotidiana ante la inexistencia o la existencia aislada de políticas focalizadas que asistan/ acompañen a quienes recuperan la libertad ambulatoria. Sin dejar de destacar las experiencias de algunas provincias y los importantes y novedosos programas y políticas desarrollados en Provincia de Buenos Aires, pero esto no se inscribe en una política nacional.
 - 17 Ese mismo año – noviembre de 2018- acontece uno de los primeros encuentros regionales entre UNR, UNL, UNER y UADER en la FCPOLIT-UNR; que si bien no se sostuvo en el tiempo si generó vinculaciones, siendo un indicador de lo necesario de pensar de manera regional, en las proximidades y estrategias conjuntas que inciden; cabe señalar que la motivación que impulsa a estos encuentros también decanta de la inexistencia de Mecanismos

Locales de prevención de la tortura en Santa Fe. Las organizaciones regionales tuvieron vaivenes y se dieron a partir de coyunturas provinciales. En el caso de Santa Fe se conformó en 2023 la Red Abrir la Prisión, a partir de las Jornadas impulsadas por UNR y UNL (<https://redunece.ar/wp-content/uploads/2021/11/Acta-V-Mesa-Interuniversitaria-Rosario-2018.pdf>), que a la luz también del cambio en las políticas penitenciarias y de seguridad se propuso construir un espacio de diálogo y reflexión que reuniera tanto a actores estatales (no pertenecientes al Servicio Penitenciario de la Provincia de Santa Fe) y no estatales, que realizan acciones de diferente tipo con las PPL en las prisiones de Santa Fe. Por otro lado, la provincia de Buenos Aires tiene varios antecedentes de encuentros de Universidades bonaerenses, y este año (2025) en el marco de las II Jornadas Internacionales “Educación Universitaria y trabajo en (después de) la cárcel”, organizadas por UNICEN, junto con Red UNECE, se realizó el encuentro de la Red de Universidades con sede en la Provincia de Buenos Aires que trabajan en contextos de privación de libertad. Asimismo, podemos mencionar que, en estas líneas de conformaciones y encuentros regionales, pero con objetivos formativos y de divulgación científica se vienen realizando las Jornadas de Cárcel y Sociedad del Norte Grande, organizadas por las Universidades de Catamarca (UNCa), Santiago del Estero (UNSE) y Salta (UNSa). En la misma línea las Jornadas Patagónicas de Educación en Contextos de Encierro, que reúne a las Universidades Nacionales de la Patagonia Austral (UNPA), San Juan Bosco (UNPSJB), La Pampa (UNLPAM), Comahue (UNCOMA) y Río Negro (UNRN). Sobre las Jornadas de la UNICEN: <https://www.unicen.edu.ar/content/jornadas-%E2%80%9Ceducaci%C3%B3n-universitaria-y-trabajo-en-despu%C3%A9s-de-la-c%C3%A1rcel%E2%80%9D>

- 18 Rosario Badano impulsó las conversaciones y encuentros con dicha comisión nucleada en el CIN para pensar los modos de inscripción y articulación. Representantes de UBA y UADER asistieron a una reunión de la RIDDHH desarrollada en la ex ESMA en noviembre de 2019 pudiendo exponer la existencia de este espacio que nucleaba a universidades con trabajo educativo en cárceles. Posteriormente también sucedió la participación en reuniones (virtuales) de la Comisión de Territorio de la RIDDHH, dentro de una agenda de temas abordado por el amplio campo de los derechos humanos (pueblos originarios, poblaciones rurales, contextos de encierro, etc).
- 19 Un primer trabajo que tiene como antecedentes las sistematizaciones realizadas en diversas instancias de la Red, y el artículo “Experiencias de educación universitaria en cárceles de la República Argentina. Una cartografía”, publicado en el libro *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*, editado en 2016 por el Programa Universitario en la Cárcel de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Córdoba.
- 20 VIII Encuentro de la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro, 18 y 19 de noviembre de 2021, modalidad virtual. Organizado por las Facultades de Humanidades del Norte Grande: Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (UNSE), Facultad de Humanidades (UNCA), Facultad de Humanidades (UNSA) y la Universidad Nacional de La Rioja (UNLAR). Más información: <https://redunece.ar/wp-content/uploads/2022/11/Acta-VIII-Encuentro-Red-UNECE-2021.pdf>
- 21 Dossier especial “El encierro en el encierro. Reflexiones e informes iniciales sobre cárcel, universidad y prácticas políticas en contexto de pandemia”. Compiladoras: Dra. Analía Umpierrez (UNICEN), Dra. María José Rubin (UBA), Lic. María Chiponi (UNR) Publicación electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN), en el marco de la Red Interuniversitaria Nacional de educación en contextos de encierro. Disponible en <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/277-newsletter/n-43/4020-newsletter-n-43-el-encierro-en-el-encierro-reflexiones-e-informes-iniciales-sobre-carcel-universidad-y-practicas-politicas-en-contexto-de-covid-19>
- 22 En el encuentro 2026 de REDCOM -sede de UNR- se realizará la primer mesa que aloje la especificidad de Comunicación en contexto de encierro asumiendo una metodología con doble objetivo: por un lado, un espacio de sistematización de prácticas comunicacionales a partir de la amplia producción de artefactos comunicacionales y culturales que surgen de experiencias de educación no-formal (talleres) y por otro lado, un espacio de laboratorio metodológico, donde poner en común avances de investigaciones que aborden la problemática comunicacional en contextos de encierro punitivo. Más información: <https://www.redcomargentina.com.ar/>
- 23 Informe no publicado, solo presentado en el marco del XI Encuentro Red UNECE.
- 24 Estudiante detenido en su exposición durante VIII EITICE con sede en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - Brasil 2025.

- 25 Centro Universitario de Devoto, Centro Universitario Ezeiza, Centro Universitario Rodolfo Walsh (Sierra Chica), Centro Universitario ALMA (Azul), Centro Juana Azurduy (Los Hornos) Centro “Orden y Progreso” en Florencio Varela, entre muchos otros.
- 26 Taller de sistematización de experiencias de organización estudiantil en contextos de privación de libertad organizado por Programa de Educación en Contextos de Encierro - FACSO; Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas “Estudios sobre Sociedad, Acceso a Derechos y Cárceles” (UNICEN); Dirección Socio-Educativa en Contextos de Encierro; Centro de Investigación de Comunicación en Contexto Socioeducativo (UNR). Más información: <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/noticias/5938-taller-de-sistematizacion-de-experiencias-de-organizacion-estudiantil-en-contextos-de-privacion-de-libertad>
- 27 Encuentro de Tesistas e Investigadores sobre temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos (EITICE), un espacio académico latinoamericano organizado por UNICEN y UNR (Argentina), Universidad de Playa Ancha (Chile), Universidad Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) y Udelar (Uruguay) que tiene como objetivos poner a discutir proyectos de investigación y espacios de prácticas de intervención operando como herramienta para la sistematización.
- 28 REUAL: <https://www.instagram.com/r.e.u.a.l/>
- 29 CNPT: <https://cnpt.gob.ar/>
- 30 Bases de la Convocatoria para el fortalecimiento de acciones y programas universitarios en contextos de encierro. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/convocatorias/convocatoria-para-el-fortalecimiento-de-acciones-y-programas-universitarios>
- 31 Sobre esta convocatoria y proyectos llevados adelante en contextos de encierro, se puede consultar el capítulo de M. Manchado y M. Chiponi que sistematiza la experiencia de UNR, titulado “¿Seguimos estudiando? Diseño, implementación y gestión del Programa ‘Sigamos estudiando’ en las prisiones del sur santafesino (2021-2022)”, que integra el libro *Gestión universitaria en contextos de encierro: la paradoja de la libertad tras las rejas*, editado en 2025 por María Verónica Grunfeld, Cecilia Arnaudo y Julieta Zana. Disponible en: https://redunece.ar/wp-content/uploads/2025/06/Gestion-universitaria-en-contexto-de-encierro_libro-electronico.pdf

“Adentro de la cárcel era viajar a otro mundo”. Una lectura sobre los sentidos de las salas universitarias en prisión y los procesos de desistimiento del delito en estudiantes liberados


“In prison was like traveling to another world.” A reading on the meanings of university classrooms in prison and the processes of desistance from crime in released students

Mauricio Carlos Manchado

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

 <https://ror.org/02tphfq59>

dr.mauriciomanchado@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7501-1650>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-484>

Recepción: 09 Diciembre 2025

Aprobación: 04 Febrero 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar los sentidos otorgados a la experiencia áulica de los estudiantes que transitaron el dispositivo universitario en prisión (DUP), los cuales recuperaron su libertad ambulatoria y no han vuelto a reincidir penitenciariamente. Desde un enfoque cualitativo, los análisis se sustentan en un trabajo de campo con entrevistas en profundidad realizadas durante los años 2021-2025 con personas que poseen las características mencionadas anteriormente.

En ese sentido, nos interesa poner en relación cómo esa experiencia que inicialmente puede ser leída en clave de reducción de daños del encarcelamiento, también emerge como un factor de protección para construir procesos de desistimiento del delito o, al menos, alejamiento de una serie de prácticas que pongan a los estudiantes liberados en el radar del sistema penal.

Palabras clave: universidad, prisiones, sentidos, capitales, desistimiento.

Abstract

This article aims to analyze the meanings attributed to the classroom experience of students who participated in the University in Prison Program (UPP), who regained their freedom, and who have not reoffended. In this sense, we are interested in exploring how this experience, which can initially be interpreted as a means of harm reduction related to incarceration, also emerges as a protective factor in processes of desistance from crime or, at least, distancing themselves from practices that would put released students on the radar of the criminal justice system. Using a qualitative approach, the analysis is based on fieldwork involving in-depth interviews made between 2021 and 2025 with individuals who participated in the UPP, pursued university studies, and have not reoffended.

Keywords: university, prisons, meanings, capitals, desistance.

1. Introducción

En 1921 el filósofo alemán Benjamin (1999) escribió su “Tesis de filosofía de la historia”. Allí recupera la imagen de un cuadro de Klee, el *Angelus Novus*, que Benjamin había comprado algunos años antes, y a partir del cual propuso una lectura crítica sobre la idea de “progreso” en la Modernidad. Entonces, la mirada de aquel ángel lo desvela y lo impacta; tiene sus ojos hacia atrás mientras que una ráfaga lo empuja hacia adelante. La mirada busca aferrarse a aquello que entra al remolino del olvido, pero también sabe que lo que vendrá ya no será igual. Entonces, cual buscador de perlas en el océano, la tarea del filósofo o el historiador, es reconstruir lo que el progreso dejó, el desastre generado a su paso, como si la melancolía fuese no un gesto de resignación sino de repolitización. Mirar hacia atrás puede ser entonces una forma de resignificar aquello que, en medio de vientos huracanados y arrasadores, pasó casi desapercibido. Pues bien, algo de esa tarea nos parece importante emprender al momento de reflexionar sobre las implicancias o efectos que provoca el dispositivo universitario en prisión (en adelante DUP), particularmente a partir de la reconstrucción de las trayectorias post-encierro de estudiantes liberados que participaron de dicha experiencia educativa durante sus procesos de prisionalización. En ese sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar los sentidos otorgados a la experiencia áulica del estudiantado que transitaron el DUP, recuperaron su libertad ambulatoria y que no han vuelto a reincidir penitenciariamente. Nos interesa poner en relación cómo esa experiencia que inicialmente puede ser leída en clave de reducción de daños del encarcelamiento, también emerge como un factor de protección para construir procesos de desistimiento del delito o, al menos, alejamiento de una serie de prácticas que pongan a los actores liberados en el radar del sistema penal. De este modo, la propuesta es distinguir lo que sucedió intramuros en relación a las aulas o salas universitarias, para construir una lectura sobre las trayectorias post-encierro, y las formas de pensar el vínculo con la Universidad, más allá de la discontinuidad en sus trayectorias educativas formales. Nuestra hipótesis es que lo sucedido en las salas universitarias con las que cuenta la Universidad Nacional de Rosario -caso sobre el que trabajaremos- en las cinco cárceles del sur de Santa Fe donde interviene, son una dimensión fundamental para reconocer el proceso de acompañamiento socio-educativo al interior de las instituciones carcelarias, pero también posibilidad de construir procesos de autonomía y saberes que tienen resonancias en el afuera. Mirar dicha experiencia a la distancia, pone en escena la valorización de una práctica que supone una forma de construir una relación con la Universidad en el post-encierro; no ligada a la exigencia de una continuidad, pero sí a una demanda, por parte de los estudiantes, de seguir acompañando o, al menos, sentir la condición de disponibilidad.

Desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, la investigación se centra en un estudio de caso (Stake, 1999) que permite enfocar las singularidades de un proceso, pero también reúne características comunes con otros programas e iniciativas universitarias del país. El caso es el de la Universidad Nacional de Rosario (en adelante UNR), que cuenta ya con 11 años de intervención ininterrumpida en cinco cárceles del sur de la provincia de Santa Fe (2014-2025), y que generó dos procesos de institucionalización, primero el “Programa Educación en Cárceles” en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales en el año 2017 y segundo, la Dirección Socio-Educativa en Contextos de Encierro, perteneciente al Área de Derechos Humanos de la UNR, a finales de 2019.

Los análisis aquí compartidos se sustentan en un trabajo de campo inicial de doce entrevistas en profundidad -durante los años 2021-2025- a personas que estuvieron vinculadas al (DUP), accediendo a una Carrera Universitaria -como mínimo- durante un año calendario, y actualmente se encuentran liberadas hace un año o más (Maruna y Farrall, 2003; Martí y Cid, 2015; Martí, Albani, Ibañez y Cid, 2021).

2. Las salas universitarias y el dispositivo de acompañamiento socio-educativo. El caso de la Universidad Nacional de Rosario

La UNR comenzó su intervención sostenida y sistemática en las cárceles del sur de la provincia de Santa Fe a finales del año 2014. En aquel entonces, con la implementación de un proyecto de extensión orientado a fortalecer las prácticas culturales desarrolladas en la Unidad Penitenciaria n° 3 de Rosario —coloquialmente conocida como “La Redonda”— y en el año 2016 con la creación de un Programa de Extensión destinado a generar condiciones materiales y académicas para el acceso a la educación superior de personas privadas de su libertad. A mediados de 2017, lanzó oficial y formalmente el Programa “Educación en Cárcels” de la Secretaría de Extensión y Vinculación de la Facultad de Ciencia Política y RRII y en 2019, la Dirección Socio-Educativa en Contextos de Encierro perteneciente al Área de Derechos Humanos de la UNR.

El trabajo de la UNR en prisiones se sustenta en el despliegue de un DUP, entendido como un conjunto de elementos heterogéneos surgido a partir de una urgencia (Foucault, 1985), como la solicitud de un estudiante que había finalizado la educación media en prisión y quería continuar sus estudios superiores, y que a lo largo de su historia fue generando efectos esperados y no esperados —sobre determinación funcional—, con ocupaciones estratégicas que delinearon nuevas propuestas o líneas de acción/intervención. En ese sentido, en la actualidad se distinguen cinco: 1) Acceso a Carreras Universitarias; 2) Cursos de Competencias Específicas; 3) Escuela de Oficios; 4) Dispositivo de acompañamiento post-encierro y 5) Proyectos de investigación científica. De esas líneas, focalizaremos en la primera y sobre ella, particularmente, a quiénes han transitado durante al menos un año calendario, una Carrera Universitaria en sus procesos de encarcelamiento y están, hace un año o más, bajo la condición de “liberados/as”. De un total de 41 estudiantes que accedieron a carreras de grado y egresaron de la prisión (en el conjunto se contemplan tanto libertades condicionales, asistidas, finales y arrestos domiciliarios), 31 no han regresado a ella¹. De ese conjunto, trabajamos aquí con doce entrevistas en profundidad con liberados que reúnen dichas características, y analizamos cuáles son los sentidos que tuvo la educación universitaria en prisión, particularmente, los otorgados a las dinámicas construidas en las salas universitarias. Dicho espacio pedagógico se constituye como eje central de las tareas universitarias la materialización de los objetivos políticos y pedagógicos de la Universidad en prisión. Nos interesa distinguir cómo los estudiantes liberados recuperan dicha experiencia en relación a sus trayectorias de vida post-encierro. Partiendo de la hipótesis de que dichos tránsitos en el adentro tiene implicancias en el afuera, nos proponemos poner el foco en un aspecto central como la co-construcción de un espacio universitario en los procesos de acompañamiento socio-educativo desplegado por el DUP de la UNR.

2.1 Las salas universitarias como heterotopías. De lugares “usurpados” y nombrados

En el año 2017, al incorporarse cuatro estudiantes al Programa de Extensión de la UNR “Inserción a la educación superior de las personas privadas de su libertad en cárceles del sur de la provincia de Santa Fe”, el dispositivo universitario tenía la dificultad de no contar con un espacio físico concreto. En la Unidad Penal (en adelante UP) n° 3 de Rosario, (primera cárcel en la que la Universidad tuvo intervención) no contaba con una sala o aula en donde desplegar los dispositivos de acompañamiento socio-educativo (en adelante DASE) compuestos por docentes, graduados y/o estudiantes que durante dos, tres o cuatro horas semanales trabajaban con el estudiante universitario, ya sea en cuestiones administrativas o pedagógicas. Esto supuso, inicialmente, una dinámica de desplazamientos que implicó concretar la actividad en las oficinas de los Equipos de Acompañamiento para la Reintegración Social (EARS), en la Biblioteca de la penitenciaría o en las aulas de las escuelas primarias o secundarias, en horarios contrarturnos. Recién un año después, y al reconocer que una vieja sala de informática ubicada en el rincón del patio central de la cárcel —patio San Martín— estaba casi inutilizada², la UNR logró reacondicionar ese espacio, colocando una mesa amplia y una vieja computadora para desarrollar, desde 2017 y hasta 2019, un taller de discusión semanal que acompañara las trayectorias educativas de los primeros estudiantes universitarios discutiendo temáticas transversales de la comunidad universitaria (ciudadanía, género, derechos humanos, etcétera). De ese modo, el pedido formal no tardó en llegar, y luego de la autorización correspondiente, la UNR pudo nombrar aquel espacio como la primera sala

universitaria del DUP. Desde entonces, los acompañamientos se realizarían en dicho lugar, pero también empezaría a implementarse las salidas autónomas de los estudiantes durante ciertos días y horarios, para construir de ese modo un espacio de estudio y acceso a la bibliografía, generando otro espacio-tiempo diferente al de los pabellones, donde las dificultades para concentrarse y resguardar los materiales eran muchas.

Aquel punto de partida estaba signado por uno de los objetivos que se proponía el Programa Educación en Cárceles (en adelante PEC), donde indicaba que buscaba “...generar instancias de posibilidad, a partir del empoderamiento de discursos y saberes por parte de los sujetos encerrados” para contribuir a “la conformación de otras trayectorias definidas por prácticas autoperceptivas y autónomas, que conectan con la vida durante, más allá y a pesar del encierro” (PEC, 2017, p. 2). Esas trayectorias tendrían ahora un anclaje material y simbólico en una sala universitaria que, ocho años después, devendrán en siete aulas universitarias distribuidas en cinco cárceles del sur de la provincia de Santa Fe. Cada una de ellas, con las singularidades propias del despliegue del DUP en las respectivas cárceles y de los procesos individuales o colectivos allí construidos. En el año 2019 se inauguró formalmente —aunque ya venía funcionando desde 2018— la sala “Norma Vermeulen” en la Unidad Penitenciaria n° 6, en memoria de una Madre de la Plaza 25 de Mayo que había visitado la prisión y mantuvo un vínculo muy activo con los entonces estudiantes universitarios —a la postre, sería la única sala con nombre—; una sala en la Unidad Penitenciaria n° 11 de Piñero —módulo E— a la que se agregaría una segunda en 2022 —módulo C— y una quinta sala en la Unidad Penitenciaria n° Sub 2, luego del traslado de la vieja cárcel de Mujeres al Complejo Penitenciario n° 5 de Rosario. En el transcurso del 2022 se inauguró una sexta sala en la Unidad Penitenciaria n° 12 —en el límite con la ciudad de Perez— reutilizando aquí un espacio inicialmente destinado al funcionamiento de una capilla y otorgado por la escuela secundaria, de quien depende todavía ese espacio y, por último, la creación de una segunda sala universitaria en la Unidad Penitenciaria n° 3, luego de que en el año 2021 una de las aulas fuese mudada desde la vieja esquina del patio a la parte trasera del gimnasio general, y creada una nueva a raíz de la reutilización de una vieja cabina de guardia penitenciaria del “Cultural” —espacio destinado a la realización de talleres culturales—.

En ese mapa de salas, las condiciones edilicias, de equipamiento y de acceso a la virtualidad son heterogéneas, pero en todas ellas persiste un rasgo común: los estudiantes cuentan con un cronograma de salidas durante la semana —mayormente de lunes a viernes de 9 a 17 hs.— para acceder autónomamente y poder desarrollar sus estudios, tanto en términos individuales como grupales. De este modo, y tal como sostenía el Protocolo de ingreso de estudiantes universitarios del Programa Educación en Cárceles:

El PEC en tanto política académica de inclusión a estudios superiores se propone generar condiciones de tránsito por la universidad propiciando recorridos autónomos y colectivos. En ese sentido, se diseñan e implementan acciones transversales para acompañar las diversas y singulares trayectorias socioeducativas. (Protocolo PEC, 2022, s/p.)

Así, las salas universitarias se inscribían como la materialización inicial de una propuesta con dos enclaves fundamentales, el acceso a la educación universitaria y el acompañamiento socio-educativo:

Dichos acompañamientos socioeducativos aspiran a instalar espacios colectivos de trabajo y procesos de autonomía, en los que la propia elección y trayectoria de cada estudiante por una carrera universitaria sean llevados a cabo junto a y con otros, desafiando -no exentos de limitaciones- el régimen penitenciario que establece ‘un estado de minoridad para el preso: el ‘tutelado’, [en el que el sujeto privado de su libertad] es infantilizado por la reducción cotidiana de su voluntad. (Manchado y Mir, 2023, p. 12)

De este modo, el DASE propone distanciarse de la lógica tratamental propia de las instituciones de encierro basada en la observación, la clasificación, el tratamiento y el pronóstico que, aunque con distintas configuraciones según la gestión gubernamental, prevaleció en las prisiones santafesinas (Manchado y Narciso, 2011); encuadrando así su práctica de acompañamiento dentro del paradigma de los Derechos Humanos. Allí las salas universitarias se componen como una heterotopía, porque “tiene el poder de yuxtaponer en un solo

lugar real múltiples espacios, múltiples emplazamientos que son en sí mismos incompatibles” (Foucault, 1984, p. 5) Las heterotopías, contrapuestas a las utopías en tanto “emplazamientos sin lugar real”, son:

lugares reales, lugares efectivos, lugares que están diseñados en la institución misma de la sociedad, que son especies de contra-emplazamientos, especies de utopías efectivamente realizadas en las cuales los emplazamientos reales, todos los otros emplazamientos reales que se pueden encontrar en el interior de la cultura están a la vez representados, cuestionados e invertidos, especies de lugares que están fuera de todos los lugares, aunque sean sin embargo efectivamente localizables. (Foucault, 1984, p. 3)

Es decir, mientras que el aula fue históricamente la pretensión utópica de la pedagogía moderna donde, ubicados y clasificados en un tiempo-espacio determinado, los niños serían perfectamente moldeados, y en la cual “hay que cuidar a estas personas, decirles lo que tienen que hacer, en lo posible encerrarlos en instituciones educativas [...] y darles reglas más precisas” (Dussel y Caruso, 2006, p. 7), las salas universitarias, en la heterotopía de la prisión, emergen como una heterotopía-otra que se ubica entre las de crisis y las de desviación -donde la prisión es su ejemplo predilecto- para instalar nuevas funciones, otras prácticas o sentidos divergentes a lo que la cárcel pretende con aquellos que inicialmente busca encauzar, moralizar o pedagogizar.

Por lo tanto, podríamos referir a una suerte de reinención del aula, en tanto las salas universitarias pretenden configurarse como un espacio de configuración de autonomías, donde el enclave de progresar académicamente sea una de entre otras tantas razones, para cuidar y sostener un espacio material y simbólicamente diferenciado de las lógicas punitivas preponderantes. Luego, quedará observar en términos singulares la diversidad de las trayectorias, la heterogénea constitución de las grupalidades y las estrategias que la propia Universidad despliega en cada uno de esos espacios educativos. Por lo pronto, intentaremos reconstruir cuáles son los sentidos sobre esa experiencia por parte de los estudiantes liberados, a los fines de comprenderlos en relación a sus trayectorias post-encierro.

3. Autonomías, protección y desistimiento. Una lectura a la distancia sobre las implicancias áulicas.

Ningún vínculo resulta de un instante o un preciso momento, sino que es parte de una construcción duradera, sostenida y en permanente interacción. De este modo, la creación de las salas universitarias fueron el resultado de los efectos provocados por la ampliación de un dispositivo de acompañamiento socio-educativo cada vez más demandado por las personas privadas de su libertad, reconociendo a la Universidad como un actor que, incipientemente, iba consolidando su tarea intramuros. Las salas fueron la respuesta a una urgencia pero también un proyecto construido “desde abajo”, y en la relación de dos variables dependientes: más personas privadas de su libertad queriendo cursar carreras universitarias y la necesidad de construir un espacio de relativa “autonomía” para desarrollar una trayectoria educativa.

Así, las salas universitarias comenzaron a ser habitadas y co-construidas entre coordinadores de programas, integrantes de los DASE y los propios estudiantes, bajo el consenso fundamental del “cuidado” de un lugar que buscaba ser dotado de reglas y acuerdos. Más allá de los aspectos formales determinados por la institución penal, y si bien resultan complejas las generalizaciones, una de las reglas informales —o no escritas—, daba cuenta de que las salas universitarias eran un espacio que debían —y deben— destinarse al encuentro con otros para avanzar en los respectivos procesos educativos, y allí los estudiantes despojarse de lo que coloquialmente se denominan “los berretines” de la convivencia cotidiana de la prisión; es decir, formas de resolver problemas o conflictos más propios de un “habitus de pabellón” (Viegas, 2012), que a las lógicas académicas de una sala universitaria en la prisión. Si bien no nos adentraremos en distinguir los matices de esta afirmación —porque nada en ningún espacio social sucede con fronteras tan claras y taxativas—, nos interesa reconocer que en las

salas universitarias prepondera la puesta en escena de la condición de estudiante por sobre cualquier otra; y que esto se traducirá, efectivamente, en las prácticas de cuidado del espacio³.

De esta manera, reconstruir algunos de los sentidos otorgados por estudiantes universitarios liberados a dicho espacio de las salas universitarias, nos permite también una lectura sobre la construcción —o no— de procesos de autonomía, del aporte sustancial a la disminución de los sufrimientos del encarcelamiento, posicionando esa experiencia como un factor de protección tanto dentro como fuera de la prisión, como así también la construcción de un lazo —cual sí oficios (Frigerio, 2018) — que podría tener resonancias en su vínculo con la Universidad:

Eh, no, adentro de la cárcel era viajar a otro mundo, cuando te pones a leer y un poco de historia que me tocó, un poco de antropología, que se yo, volás a otro lado totalmente. Si bien no estaba todas las horas estudiando, cuando me enganchaba a leer, estaba viajando a otro mundo [...] Sí, me sigue apareciendo. Eh, no sé, algo que me falta, por ejemplo, y digo, bueno. Estaba ya, por ejemplo, en la sala estaría a esta hora ya. (Jorge, estudiante liberado, comunicación personal, 16 de abril de 2025)

“...había una sala que era una sala...muy muy, siempre dije una sala muy particular, muy diferente a todo era, pero no porque era diferente al igual a todo, pero se notaba otra, otro aroma...eran como detenidos que eran conocidos míos porque estaban ahí en la cárcel, pero estos estudiaban. Ellos iban a estudiar a la sala universitaria, me entendés, no es como por ahí que hablaban o que no era un ambiente de... ¿cuál es la palabra? [...] Si si, era más colectivo, era todo colectivo ahí adentro, me entendés, era algo que se hacía colectivo...”. (Javier, estudiante liberado, comunicación personal, 06 de septiembre de 2024)

Las tres dimensiones señaladas —reducción del daño, construcción de autonomía y de un lazo— no pueden ser pensadas por separado, aunque aquí nos propongamos una suerte de “taxonomía” u ordenamiento posible para reconocer las singularidades de algunas de ellas. Bajo este enfoque, podríamos decir que los sentidos otorgados por estudiantes universitarios liberados en relación a la construcción de espacios de autonomía no pueden estar desligados de la caracterización descrita por Sykes (2017), donde uno de los principales sufrimientos del encarcelamiento es la pérdida de ella, la imposibilidad de depender de uno mismo para realizar una acción o estar sujeto a normativas externas —y aplicadas con un amplio margen de discrecionalidad—, que ponen al encarcelado en una continua relación de dependencia. Si a esa característica, sumamos la descripción propuesta por Segato (2003) al sostener que toda la matriz “resocializadora” se funda bajo el argumento del tutelaje e infantilización del “otro”, esto refuerza la idea de que la posibilidad de construir un espacio donde, explícita o implícitamente, se discutan dichos aspectos abre una lectura de sus dinámicas en clave resistencial o, al menos, amortiguadora de los daños del encarcelamiento.

Tal como señala Correa (2019) el “espacio carcelar resulta de la eficacia del poder de intimidación del sistema penal que los/as atrapa”, pero “jamás captura en su totalidad lo vivo de las instituciones, es decir, su dimensión práctica e inventiva” (p. 104). Por ello, en su carácter relacional, las salas universitarias provocan movimientos en ese espacio carcelar, en pos de generar vínculos donde las tensiones y disputas adquieren otros sentidos: primero, el de reconocer que el cuidado de ese espacio permite otro tipo de prácticas en el encierro, alejadas de la rescricción punitiva y segundo, que esos movimientos adquieren múltiples materialidades; desde el simple ejercicio de despejarse, hasta la posibilidad de tramar con otros, de inscribir algo de lo común en trayectorias que son fuertemente individualizadoras, no sólo por parte de la prisión sino también de la Universidad (Umpierrez, 2020; Umpierrez y Sosa, 2023). Esto, sin descuidar que allí también se desplegarán relaciones de fuerza, se configurarán roles y se irán constituyendo grupalidades segmentadas y heterogéneas. A pesar de ello, parece persistir la lectura de aquella experiencia como una que permitió distanciarse de lo más sufriente de la prisión, de inscribir nuevas conversaciones, de configurar tramas, relaciones e, inclusive, ampliar el abanico de resoluciones para las problemáticas o conflictividades internas.

En cierta forma, las definiciones de Jorge y Javier cristalizan un proceso que busca reconfigurar una identidad, una nueva sutura subjetiva (Hall, 2003) donde, sin olvidar el contexto de encierro, empieza a

consolidar otra forma de verse en esa y otras comunidades. De este modo, si queremos pensar dichas configuraciones identitarias en relación a los procesos de desistimiento del delito⁴ de estudiantes universitarios liberados, eso nos exige una lectura en retrospectiva que ponga el foco en cómo el DUP habilitó un tránsito más autónomo, menos sufriente y, en cierto sentido, menos individualista, desplazando -al menos parcialmente- algunas de las lógicas preponderantes de la prisión.

Algunos autores (Añaños Bedriñana y Yagüe Olmos, 2013; Añaños, Nistal y Moles, 2021) propondrán que la educación en prisiones —y diremos nosotros la universitaria primero, y en el caso que proponemos aquí, lo sucedido en las salas universitarias después— ubica a dichas experiencias como factor de protección tanto para el tránsito de una condena como para reducir los riesgos de reincidencia (Moles López, 2021; García Vitta, 2015). Si bien no desatendemos tal interpretación, en el caso de la experiencia argentina en general y rosarina en particular, dicha lectura debe ser complementada con una en la que podemos reapropiarnos desde las teorías del desistimiento del delito: para quienes transitan el egreso carcelario resulta de suma importancia sentirse parte de una comunidad política donde se destaca la mirada del otro y esto cabe tanto para lo que comienza a suceder intra como extramuros (Manchado, 2025).

3.1. El aula extendida. Recordar, reconocer y reafirmar una comunidad política

Actualmente, existen tres grandes perspectivas que han abordado los procesos de desistimiento del delito en personas que han tenido un vínculo con el sistema penal: a) la teoría del control, b) la transformación cognitiva y c) la tensión-apoyo social. Si bien existen diferencias entre ellas, las tres coinciden en: 1) la importancia de pensar la desistencia como un proceso (Maruna, 2001; McNeill y Schinkel, 2016) y 2) que mantener el alejamiento “de la conducta del crimen” (Maruna, 2012) contempla la construcción de una narrativa desistente. Sumado a eso, existe una calificación interna que propone pensar diferencias entre desistencia primaria y secundaria. La primera, ligada a los cambios (o no) en la conducta del ofensor y la segunda, a una transformación identitaria (McNeill y Schinkel, 2016). A esa distinción se incorpora la terciaria, para analizar no “sólo cambios en la conducta o identidad” sino también “en el sentido de pertenecer a una comunidad (moral)”. Si la identidad es socialmente construida y negociada, “los cambios de largo término dependen no sólo de cómo uno se ve a sí mismo sino también en cómo uno ve a los otros, y en cómo uno ve el lugar de uno en sociedad”. En ese sentido, el desistimiento es entendido como un “proceso social y político, más que uno personal” (Mc-Neill y Schinkel, 2016, p. 607), y el abordaje del vínculo de los estudiantes liberados con su experiencia universitaria en general y su tránsito por las salas universitarias en particular, podemos pensarla en ese sentido. La siguiente definición, nos permite un ingreso a la discusión:

Sí, a lo primero... el estar, el querer pertenecer ya es algo que quiere decir que ese espacio le generó al ser humano, a lo primero vos vas con esa motivación, donde el juez ordena que se hagan talleres o cultura, o la escuela o en este caso algo tan empoderante como la facultad dentro de una cárcel es algo que todos desean ir. Y después el que pertenece, el que con el tiempo sostiene ese espacio es el que ya no le está importando cómo lo miran, ya no le importa, a él le importa ese espacio, a él le interesa eso, él quiere eso (Javier, estudiante liberado, comunicación personal, 06 de septiembre de 2024)

Aquí podríamos decir que este enunciado entra en contradicción con lo que veníamos argumentando, si tomamos como referencia cuando Javier sostiene que “ya no le está importando cómo lo miran” porque él quiere eso. Sin embargo, puesta en la serie analítica que venimos proponiendo en todo el trabajo, ese desinterés refiere, precisamente, a la mirada que la comunidad carcelaria, históricamente, ha construido sobre quien decide “abandonar” ciertas prácticas del “habitus de pabellón” (Viegas Barriga, 2012) para, en este caso, anclarse en un proceso educativo. Proceso que si bien se ha ido transformando en las últimas décadas, todavía persiste bajo la calificación de “refugiado” —en la iglesia, la escuela, etcétera—. La mirada, construida por los propios presos pero también por algunos agentes penitenciarios, es la de ya no importará demasiado, porque ahora se inscribe en una nueva pertenencia habilitante para diagramar otros tránsitos por la prisión y delinear

nuevas proyecciones en el afuera. El contrapeso se inscribirá entonces en la experiencia universitaria, fortalecida en el tránsito por una sala como espacio de autonomía, pero también de pertenencia y cuidado, donde sí resulta fundamental la mirada de tres actores: la de los propios compañeros estudiantes de la sala, la de los agentes penitenciarios que reconocían en la permanencia y la persistencia un compromiso asumido, y la de los actores universitarios externos que necesitaban de esos roles para sostener, consolidar y expandir la tarea.

Por lo tanto, las salas universitarias, recordadas tiempo después de recuperar la libertad ambulatoria, adquieren el reconocimiento de haber sido sostén fundamental en el tránsito por el encierro, pero también espacio habilitador de prácticas, saberes y discursos que se pondrán en juego en el “afuera”:

La facultad en el aula universitaria está bien dentro de la cárcel, pero estudiaba ¡y macana que estudiábamos! Macana que los filósofos te dejaban la cabeza más grande que la celda, imagínate que no tenía ni tiempo ni para pensar el celador ni en la celda, porque ya los filósofos ya te dejaban, pero agotado [...] entonces como estábamos todo el día en el aula universitaria, teníamos las herramientas y en la celda no la teníamos, pero la teníamos ahí en el aula universitaria. Entonces salíamos y ahí nomás agarramos el diccionario, no tan solo yo, muchos estudiantes agarrábamos el diccionario, y bueno y así fui comprendiendo palabra por palabra, palabra por palabra, lo que significaba, yo no sabía ni hablar, yo sinceramente volviendo a la respuesta cruda. Yo era un berretinado, te hablo en términos de calle, hoy soy una persona que estamos entablando una conversación como una de las tantas que hemos tenido en el aula universitaria, donde se formaban desarrollo de una mínima palabra, y no terminamos más y era para seguir, para seguir, y para seguir porque te abría a otra y ese otro nos lleva a otro desarrollo y bueno, mayormente tratábamos de consensuar entre todos para hablar de ese tema. (Javier, estudiante liberado, comunicación personal, 06 de septiembre de 2024)

La reafirmación está dada entonces, en que muchos años después de aquella experiencia áulica se reconocen todavía resonancias que podrían distinguirse en dos dimensiones significativas: 1) la adquisición de una capital cultural (Bourdieu, 2011) traducido en otros diálogos posibles y 2) la construcción de un capital social que comenzará a ubicar a la Universidad como apoyo social posible una vez recuperada la libertad. El anclaje de la sala universitaria como espacio de encuentro y discusión con la multiplicidad de actores intervinientes, contribuyen a la idea de que dicho espacio es un punto de partida, pero también reconocimiento a la experiencia realizada, en términos de pertenencia a una comunidad, y a la configuración de nuevos sentidos en torno a las ciudadanía posibles, tanto dentro como fuera de la prisión (Manchado, 2025). Los procesos desplegados en la sala universitaria pueden ser pensados como plafón para reconocer la interacción futura entre lo cierto y lo incierto, lo urgente y lo accesorio, lo deseable y lo posible.

4. De capitales flotantes y proyecciones inciertas. El aula (y) en la distancia.

En otros trabajos hemos planteado que los estudiantes universitarios liberados, reconocen al dispositivo universitario en prisión como un capital social flotante (Manchado, 2025). En tanto el capital social es, desde la perspectiva bourdieuana, “el conjunto de recursos actuales o potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento” (Bourdieu, 2011, p. 221), sostuvimos que la Universidad se reconoce con más fuerza una vez recuperada la libertad ambulatoria, como una red durable de relaciones, de vínculos permanentes y útiles, que adquiere algunas variaciones. Una de ellas es la emergencia de un tipo de capital social que denominamos “flotante” por estar centrado en la condición de “disponibilidad”⁵ permanente, aunque no siempre materializada en una presencia; esto, resultante de las relaciones consolidadas en el DUP que, una vez recuperada la libertad ambulatoria de los estudiantes, aparece de forma asistemática y/o discontinuada. Condición paradójica pero evidentemente operatoria en las interacciones establecidas por los estudiantes universitarios liberados y la propia institución de educación superior. Los entrevistados manifestaron, recurrentemente, sentir que la Universidad —singularizado en los actores que componen el DUP— siempre está para acompañarlos cuando lo necesiten. De este modo, no nos referimos a una presencia constante y

sostenida en el tiempo, pero sí a la permanente disponibilidad de un dispositivo anclado, fundamentalmente, en la idea del acompañamiento.

La dimensión del “acompañamiento”, como elemento central de la labor desplegada por la UNR en las prisiones del sur santafesino, se distingue como recurso sustancial para los liberados en el post-encierro. Como ya mencionamos, dicha práctica es una modalidad de trabajo distintiva de la Universidad desde el 2016 a la actualidad, expresada incluso en el Plan de Gestión de la Dirección Socio-Educativa en Contextos de Encierro (2019-2023):

promover el acceso y acompañamiento a instancias de educación superior (terciaria y universitaria) de detenidos/as en Unidades Penitenciarias del sur de la provincia de Santa Fe [...], mediante un Dispositivo (de Acompañamiento) Socio-educativo que articule aspectos singulares, colectivos, sociales, y académicos para el sostenimiento de una práctica formativa. (Plan de Gestión 2020-2024, p. 1).

Acompañamientos que, conceptual y empíricamente, aspiran a “instalar espacios colectivos de trabajo y procesos de autonomía”. De este modo, el DASE propone “distanciarse de la lógica tratamental propia de las instituciones de encierro basada en la observación, la clasificación, el tratamiento y el pronóstico [...] encuadrando su práctica de acompañamiento dentro del paradigma de los Derechos Humanos” (Manchado y Mir, 2023, p. 11).

Tal definición promovida por el DUP adquiere resonancias en los estudiantes liberados bajo la idea de “sentirse acompañados”, reconociendo una red de relaciones existentes que pueden habilitar múltiples articulaciones. Por tanto, la Universidad es aquí un dispositivo configurador de nuevos capitales, entre el “adentro” y el “afuera”, pero capitales que una vez recuperada la libertad ambulatoria adquieran singularidades o características tales como la “flotación”. Lo que nos interesa destacar aquí es cómo las salas universitarias han operado a modo de plexo entre dimensiones que, *a priori*, pueden parecer contradictorias pero que son operatorias de la experiencia post-encierro: entre lo cierto y lo incierto, lo urgente y lo accesorio, lo deseable y lo posible.

En primer lugar, la certeza otorgada por un espacio conquistado —y cuidado permanentemente— en el adentro como son las salas, se articula con lo incierto de querer darle continuidad a los estudios universitarios fuera de la prisión:

Yo me tengo que criticar también porque yo bueno y no, no supe construir en mi cabecita loca, no supe acomodarlo y cuando el tiempo transcurrió que también estaba arreglando acá mi casa [...] Donde fui me encontré con un monstruo que no conocía —por la Facultad—, creyendo yo que podía es más...yo podía, pero me aplastó el gigante dijo Calamaro. (Javier, estudiante liberado, comunicación personal, 06/09/2024)

Estábamos tan deslumbrados con Pablo que nos sentamos en la entrada, —antes de entrar, donde está el portón ahora— y empezamos a mirar a todo el mundo, embobados mirando para todos lados, hasta a los de seguridad les llamó la atención y medio que nos miraban y se nos acercaban [...] Después, presenciar una clase... después de tanto tiempo. Yo no me acordaba ni de en qué año había dejado la secundaria. Y otro tipo, otra manera, una banda de gente, el aula. (Carlos, estudiante liberado, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Viste que yo lo único que vi fueron los primeros, el primer cuatrimestre de primer año, 100 personas [...] Y después no continúe. Después el receso invernal no continúe, pero qué sé yo, yo sé que más adelante no es así, o que la puedo rendir libre, o no sé. Es más, estoy inscrito todavía, podría rendirlas libre. (Jorge, estudiante liberado, comunicación personal, 16 de abril de 2025)

En segundo lugar, los sentidos otorgados a la sala universitaria son el pliegue entre lo urgente y lo accesorio; mientras que, durante la experiencia del encarcelamiento, asistir a la sala se reconocía como lo necesario, lo urgente, lo indispensable para la consolidación del proceso educativo, en el afuera se configura como “accesorio” por la necesaria atención a otras urgencias. Esto, lejos de ser un elemento negativo, pone en escena

el carácter de la “disponibilidad” como esencia del DUP y de las reconfiguraciones que adopta para los estudiantes universitarios liberados: el horizonte de ir (volver) a una sala, se inscribe en la necesaria definición de resolver lo urgente (reconstitución de lazos familiares, abandonar adicciones, conseguir un trabajo, adquirir insumos básicos, etcétera).

Y también tenía pensado anotarme en la facultad y salir, pero por la experiencia también de esa, como yo te digo de rodearme con gente de la facultad, verlo con una clase estando allá, ¿viste? Después, entre una cosa y la otra, que empecé a laburar, que después empecé a laburar con esto, con otro, con otro. Con Agustín, que empecé a dedicar el tiempo a Fabricio, ¿viste?. (Mario, estudiante liberado, comunicación personal, 1 de julio de 2022)

Trabajar ya, eso le agradezco siempre a mi familia, a mi compadre, yo el primer fin de semana no, pero ya el lunes, de que salí fui a laburar con mi compadre a pegar cerámico. (Jorge, estudiante liberado, comunicación personal, 16 de abril de 2025)

Yo tenía hijos, tenía una familia. Eso, eso me abatató, me abatató, o sea también estar con mis hijos, acompañarlo, vestirlo, la escuela, mi compañera que es mi esposa, una familia... una familia que me extrañó, que le hice falta, me entendés. Había que tapar muchos frentes, mucho frente al mismo tiempo y lo más triste que sí decidí sacrificarme yo, yo me sacrificué, yo mismo me sacrificué porque dejé algo que me gustaba. (Javier, estudiante liberado, comunicación personal, 6 de septiembre de 2024)

Dimensión que se liga claramente a la tercera y última, donde lo deseable y lo posible son parte de esta lectura diaria que proponemos sobre las salas universitarias. Aquello que en los procesos de prisionalización se expresaba como una continuidad asegurada⁶, lo deseable, se reinscribe como lo posible una vez recuperada la libertad ambulatoria. El retorno al aula universitaria —extra muros— será posible en tanto y en cuanto el acompañamiento con el que sí se contaba intramuros, adquiera matices concretos, tanto material como simbólicamente:

No existen y no van a existir —becas de acompañamiento—. Pero sí me hubiera ayudado mucho, no sé en ese tiempo una beca que a mí me alcance para comer y para alquilar, puedo estudiar, pero si no tienes que trabajar. (Jorge, estudiante liberado, comunicación personal, 16 de abril de 2025)

No sé si ya se llama acompañante porque no necesitaba acompañante, no sé si necesitaba acompañante, pero tal vez sí un colega que, que sepa mi historia de dónde vengo, o sea, que vengo a una cárcel de estudiar que nunca había pisado una facultad y que me diga: ‘vamos tranquilos, yo sé de dónde vos venís’, ‘vos sabes que el aula donde va a estudiar allá, los profesores, los turnos’, me entendés, tal vez que me hubiese guiado, que creo que fue el empujón que me faltó. (Javier, estudiante liberado, comunicación personal, 6 de octubre de 2024)

Por tanto, estos factores nos permiten argumentar sobre la centralidad que adquieren las salas universitarias en la construcción de una trayectoria educativa intramuros, pero también en la dimensión de las proyecciones y los anclajes concretos en el post-encierro. En ese sentido, una evaluación centrada sólo en lo cuantitativo obturaría todo el análisis del proceso, ya que de todos los estudiantes universitarios que cursaron carreras durante sus prisionalizaciones, sólo uno le dio continuidad a sus estudios. Sin embargo, si el análisis lo focalizamos en los sentidos otorgados y las resonancias reconocidas a partir de la reconstrucción de las trayectorias —entendidas estas como un *continuum*— podríamos recurrir a la conceptualización de Fernández Álvarez, Nistal y Moles (2017) sobre los “movimientos truncos”, en términos de “ensayar la posibilidad”, es decir poner el acento en el transcurrir para dar “relevancia a aquello que se produce en esos procesos cuyo resultado suele ser imprevisto, señalando el sentido no lineal y sobre todo errático” (Fernández Álvarez en Invernizzi, 2024, p. 112). En todos los casos, no hay un reproche a lo que no se pudo hacer, sino más bien a la pretensión de alguna vez volver. No alcanzar esa continuidad educativa, lejos de reconocerse como un fracaso institucional y subjetivo, puede ser leído en clave de desistimiento si encontramos allí la distinción de una experiencia que valoriza, no el encierro, sino en otros trayectos posibles. Esto, a partir de la construcción de

unos espacios otros, fortalecieron la idea de que la Universidad sea un capital disponible, aunque no siempre resolutivo de algunos problemas en el afuera, inclusive los de carácter educativo.

De este modo, a la caracterización de que la Universidad aparece como un capital social flotante para los estudiantes universitarios liberados, podemos sumarle una lectura sobre los sentidos en torno al lugar de las salas universitarias en prisión, para comprender cómo dicho capital adquiere también el carácter de plegable. La noción de plexo, proveniente del lenguaje médico, remite a la idea red —una red nerviosa que rodea una arteria— y es posiblemente allí donde el lugar otorgado a la experiencia de haber transitado la sala universitaria adquiera mayor consistencia, contribuyendo al registro de la que la Universidad es un capital disponible, aunque no siempre recurrido.

5. A modo de conclusiones. Las salas universitarias como plexo y flotación

Mirar hacia atrás supone, como proponía Benjamin a través de Klee, revisar la experiencia de lo que hicimos, pero también configurar elementos para una proyección futura. La del filósofo alemán tenía pretensiones más generales y amplias como reconocer que los destrozos y olvidos promovidos por el progreso capitalista podían ser el punto de partida para alguna revolución posible; el nuestro, en este artículo, no sólo es menos pretencioso, sino que trata de desplegar un ejercicio casi microscópico. Mirar un aspecto singular de una experiencia más amplia como la de haber transitado una Carrera Universitaria en el marco del DUP, y relacionarla con las trayectorias post-encierro de dichos estudiantes. De este modo, el ejercicio nos permite una doble lectura: sobre lo realizado por la Universidad intramuros, pero también de los movimientos —en términos materiales y simbólicos— de los estudiantes más allá de los muros. También podríamos argumentar que habilita una tercera referida a qué hace la institución universitaria una vez que sus estudiantes recuperan su libertad ambulatoria, pero aquí no nos hemos enfocado tanto en esa dimensión de la praxis, sino más bien en lo que significó y significa dicha experiencia en términos de “efectos”, resonancias o implicancias, más allá de que ellos se traduzcan o no en prácticas universitarias concretas.

De este modo, analizar ese aspecto singular de las salas universitarias en prisión nos habilita a fortalecer la caracterización de pensar a la Universidad en el post-encierro como un capital social flotante y plegable, que remite a su condición de articulador, de generación de red, de habilitador y de plexo entre dimensiones que fueron construidas a partir de la experiencia intramuros, y que aparecen ahora como un horizonte de posibilidad. Uno que no imprime certezas pero tampoco desamparo, uno que reconoce la transformación de lo urgente en accesorio pero no por ello en dispensable, y uno que abre matices entre lo deseable y lo posible, siendo precisamente el plexo ese lugar que reconoce lo construido, que no olvida el proceso y que en ello deviene la configuración de una narrativa donde la inscripción en una comunidad política —la universitaria— habilita proyecciones, o al menos permiten fortalecer caminos alejados de las redes del sistema penal. Como ya hemos insistido en otros trabajos (Manchado, 2025), esto no supone necesariamente la total desvinculación con prácticas ilegales, pero si el reconocimiento de un proceso de desistimiento del delito donde la flotación — en términos de disponibilidad— y el plegado del capital social construido con la Universidad, se constituyen como un factor de protección ante las fauces del castigo penal.

Por tanto, mirar hacia atrás no para vanagloriar lo que fue sino para reconocer que las heterotopías son, a fin de cuentas, otra forma posible de pensarse en los espacios habitados, conquistados y, por qué no, proyectados, como el futuro o, al menos, como el no retorno a lo mismo.

Referencias bibliográficas

- Añaños Bedriñana, F. y Yagüe Olmos, C. (2013). Educación social en prisiones. Planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (22) 7-12.
- Añaños, F., Nistal, J. y Moles, E. (2021). La reincidencia penitenciaria en España: género, factores asociados y prevención. *Psychology, Society & Education*, 13 (2), 1-10. <https://doi.org/10.25115/psyse.v13i2.3489>
- Benjamin, W. (1999). “Tesis de filosofía de la historia” en *Ensayos escogidos* (pp. 43-52). Ciudad de México, México: Ediciones Coyoacán.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Correa, A. M. (2019). *Producción de sentidos y subjetividades en el espacio carcelar: acceso a la justicia y a derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los derechos humanos*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2006) *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Fernández Álvarez, M. I., Nistal, J. y Moles, J. (2017) La política como proceso vivo: diálogos etnográficos y un experimento de encuentro conceptual. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (231) 277-304.
- Foucault, M. (1984). Des espaces autres (Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967). *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5) 46-49.
- Foucault, M. (1985). *El discurso del poder*. Buenos Aires, Argentina: Folios.
- Frigerio, G. (comp.) (2018) *Saberes de los umbrales: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- García Vitta, M. (2015). *Redes de apoyo y entornos socio-familiares en mujeres reclusas: Análisis de las relaciones con las drogas, el acompañamiento en prisión y los procesos hacia la reinserción social*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, S. y du Gay, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Invernizzi, E. (2024). *‘Lo importante es no quedarse solos.’ Sentidos sobre las marcas del encierro y el egreso carcelario de un grupo de varones que participaron en talleres culturales en cárceles del sur de la provincia de Santa Fe*. Tesina en Antropología. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Jullien, F. (2013a). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata.
- Jullien, F. (2013b). Estar disponible. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-218246-2013-04-18.html>
- Manchado, M. (2025). ‘Yo sentí que nadie se alejaba’. Los efectos extendidos de la educación universitaria en prisión. Narrativas, capitales y desistimiento del delito. *Revista Museo de Antropología*, 18 (1), 253-268. <http://doi.org/10.31048/m27y5t89>
- Manchado, M. y Narciso, L. (2011). ‘De la ‘mística penitenciaria’ al progresismo penal: Continuidades y discontinuidades en la propuesta de una política penitenciaria progresista en la provincia de Santa Fe. *Actas 11° Jornadas Rosarinas Antropología Sociocultural*, Rosario, Argentina.
- Manchado, M. y Mir, L. (2023). Entre lo punitivo y lo pedagógico. Escenarios de la educación en prisiones desde una perspectiva de los Derechos Humanos. En Della B. M. [et.al.]. *Escritos sobre Educación, Derechos Humanos y Memoria* (pp. 133-164). Granadero Baigorria, Argentina: Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Santa Fe.

- Maruna, S. (2001). *Making good: How ex-offenders reform and reclaim their lives*. Washington DC, Estados Unidos: American Psychological Association Books.
- Maruna, S. (2012). After Prison, What? The Ex - Prisoner's Struggle to Desist from Crime. En *Yvonne Jewkes*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Maruna, S. y Farrall, S. (2003). Desistance from Crime: A Theoretical Reformulation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (43) 1-24.
- Martí, J., Albani, E., Ibañez, A. y Cid, J. (2021). Personal networks and desistance from crime in young offenders. *European Journal of Criminology* 18 (2), 235-253.
- Martí, J. y Cid, J. (2015). Encarcelamiento, lazos familiares y reincidencia. Explorando los límites del familismo. *Revista Internacional de Sociología* 73 (1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2013.02.04>
- McNeill, F. y Schinkel, M. (2016). Prisons and desistance. En Bennett, J., Crewe, B. y Jewkes, Y. (edit.) *Handbook on Prisons* (pp. 607-621). Cullompton, Inglaterra: Willan Publishing.
- Moles López, E. (2021). *Mujeres y reincidencia en España, factores de protección y de riesgo. Una aproximación socio-educativa para su prevención*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Segato, R. (2003). *El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto 'Habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel'*. Brasilia, Brasil: Universidade de Brasilia.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Morata.
- Sykes, G. (2017). *La sociedad de los cautivos. Estudio de una cárcel de máxima seguridad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Umpierrez, A. (2020). Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: un territorio en tensión. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17 (48), 104-123.
- Umpierrez, A. y Sosa, R. (2023). Alcances de la presencia de la universidad en la cárcel. *Sinéctica. Revista Electrónica de educación*, (61), 1-22.
- Viegas Barriga, F. (2012). Desorientados. Modos de circulación y apropiación espacial de liberados de cárceles bonaerenses (2009-2012). *Question* 1 (36), 97-111.

Documentos utilizados

- Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Secretaría de Extensión y Vinculación. (2017). *Programa "Educación en cárceles". Documento base*.
- Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Programa "Educación en Cárceles". (2022). *Protocolo para la incorporación de estudiantes detenidos/as a las carreras de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR). Documento base*.
- Universidad Nacional de Rosario - Área de Derechos Humanos - Dirección Socio-Educativa en Contextos de Encierro (2020). *Plan de gestión 2020-2024*.

Notas

- 1 El dato es propio y fue construido a partir del listado de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario que han cursado Carreras de grado, y la constatación de quiénes han reingresado a la prisión una vez recuperadas sus libertades ambulatorias. En ese sentido, podemos concluir que un 75,6 % de quienes transitaron por una Carrera Universitaria de la UNR en prisión no volvió a reincidir penitenciarmente.
- 2 Hasta el año 2014, se realizó allí un periódico autogestionado por los propios detenidos; más tarde, se colocaron una serie de computadoras y se denominó sala de informática. El espacio estaba gestionado por presos denominados “líderes” o con “cartel”, pero en la medida que estos fueron recuperando sus libertades ambulatorias, el espacio no tuvo continuidad.
- 3 Esto no supone desatender que en repetidas ocasiones las salas universitarias pueden ser utilizadas para prácticas que, a priori, podríamos calificar como “no estrictamente académicas”, como tampoco obviar que algunas conflictividades de los pabellones puedan trasladarse o replicarse en el espacio universitario. Todo ello supone una continua revisión de las prácticas donde los estudiantes no son agentes secundarios sino, por el contrario, quienes muchas veces convocan a revisar los acuerdos y reglas definidos para la convivencia cotidiana en el aula.
- 4 Las teorías del desistimiento del delito son un abordaje para comprender el abandono —parcial o total— de la realización de una práctica ilegal —o ilegalizada— por parte de alguien que ya la ha realizado alguna vez y fue, principalmente, sancionada por el sistema penal.
- 5 La denominación “flotante” remite a las elaboraciones del psicoanalista Francois Jullien (2013a) quien aborda la categoría de “disponibilidad” como una noción ampliamente desarrollada en Oriente —desde los tiempos de Confucio, 551 – 479 a.c. — para referir a la idea de una disposición interior que se abre a la diversidad, pero acompañada de la oportunidad. En Occidente fue Freud, con su categoría de “atención flotante”, quien más se aproximó a este desarrollo: “La fórmula es paradójica: ‘atención’ pero ‘flotante’: la mente se dirige hacia, se tiende hacia, pero sin nada en particular a lo cual estaría atenta. Se concentra (atención), pero sobre todo a la vez (dispersión). Que Freud no pueda expresar sino en una fórmula que roza la contradicción la primera regla práctica del psicoanalista ya deja ver bastante bien hasta qué punto ésta socava nuestro credo teórico, que realza las facultades (del conocimiento) y su capacidad de ‘control’” (Jullien b, 2013, s/p).
- 6 En un reciente estudio comparativo entre una cárcel argentina (la UP n° 3 de Rosario) y una cárcel española (Albolote, Granada), en el que se realizaron diez entrevistas en profundidad con estudiantes universitarios en cada espacio educativo en prisión coordinados por la UNR (Argentina) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) respectivamente, se distinguió que el 30 % de los estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario entrevistados valoran positivamente el espacio y los recursos disponibles en el aula universitaria, destacándolo como una de las mayores potencialidades de la experiencia educativa.

Centros universitarios y gestión territorial de la política universitaria en contextos de privación de libertad: la experiencia de la FACSO-UNICEN


University centers and territorial management of higher education policy in contexts of deprivation of liberty: the FACSO-UNICEN experience

Luis Alfredo Scipioni Ferreira

Universidad Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

ROR <https://ror.org/011gakh74>

luisscipioni@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0006-5791-9888>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-485>

Recepción: 29 Enero 2026

Revisado: 10 Febrero 2026

Aprobación: 11 Febrero 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este trabajo busca organizar y reflexionar en la experiencia institucional del Programa de Educación en Contextos de Encierro (PECE), Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), y de la presencia de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) en las unidades penitenciarias de la provincia de Buenos Aires.

La idea central gira en torno a problematizar la implementación del PECE en las cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), priorizando la forma en que se institucionalizó la política socioeducativa de la universidad, la construcción de las aulas universitarias como espacios singulares, y la conformación de los centros universitarios como mecanismos de gestión institucional.

El trabajo indaga cómo los centros universitarios han construido un espacio de legitimidad institucional que les permite intervenir en la organización de la vida cotidiana de las aulas, articular con distintos actores y sostener la implementación de la política universitaria en un escenario atravesado por tensiones, disputas y acuerdos.

Palabras clave: centros universitarios, políticas socioeducativas, arreglos organizacionales.

Abstract

This paper seeks to organize and reflect upon the institutional experience of the Education in Confinement Contexts Program (PECE, by its Spanish acronym), within the Faculty of Social Sciences (FACSO), and the presence of the National University of Central Buenos Aires (UNICEN) in penitentiary units across the province of Buenos Aires.

The central thesis problematizes the implementation of the PECE within the prisons of the Bonaerense Penitentiary Service (SPB), prioritizing the institutionalization process of the university's socio-educational policy, the construction of university classrooms as unique spaces, and the establishment of university centers as mechanisms for institutional management. Furthermore, the study investigates how these university centers have built a sphere of institutional legitimacy that allows them to intervene in the organization of daily classroom life, coordinate with diverse stakeholders, and sustain the implementation of university policy in a landscape defined by tensions, disputes, and agreements.

Keywords: university centers, socio-educational policies, organizational arrangements.

1. Introducción

Este trabajo busca ordenar algunas experiencias, investigaciones y reflexiones que derivan de más de quince años de implementación del Programa de Educación en Contextos de Encierro (PECE) de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) y de la presencia de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) en las unidades penitenciarias de la provincia de Buenos Aires.

La idea central del presente artículo gira en torno a poder problematizar la implementación del PECE en las cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), priorizando algunos antecedentes en la construcción de la política socioeducativa de la universidad, la construcción de las aulas universitarias como espacios singulares, y la conformación de los centros universitarios como mecanismos participativos en la gestión institucional.

Desde una perspectiva situada en el territorio, el trabajo indaga cómo los centros universitarios han construido un espacio de legitimidad institucional que les permite intervenir en la organización de la vida cotidiana de las aulas, articular con distintos actores -universidad, servicio penitenciario y estudiantes- y sostener la implementación de la política universitaria en un escenario atravesado por tensiones, disputas y acuerdos.

El artículo se estructura a partir de tres ejes organizadores. En primer lugar, se aborda el marco institucional que da especificidad a los centros universitarios como organización política estudiantil en las aulas universitarias y sus procesos instituyentes. En segundo lugar, se sitúan algunas reflexiones teóricas que permiten ver la potencialidad de los centros universitarios como espacios de disputa y mediaciones organizacionales en la implementación de la política socioeducativa. Finalmente, se analiza la productividad de las aulas universitarias en contextos de privación de libertad tomando algunos indicadores que facilitan precisar la materialidad de la política universitaria en prácticas y propuestas sostenidas en el tiempo.

2. De la presencia de la UNICEN en cárceles

Las experiencias de la UNICEN en contextos de privación de libertad, más allá de algunas propuestas sin continuidad en la década del '90 del siglo pasado, comienzan en 2003 con el Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Derecho. Desde ese momento se han ido incorporando otras propuestas de unidades académicas (Proyecto Arte en Cárceles Facultad de Arte, Proyecto Cuerpos en Tránsito Facultad de Ciencias Humanas, Proyecto Promoviendo la Salud en Contexto de Encierro Facultad de Ciencias de la Salud, y el Programa Universidad en la Cárcel de la Secretaría de Extensión de la UNICEN) que en la actualidad conforman diversas intervenciones socioeducativas que pueden ser pensadas como una política no centralizada y fragmentaria. La no centralización parte de la idea de que, hasta el momento, la universidad no ha construido un marco general que integre y dote de recursos a las intervenciones particulares de los diferentes programas y proyectos que llevan adelante las facultades, mientras que la fragmentariedad de estas intervenciones se reconoce en los diversos grados de institucionalidad que han adquirido cada una de estas experiencias.

3. El dispositivo del PECE en contextos de privación de libertad

En este marco, el PECE se construyó como un programa académico que adquirió institucionalidad en el año 2009. Su implementación se inició en la Unidad Penitenciaria (UP) N° 38 de Sierra Chica y, a partir de ese momento, amplió la intervención a otras unidades del Complejo Penitenciario Centro- Zona Sur (UP N° 2 y 27) y del Complejo Penitenciario Centro- Zona Norte (UP N° 7 y 52). Los primeros años de esta expansión del Programa estuvieron articulados con el Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Derecho, también académico, y el Programa Universidad en la Cárcel de la Secretaría de Extensión de

UNICEN. El convenio firmado entre UNICEN y el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) tuvo como punto saliente la ocupación de espacios propios para la universidad y la posibilidad de construir una presencia singular, sostenida y con requerimientos propios.

En los más de 15 años de implementación que lleva el PECE, las formas organizativas que fueron adquiriendo las aulas universitarias han estado relacionadas a un proceso de gestión que se articuló entre el dispositivo académico-extensionista institucionalizado por la Facultad de Ciencias Sociales, las lógicas y/o límites de la seguridad y el tratamiento del servicio penitenciario, y las posibilidades de autoorganización de los/as estudiantes universitarios/as bajo el formato de Centros Universitarios. Esta tríada que actualmente puede percibirse en cada una de las aulas universitarias, ha sido objeto de diversas transformaciones, reflexiones, tensiones, disposiciones, contingencias y emergencias (Scipioni, Palmieri y Umpierrez, 2025).

El primer elemento de esta tríada son los centros universitarios como parte integrante de la gestión de las aulas universitarias. Estos son parte de un proceso de politización estudiantil que se vincula con formas de ciudadanía universitaria históricas en nuestro país, pero que al interior del espacio carcelar (Correa, Acin, Barreto, Castagno, Herranz y Paez, 2017) se puede analizar desde la construcción de una territorialidad precisa, identificable y con rasgos identitarios. En este sentido hay tres movimientos que permiten posicionar a los centros universitarios como actor. El primero de estos está asociado a la llegada de la universidad a la cárcel. Si bien las cárceles en nuestro país fueron integrando los niveles educativos obligatorios como parte de su objetivo *resocializador*, subsumidos en los procesos del tratamiento penitenciario y anclados en la lógica de seguridad, la presencia mayoritaria de las universidades nacionales que intervienen en contextos de privación de libertad¹ se da con el cambio de siglo y en la revisión de las políticas socioeducativas². En este marco, son las universidades las que identifican a las cárceles como espacios a *ocupar*, son estas las que a través de convenios con los servicios penitenciarios federales y provinciales ingresan a las cárceles, ocupan espacios no construidos o pensados para la universidad, e irrumpen en un territorio en principio ajeno. Es la universidad, en este contexto, una fuerza instituyente que busca transformar los contornos de la cárcel y disputar sentidos en la gestión institucional.

El segundo refiere al territorio universitario como tal. Las aulas universitarias como espacios concretos no aluden en su totalidad ni a la universidad ni a la cárcel, son espacios de hibridez, interacción, tensión, disputa e intercambio, pero sobre todo un territorio singular. Como tal, pueden problematizarse en términos de unidad educativa (Umpierrez, 2020, 2021), pensarse como espacios de construcción de sentido y prácticas sociales que abonan a una identidad colectiva (Palmieri, 2024), o puede hacerse hincapié en las implicancias del aula universitaria para la construcción de relaciones de los/as estudiantes universitarios/as con otros actores interorganizacionales (Scipioni, Palmieri y Umpierrez, 2025). En suma, el territorio universitario en contextos de privación de libertad puede ser considerado desde su complejidad, desde la articulación de múltiples variables y posibilidades de comprensión.

El tercero se inscribe en las peculiaridades que tiene la gestión de las aulas universitarias en el dispositivo académico-extensionista de la FACSU-UNICEN en las cárceles de la provincia de Buenos Aires, como así también en la distinción entre aula universitaria y centro universitario. A diferencia de otros niveles educativos en contextos de encierro que cuentan con personal contratado para estar presente durante el periodo diario en que funciona el nivel, la universidad no cuenta con personal presencial en el espacio durante el periodo diario en que permanecen en funcionamiento las aulas universitarias³. Cada Programa o Proyecto de la UNICEN cuenta con responsables para su implementación, con distintos márgenes de presencialidad y con la necesidad de depositar múltiples responsabilidades en los/as estudiantes en contextos de encierro.

En este marco, el funcionamiento cotidiano de las aulas universitarias requiere de autoorganización estudiantil. Este aspecto significa que se ponen en juego relaciones de poder, intereses en disputa, necesidades de acuerdos (arreglos morales), y la construcción de referentes estudiantiles. Asimismo, se pone en tensión la construcción de una capacidad universitaria, con centralidad estudiantil, que amplía el modelo de gestión

universitaria instituido por fuera de la cárcel. Para el territorio universitario en contextos de encierro, la distinción teórica entre aula universitaria y centro universitario demarca un posicionamiento en la gestión de la UNICEN en contextos de encierro: el aula es el espacio universitario en la cárcel y el centro es el espacio de organización política de los estudiantes al interior de cada aula universitaria.

Los centros universitarios se imbrican en estos movimientos, se construyen como actor en las formas de pensar y pensarse en las cárceles, en la oportunidad de cuestionar la gestión de la cárcel o de incidir en sus gestiones, y en las capacidades de producir y/o reproducir la universidad en los contextos de privación de libertad.

Un segundo elemento de la tríada para pensar las formas organizativas de las aulas universitarias en contexto de privación de libertad es la porosidad del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) para gestionar y delimitar márgenes de autonomía en el dispositivo universitario. Como lo mencionan distintas investigaciones (Germán, 2015; Acín, 2019 y Schneider, 2021), existe una tensión fundante en la relación entre universidad y cárcel en cuanto a los objetivos institucionales, las implicancias sobre el/la destinatario/a de sus intervenciones, y los contornos de rigidez/flexibilidad en sus lógicas organizacionales. Asimismo, esta relación entre universidad y cárcel merece ser considerada tanto desde sus límites como a partir de sus procesos de negociación e intercambio. En este último punto, las aulas universitarias han permitido construir otra posibilidad de orden dentro de la cárcel, construyendo el diálogo como herramienta de gestión: entre las coordinaciones de los programas y áreas del Ministerio de Justicia, en mesas de diálogo interorganizacionales en las distintas unidades penitenciarias, o en diálogos permanentes entre referentes/as de los centros universitarios y el personal educativo de las unidades penitenciarias, etc. La apertura al diálogo en las áreas de toma de decisiones del SPB, desde la pandemia en adelante, han permitido revisar las formas de gestión política en que universidad y cárcel comenzaron su relación.

El tercer y último elemento es el dispositivo universitario en contextos de encierro en particular. Si bien, como se mencionó con anterioridad, la presencia de la mayoría de universidades que intervienen en cárceles es un fenómeno reciente y las relaciones con los servicios penitenciarios es un objeto en permanente construcción, la universidad como institución ha construido nuevas capacidades estatales (estructuras burocráticas) que han servido de recipiente para contener algunas de las demandas y desafíos propios de la educación en contextos de privación de libertad. En el caso de FACSO-UNICEN, no solo la autoorganización estudiantil en centros universitarios es una experiencia novedosa, sino que adquirió un reconocimiento institucional como tal⁴. Pero del mismo modo, han surgido prácticas, sentidos y apropiaciones que han dotado de nuevos significados la forma de pensar los alcances de la universidad: referente estudiantil, estudiante orientador, pre-ingreso, experiencias de organización estudiantil entre pares, clases híbridas, entre otras. Las formas de hacer universidad en la cárcel van trazando un *tenue ingreso* de las problemáticas y desafíos de la educación en contextos de encierro en agenda común universitaria. Aunque, como se refirió anteriormente, la UNICEN muestra una política socioeducativa no centralizada y fragmentaria, las unidades académicas como la FACSO han construido respuestas organizacionales y políticas para institucionalizar su continuidad en cárceles.

Esta tríada que conforma la gestión general de la UNICEN en contextos de privación de libertad tiene como rasgo distintivo la identificación de cada aula universitaria como un territorio único y reconocible. La manera en que los tres elementos se combinen, desde el perfil de los/as referentes/as estudiantiles, pasando por las características de la unidad penitenciaria, su régimen y el personal educativo, a las posibilidades de coordinación y cotidianidad del PECE en la organización del espacio universitario, tendrá como resultado la disposición particular del aula universitaria, su entramado de actores y la forma en que se proyecta la gestión del espacio.

4. El Centro Universitario y sus herramientas de gestión

El recorrido enunciado con anterioridad muestra lo medular de los centros universitarios en el dispositivo institucional de la UNICEN en las aulas universitarias en contextos de privación de libertad. Los centros universitarios han construido un espacio de legitimidad en la gestión de las aulas universitarias y se han erigido como actores institucionales. Esta ponderación como actor tiene también implicancias en el lugar que ocupa el centro universitario en la gobernabilidad de la prisión y en las relaciones de poder en que se construye como tal. Teniendo en cuenta las particularidades de las unidades penitenciarias donde interviene la UNICEN, se puede mencionar solapadamente aquello que sostiene Luis Ángel (2015) en cuanto a las relaciones jerárquicas y la gobernabilidad de la cárcel. Este plantea, desde el análisis de la distribución de carnets de trabajadores, cómo la posibilidad de asignar oportunidades de poder, prestigio y competencias es un capital simbólico en las formas de gobernabilidad de la prisión. En este sentido, el centro universitario como actor pone en juego formas singulares en que participan sus destinatarios/as y modalidades en que se transita la cárcel como tal.

Regresando al lugar construido y atribuido a la gestión de los centros universitarios es necesario reparar en tres instancias reflexivas que nos permiten ver la especificidad de los centros, su carácter de actor institucional, y la forma en que el dispositivo PECE-FACSO ha acompañado en este desarrollo. Esta problematización puede hacerse sobre la base de pensar tres recursos combinados: la gestión de la proximidad, la posibilidad de pensar a los centros como *trincheras*, y la conformación de estructuras burocráticas que logran contener las singularidades cotidianas de las rutinas al interior de las aulas universitarias.

Para pensar la idea de gestión de la proximidad en las aulas universitarias podemos tomar un primer acercamiento desde Andrea Catenazzi (2017):

(...) cuando los actores organizan su accionar orientados a la innovación e integración de las políticas (Gomá y Blanco, 2002), requieren -para su interacción en procesos de toma de decisiones con proyectos públicos compartidos-, de una nueva configuración del territorio, una imagen de territorio-red que les permita la convergencia de elementos de conectividad (virtual) y proximidad (espacial y organizacional) (p.135).

Esta definición plantea a la proximidad como la posibilidad de situar el proceso de toma de decisiones en el marco de problemas y soluciones territorializadas. Asimismo, esta idea de proximidad permite ver la confluencia de representaciones, prácticas y lógicas de resolución de problemas que orientan los comportamientos organizacionales y la intervención de los distintos actores institucionales (Catenazzi, 2017). Si miramos las aulas universitarias de la UNICEN en contextos de privación de libertad, podemos identificar en la figura de los referentes estudiantiles un primer eslabón de proximidad.

La autoorganización estudiantil y el surgimiento de referentes, con elecciones de jerarquías en las formas de representación en las aulas universitarias, no solo configura un mecanismo de organización del gobierno interno, sino la capacidad de construir instancias que puedan reconocer las necesidades territoriales. La resolución 240/25 del Consejo Académico de la FACSO (2025) reconoce:

Los estudiantes referentes realizan tareas de cuidado de los espacios (mobiliario, dispositivos tecnológicos, etc.), higiene de las aulas, organización de la biblioteca, organización de los espacios y computadoras para las cursadas, tareas de acompañamiento a las/os ingresantes, organización de la documentación obligatoria para la inscripción, comunicación interna de la información institucional y la representación de los Centros Universitarios ante el PECE y las autoridades educativas del Servicio Penitenciario Bonaerense.

Estas prácticas organizacionales que son asumidas por los/as estudiantes referentes dan cuenta de una regulación compleja del territorio, de la producción de un saber hacer situado, y de la obtención de un lugar significativo en la toma de decisiones.

En relación con esta dimensión centrada en la gestión de la proximidad en la intervención de los centros universitarios, surge una segunda problematización asociada a la idea de entenderlos en el marco de lo que Olejarczyk y Demoy (2017) denominan *trinchera*: “como aquel espacio de disputa que se abre entre los diversos actores en juego en el marco de la implementación de una política pública” (p.10). Para estas autoras,

el “habitar la trinchera” remite a las formas en que determinados actores ocupan un lugar incómodamente privilegiado para hacer política; un lugar que conecta a los actores que toman decisiones institucionales, con los actores destinatarios de la política, y los actores encargados de mediar esta relación en la práctica cotidiana.

Si comprendemos a los centros universitarios como mediaciones organizacionales en la implementación de las políticas socioeducativas universitarias en contextos de encierro, no solo pueden identificarse a éstos como actores privilegiados que materializan un modo de hacer política sino también que convergen en una doble participación: formar parte del objeto destinatario de la política a la vez que desplegar un saber hacer situado en su implementación. En una experiencia reciente, coorganizada junto a la Universidad Nacional de Rosario (UNR), denominada “Taller de sistematización de experiencias de organización estudiantil en contextos de privación de libertad”⁵, se trabajó con las experiencias colaborativas construidas por estudiantes pares de las aulas y salas universitarias en ambas universidades. En el caso de UNICEN, la participación de los/as estudiantes referentes permitió observar la materialización de estrategias de gestión tanto en la realización de las propuestas como en los modos de socialización de los saberes distribuidos en el espacio del aula universitaria. Además, se logró advertir cómo la implementación de acciones organizadas por estudiantes pares es también una forma de gestionar las condiciones de participación y la distinción de necesidades de sus compañeros/as estudiantes. En este sentido, los centros universitarios son actores que conforman una mediación organizacional clave para la implementación de la política, que enmarcan condiciones de privilegio en cuanto al posicionamiento y, sobre todo, que lo realizan en un marco de tensión, disputa y articulación institucional.

Por último, al revisar las condiciones en que se materializa la gestión de la proximidad y caracterizar a los centros universitarios como *trincheras*, surge una tercera instancia de reflexión ligada a la conformación de estructuras burocráticas que operativizan las rutinas organizacionales en las aulas universitarias. El centro universitario como actor es, en este sentido, un agente institucional que produce formas específicas de ordenamiento, mediaciones y decisiones que permiten sostener la vida cotidiana en las aulas universitarias. Estas estructuras parten de una burocracia formalizada en su vínculo institucional con el SPB y desde el dispositivo académico y/o extensionista que implementa cada programa o proyecto de la UNICEN. En este marco, los centros universitarios plasman su mediación organizacional como intervención territorializada y construyen estructuras burocráticas de baja intensidad. Esta denominación no quita sentido y valor a los arreglos organizacionales construidos colectivamente por los estudiantes en contextos de encierro, sino que busca reconocer una forma situada de intervención, cuyas prácticas organizacionales dan cuenta de las condiciones concretas en que se produce universidad en la cárcel y en su provisionalidad. Sirven de ejemplo a esta reflexión algunas prácticas organizacionales construidas colaborativamente por los/as estudiantes: estudiantes orientadores, curso de pre-ingreso, talleres de formación, acuerdos de convivencia, y/o reglamentación del uso de los recursos tecnológicos.

Asimismo, se pueden comprender estas estructuras burocráticas en la forma en que Luisina Perelmiter (2016) describe a la burocracia plebeya:

(...) se caracteriza por estar orientada a la producción de vínculos de apego, a *salvar distancias*. Para hacerlo, *subvierte jerarquías de estatus*. Sus prácticas habituales asignan valor positivo a objetos, personas o actividades *no* valorados socialmente, y lo hacen, precisamente, *por eso*. De allí que las jerarquías sean solo contextualmente negadas, que permanezcan tácitas. Es precisamente la persistencia de la jerarquía, a la vez negada y afirmada en la práctica, la que le confiere a la acción propia de la burocracia plebeya su especificidad (p.19).

La idea de estructuras burocráticas de baja intensidad pone el foco en el conjunto de procedimientos que organizan material y simbólicamente la vida cotidiana en las aulas universitarias. En este sentido, lo burocrático en la intervención de los centros universitarios no se define por su rigidez o formalidad, sino por la capacidad de generar y establecer reglas organizacionales, asentar tácitamente jerarquías institucionales y, como plantea Perelmiter, producir un efecto de distancia como cualquier otra burocracia.

En suma, la reflexión sobre la forma en que los centros universitarios construyen su singularidad es necesariamente la manera en que ponen en juego ciertos recursos organizacionales y los dotan de sentido territorial. La idea de proximidad, trinchera o estructura burocrática son recursos que integran las herramientas de gestión de los centros universitarios, que emergen de la experiencia cotidiana, que se exteriorizan en arreglos organizacionales, que modulan las rutinas, y que ponen en juego la politización de la vida universitaria en las aulas de la UNICEN en contextos de encierro.

5. La productividad en (y desde) las aulas universitarias

El recorrido planteado ha puesto el énfasis en la construcción de los centros universitarios como formas organizacionales y como actores medulares del entramado institucional universitario en contextos de privación de libertad. En este marco, es asimismo fundamental poder identificar las prácticas y sentidos que hacen a la productividad de las aulas universitarias como territorio situado.

Un primer indicador de la productividad en las aulas universitarias es la ya mencionada participación y politización estudiantil. Este aspecto no solo da cuenta de la organización política en centros universitarios, sino también la posibilidad de que participar del espacio universitario sea además la oportunidad de transitar y vivir de otra manera el paso por la prisión. Las aulas y espacios universitarios en cárceles de provincia de Buenos Aires tienen institucionalizado, como se mencionó, un protocolo de funcionamiento que determina días y horarios de uso de los espacios, acceso y permanencia, y el cuidado y utilización de recursos tecnológicos, entre estos últimos los aparatos celulares⁶ para el uso académico en las aulas. El ser estudiante universitario/a permite acceder a un espacio con otras características que el común de la cárcel, donde la convivencia se construye desde diferentes normas, en el que se puede dialogar con los/as agentes del servicio penitenciario con mayor proximidad, y en el cual el acceso a ciertos derechos es un objetivo institucional.

Estas características del aula universitaria como espacio diferencial ponen también en juego determinados arreglos morales que pautan las formas de participación y convivencia, a la par que establecen modalidades en que se sitúan y territorializan los derechos. Como lo plantea Gabriel Vommaro (2016) en el análisis de la participación política de sectores populares en la implementación de políticas sociales:

(...) los arreglos morales que constituyen el modo en que esta economía moral se pone en juego en la práctica, en relaciones de conflicto entre actores y modos de organización de la vida social ligada a las contraprestaciones, que pueden ser vistas como modalidades locales, precarias, pero recurrentes, de organizar las interacciones entre referentes (...) que intervienen en la política (p.141).

Se puede sugerir, en línea con el planteo de este autor, que los criterios en que los/as estudiantes universitarios desarrollan los mecanismos de participación y marcos de politización dan cuenta de un anclaje institucional universitario específico, pero además expresan las disposiciones propias del territorio y los márgenes de autoorganización de la intervención universitaria.

El segundo indicador de productividad en las aulas universitarias es lo que se puede enunciar como sistemas de ayuda. Más allá de los grados de participación y sentidos de lo colectivo en los distintos espacios universitarios, el tiempo de uso de las aulas y la posibilidad de compartir diversos aspectos de la vida cotidiana en la cárcel generan formas de ayuda entre estudiantes pares que facilitan, en términos generales, el transitar la cárcel y, en términos particulares, la construcción de facilitadores académicos.

Los/as estudiantes transmiten sus recorridos curriculares, organizan grupos de lectura, talleres, o simplemente colaboran en la producción académica de aquellos/as ingresantes a las carreras que ofrece la UNICEN en contextos de privación de libertad. Tanto la figura del estudiante orientador como el pre-ingreso tienen su génesis en estos mecanismos de ayuda entre pares. Su productividad es facilitar un proceso educativo, poner en juego un saber práctico, pero también constituirse y apropiarse de un lugar de reconocimiento al interior de las aulas universitarias. El ayudar no solo (o siempre) es una tarea de comprometerse, sino asimismo

un capital simbólico que ordena el entramado de actores en el territorio (Bourdieu, 2007). La ayuda como mecanismo colaborativo pone en juego, nuevamente, un sistema de contraprestaciones que puede ser objeto de análisis en la implementación de la política universitaria.

El tercer indicador de productividad desde las aulas universitarias está referido a las formas de ciudadanización tanto dentro como fuera de contextos de encierro. Hay distintos trabajos que analizan a la universidad en contextos de privación de libertad como un proceso de ampliación de derechos y construcción de ciudadanía que buscan poner en tensión sentidos y prácticas instituidas (Chiponi, Castillo y Manchado, 2017; Di Próspero, 2019; Bustelo, Manchado y Umpierrez, 2022; Scipioni, Palmieri y Umpierrez, 2025). Del mismo modo, se puede reflexionar desde una suerte de recorrido inverso: en cómo la singularidad de la educación universitaria en contextos de encierro deja huellas en el entramado institucional de las facultades y universidades.

Para el caso de la FACSO-UNICEN, la incorporación de estudiantes detenidos/as como nuevos actores institucionales puso en juego procesos de resistencia (Umpierrez y Scipioni, 2022) en simultaneidad con nuevos mecanismos, disposiciones y formas organizacionales que dieron institucionalidad a la relación Facultad/SPB. En este sentido, desde la institucionalización del PECE hasta los trámites académicos en el Departamento de Alumnos de la FACSO, la incorporación de los/as estudiantes como actores/as configura parte de cómo los procesos de ciudadanización universitaria impregnan la vida institucional de los demás actores y amplía el horizonte de gestión universitaria.

Un cuarto y último indicador de productividad desde las aulas universitarias es la viabilidad en pensar la reciprocidad universidad/cárcel. Así, surge un doble interrogante para hilar en clave del objeto en construcción: ¿qué tipo de universidad estamos pensando e intentando construir en las aulas universitarias? pero también ¿qué cárceles estamos pensando y aportamos a construir desde las universidades que intervenimos en contextos de privación de libertad? Esta relación en términos de transformaciones sociocomunitarias puede servir de recursos y herramientas construidas en la intervención de la universidad en contextos de privación de libertad.

Referencias bibliográficas

- Acín, A. (2019) La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales. *Cuadernos de Educación*, Año XVII (17), pp. 56-66.
- Ángel, L. (2015). *La política acá la hacemos nosotros: relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel Bonaerense*. Tesina de Licenciatura en Sociología. San Martín, Argentina: Universidad Nacional de San Martín.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bustelo, C., Manchado, M., Umpierrez, A. (2022). *Romper los techos: intervenciones, interrogantes y definiciones de las universidades en cárceles argentinas, 2020-2021*. Rosario, Argentina: UNR Editora; Tandil, Argentina: Editorial UNICEN.
- Catenazzi, A. (2017) Acerca de la gestión de la proximidad. En Chiara, M.y Di Virgilio, M. (org.) *Gestión de la política social: conceptos y herramientas* (pp. 119-138). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiponi, M., Castillo, R., Manchado, M. (2017). *A pesar del encierro: prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario, Argentina: El Feriante.
- Correa, A., Acín, A. Barreto, I., Castagno, M. Herranz, M. y Paez, J. (2017). El Espacio Carcelar: una construcción de sentido. *XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Montevideo, Uruguay: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Di Próspero, C. (2019). Pinchar la burbuja: saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidas/os en una cárcel bonaerense. *Revista Alquimia Educativa*, 6(1), pp. 109-124.
- Germán, B. (2015). “Ser tumbero y ser humano”. Las identidades en las cárceles bonaerenses a partir de las experiencias en educación y trabajo. En Rodríguez, E. y Viegas Barriga, F. (Ed.) *Circuitos carcelarios: estudios sobre la cárcel argentina* (pp. 201- 233). La Plata, Argentina: UNLP.
- Olejarczyk, R. S. y Demoy, M. B. (2017) Habitar la trinchera: potencia y política en el Trabajo Social. *Ts. Territorios-Revista de Trabajo Social*, (1), pp. 13-28. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/25>
- Palmieri, J. P. (2024). *Desempolvando los cuerpos archivados, frágiles y olvidados en el sistema penal. Prácticas y sentidos que las personas privadas de libertad, que no estudian ni trabajan, construyen cómo, cuándo y desde dónde pueden*. TFI para obtener el grado de Lic. Comunicación Social. Olavarría, Argentina: FACSO - UNICEN.
- Perelmiter, L. (2016). *Burocracia plebeya: la trastienda de la asistencia social en el Estado argentino*. San Martín, Argentina: UNSAM EDITA.
- Resolución N° 240 (2025) Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Sociales UNICEN.
- Schneider, G. (2021). Cuando comunicadores sociales gestionan procesos de Comunicación/Educación en y sobre las cárceles. *Educación y Vínculos*, (7), pp. 157-171. Recuperado de <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1035>
- Scipioni, L. (2017). Las tensiones educativas en las dimensiones del encierro. En Dossier – Educación en el encierro. La Universidad en la cárcel. *Newsletter N° 35*. Olavarría. Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA.

- Scipioni, L., Palmieri, J., Umpierrez, A. (2025). *Cimentar la huella: 15 años del Programa Educación en Contextos de Encierro. 2009-2024*. Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Umpierrez, A. (2020). *Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel*. Tandil, Argentina: Editorial UNICEN.
- Umpierrez, A. (2021). Universitarios detenidos organizados: una cuña en la solidez de la cárcel. *Revista Teoría e Cultura*, 16(2), pp. 63-74.
- Umpierrez, A. y Scipioni, L. (2022). El territorio se amplifica. Cárcel, universidad y virtualidad. Tensiones que imprimen movimiento y desafían la tarea diseñada para los nuevos colectivos de estudiantes. En Bustelo, C., Manchado, M., Umpierrez, A. *Romper los techos: intervenciones, interrogantes y definiciones de las universidades en cárceles argentinas, 2020-2021* (pp. 106-115). Rosario, Argentina: UNR Editora; Tandil, Argentina: Editorial UNICEN.
- Vommaro, G. (2016). La participación política de los sectores populares en la Argentina reciente: transformaciones históricas y nuevos desafíos conceptuales. En Rofman, A. *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral* (pp. 137-156). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Notas

- 1 Actualmente, de las treinta universidades que intervienen en contextos de encierro, según el registro de la Red UNECE, 27 Universidades Nacionales comenzaron su actividad en contextos de encierro en el siglo XXI.
- 2 La Educación en Contextos de Encierro (ECE) en Argentina, tiene como normativa clave para el nivel superior la Resolución CFE N° 127/10 firmada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el año 2010.
- 3 Según el “Protocolo para garantizar la continuidad pedagógica universitaria en contexto de prevención del Covid-19” (RESO-202-1836-GDEBA-SPBMJYDHGP), las aulas universitarias funcionan de lunes a viernes de 8 a 18 hs. con posibilidad de requerir horarios excepcionales si las prácticas académicas de los estudiantes lo requiriesen.
- 4 La resolución de Consejo Académico 240/15 del año 2025 reconoce las tareas desarrolladas por los estudiantes referentes y la representación de estos en los centros universitarios.
- 5 El Taller de sistematización de experiencias de organización estudiantil en contextos de privación de libertad fue organizado por el Programa de Educación en Contextos de Encierro - FACSO; Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas “Estudios sobre Sociedad, Acceso a Derechos y Cárcels” (UNICEN); Dirección Socio-Educativa en Contextos de Encierro; Centro de Investigación de Comunicación en Contexto Socioeducativo (UNR). El taller tuvo una duración de un cuatrimestre, se dictó modalidad virtual y contó con seis encuentros temáticos. Su objetivo estuvo vinculado al fortalecimiento de los procesos de organización, reflexión y sistematización de propuestas y acciones que son pensadas, diseñadas e implementadas por estudiantes en contextos de privación de libertad en aulas universitarias. Del mismo participaron estudiantes avanzados y referentes de las aulas y salas universitarias de ambas unidades académicas en contextos de privación de libertad.
- 6 En marzo de 2020 el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires autorizó el uso de teléfonos celulares por parte de personas privadas de la libertad en el ámbito del Servicio Penitenciario Bonaerense. Esta medida reglamentó la tenencia y uso de los celulares por parte de las personas detenidas, pero también habilitó su uso por parte de los estudiantes en el ámbito de las aulas universitarias.

Aulas que titilan: la construcción de espacios y comunidades pedagógicas en la cárcel

Classrooms that flicker: the construction of pedagogical spaces and communities in prison

María José Rubin

Universidad de Buenos Aires, Argentina

 <https://ror.org/0081fs513>

rubinmariajose@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1343-5121>

Cynthia Bustelo

Universidad de Buenos Aires, Argentina

 <https://ror.org/0081fs513>

busteloce@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8640-8124>

Sabrina Charaf

Universidad de Buenos Aires, Argentina

 <https://ror.org/0081fs513>

sabrina.charaf@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-1562-4920>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-486>

Recepción: 09 Febrero 2026
Aprobación: 15 Febrero 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este trabajo se propone caracterizar y conceptualizar las especificidades de las aulas en contextos de encierro, sus alcances y sus sentidos políticos y pedagógicos. La reflexión se inscribe en el marco epistemo-político de las pedagogías críticas y la educación popular, y elabora dos nociones: por un lado, propone pensar el *acompañaje*, es decir, el cruce de enseñanza, aprendizaje y acompañamiento, central en prácticas situadas en territorios en tensión, donde la formación ocurre en/contra/a pesar del encierro. Por otro lado, apela a la imagen de aulas luciérnagas para abordar la complejidad de las experiencias de formación que se desarrollan al calor de esa tensión y que son inescindibles tanto de la construcción de comunidad como del deseo por iluminar los rincones oscuros e invisibilizados de la cárcel.

Palabras clave: educación en contextos de encierro, talleres, educación popular, experiencias de formación, aulas en la cárcel.

Abstract

This work aims to characterize and conceptualize the specificities of classrooms in prison settings, their scope, and their political and pedagogical significance. The reflection is situated within the epistemological and political framework of critical pedagogies and popular education, and develops two notions: firstly, it proposes considering accompaniment, that is, the intersection of teaching, learning, and support, central to practices situated in territories of tension, where training occurs in/against/despite confinement. Secondly, it uses the image of classrooms that flicker to address the complexity of the training experiences that unfold amidst this tension and that are inseparable from both community building and the desire to illuminate the dark and invisible corners of the prison.

Keywords: Education in prison, workshops, popular education, education experiences, classrooms in prison.

1. Introducción

En este trabajo buscaremos caracterizar y conceptualizar las especificidades de las aulas en contextos de encierro, sus alcances y sus sentidos políticos y pedagógicos, y lo que estos nos aportan para pensar la formación de docentes y talleristas. Para esto, apelaremos a las experiencias pedagógicas desarrolladas por el Programa de Extensión en Cárceles (PEC) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), nuestro marco institucional, político y pedagógico. Desde nuestro rol de coordinadoras y educadoras del PEC, esperamos hacer un aporte respecto de los sentidos, abordajes y posicionamientos para la construcción de las aulas y la formación en contextos de encierro.

En ocasiones previas tuvimos la oportunidad de reflexionar en torno a los sentidos políticos y pedagógicos de la educación universitaria en contextos de encierro (Bustelo, 2017; Bustelo, 2021; Bustelo e Ichaso, 2025) y de la escritura en cárceles (Bustelo, 2020; Delfino y Parchuc, 2017; Parchuc, 2015; Parchuc, 2018; Parchuc, 2019). A su vez pudimos sistematizar y analizar las diversas experiencias del Programa de Extensión en Cárceles con el foco puesto en los talleres extracurriculares (Adur, De Mello y Woinilowicz, 2016; Barolo, Gentile, Sarsale y Villegas, 2016; Bustelo y Molina, 2016; Camarda, 2016; Charaf y Abrach, 2016; Programa de Discapacidad, 2016; Salgado, 2016; Rubin, 2020), los trayectos pedagógicos de pregrado en el libro *Saberes en diálogo. Experiencias de formación y gestión sociocultural en la cárcel* (Parchuc, Bustelo, Sarsale y Molina, 2018) y las actividades de investigación en *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (Parchuc et al., 2020).

En este trabajo, en cambio, nos detendremos puntualmente en aquellas experiencias en las que resuenan las implicancias de un aula en la cárcel, que nos permiten preguntarnos por un aula difuminada y expandida, condición necesaria para el desarrollo colectivo de un territorio pedagógico en/contra/a pesar del encierro (Bustelo, 2017). Profundizaremos en los cuestionamientos que emergen en el análisis de las prácticas, los lazos y los afectos a lo largo de todo el trabajo para formular preguntas respecto de cómo y por qué visibilizar el aula de la cárcel, revisitando su caracterización como espacio de resistencia. Esperamos, a partir de estos interrogantes, aportar al debate y la práctica pedagógica en contextos de privación de libertad, donde el sentido, los límites y la potencia de la educación se ven interpelados y son un desafío permanente.

2. Posicionamientos y fundamentos epistemo-políticos de la tarea: hacerse cargo hasta el final

Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, [...] es problemático y no inexorable. Fuente: Paulo Freire, 1997, pp. 20-21.

Toda práctica pedagógica se inscribe en un punto de vista desde el cual se mira, se interpreta y se construye la realidad. En este apartado nos proponemos explicitar el posicionamiento teórico, político y epistemológico desde el cual llevamos adelante nuestras intervenciones pedagógicas en el marco del Programa de Educación en Cárceles (PEC). El PEC constituye nuestro espacio de inscripción institucional, pero también es el territorio compartido de un colectivo de docentes e investigadorxs que transitamos de manera conjunta la experiencia pedagógica en contextos de encierro.

El Programa depende de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su propósito es elaborar, proponer y coordinar prácticas

de enseñanza, investigación y extensión en contextos de encierro, orientadas a la ampliación de derechos y a la promoción de la inclusión de personas privadas de su libertad ambulatoria y liberadas. Está conformado por un equipo interdisciplinario de más de cincuenta docentes, investigadorxs, graduadxs, estudiantes, profesionales y activistas, que diseñan y sostienen acciones vinculadas a las problemáticas propias del sistema penal y la cárcel.

Actualmente el PEC tiene presencia en cuatro establecimientos federales integrados al Programa UBAXXII, donde, además de las carreras de grado, se desarrollan talleres y cursos por los que transitan más de trescientas personas por cuatrimestre. Consideramos necesario localizar nuestra práctica en términos institucionales y territoriales, ya que nuestras preguntas y preocupaciones no están escindidas de los espacios y proyectos específicos en los que se inscriben. Es desde allí que se habilitan los sentidos de las reflexiones que construimos sobre nuestras prácticas y que estas pueden ser re-situadas. Este texto es, en ese sentido, una invitación a pensar qué significa el aula en la cárcel y a recorrer algunas de sus potencialidades: desde las voces pedagógicas que la producen y la sostienen; desde los espacios de formación del equipo docente; desde el entramado de vínculos, andamios, dispositivos y posibilidades que se construyen para que acontezcan la lectura, la escritura y el estudio, es decir, el aula universitaria en contextos de encierro.

Como colectivo universitario inscripto tanto en la academia como en la militancia, entendemos que uno de los ejes epistemo-políticos transversales desde los cuales pensamos y construimos nuestras prácticas es la educación popular, en tanto una de las expresiones centrales de las pedagogías críticas en América Latina (Cappellacci et al., 2018). Estas autoras la definen no solo como una corriente de pensamiento, sino también como una praxis educativa. En esa misma línea, Torres Carrillo (2016) la caracteriza como:

un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de los sectores populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y de visiones de futuro en un horizonte emancipador. (p. 16)

Las reflexiones que aquí compartimos se inscriben, a su vez, en un debate más amplio acerca de los modos en que la educación popular y las pedagogías críticas aportan a las luchas por defender y radicalizar la educación pública en América Latina. Desde esta perspectiva, la universidad pública continúa siendo un actor central en la disputa por la democracia, la justicia y la dignidad. En diálogo con estas discusiones, nos interesa problematizar las aulas universitarias en contextos de encierro y, a partir de allí, indagar de qué manera la universidad misma se transforma, se modifica y se ve interpelada por estas experiencias. La construcción pedagógica en la cárcel ofrece, en este sentido, claves para profundizar el debate acerca de qué universidad queremos, qué universidad podemos y qué universidad necesitamos para la construcción de horizontes emancipatorios.

Tal como señala Quintar (2018) “la crítica, como se viene diciendo, necesita de la realidad para poder activarse; y, cuando hablo de realidad hablo de experiencias socio culturales concretas –existenciales, materiales y simbólicas- que, en su especificidad, fluyen en la historia” (p. 21). Desde nuestra vivencia sociocultural anclada en el territorio pedagógico que se construye en la cárcel, la experiencia universitaria que impulsamos recupera y resignifica las críticas históricas al elitismo y la endogamia de la academia (Rinesi, 2012). No se trata solo de asumir esas críticas, sino de re-elaborarlas en una práctica pedagógica situada, que habilita otros modos de ser, de estar y de sobrevivir.

En este sentido, resultan especialmente sugerentes las reflexiones de Umpierrez (2020) sobre las aulas universitarias en contextos de encierro, en tanto permiten visibilizar otras formas de experimentar la universidad:

Cada aula es la universidad para quienes la ocupan. Se destaca de modo sostenido en los discursos de quienes participan de estos espacios el reconocimiento de que allí está la Universidad; se asignan los atributos de estar en la Universidad. El aula se habita como un espacio diferente, donde las prácticas de los pabellones quedarían en suspenso ya que son claros los

acuerdos: la cárcel queda afuera. Y es ocupada por quienes la transitan como la semi-libertad; aquí somos libres como no pasa en el pabellón; hay aire. (Relata C). (p. 5).

Reconocer la universidad en distintos rincones del espacio carcelario constituye una marca distintiva de esta experiencia universitaria. En la cárcel, la universidad suele condensarse en un espacio pedagógico situado que, lejos de clausurarse en sus bordes, excede largamente su función tradicional y se encuentra en permanente expansión. No se agota en el mobiliario ni en una disposición normativa del espacio, ni tampoco en reglas formales de funcionamiento. Las definiciones clásicas resultan insuficientes para dar cuenta de estas experiencias, lo que nos invita a pensarlas desde otras resonancias y desde modos alternativos de construcción pedagógica.

Las escenas pedagógicas se hacen presentes en múltiples gestos que configuran el aula en contextos de encierro: en las voces que susurran, gritan, leen, narran, enseñan y aprenden; en los textos que circulan por los pabellones y logran llegar a nuestras manos para ser publicados; en la circulación autogestionada de materiales pedagógicos cuando las condiciones institucionales los restringen, como ocurrió durante la pandemia. También se manifiestan cuando un estudiante, luego de una batucada en la que se golpean las rejas como forma de expresión colectiva, afirma: “esta es la contrahegemonía del pabellón”; o cuando una estudiante relata que su hijo le dice que, desde que estudia, habla “más linda que nunca” (Beti, 2020). Estas experiencias dan cuenta de una trama pedagógica que se construye en los intersticios del encierro y que se reactualiza, incluso, en la escritura de estos textos, desde los cuales nos interrogamos acerca de cómo nos formamos, qué hacemos y cómo construimos nuestras prácticas universitarias en contextos de encierro.

Esta perspectiva que habilita, recorre y promueve la polifonía de voces del territorio, la formación política y el análisis situado para la construcción, el sostenimiento y la reflexión de las experiencias pedagógicas permite reconocer en estas iniciativas de formación, algunos gestos de la educación popular en el escenario universitario. Ortega (2018) señala estas prácticas como

comprensiones situadas en la tradición de la educación popular [...] nos permite pensar nuestros contextos, reconocer realidades y sobre todo ampliar nuestro horizonte de actuación desde la pedagogía crítica donde la construcción del vínculo es hoy nuestra urgencia para afirmarnos como sujetos políticos, con proyectos y prácticas donde seamos potentes. Una potencia generosa, responsable y solidaria. Una potencia con tonalidades afectivas, donde el cuidado del otro se configure en una pedagogía del Nos-Otros. (p. 118)

Quisiéramos destacar también, en el marco de estas reflexiones, uno de los enfoques epistemo-políticos que atraviesa nuestra práctica, una tarea central para el PEC: la agenda de formación continua para el equipo docente. La responsabilidad que implica constituirnos en un Nos-Otros, nos exige y nos desafía a estar actualizados y discutir ciertos temas que son transversales en nuestro trabajo porque la cárcel no es un reducto aislado. Atender y dar cauce a ciertos sentidos disruptivos desde la educación requiere necesariamente de la comprensión de una complejidad mayor. Por lo tanto, realizamos encuentros periódicos de discusión e intercambio con el equipo docente y de coordinación, así como encuentros más específicos de formación con especialistas, que a lo largo de los años han abordado temáticas tan diversas como qué hacer ante situaciones de consumo problemático en contextos de encierro; cómo atraviesa y resitúa las prácticas la perspectiva de género; cómo obtener una mayor comprensión de las situaciones y recorridos penales; cómo se organizan y trabajan los juzgados en Argentina; cómo se modifica el escenario cuando se trata de la población penal juvenil; cómo podrían pensarse abordajes históricos sobre las cárceles en nuestro país; qué significan los saberes socialmente productivos y cómo pueden revalorizarse en las prácticas pedagógicas que construimos; entre otros ejes temáticos que resultan de interés para enriquecer nuestros espacios educativos y abonar, como sugiere Ortega (2018), a una pedagogía “generosa, responsable y solidaria” (p. 118).

Fue en una de estas instancias de formación, vinculada a prácticas feministas en territorio, donde emergió una premisa que consideramos fundamental para esta reflexión: al involucrarnos y comprometernos con la

realidad de lxs estudiantes (con dimensiones profundamente íntimas y, a la vez, colectivas), luego es necesario “hacerse cargo hasta el final”. Entendemos esta premisa como un pacto implícito con el territorio en el que anclamos nuestra práctica y con las personas que lo habitan. En ella se sostiene la noción de *acompañaje* que desarrollaremos en el próximo apartado, y que proponemos como una práctica político-pedagógica ineludible.

En este marco, enseñar, aprender y acompañar no pueden escindir. El rol docente adquiere otros sentidos: hacerse cargo hasta el final no remite únicamente al tiempo de permanencia en la cárcel, ni se agota en la salida de la institución. Implica asumir la responsabilidad por los vínculos que se construyen, por los aprendizajes compartidos, por la cárcel como problema colectivo que nos interpela como docentes y como personas. Es asumir que el futuro es problemático, pero nunca inexorable. Y que todavía estamos a tiempo de hacer algo con eso.

3. Hasta dónde alcanza un aula: prácticas pedagógicas en las que se corporizan los conceptos

En el apartado anterior anticipamos los fundamentos de los dos conceptos con los que a continuación nos aproximaremos a las prácticas. En verdad, son las propias prácticas las que nos permiten elaborar estos puntos de vista con los que regresamos a ellas para repensarlas. Presentamos así las resonancias de un aula situada, cuyas particularidades anclan en el contexto donde se gesta, y que tiende lazos pedagógicos de acompañamiento y aprendizaje como tareas inescindibles.

Hemos señalado que en otras oportunidades abordamos diversas experiencias desarrolladas en el marco del Programa de Extensión en Cárcel (PEC), tanto en artículos como en distintas publicaciones del programa. En este apartado, nos centraremos en experiencias que nos permiten preguntarnos por las implicancias de un aula en la cárcel que ya hemos caracterizado como difuminada y expandida, condición necesaria para el desarrollo colectivo de un territorio pedagógico en/contra/a pesar del encierro. En las prácticas que abordaremos, como se verá, una de estas implicancias es la ampliación de los límites del espacio áulico, es decir, lo educativo acontece no solo en determinado lugar físico sino también por fuera de, en lo que excede o bien en sus bordes. Otra de las implicancias que identificamos es la relevancia que en estas prácticas cobra la acción de acompañar y que, en diálogo con la conceptualización neologista atribuida a Pichon-Rivière, nos aventuramos a nombrar mediante otro neologismo: *acompañaje*. Creemos que esta denominación resulta potente para el análisis, dado que señala un cruce central en nuestras prácticas y en las tensiones que nos atraviesan. La enseñanza, el aprendizaje y el acompañamiento se funden y fortalecen, potenciando nuestras intervenciones. Esto nos permite no solo caracterizarlas, sino darles un sentido bien específico que solo se trama y comprende en el territorio pedagógico donde anclamos la práctica.

Dedicaremos este apartado al análisis y la reflexión de nuestras prácticas en el Taller Colectivo de Edición (TCE), los seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST), los grupos de estudio de la carrera de Letras y el espacio de acompañamiento para estudiantes que recuperan la libertad: “La Segunda”.

El TCE es un taller que se dicta en tres centros universitarios, donde editamos las revistas en las que publicamos la producción escrita y artística de lxs estudiantes: *La Resistencia* en el Centro Universitario Devoto (CUD), *Los Monstruos Tienen Miedo* en el Centro Universitario Ezeiza del Complejo Penitenciario Federal I (CUE I) y *Desatadas. Lanzate a volar* en el Centro Universitario Ezeiza del Complejo Penitenciario Federal IV (CUE IV)¹. En articulación con otros talleres y propuestas pedagógicas del PEC también hemos colaborado en la edición de antologías como *Expresos Literarios. Antología de jóvenes escritores en contexto de encierro* (Abrach, Charaf y García, 2016), *Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se leen y se escriben en la cárcel* (De Mello y Woinilowicz, 2016), y de los ya citados *Saberes en diálogo y Escribir en la cárcel*.

Los encuentros en el aula consisten en la proyección de un número de la revista: qué temas tratar, desde qué enfoque, a quién dirigir la publicación, en qué discusiones participar, son algunas de las preguntas que nos

hacemos para dar forma a un primer índice que sirve de guía durante el proceso editorial que desarrollamos a lo largo del cuatrimestre. La propuesta pedagógica que ponemos a disposición es constituir un colectivo editor que trabaje horizontalmente en la toma de las decisiones que darán forma y contenido a la revista. Sabiendo que las lecturas que suscitará exceden nuestra voluntad de comunicar, podemos sin embargo poner en común y debatir acerca de los deseos y expectativas del colectivo, y encontrar los modos en que mejor podemos materializarlos en una publicación. Estas decisiones que tomamos cada cuatrimestre dan lugar a “operaciones o estrategias de naturaleza editorial” (Venturini, 2020, p. 90) que modelan la publicación. Estas operaciones editoriales inscriben materialmente en cada revista como “puntos de referencia explícitos que designan y clasifican los textos [y] crean, en relación a ellos, expectativas de lectura, anticipaciones de comprensión” (Chartier, 1993, p. 50).

Trabajar colectivamente confiere una forma particular tanto a la revista que editamos como al aula que habitamos. Requiere una defensa sostenida de la toma horizontal de decisiones, en que las docentes talleristas participamos como compañeras del colectivo editor, aportando nuestro conocimiento técnico y profesional de la edición, y haciendo de la horizontalidad el principio rector de nuestro rol pedagógico: coordinar el taller implica mantener disponibles las preguntas que habilitan a todxs la posibilidad de intervenir en la edición de la revista (Gaudio, Gude, Manoukian, Pujol y Schmied, 2013).

El colectivo editor que conformamos asume la responsabilidad de producir los contenidos para publicar y de comunicar a quienes no asisten presencialmente al taller (compañerxs de pabellón, de trabajo, de la escuela, a veces incluso familiares o amigxs “de afuera”) que la revista está disponible para que participen en su producción. Así, el colectivo amplía los límites del aula y la expande más allá, invitando a dibujantes, poetas, raperos y todas las personas que deseen hacer llegar su palabra (o su trazo) a las páginas de la revista. Esas páginas también se expanden mucho más que una publicación, al tender lazos entre quienes nos sentamos en torno a la mesa “redonda” del taller durante los días de encuentro y quienes se suman con su producción, su sentir, su pensar desde el pabellón o desde la calle.

De esta manera, el índice de la revista condensa mucho más que el contenido de las páginas que le siguen: allí pueden leerse, entre líneas, las propuestas y contrapropuestas, las invitaciones, los compromisos asumidos, los debates al interior del colectivo y del colectivo con la sociedad, y la gran red de vínculos que, con eje en el aula, son condición de posibilidad para que esa revista sea fruto de una labor colectiva.

Esta red de vínculos que extiende el aula más allá de su espacio físico se nos volvió aún más evidente ante desafíos como los que nos planteó la pandemia en 2020 y 2021, cuando fue nuestro sostén para lograr la continuidad de las actividades del taller. Frente a la imposibilidad de acceder a los centros universitarios, sostuvimos el contacto por vía telefónica con estudiantes privadxs de la libertad y liberadxs. Ante las limitaciones impuestas por la emergencia sanitaria, convocamos a seguir editando; no solo a pesar de ellas sino *por* ellas, para mitigar la distancia y el silencio que se acentuaron con la necesidad de aislarnos físicamente, para tratar de conjurar la invisibilización de las condiciones de encierro que la pandemia empeoró pero que ya habían desembocado en un estado de emergencia 2 mucho antes, para seguir disputando sentidos que hacen del punitivismo y la estigmatización la clave de lectura privilegiada sobre las cárceles. Resultado de esa continuidad fue la antología *Nos paramos de manos con las palabras* (Abigail et al., 2022), que reúne textos de estudiantes privadxs de la libertad y liberadxs .

Antes de, durante y después de la pandemia, seguimos sosteniendo los vínculos con estudiantes y exestudiantes siempre más allá de las paredes del aula entendida en sentido tradicional, más allá también de las rejas y los muros que dividen el centro universitario del resto del penal, y a este último de la calle. Sobre la trama que tejen estos vínculos se asientan las condiciones de posibilidad de constituir territorios pedagógicos en/contra/a pesar del encierro: resultan, así, constitutivos de nuestra práctica, necesarios para poder desarrollarla, y no solo una característica aislada o un “plus” de militancia que se adjunta a la actividad educativa.

Asimismo, de los encuentros del Taller Colectivo de Edición suelen participar estudiantes de la Facultad en el marco de los Seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST). Desde los inicios, el PEC tiene como objetivo generar proyectos que involucren a lxs estudiantes del medio libre, para promover el intercambio con lxs estudiantes de los centros universitarios intramuros. Este tipo de intercambio es fundamental, porque fomenta el diálogo entre pares y activa modos de organización que impactan en la formación mutua. Los seminarios de PST son una oportunidad para promover estos objetivos. Se trata de propuestas impulsadas desde la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de nuestra Facultad para que todxs lxs estudiantes de las distintas carreras de grado puedan realizar prácticas vinculadas con su formación profesional, en los espacios y territorios en los que los distintos equipos de extensión sostienen sus actividades. Los seminarios PST nacieron luego de un recorrido que implicó debates, acciones y reflexiones en torno al estatuto de la extensión y las relaciones entre Universidad y sociedad en general, que derivó en la conformación de estos nuevos trayectos formativos coordinados por los diferentes programas, para los planes de estudio de las carreras de la Facultad. Como son cursos de grado, habilitan la curricularización de saberes y prácticas territoriales y de extensión (Petz, 2017).

En este marco, el PEC coordina el dictado de PST que tienen como objetivo general que lxs estudiantes adquieran conocimientos y herramientas para la reflexión crítica, discusión y análisis de problemas teóricos, metodológicos y éticos sobre la escritura en la cárcel, así como para el desarrollo de formas de intervención vinculadas con prácticas socioeducativas y culturales en contextos de encierro. Las primeras clases se hacen en aulas de la sede del medio libre y en esos momentos, además de introducirse los encuadres teóricos y políticos, opera algo del orden de la anticipación, del vaticinio, del contar lo que creemos que va a suceder, de poner en juego expectativas, miedos y prejuicios, para pactar colectivamente prácticas de cuidado. Luego, en grupos, ingresamos a las aulas de la cárcel para continuar allí la experiencia pedagógica. Hacia el final del cuatrimestre, lxs estudiantes llevan a cabo su práctica, una propuesta socioeducativa que es requisito para la aprobación de curso.

Los seminarios PST hoy en día son una puerta de entrada para muchxs estudiantes que participan, durante un cuatrimestre, de espacios de formación y de las actividades que realizamos en los centros universitarios en cárceles. Nuestro rol docente se amplía así para acompañar esos ingresos inaugurales de estudiantes del medio libre. Ahora bien, el *acompañaje* no es lineal, no se trata solo de docentes que acompañamos a estudiantes, sino que se conforma “una comunidad de prácticas y de aprendizaje” (Bustelo, 2021, p. 11) en la que lxs estudiantes privadxs de libertad acompañan, incluyen e invitan a aquellxs que vienen de “afuera” para desarrollar las prácticas acordes al espacio. El aula, atravesada por el *acompañaje* se vuelve el lugar en donde profesores, coordinadores y estudiantes nos vemos ejerciendo “los oficios del lazo, oficios del acompañamiento, oficios [que] coinciden en algunos rasgos, en unas posiciones, en unos modos de ocupar lugares y ejercer presencias e intervenir en las vidas” (Frigerio, 2018, p. 44).

Estos cruces áulicos los identificamos también en los grupos de estudio de la carrera de Letras. Esta carrera se dicta en el CUD desde el año 2008 y en el CUE IV desde 2011, en el marco del programa UBAXXII. En el año 2016, el Departamento de Letras de la Facultad impulsó la creación de un proyecto de fortalecimiento institucional de las actividades de la carrera en ambos penales. Su objetivo principal es diseñar y poner en funcionamiento dispositivos de información, orientación y acompañamiento para estudiantes privadxs de su libertad y liberadxs, para lo que se proponen actividades para atender problemáticas ligadas al ingreso, la permanencia y continuidad educativa. Una de estas propuestas pedagógicas es la de los grupos de estudio, en la que participamos docentes, coordinadoras y estudiantes tanto de “adentro” como de “afuera”. Estos encuentros se realizan en las aulas de CUD y CUE IV, pero a la vez en la sede del medio libre, con aquellxs estudiantes que continúan sus estudios una vez que recuperan la libertad.

La conformación de grupos de estudio y acompañamiento a estudiantes es una de las experiencias pedagógicas que más nos desafía en términos de planificación, dado que va mutando según la etapa y según sus integrantes, es decir, se va transformando en sus alcances, sus modos y sus funciones. ¿Cómo oficiar el

acompañaje? Aquí nos interrogamos lo mismo que Frigerio (2018) cuando expresa el anhelo por la existencia de un instructivo: “¿cuántas veces se desea tener un manual de instrucciones como el que describía y proponía Julio Cortázar?” (p. 47), en referencia a las ficciones de instrucciones “para subir una escalera”, “para llorar”, “para dar cuerda a un reloj”. ¿Cómo funciona un grupo de estudios? O bien, ¿debería funcionar de algún modo en particular? En principio, podemos contar que realizamos encuentros semanales o quincenales, en general grupales, pero en algunos casos también individuales para conversar cuestiones que así lo requieran. La propuesta se basa en socializar técnicas de estudio, propiciar prácticas de lectura crítica, alentar la ejercitación en diversos géneros discursivos y a la vez también generar instancias para conocer y poner en práctica cuestiones administrativas (información sobre el funcionamiento de la carrera, documentación, inscripción a exámenes, etc.), obtención del material de estudio, trámites para obtener becas y viáticos, entre otros. Con el correr del tiempo, en algunos casos los grupos se convierten también en el espacio para festejar cumpleaños, compartir meriendas, armar comunicados y sostenernos en situaciones dolorosas. Entonces, ¿hasta dónde alcanza un aula? En los grupos de CUD y CUE IV, por el carácter autogestivo propio de ambos centros, son lxs estudiantes quienes nos reciben con bizcochuelo, mate y el tema del encuentro del día: ellxs deciden colectivamente qué se necesita trabajar esa semana y entre todxs lxs participantes acordamos y organizamos las cuestiones a abordar que, como decimos, no siempre se relacionan con la lectoescritura.

Los grupos de estudio sostenidos en el medio libre también se organizan en torno a la demanda de lxs propixs estudiantes, y aquí se suman nuevos interrogantes. ¿Cuáles son los sentidos de acompañar a lxs estudiantes una vez que recuperan la libertad? ¿Cuáles son los alcances de lo posible, considerando todas las problemáticas que enfrenta una persona que padeció el encierro? Estas preguntas, entre otras, nos dieron las pistas para la conformación de una nueva propuesta del PEC a la que denominamos “La segunda. Espacio de acompañamiento pedagógico para personas que atravesaron el encierro”. Este proyecto surgió durante la pandemia y tiene como objetivo general acompañar a lxs estudiantes que estuvieron vinculadxs al PEC y a la carrera de Letras en los distintos penales, y en algunos casos siguen estudiando en el medio libre. Para esto, planificamos un dispositivo de tutorías individuales y de encuentros grupales, de modo tal de poder habilitar espacios tanto personales como colectivos para la escucha, donde poder estar, preguntar, “hacer la segunda”, en la ruta de salida de la cárcel y en los primeros pasos de un trayecto formativo. El abordaje está organizado en diferentes ejes que imbrican lo pedagógico con lo socioproductivo y que abarcan múltiples aspectos que exceden lo meramente académico. El anclaje en la dimensión afectiva es clave:

Incorporar la dimensión afectiva y vincular en las prácticas pedagógicas es sincerarse acerca de aquello que cobra potencia y hace sentido en cualquier relación humana. Por tanto, cobra especial relevancia en contextos de encierro, donde los lazos solidarios y las prácticas colectivas se ven sistemáticamente atacadas. En consecuencia, esos espacios invitan a construir una red de cuidado como horizonte de prácticas, a mirar al otro/la otra, a preguntarnos, y hacer del cuidado colectivo una práctica institucional, ética y política. (Bustelo, 2021, p. 15)

A su vez, en el marco de este proyecto, planificamos en 2021 un taller virtual de escritura postencierro, para articular la escritura y la lectura con la edición y la publicación. El resultado de estos encuentros, que se extendieron hasta mediados de 2022, fue la compilación *Relatos de Segunda: narraciones pedagógicas sobre experiencias de formación en contextos de encierro* (Otasó et al., 2022), donde reunimos el material producido en el taller.

Creemos que la pregunta por *lo posible* es lo que hilvana a las experiencias abordadas en este apartado, pero en general al trabajo docente en la cárcel. Como mencionamos, identificamos como particularidad de la educación en contextos de encierro una puja entre la lógica universitaria y la lógica del Servicio Penitenciario, entre los objetivos de una institución educativa y los del dispositivo carcelario, es decir, reconocemos que nos movemos en un campo de tensiones (Frejtman y Herrera, 2010). Chiponi (2016) señala que “el dispositivo carcelario es ese conjunto de componentes de lo dicho y no dicho, de lo escrito e informalizado y de lo no escrito y formalizado” (p. 170) que nos enfrenta a trabajar en un espacio colmado de arbitrariedades y

violaciones a los derechos humanos de las personas que se encuentran privadas de libertad. El gran interrogante que se nos presenta es cómo trabajar a pesar de eso, en contra y/o desde el encierro, “¿cómo construimos la posibilidad en un contexto de imposibilidad?” (p. 165).

Las actividades educativas en cárceles están atravesadas por todo lo que “no se puede”: trabajamos siempre con imposibilidades y, en oposición, en el TCE, en los seminarios PST, en los grupos de estudio de Letras y en “La segunda” ensayamos otros discursos y praxis de la posibilidad. Es decir, no se trata de negar la atroz realidad carcelaria, sino de aproximarnos a una búsqueda de lo posible que la resista. En última instancia, si pensamos que el aula podría ser un espacio de resistencia, es porque hay una insistencia por parte de estudiantes, docentes y coordinadores por “acosar al máximo la imposibilidad” (Charaf, 2019, p. 87). La perspectiva de la educación popular y los procesos de *acompañaje* que se asientan en los oficios del lazo son los que nos permiten proyectar alternativas a las lógicas carcelarias, son los marcos desde donde podemos imaginar estrategias colectivas que en general son “micropolíticas, pequeñas, apenas perceptivas ante las lógicas naturalizadas en esta institución de encierro” (Chiponi, 2016, p. 172) y, sin embargo, potentes.

4. Aulas luciérnagas: visibilizar las experiencias pedagógicas como acto de resistencia

Debemos convertirnos en luciérnagas y volver a formar, así, una comunidad del deseo, una comunidad de fulgores emitidos, de danzas a pesar de todo, de pensamientos que transmitir. Decir sí en la noche surcada de fulgores y no contentarse con describir el no de la luz que nos ciega. Fuente: Georges Georges Didi-Huberman, 2017, p. 120.

¿Qué fugas cabían en esos haces o “hilitos de luz”? Fuente: Juan Pablo Parchuc, 2021, p. 7.

Hasta aquí intentamos reponer las perspectivas, los enfoques y los marcos de nuestras prácticas, analizar las experiencias pedagógicas del Programa de Extensión en Cárceles y profundizar en los cuestionamientos que emergen al indagar estos oficios, lazos y acciones. En este recorrido, identificamos cómo el abordaje de la pregunta por la formación y el trabajo docente en contextos de encierro aloja el interrogante por la especificidad de las prácticas educativas en esta modalidad. En esta línea, a continuación, nos detendremos en un aspecto que consideramos relevante y específico, y que ya hemos anticipado: la visibilización de las experiencias. ¿Cómo y por qué visibilizar el aula de la cárcel? ¿Por qué se vuelve urgente? ¿Cómo se relacionan los modos de visibilización con la construcción de espacios de resistencia?

Desde sus inicios, el PEC impulsa un fuerte componente de difusión de las problemáticas ligadas con el encierro y de las actividades educativas y culturales que allí se realizan. Ahora bien, casi todos los docentes, coordinadores y estudiantes que conformamos el programa participamos de otros espacios educativos, en otras aulas, además de aquellas de las instituciones penales. En nuestro caso puntual, nos desempeñamos también como profesoras en escuelas secundarias, terciarios y universidades del medio libre. En este sentido, identificamos una diferencia significativa de la educación en cárceles respecto de otras modalidades educativas: la urgencia por comunicar, publicar, participar en eventos e intervenir en la escena pública a partir de los materiales y las experiencias producidas intramuros. Esto no implica desconocer que en otros ámbitos educativos también se desarrolla este tipo de acciones, sino señalar que, en el contexto carcelario, dicha insistencia adquiere una relevancia particular. Consideramos que esta necesidad de visibilización se vincula estrechamente con el objetivo de disputar los sentidos hegemónicos sobre la cárcel y sobre las personas allí alojadas; es decir, de cuestionar aquellas voces instituidas en los medios masivos de comunicación que reproducen procesos de criminalización, prejuicios y discursos de odio (Delfino, Parchuc y Rapisardi, 2007).

Asimismo, Manchado (2015) estudia los procesos comunicacionales de la prisión y señala cómo la opacidad del sistema carcelario es propicia a que los estereotipos (que vemos en noticieros, series de ficción, periódicos) no sean fácilmente contrastables. En general, en estos medios, lo que ocurre tras las rejas está invisibilizado o bien contado sin conocimiento de causa; la violencia sistemática a la que son sometidas las personas privadas de

su libertad (torturas, maltratos, trabas en el acceso a salud y educación, incumplimiento de los derechos humanos) no suele tener lugar en la agenda pública.

Por estos motivos, contemplamos distintos espacios para difundir lo que se construye en las aulas, las producciones académicas, artísticas y culturales que generan las actividades extracurriculares y de extensión, como charlas, mesas de debate, materiales de estudio, afiches, blogs, libros, cuadros y murales. A lo largo del artículo fuimos mencionando algunos de ellos: las revistas *Desatadas*, *La Resistencia* y *Los Monstruos Tienen Miedo del Taller Colectivo de Edición*; los libros *Expresos Literarios*, *Ninguna calle termina en la esquina*, *Saberes en diálogo*, *Nos paramos de manos con las palabras*, *Relatos de Segunda*; presentaciones de libros y el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel (ENEC)³ que celebró en 2025 su decimosegunda edición. En el último tiempo, nos enfocamos en la realización y participación de eventos virtuales y en el desarrollo de contenidos para redes sociales⁴. Creemos que:

producir conocimiento y difundir información “desde adentro”, con la palabra y la voz de sus protagonistas, es un acto reparatorio, dado el silenciamiento al que han sido sometidas esas voces a lo largo de nuestra historia, y el abandono o directamente la violencia institucional que recayó sobre los cuerpos (individuales o sociales) que en cada momento las encarnaron. (Parchuc, 2014, p. 80)

En este mismo sentido, Constantino y Satlari (2016) elaboraron una crónica del *II Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel* en la que destacan que “darle visibilidad a los materiales producidos intramuros, compartir experiencias de trabajo, generar nuevos proyectos y articulaciones, contribuye a desmontar las representaciones habituales de la ley, el delito y la cárcel” (p. 139).

Leemos estos modos de visibilización en vínculo con formas de supervivencias y resistencias, a partir de las conceptualizaciones que Didi-Huberman (2017) desarrolla en la *Supervivencia de las luciérnagas*. En este texto aborda la resistencia de comunidades con la construcción de una metáfora en torno a las luces titilantes de las luciérnagas que sobreviven en la oscuridad marginal de la noche, a pesar de las luces cegadoras de los sectores poderosos que perpetúan y legitiman violencias y opresiones. Frente al pesimismo cegador de estas luces, las luciérnagas sobrevuelan resistiendo colectivamente. Estas imágenes-luciérnagas son capaces de poseer un “contra-poder”, una “contra-gloria”, dado que vislumbran “el espacio -aunque sea intersticial, intermitente, nómada, improbablemente situado- de las aberturas, de las posibilidades, de los resplandores, de los *‘pese a todo’*” (p. 31). El recurso superviviente, vital, es la conformación de una “comunidad clandestina” que envía señales titilantes desde los márgenes (p. 118). A propósito de pequeñas luces que se cuelan, en un trabajo recientemente publicado Parchuc (2021) analiza la experiencia de un taller de fotografía de la colectiva YoNoFui⁵ que fue prohibido de forma arbitraria y sin previo aviso por las autoridades penitenciarias, y recupera el momento preciso de la interrupción:

El personal penitenciario interrumpió el taller para entregar el acta, en el aula estaban fotografiando un colador de plástico. Si bien el dato parece banal, cabría preguntarse, como hizo una de las autoras de la muestra en la presentación: ¿qué es lo que podía escapar por, o dejaban filtrar, los orificios de ese colador? [...] ¿qué fugas cabían en esos haces o “hilitos de luz” (Tinta Revuelta, 2016, p. 18)? [...] ¿Qué tipo de denuncia o testimonio producen, sacan de la oscuridad y vuelven visibles como acción colectiva? ¿Qué tipo de luz, o mejor, qué iluminaciones hacen posibles? ¿A qué regímenes de luz contestan y cuáles, a la vez, fundan y establecen? (p. 7).

A pesar de la censura, las estudiantes y docentes de ese curso encontraron la forma de sortear la prohibición y transformaron el espacio en un taller de literatura, que tuvo como consigna general la escritura descriptiva de las imágenes que hubieran querido fotografiar. A partir de estos textos, YoNoFui convocó a fotógrafas del medio libre para que capten con sus cámaras aquellas indicaciones de las estudiantes privadas de libertad. Estas fotografías conformaron la muestra pública *Imágenes guardadas*⁶ en donde se expusieron estas “producciones que señalan la prohibición de la que parten [y que] son actos de resistencia que en cierto modo ‘viven a través

de la violencia a la que se oponen” (Parchuc, 2021, p. 7). Imágenes-luciérnagas, podríamos decir, que visibilizan, resisten y enfrentan la realidad carcelaria, y que además nos proporcionan claves de reflexión para nuestras prácticas docentes y el quehacer cotidiano áulico, ya que nos permiten imaginar acciones para construir y sostener territorios pedagógicos en contra de las lógicas penales (Bustelo, 2017). Así entendida, la visibilización es una herramienta más de resistencia y supervivencia que poseen y ejercen estudiantes y docentes.

En las acciones de visibilización del PEC, en sus textos, encuentros y eventos públicos se destacan modos narrativos de historias de vida y de proyectos educativos y colectivos, no como espectacularización morbosa o exposición meritocrática de individuos, sino como recuperación de singularidades y otras formas grupales de narrarnos y organizarnos para intervenir y disputar sentidos. De esta manera,

tanto las publicaciones como el ENEC, tienen el sentido de poner a la luz y reivindicar historias y experiencias de personas que resignificaron y transitaron el encierro a través de la formación, el arte y la cultura. [...] Indagar las experiencias personales implica resituirlas como emergentes de las relaciones de poder. Aquello que se publica inscribe las voces de los y las estudiantes como voces íntimas, particulares, singulares y al mismo tiempo producto de determinadas condiciones socio-históricas de producción. (Bustelo, 2021, pp. 13-14).

La visibilización anclada en las prácticas constituye un producto pedagógico en sí. Las muestras, los eventos, las revistas y los libros son voces y hechos socioculturales que arman redes afectivas y políticas, que construyen puentes entre el “adentro” y el “afuera” (Bustelo, 2021). Voces que, al circular, al darse a conocer, conforman una propia voz pedagógica que a la vez construye un aula expandida en donde se tejen nuevos saberes, “saber-luciérnaga, saber clandestino, jeroglífico, de las realidades constantemente sometidas a la censura”. (Didi-Huberman, 2017, p. 105).

5. Palabras finales

Las experiencias que compartimos y analizamos en este trabajo nos hablan de prácticas que involucran el cuidado, la constitución de lazos y el deseo de alzar la voz como puntos de apoyo sobre los que edificamos la labor cotidiana. Estas resonancias que emergen de distintas maneras a lo largo de nuestras trayectorias nos permiten visitar desde una perspectiva particular aquello que ocurre en el aula, que la atraviesa y la constituye. Inscribiendo nuestra reflexión en el marco epistemo-político de las pedagogías críticas y la educación popular, propusimos la noción de *acompañaje* como una forma de nombrar aquello que en la práctica se vuelve evidente: la necesidad de anclar la enseñanza y el aprendizaje en experiencias cuidadas, atentas a las particularidades del contexto y de cada estudiante, con el compromiso de acompañar “hasta el final” lo que se gesta en el aula.

Esa aula, a su vez, se configura en torno al *acompañaje* que ejercemos docentes y estudiantes de manera conjunta, y que irradia desde nuestros encuentros hacia los pabellones donde el estudio continúa y se multiplica, hacia revistas y libros que se dirigen a familias y amigos como a la sociedad en su conjunto, en cada gesto que logra sortear una barrera, una reja, un muro, un prejuicio. En este movimiento, el aula deja de ser un espacio cerrado para convertirse en una trama pedagógica que se despliega, se propaga y disputa sentidos.

Propusimos nombrar estas experiencias como aulas luciérnagas. Retomando las conceptualizaciones de Didi-Huberman (2017) sobre la supervivencia de las luciérnagas, entendemos estas aulas como espacios pedagógicos que, lejos de apagarse frente a las luces cegadoras de los discursos hegemónicos que legitiman violencias, criminalización y exclusión, producen destellos intermitentes desde los márgenes. Se trata de aulas que titilan: frágiles, discontinuas, a veces precarias, pero persistentes; aulas que sostienen un contra-poder y una contra-gloria, en tanto habilitan resplandores allí donde el encierro busca imponer silencio, opacidad y clausura.

Analizar y compartir esto que ocurre en las aulas de la cárcel tiene su semilla allí mismo, en esas aulas expandidas que nos exigen visibilizarlas. La censura, el silencio, la desinformación que rondan estas prácticas y el contexto de encierro en general son la noche en la que fijamos nuestra mirada, docentes y estudiantes, para hallar los “hilitos de luz” que sin embargo refulgen. Las aulas luciérnagas se inscriben en esa oscuridad como formas de supervivencia colectiva, como comunidades pedagógicas que envían señales, construyen lazo y sostienen la posibilidad de otros futuros. No perder de vista esos destellos y acompañar su brillo es parte fundamental de nuestra práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Abigail, Montoya, A., Luna, A. Y., Cuellar, A., Di Pascua, A., Otaso, B., De la Torre, Y. (2022). *Nos paramos de manos con las palabras. Escritura en /desde /contra /a pesar del encierro durante la pandemia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Abrach, L., Charaf, S. y García, Y. (Comps.). (2016). *Expresos literarios. Antología de jóvenes escritores en contextos de encierro*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Adur, L., De Mello, L. y Woinilowicz, M. E. (2016). Narrar es como jugar al póker. Reflexiones sobre autoría, lectura, ficción y valor literario desde el Taller de Narrativa de Devoto. *Espacios de Crítica y Producción*, (52), 111-122.
- Barolo, G., Gentile, A., Sarsale, C. y Villegas, M. (2016). Experiencias y sentidos. Una reflexión sobre el Taller de Historia en el Devoto. *Espacios de Crítica y Producción*, (52), 103-110.
- Beti [tallercolectivoedicion] (16 de septiembre de 2020). *Asco la cárcel* [Imagen de Instagram]. Recuperado de https://www.instagram.com/p/CFNO_-DAQ_s
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica* (tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Bustelo, C. (2020). Decidir el lenguaje: estrategias de subjetivación y supervivencia colectiva a través de experiencias de arte y cultura en contextos de encierro. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 131-142.
- Bustelo, C. (2021). Experiencias de formación y producción cultural en cárceles de Argentina: una reflexión sobre el Programa de Extensión en Cárceles. *Educação Unisinos*, (25), 1-19.
- Bustelo, C. e Ichaso, I. (Coords.). (2025). Para que algo quede: herramientas pedagógicas que (nos) funcionan en contextos de encierro. Aportes desde la experiencia del Programa de Extensión en Cárceles. *Cuadernos del IICE* (16), 1-176.
- Bustelo, C. y Molina, L. (2016). La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico. *Espacios de Crítica y Producción*, (52), 79-90.
- Camarda, A. (2016). Conocer nuestros derechos para ejercerlos. *Espacios de Crítica y Producción*, (52), 123-128.
- Cappellacci, I., Guelman, A., Loyola, C., Palumbo, M. M., Said, S. y Tarrío, L. (2018). Disciplinar indómitos y acallar inútiles: la Educación Popular y las Pedagogías Críticas interpeladas (pp. 27-42) En: A. Guelman, F. Cabaluz Ducasse y M. Salazar (Coords.) *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Charaf, D. (2019). *Ética de lo imposible*. Buenos Aires, Argentina: Modesto Rimba.
- Charaf, S. y Abrach, L. (2016). Entre textos nos entendemos: experiencias de producción literaria en el Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado Manuel Belgrano. En M.G. Fernández (Comp.), *Apropiaciones descarriadas: resultados de voluntariados en contextos de encierro en el período 2010–2015*. Buenos Aires, Argentina: El Hacedor.
- Chartier, R. (1993). *De la historia del libro a la historia de la lectura. Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, España: Alianza Universidad.

- Chiponi, M. (2016). Sujetos de lo posible. El acontecimiento de las prácticas culturales en la Unidad Penitenciaria N° 3 de Rosario. La Trama de la Comunicación. *Revista del Departamento de Comunicación*, 2 (20), 163-176.
- Constantino, E. y Satlari, J. (2016). II Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. *Espacios de Crítica y Producción*, (52), 139-144.
- De Mello, L. y Woinilowicz, M. E. (2016). *Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se leen y escriben en la cárcel*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Delfino, S. y Parchuc, J. P. (2017). Narrar para reescribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En A. Gerbaudo y I. Tosti (Eds.) *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte* (pp. 109-142). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Delfino, S., Parchuc, J. P. y Rapisardi, F. (2007). Las acciones contra la discriminación y la represión desde la carrera de Letras. *Espacios de Crítica y Producción*, (36), 97-111.
- Didi-Huberman, G. (2017). *Supervivencia de las luciérnagas* (trad. Juan Calatrava). Madrid, España: Abada.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México DF, México: Siglo XXI Editores.
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Frigerio, G. (2018). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En: G. Frigerio y D. Korinfeld *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 41-100). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Gaudio, A., Gude, F., Manoukian, T., Pujol, A. y Schmied, A. (8 de noviembre de 2013). Lógicas horizontales en el encierro. El Taller Colectivo de Edición. *Seminario Taller sobre Educación Universitaria en Cárceles "De las buenas intenciones a las buenas prácticas"*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Manchado, M. (2015). *Las insumisiones carcelarias: procesos comunicacionales y subjetivos en prisión*. Rosario, Argentina: Río Ancho.
- Ortega, P. (2018). La educación popular y su re/significación en la pedagogía crítica. En A. Guelman, F. Cabaluz Ducasse y M. Salazar (Coords.) *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 117-140). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Otaso, B., Bustelo, C., Fernández, D., Bosio, E., Ichaso, I. Vessella, G. y De La Torre, Y. (2022). *Relatos de Segunda. Narraciones pedagógicas sobre experiencias de formación en contextos de encierro*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Parchuc, J. P. (2014). Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas. *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, (128), 67-81.
- Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes. Revista de Extensión*, (1), 18-36.
- Parchuc, J. P. (2018). Solo esta voz tan muda: literatura y legalidad en textos escritos en la cárcel. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* (4), 67-85.
- Parchuc, J. P. (2019). La literatura al margen: legalidad y espacio en textos escritos en la cárcel. *X Congreso Internacional Orbis Tertius*, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Parchuc, J. P. (2021). Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel. *Revista Educação Unisinos* (25), 1-18.

- Parchuc, J. P., Bustelo, C., Ichaso, I., Charaf, S., García, Y., Rubin, M. J. y Adur, L. (2020), *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Parchuc, J. P., Bustelo, C., Sarsale, C. y Molina, L. (2018). *Saberes en diálogo. Experiencias de formación y gestión sociocultural en la cárcel*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: de los autores.
- Petz, I. (2017). Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización. *Redes de Extensión*, (3), 1-6.
- Programa de Discapacidad (2016). Cuando las prácticas nos interpelan. La experiencia del Centro de Producción de Accesibilidad en el Centro Universitario Devoto. *Espacios de Crítica y Producción* (52), 129-138.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En A. Guelman, F. Cabaluz Ducasse y M. Salazar (Coords.) *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 15-26). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Resolución 184 (25 de marzo de 2019). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? *I Jornadas Nacionales "Compromiso Social Universitario y Políticas Públicas. Debates y Propuestas"*. Mar del Plata, Argentina.
- Rubin, M. J. (2020). Prácticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición. En J. P. Parchuc, C. Bustelo, I. Ichaso, S. Charaf, Y. García, M. J. Rubin, L. Adur, *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura* (pp. 117-148). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Salgado, A. L. (2016). Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel. *Espacios de Crítica y Producción*, (52), 91-102.
- Torres Carrillo, A. (2016). *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Umpierrez, A. (2020). Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: un territorio en tensión. *Educação e cultura contemporânea* 17(48), 104-123.
- Venturini, S. (2020). Los libros existen para desembocar en otros libros. En *Leer, escribir, editar. Catálogo comentado de la colección Sentidos del Libro* (pp. 90-91). Temperley, Argentina: Tren en Movimiento/ Red de Estudios Editoriales.

Notas

- 1 Las revistas del Taller Colectivo de Edición pueden consultarse en línea a través de la página de revistas académicas de la Facultad de Filosofía y Letras <https://revistas.filo.uba.ar/> y del blog del TCE <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/>
- 2 Cuando la pandemia se instaló en todo el mundo, las cárceles argentinas llevaban ya un año oficialmente en estado de emergencia: el hacinamiento, la falta de productos de higiene y limpieza, las pésimas condiciones de salubridad, la deficiente atención médica, la escasez de alimentos (y la comida en mal estado), las demoras en otorgar libertades o medidas alternativas a grupos de riesgo (mayores de 60 años, mujeres embarazadas o con hijxs, personas con enfermedades previas) y, en general, la ausencia de una política de cuidado y prevención específica para las cárceles desencadenaron en el decreto que declaró la emergencia en materia penitenciaria el 25 de marzo de 2019 (Resolución 184, 2019).
- 3 El ENEC es una actividad organizada por el PEC junto con el Departamento de Letras, el Centro Cultural Universitario "Paco Urondo" y la Asociación Civil "Dar Margen".

- 4 El VIII ENEC, que organizamos durante 2020 en modalidad virtual, incluyó en su programación tres paneles que se transmitieron a través de Facebook y del canal de YouTube de la Facultad: <https://youtu.be/dNj7C4V9TCI> También produjimos junto con estudiantes y exestudiantes del programa una serie de “ Microintervenciones ” audiovisuales con las que buscamos disputar sentidos a los discursos hegemónicos sobre la cárcel y las personas privadas de la libertad: <https://youtu.be/7OSJIfI-e1o> Desde el TCE publicamos, asimismo, textos e ilustraciones elaborados por estudiantes privadxs de libertad y liberadxs en las redes sociales del taller: <https://www.instagram.com/tallercolectivoedicion/> y <https://www.facebook.com/TallerColectivoEdicion>
- 5 YoNoFui es un colectivo transfeminista y anticarcelario que trabaja en proyectos artísticos y productivos, dentro y fuera de las cárceles de mujeres de Argentina.
- 6 Se puede consultar más información sobre el taller y la producción fotográfica de Yo No Fui en la web de la organización: <https://yonofui.org.ar/cooperativas-copy/>

Efectos múltiples del accionar de Programa Universitario en la Cárcel

Multiple effects of the University Program's actions in prison

Alicia Beatriz Acin

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

 <https://ror.org/056tb7j80>

acinalicia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8356-6656>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-487>

Recepción: 15 Diciembre 2025

Revisado: 09 Febrero 2026

Aprobación: 10 Febrero 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo se refiere a los efectos del Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba) en los sujetos involucrados en su accionar. El tema aborda una preocupación común a diversos programas universitarios en cárceles nucleados en la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (UNECE), cual es valorar los logros de estos programas de manera cuanti y cualitativa. Recupera resultados del proyecto de investigación cualitativa “Producción de subjetividad y acceso a derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la Cárcel (PUC)” en el periodo 1999-2019. Los hallazgos se relacionan con el objetivo general y con varios objetivos específicos. Se organiza en los apartados alcance del PUC, condiciones (institucionales, materiales y pedagógicas) que inciden en su consecución y permiten comprender el marco en el que se obtienen tales logros, retroalimentación del programa a la universidad, y experiencias institucionales y procesos de subjetivación en los estudiantes.

Palabras clave: programa universitario en la cárcel, efectos, alcance, perspectiva de los participantes.

Abstract

This article examines the effects of the University Program in Prison (Faculty of Philosophy and Humanities, National University of Córdoba) on the individuals involved in its activities. The topic addresses a common concern among various university programs in prisons belonging to the National University Network for Education in Confinement Contexts (UNECE): evaluating the achievements of these programs in two dimensions: quantitative and qualitative. It recovers results from the qualitative research project “Production of subjectivity and access to rights. Meanings around the University Program in Prison (PUC)” (1999-2019 inclusive). The findings are related to the general objective and to several specific objectives. It is organized into the sections scope of the PUC, conditions (institutional, material and pedagogical) that affect its achievement and allow understanding the framework in which such achievements are obtained, feedback from the program to the university and institutional experiences and subjectivation processes in the students.

Keywords: university program in prison, effects, participants' perspective, scope.

1. Introducción

Este artículo aborda los efectos del Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades- Universidad Nacional de Córdoba)¹ en los sujetos involucrados en su accionar, de allí la idea de múltiples. Ese fue el eje estructurante del simposio Tensiones y dilemas de la educación en contextos de privación de libertad² en el que anticipé parte de lo aquí expuesto.

La preocupación compartida entre quienes trabajamos en educación universitaria en cárceles argentinas, en los últimos años, se evidenció en la necesidad de indagar al respecto en diversos proyectos de investigación que desarrollan algunos/as integrantes de la Red UNECE³. En ellos advertimos el interés común en valorar los logros de los programas universitarios en estos contextos, aun cuando se enunció con distintos términos — incidencia, efectos extendidos, impacto, trazas o huellas— en cada uno.

Fue particularmente interesante el debate relativo a si tal valoración debe ser solo cualitativa o también cuantitativa, cuestión esta última antes subvalorada en dichos programas. A través del intercambio, se reconoció la importancia de ambas apreciaciones. Sin descartar el énfasis en la dimensión cualitativa, la cual da cuenta más cabalmente del tipo de resultados de estos programas, que destacan más por su profundidad y alcance biográfico que por la cobertura poblacional o el porcentaje de egreso en las carreras de grado —el parámetro usual para medir estos logros— se reconoció la importancia de contar con información cuantitativa.

Para la elaboración de este artículo recupero los resultados del proyecto de investigación “Producción de subjetividad y acceso a derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la Cárcel (PUC)”⁴, en el periodo 1999-2019 inclusive⁵. Se trató de una investigación cualitativa, cuya estrategia metodológica combinó un profuso análisis documental, encuesta a docentes, entrevistas semiestructuradas a actores clave, entrevistas en profundidad a seis liberados y testimonios de otros dos, además de conversaciones informales con ayudantes alumnos y adscriptos/as.

Los hallazgos obtenidos se relacionan con el objetivo general de reconocer la relevancia política, social y académica del PUC y cómo se configuran los procesos psicosociales y formativos que este habilita, desde la perspectiva de los participantes. Asimismo, se vinculan con varios objetivos específicos: describir las condiciones en que se llevan a cabo las prácticas de docencia, extensión e investigación; identificar los alcances y límites del programa respecto a sus objetivos y líneas de acción; detectar los conocimientos y la reflexividad producidos por las prácticas del PUC en la universidad; y analizar las experiencias que el mismo propicia.

Tras explicitar los referentes conceptuales de la investigación, se aborda el alcance del programa a partir de información cuantitativa, que permite una primera aproximación al tema, complementada con información cualitativa acerca de las condiciones en las que el mismo se desenvuelve, las prácticas de reflexividad que favorece en los/as integrantes universitarios y los procesos de subjetivación que promueve en estudiantes y participantes de actividades extensionistas.

2. Posicionamiento teórico y referentes conceptuales

El posicionamiento teórico, colectivo e interdisciplinario, abrevia en la Psicología Social, la Sociología Clínica, la Criminología Crítica y las Ciencias de la Educación.

El enfoque psicosocial es fecundo para considerar los procesos simbólicos y representacionales que se reconstruyen cotidianamente en las instituciones, capaces de crear experiencias y subjetividades ancladas en tales procesos, a la vez que producen resistencias y politicidad desde un sufrimiento evitable e inadmisibles (Perilleux y Cultiaux, en Correa et al., 2019).

Las herramientas de la Sociología Clínica son igualmente importantes, como orientación epistemológica que remite tanto al sujeto sujetado por su inconsciente y su historia —única y personal— como a la historia colectiva, social y política que modifica su presente y su posible acontecer (Araújo Felice, 2021).

Fortalece este posicionamiento la Criminología Crítica, entendida como conjunto de conocimientos procedentes de diferentes disciplinas, aplicados al análisis y la crítica del ejercicio del poder punitivo, para explicar su operatividad social e individual, y contrarrestar la producción y reproducción de la violencia social en el sistema penal (Zaffaroni, Slokar y Alagia, 2012).

El enfoque de derechos se encuentra presente de manera transversal, según el cual todo humano es portador de derechos y de una calidad jurídica que le otorga facultades y deberes, así como determina responsabilidades sobre otros sujetos e instituciones, principalmente el Estado, como responsable de garantizarlos (Pautassi y Gamallo, 2012).

Herranz y Pereyra (2019) plantean que un aspecto relevante de este enfoque es la capacidad de interpelar las políticas públicas y las prácticas institucionales, creando condiciones de posibilidad para construir nuevos sentidos relativos a los derechos y a sus titulares en las prácticas y en la producción de subjetividades. En el contexto carcelario, el acceso a derechos —en especial los económicos, sociales y culturales (DESC) que incluyen a la educación— solo ocurre si los derechos humanos (DDHH) trascienden la ejecución de la pena y el encargo histórico a la institución penitenciaria, caracterizado por infringir sufrimiento mediante vulneraciones o violaciones de derechos.

Se suma a este posicionamiento que la experiencia institucional de la prisión tiene efectos que se evidencian en el espacio carcelar (Correa et al, 2019). Esta noción realza la dilución de los límites entre el adentro y el afuera de la cárcel, considerados históricamente como espacios diferenciados. Remite a un campo de problemas que desborda la materialidad cercada por los muros de la cárcel e impacta subjetivamente en quienes están privados/as de libertad y en sus familiares y allegados/as, afectando también a instituciones como la educación, el trabajo y la salud, aunque de otro modo. Si bien tal noción refiere a efectos de dependencia y sumisión desubjetivante, también se remarca que el acceso a derechos como el trabajo, la educación y la salud genera subjetividades derivadas del ejercicio de tales derechos que permite entender los márgenes de acción de los sujetos en el adentro-afuera del establecimiento penal.

Respecto a la subjetividad, distintos autores (Foucault, 1988; Galende, 1992; Bonvillani, 2003) aportan a comprenderla como producida social e históricamente. Para Foucault (1988), la subjetivación es un proceso resultante de relaciones de poder que sujetan, marcan los cuerpos, dictan conductas y producen subjetividades que transforman a los individuos en sujetos mediante formas de individualización históricas y contingentes y, por tanto, arbitrarias y modificables. Galende (1992) postula una dialéctica entre subjetividad y cultura ya que es imposible aislar la subjetividad de la cultura y la vida social y, a la inversa, aislar la cultura de la subjetividad que la sostiene. Y Bonvillani (2003) considera lo subjetivo como lo social singularizado dado que la construcción histórica y culturalmente situada de las subjetividades cobra singularidad en las experiencias biográficas, en función de las condiciones materiales e intersubjetivas en las que ellas se producen. Foucault (1988) también reconoce condiciones de subjetivación y formas de vida que escapan a los bio-poderes y esto ayuda a conceptualizar la interferencia de la perspectiva de derechos en la producción de subjetividades en contextos de encierro punitivo.

El acceso a la educación, y a la universidad en particular, tiene implicancias subjetivantes, más allá de la incidencia de los dispositivos de disciplinamiento penal, caracterizados por la dependencia, la sumisión y la desubjetivación, que se despliegan en la cotidianidad de la cárcel (Acín y Castagno, 2020). Allí es el sujeto quien emerge en sus acciones (Fernández en Correa et al, 2019), aludiendo a que la subjetividad resulta del margen de maniobra de los sujetos en el campo de indeterminación de un cotidiano constrictivo, pero a la vez indeterminado, según De Certeau (1996).

La experiencia institucional, como categoría analítica psicosocial, procura visibilizar el modo en que los sujetos habitan las instituciones, produciendo sentidos y significaciones acerca de ellas, a la vez que se

transforman en su acontecer mediante procesos de subjetivación. Para Dubet y Martuccelli (1998), es una construcción social e institucional que comprende relaciones, significaciones, sentidos y acciones de los sujetos implicados. Según Larrosa (2006), esta no se limita al hacer, promueve que el hacer devenga en ser y que la acción constituya al sujeto mediante las huellas transformadoras que le imprime.

Desde las Ciencias de la Educación y del Análisis Institucional, Frigerio (2003) y Meirieu (2007) señalan la importancia del reconocimiento social y la construcción de lazos, como posibilitadores de que los sujetos se incorporen a la sociedad de la que forman parte y generen sentido de pertenencia. Según este último, la educación ofrece condiciones institucionales y subjetivas para acompañar al/la otro/a en el conocimiento y comprensión del mundo, en lugar de pretender moldearlo/a o fabricarlo/a. Esta noción de educación supone una concepción de sujeto, un sujeto de reconocimiento, mediante el cual la educación busca hospedar; esto es, primero considerar al sujeto huésped, bienvenido/a y, desde esa hospitalidad, forjar lazo social y generar apropiación de conocimientos y de derechos. La hospitalidad que se ofrece a otros/as y la construcción de lazo social, destaca Frigerio (2003), favorecen tal incorporación a la sociedad en un proceso de reconocimiento como semejantes. Honneth (2011) suma a esto que el reconocimiento social se relaciona estrechamente con el derecho a atribuir al otro la capacidad de cumplir con determinadas obligaciones; este es un componente central para construir la dimensión normativa de la subjetividad y se vincula con la solidaridad como práctica social orientada a que el sujeto perciba cualidades personales consideradas valiosas para el logro de objetivos colectivos.

Lo antes mencionado colabora en comprender la producción de subjetividad vinculada al ejercicio de derechos producidos por el accionar del PUC en la cárcel, en el marco de relaciones interinstitucionales complejas, de cuestiones de poder y de disputa de sentidos hegemónicos respecto a la educación, así como al lugar que ocupa en el tratamiento penitenciario.

3. Alcance del PUC en clave institucional y académica

El PUC es un programa, esto es, un conjunto organizado de actividades delineadas para alcanzar los objetivos propuestos, en concordancia con la misión de la institución en la que se implementa. En el ámbito educativo, un programa instaura las propuestas político-pedagógicas, las estrategias didáctico-metodológicas a implementar y los recursos previstos a tal fin, durante un periodo académico determinado.

El alcance, según la RAE, es el resultado de la acción de alcanzar; así, con esta expresión se suele referir hasta dónde llega la acción o la influencia de algo y sus efectos mediatos e inmediatos. Remite, asimismo, a la importancia, trascendencia o valor de algo, generalmente no material, y se asocia a su relevancia, repercusión, magnitud, significación, significado, trascendencia y efecto. En cuanto a los proyectos, dicha expresión se refiere a lograr la meta del proyecto, es decir, que se relaciona con los objetivos.

En tal sentido, los dos primeros objetivos generales y específicos del PUC remiten a las funciones de la universidad —cursar carreras de grado y delinear actividades de extensión e investigación—, a la vez que promover el desarrollo de habilidades fundamentales para encarar el estudio, orientadas a la construcción del rol de estudiantes universitarios. Esto es sumamente importante considerando las trayectorias socioeducativas de las personas privadas de libertad (en adelante PPL) para quienes la educación no ocupó un lugar sobresaliente, si bien no estuvo ausente. Los restantes objetivos remiten a la finalidad del programa subyacente a las anteriores: la apropiación de significados vinculados al ejercicio de la ciudadanía de las PPL durante la reclusión y el alcanzar compromisos responsables que generen condiciones favorables a la inserción social al momento de obtener la libertad.

Estos objetivos determinaron las líneas de acción del PUC en sus inicios y en su devenir posterior. Si bien al comienzo el énfasis estuvo en las carreras de grado, rápidamente se desarrollaron variadas actividades extensionistas y se realizaron proyectos de investigación orientados a comprender los sujetos, las prácticas y el escenario en el que éstas se llevaban a cabo.

A medida que los/as estudiantes avanzaban en el PUC o estaban próximos/as a obtener la libertad, plantearon inquietudes y demandas relacionadas con el acompañamiento en el estudio y en la transición hacia la libertad. En respuesta a tales demandas, se crearon dispositivos de acompañamiento psicosocial, tales como el Equipo de Trabajo Social, el Equipo de Psicología —ampliado en lo concerniente al área de Psicología Social y designando una coordinadora a cargo del mismo quien permaneció entre 2014 y 2018— y el Equipo de Tutores. Este último continuó y se fortaleció, cumpliendo una labor fundamental en el acompañamiento en el estudio. Además, se crearon las cooperativas “Fuerza y Futuro” y “Entrelazando Nuestras Costuras”, en los rubros de encuadernación, impresión y restauración de libros y en el de la producción textil, respectivamente, las que funcionaron entre 2014 y 2019.

La información cuantitativa que presento a continuación, relativa a cursantes de carreras de grado y a participantes de actividades extensionistas, es una primera aproximación a la labor del PUC y su alcance.

A fines de 2018 se registraban 110 estudiantes, aunque la suma total de alumnos/as por carrera era levemente superior, ya que algunos/as se habían inscripto en más de una carrera; de ellos, alrededor del 50% correspondía al ingreso del año 2017.

Tabla 1

Cantidad de estudiantes del PUC que cursaban carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH) en 2018

Carrera	Cantidad de estudiantes	Donde cursaban
Historia	46	En la cárcel
Bibliotecología	38	32 en la cárcel y 6 en ciudad universitaria
Ciencias de la Educación	19	En la cárcel
Letras	13	En la cárcel
Filosofía	8	En la cárcel
Archivología	1	En ciudad universitaria

Fuente: Elaboración propia con base en información recogida en diversos documentos proporcionados por el equipo del PUC en 2019.

Al finalizar 2019, el PUC contaba con 235 estudiantes activos/as. Se entendía por estudiantes activo/as, alojados/as en diferentes Complejos Carcelarios (en adelante CC) o Establecimientos Penitenciarios (en adelante EP) de la provincia de Córdoba, a quienes hubieran rendido al menos una materia en el último año. 2019 fue el año con mayor cantidad de estudiantes dentro del periodo analizado.

El incremento en la cantidad de alumnos/as, en los informes revisados, se asocia principalmente a los siguientes tres factores: a) a la ley N° 26.695, llamada Estímulo Educativo, por la cual se reduce el tiempo para obtener la libertad condicional hasta un máximo de dos años, si se acreditan actividades educativas en distintos niveles y modalidades; b) al crecimiento de la población encarcelada en nuestra provincia, lo que impacta en la cantidad de estudiantes que se inscriben en carreras universitarias. En 2019 los/as ingresantes ascendieron a 150 (con la misma salvedad hecha anteriormente) y la siguiente distribución: 55 en Historia, 52 en Ciencias de la Educación, 32 en Letras y 31 en Filosofía.

El mayor porcentaje de estudiantes contaba entre 37 y 48 años, seguido del grupo comprendido entre 31 y 35 años y el menor porcentaje tenía entre 49 y 55 años. La mayoría eran hombres y las mujeres una excepción. Este dato se relaciona, por un lado, con que la mayor proporción de PPL son hombres. Por otro lado, se vincula

con el nivel educativo alcanzado por las mujeres —generalmente más bajo que el de los varones— sumado a las escasas ofertas y oportunidades que se les ofrece para ejercer el derecho a la educación en prisiones (Venier, 2023; Hidalgo, 2023).

Respecto a las actividades extensionistas, numerosas PPL realizaron alguna actividad desde sus inicios hasta 2019, aunque es difícil apreciar la cantidad cierta de destinatarios/as ya que no siempre se especifica en los proyectos o informes —en cuyo caso se toma como dato las PPL inscriptas— o no se aclara si los/as destinatarios/as se reiteran o se renuevan parcialmente en los cursos que se repiten durante varios años. En virtud de ello, cuando se menciona entre una cantidad y otra, opté por consignar la más baja y, en el caso de que los cursos se reiteren, estimé la cantidad de cursantes que continúan y otros/as que pueden variar. Tomando estos resguardos, y a riesgo de subvalorar la cantidad de participantes, rondan alrededor de 626, cifra que puede ser mayor.

4. Grado de avance en las carreras y egreso según escuelas

Este apartado complementa al anterior al mostrar el avance de los/as estudiantes en las carreras y el egreso, con particularidades según las escuelas y distintos momentos históricos.

El nivel de avance de los/as estudiantes en las carreras de grado se ubica en el primer tramo (entre 1° y 2° año), salvo los/as estudiantes de Historia. Esta carrera ha tenido una oferta académica constante en el tiempo, de allí que los/as estudiantes presenten un ritmo más sostenido y estén cursando en tramos intermedios o superiores. En efecto, en 2018, varios/as de ellos/as registraban entre 10 y 26 espacios curriculares aprobados y ya había un egresado. Probablemente, esa progresión ha sido posible gracias al involucramiento de un grupo importante de docentes y de las distintas conducciones de la Escuela de Historia.

La carrera de Bibliotecología se caracterizó por tener un alto número de inscriptos/as en otros años, así como por la participación de varios/as docentes en numerosas actividades extensionistas, algunas de ellas en coordinación con bibliotecas y otras instituciones, aunque en 2019 registraba el cuarto lugar de ingresantes. En 2015, debido al elevado número de estudiantes de la carrera en situación de privación de libertad, se destinó provisoriamente un cargo de profesor asistente para cumplir funciones específicas en el CC N°1. Un estudiante se ha titulado como Técnico en Bibliotecología, continuando sus estudios de Licenciatura en libertad condicional.

Los ingresantes a Ciencias de la Educación han sido escasos, excepto en los últimos años, registrándose el mayor número en 2019. El avance en la carrera también fue limitado y no cuenta con egresados/as; sin embargo, un estudiante realizó un notable progreso al cursar en ciudad universitaria, quedándole pendiente el Trabajo Final de Licenciatura⁶ ya que, al salir en libertad, priorizó la subsistencia. Asimismo, varios/as docentes participaron en el PUC en funciones de coordinación, capacitación o apoyo y otros/as han estado a cargo de seminarios o talleres contemplados en el plan de estudios, con validez para otras carreras de la Facultad.

La carrera de Letras le sigue a las anteriores en cantidad de estudiantes de grado, aunque no ha sido así anteriormente, siendo importante el avance en la carrera. Esta escuela también ofreció numerosas actividades de extensión a cargo de docentes, egresados/as y estudiantes, algunas de ellas en articulación con el instituto Italiano de Cultura, y varias que continuaron. Conjuntamente con el Festival Latinoamericano de Literatura de Córdoba (FILIC), por iniciativa de un grupo de docentes, se realizaron cuatro encuentros con los/as estudiantes alojados/as en el CC N° 1, con la presencia de escritores de países latinoamericanos.

La carrera de Filosofía, si bien cuenta con el menor número de estudiantes, exhibe el primer egresado del programa y otro estudiante con un notable avance, quien interrumpió los estudios al obtener la libertad. Al igual que en Bibliotecología y en Letras, distintos grupos de docentes, egresados/as y estudiantes organizaron variedad de actividades extensionistas, algunas sostenidas durante años.

A partir de lo expuesto, conjeturo que el alcance en las carreras de grado es bastante limitado si se valora solo por el avance en las carreras y el egreso. No obstante, éste se incrementa al computar el número de inscriptos/as en ellas, si se entiende que el pasaje por la universidad tiene algún efecto, independientemente de que las personas finalicen o no los estudios⁷, aunque este es un objetivo deseable y sería necesario arbitrar todos los medios posibles para alcanzarlo.

Asimismo, el alcance aumenta si se tienen en cuenta las actividades de extensión. Estas posibilitan incluir a un mayor número de PPL en la universidad que, de otro modo, no se hubieran acercado a ella ya que no cuentan con el nivel secundario aprobado y tampoco aparece en su horizonte de posibilidades. La diversidad de proyectos desarrollados en el tiempo, relacionados con los objetos de conocimiento de cada carrera, les permitió a los/as participantes ampliar sus horizontes culturales, las formas de expresión o los modos de razonamiento vinculados a distintas disciplinas, como también la posibilidad de colaborar en el desarrollo de competencias académicas, tales como estrategias de estudio, habilidades de lectura y escritura de textos, y conocimientos de computación, a cargo de otra facultad. Muchas de esas actividades (disciplinares o interdisciplinarias) derivaron en publicaciones.

Dentro de este gran paraguas de extensión, desde 2014 y hasta 2019, cabe destacar el Proyecto titulado “Incubación de cooperativas de trabajo y cárcel”. El mismo congregó hasta 15 personas (con rotación, nuevos ingresos y un grupo sostenido en el tiempo, que incluso retornó al espacio una vez obtenida su libertad), en torno a la capacitación en cooperativismo y la articulación entre formación y desarrollo de una actividad productiva conectada con la realidad del mercado laboral, de allí su importancia. Aun cuando los proyectos productivos no lograron la continuidad y la envergadura necesarias para funcionar como una fuente de trabajo y sostenimiento de la vida, como sí lo han alcanzado en otros programas que integran la Red UNECE, aportaron a las trayectorias laborales y educativas y a la perspectiva de un horizonte diferente de quienes participaron en ellas, en un momento crítico como es el egreso de la cárcel, realzando el alcance de los objetivos y acciones del programa.

Mediante las cooperativas, se intentó responder a uno de los problemas cruciales al egreso de la prisión, cual es insertarse en una actividad productiva, cuya no resolución suele ser motivo de reincidencia en acciones delictivas y de retorno a la cárcel, más allá de los propósitos de no volver. Dichas cooperativas, aun con sus dificultades en el funcionamiento por lo que exigen en términos de auto organización y tolerancia a la frustración al no obtener resultados inmediatos, representan un sostén en ese momento decisivo y un proyecto frente a la incertidumbre del egreso, incluso cuando al insertarse laboralmente en otras actividades no continúen con el proyecto cooperativo.

5. Condiciones en las que el programa se despliega y dificultades en su consecución

El alcance del PUC no se entendería en profundidad sin considerar otros aspectos, como las condiciones institucionales, materiales y pedagógicas, que configuran el escenario en el que se desarrolla la enseñanza de grado y las actividades de extensión, las cuales inciden decisivamente en su consecución.

Con relación a las condiciones institucionales, es importante señalar, en la configuración del PUC, la convergencia de dos instituciones –punitiva y educativa– que expresan su voluntad política de crearlo y articular acciones para que se efectivice mediante los respectivos convenios. Son instituciones con finalidades y mandatos muy diferentes, por no decir opuestas, y representan distintas caras del Estado. Sin embargo, la relación que se establece entre ambas no es simétrica ya que una de ellas tiene la potestad de habilitar y ampliar o restringir los márgenes de acción de la otra y esto se evidencia en el ejercicio de poder, sea explícito o sutil, y condiciona el funcionamiento del programa.

Un dato recurrente refiere a las tensiones constantes entre ambas instituciones, excepto algunos años de trabajo más armónico en virtud de circunstancias que lo posibilitaron, y otros de casi subordinación de la facultad al Servicio Penitenciario Córdoba (en adelante SPC) como en los últimos años del periodo estudiado.

En él, se acrecentaron las dificultades de coordinación y la toma de decisiones unilaterales de su parte prevalecieron por sobre los criterios pedagógicos, en detrimento de la enseñanza y el aprendizaje.

Las condiciones en la Facultad tampoco han sido iguales, más allá del aval institucional al programa y el trabajo interclaustrero, presente desde el comienzo. La dependencia administrativa del PUC ha sido del vicedecano/a de la facultad, lo cual implica el apoyo directo de esa autoridad, aunque esto se modificó al designarse transitoriamente una directora, y luego dependió de la decana. En su funcionamiento, se pasó de un trabajo en relativa soledad —llamado por un Secretario de Asuntos Estudiantiles cierto “encapsulamiento” del PUC— hacia un mayor involucramiento de todos los claustros, de las secretarías y de otros programas de la facultad, además de las escuelas. Un hecho relevante ha sido la conformación del Consejo de Vicedirectores de Escuelas, el cual se ocupa de todo lo concerniente al mismo. La existencia de este Consejo, expresó la segunda coordinadora, favorece un trabajo más colectivo y de responsabilidad conjunta con las escuelas, evitando que los/as estudiantes inscriptos/as en el PUC sean percibidos/as por estas como algo ajeno y que no es de su incumbencia. Este hecho, que representa una mejora objetiva en las condiciones intrainstitucionales en la facultad, no se correlaciona con las condiciones de enseñanza debido a la interinstitucionalidad antes mencionada. Por ejemplo, según el informe del año 2019, no se desarrollaron todos los espacios curriculares previstos en las carreras a raíz de dificultades del SPC para garantizar los espacios necesarios para llevar a cabo las tutorías en cada uno de los módulos.

En cuanto a las condiciones materiales, cabe destacar la precariedad en la que se despliega la labor del PUC a raíz de los escasos recursos económicos asignados al programa, en el marco de las posibilidades de la facultad y los limitados provistos por el SPC e, incluso, por el área central de la universidad, que no efectivizó el aporte al fortalecimiento de los programas que se desarrollan en cárceles establecido en la Resolución del HCS 2018-1728, el so pretexto de la ausencia de funcionamiento de la Comisión Mixta a nivel del Rectorado. Durante el periodo en estudio, el PUC contó con un cargo de coordinación de profesor asistente de dedicación simple, un secretario con un cargo del nivel más bajo del escalafón no docente y horas docentes para una asistente. Los/as docentes se desempeñaron hasta 2019 en calidad de “carga anexa” a su función en el cargo en el que están designados/as y no reciben ningún estipendio extra, abonándoseles solo el traslado a los EP o CC para las tutorías y la toma de exámenes.

En 2019 se produjo una mejora en las condiciones laborales y pedagógicas, aunque insuficientes respecto a las necesidades, al aprobarse el nuevo Régimen Docente, que regula las actividades de enseñanza en la FFyH y contempla el desarrollo de las asignaturas en el PUC dentro de la complementación de funciones. Esto posibilitó que los/as docentes se dediquen a su labor en el programa en el cuatrimestre que no tienen a su cargo los espacios curriculares en los que están designados y contribuye a que los equipos de cátedra reserven tiempo para elaborar materiales y diseñar estrategias didácticas. La facultad ha asumido, además, el traslado de los equipos de cátedra para el desarrollo de las tutorías presenciales en los EP asignados y el material de estudio de los/as estudiantes.

El principal aporte del SPC fue los espacios para el desarrollo de las tutorías, las actividades de extensión y la toma de exámenes, más el personal del Área Educación que coordinaba con el PUC y otros agentes el traslado de los estudiantes desde los pabellones a los lugares estipulados para ello. Entre 2009 y 2015 garantizó, además, un móvil para transportar a los/as docentes de la carrera de Historia al CC N° 1, ya que la extensión de dicha carrera al mencionado complejo fue por una solicitud del SPC; sin embargo, esto quedó sin efecto al cerrarse el EP N° 2⁸ y gran parte de las PPL fueron trasladadas al CC N°1. Después de mucho tiempo de solicitarlo mediante informes técnicos que avalaban la posibilidad de establecer una conexión a internet segura, circunscrita a la página de la facultad y a las aulas virtuales de los espacios curriculares, el SPC habilitó la conexión a internet como apoyo al estudio.

En virtud de lo descripto, las condiciones pedagógicas no han sido las más beneficiosas para desplegar las actividades educativas. A las recurrentes e históricas cuestiones de discontinuidad en la asistencia a las tutorías

o las demoras en los traslados al aula universitaria, los/as docentes que respondieron la encuesta señalaron que la institución carcelaria no proporcionaba espacios comunes en el módulo de mujeres y faltaban en los de varones, lo cual impide el estudio cooperativo, la creación de espacios de socialización y de bibliotecas para el estudio. Asimismo, un liberado —entonces estudiante del PUC— se refirió a las condiciones de traslado del CC N° 2 (con una distancia de 200 km de Córdoba capital) al CC N° 1 para realizar las tutorías, expresando que los estudiantes viajaban cuatro horas encadenados, soportando frío en invierno y calor intenso en verano, además de pasar por distintas requisas y trámites hasta llegar al aula, sumamente desgastados.

La Facultad ha procurado no establecer diferencias en cuanto a la calidad de los procesos educativos desarrollados entre los estudiantes en libertad y los que cursan en prisión, realizando para ello las adecuaciones necesarias, según contempla el art. 10 del Reglamento Interno del PUC, que establece el uso de los mismos programas de las asignaturas que utilicen los estudiantes en el medio libre, realizando las adecuaciones necesarias para el desarrollo de las materias con modalidad tutorial. Sin embargo, esa expectativa estuvo tensionada a lo largo del tiempo. El informe del año 2008 señalaba que la intención de dictar las materias en forma cuatrimestral en el penal, al igual que en la facultad, no resultó eficaz. En efecto, establecer los mismos períodos de cursado de los estudiantes en la FfYH, sin tener en cuenta las condiciones contextuales y la situación de quienes cursan en el PUC, evidenció la distancia en las posibilidades de apropiación del conocimiento por parte de los sujetos en ambos espacios. Por ello, con frecuencia los equipos docentes se re designaron en el siguiente cuatrimestre a fin de posibilitar que los estudiantes tuvieran una visión completa e integrada de la materia.

Delinear el recorrido de cursado ha resultado dificultoso. En distintos momentos se bosquejaron itinerarios, como ofrecer al menos dos materias y el idioma en cada cuatrimestre, que no siempre se cumplieron. Al conformarse el Consejo de Vicedirectores, se procuró organizar las trayectorias académicas de los estudiantes, focalizando en la oferta de primer año por dos razones. La primera, ya que cursar materias de otros años sin contar con los conocimientos básicos no favorece la comprensión y la apropiación de contenidos; y, la segunda, que sería más factible la aplicación del estímulo educativo, para cuyo otorgamiento se considera el año completo de cursado y no materias aisladas.

La reseña efectuada devela una serie de condiciones adversas para el desarrollo de las actividades educativas, las que se afrontaron con gran convicción y compromiso de parte de los/as docente, en ocasiones rayanas con el voluntarismo.

La falta de recursos, asociada al bajo reconocimiento institucional, es un déficit estructural común a gran parte de los programas universitarios en cárceles, excepto unos pocos. Por ello, el entonces coordinador de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos del Consejo Interuniversitario Nacional (en adelante CIN) expresó en un evento académico⁹ que tales programas deberían tener otra centralidad y jerarquía en la estructura organizacional de las universidades a fin de reclamarle al Estado igual responsabilidad.

Esto se relaciona con la debilidad de las políticas universitarias al respecto. El accionar de las universidades en contextos de privación de libertad, salvo UBA XXII creado en la década de 1980 y el PUC a fines de 1990, se ha configurado en Argentina en simultáneo a la ampliación de derechos que establece la Ley de Educación Nacional 26.206/06 (LEN). A partir de dicho marco normativo, las propuestas socio-educativas de estos programas (carreras de grado, actividades extensionistas, formación en oficios, apoyo a la creación de cooperativas de trabajo y, en pocos casos, seguimiento en el pos egreso) tuvieron una expansión notable en los últimos años de la década de 2000 y la siguiente, en el marco de la autonomía universitaria, en una dinámica próxima al llamado *bottom up* en la producción de políticas públicas. Esta manera, que favorece la participación de distintos actores, genera dificultades, entre ellas, no acompañar con la asignación de recursos en la proporción necesaria ni de acciones en otros niveles del Estado, que expresen su voluntad de actuar sobre una cuestión considerada importante (Ozlak, 1984). Se trata de iniciativas circunscriptas a la movilización de

grupos y programas universitarios que cuentan con aval y apoyo institucional, variables según los casos, pero con exiguos recursos asignados, según las prioridades de cada universidad y el presupuesto vigente.

En los últimos años previos a 2023, la Red UNECE se constituyó en un actor e interlocutor clave en las gestiones ante el CIN y la Secretaría de Políticas Universitarias, en pos de movilizar acciones de apoyo a la formación universitaria en prisiones que contrarrestaran tales omisiones y fortalecieran las actividades en curso y el surgimiento de nuevos proyectos.

6. Retroalimentación del programa a la universidad

La reflexividad derivada de las prácticas de los/as docentes que respondieron la encuesta, en el programa, es valiosa. Quienes han participado en el PUC construyeron sentidos en torno a los sujetos, al conocimiento, a la enseñanza en general y a su disciplina en particular, a nivel personal y con relación a la responsabilidad social de la universidad. A algunos/as docentes les permitió ampliar la perspectiva acerca de los/as estudiantes, comprender las realidades diferentes en las que crecieron y condicionaron su accionar e, incluso, advertir que haber atravesado experiencias de vida horribles no inhabilita a estos sujetos para incursionar *en la profundidad de lo humano*, según una encuestada. Asimismo, les condujo a interrogarse acerca de las formas de enseñar y los recursos más apropiados para favorecer el aprendizaje, a diseñar estrategias pertinentes al contexto y a los/as estudiantes, junto con extremar los recursos para transmitir temas abstractos relacionados con los objetos disciplinares. También, a escuchar más, esperar los avances en el aprendizaje y manejar mejor sus ansiedades, tensionar las formas de enseñar y compartir los conocimientos, así como ensayar experiencias didácticas que permiten retroalimentar la enseñanza de esa asignatura con otros grupos en el medio externo. La reflexividad de ayudantes alumnos/as y adscriptos/as acerca de su desempeño como pares avanzados también fue significativa. Ellos valoraron la colaboración en el aprendizaje de sus compañeros/as privados/as de libertad desde acciones político solidarias, así como la repercusión en sí mismos/as, que enriqueció y mejoró su formación general y profesional. Esto se evidencia en la posibilidad de desnaturalizar los orígenes sociales, en la capacidad para descentrarse y ponerse en el lugar de otros/as y en el reconocimiento de la diversidad de sujetos en los procesos de enseñanza. Incluso, la participación de un egresado de la carrera de Historia en el PUC favoreció indirectamente su inserción laboral en una propuesta educativa distinta al formato escolar clásico.

7. Experiencia en el encierro y procesos de subjetivación¹⁰

La experiencia institucional del encierro y de la educación vivenciada en el PUC amerita una mención especial por los procesos de subjetivación que promueve en los estudiantes, siendo relevante la posición de sujeto que construyen en ese proceso, lo cual realza el alcance del programa.

Recuperar las voces, los decires y silencios de quienes se implicaron en el PUC como estudiantes u otras formas de participación, supuso la labor de entrevistar y recabar testimonios cuyas pistas analíticas emergieron en el proceso, en una temporalidad que conecta pasado, presente y futuro. A partir de allí, se elaboraron los siguientes núcleos de sentido: a) recorridos educativos, formativos y laborales antes, durante y después de la prisión, con las marcas que deja el encierro; b) contingencias y desplazamientos de la posición subjetiva. Formas de reconocimiento y transformación subjetivante c) experiencia institucional en el PUC y sus sentidos. Respecto al primero –recorridos educativos, formativos y laborales antes, durante y después de la privación de libertad, con las huellas del encierro– me refiero solo a este último punto por su centralidad. En efecto, la dimensión existencial en el encierro se caracteriza por una ruptura, quiebre y cambio en la existencia que produce desplazamientos y búsquedas por pulsiones del deseo dentro y fuera de la cárcel.

El impacto de la cárcel es vivenciado y elaborado de modo singular por los protagonistas¹¹. Se refirieron a ella bien como “una burbuja o cápsula” que suspende muchas experiencias sensibles, como “experiencia

desgarradora” o que “marca rumbos de lo que se tiene que hacer, con un sufrimiento que ayuda a madurar”. No obstante, el denominador común es que la cárcel “no prepara” para afrontar la salida de la cárcel y la reinserción social. Aun así, surgieron oportunidades de vivenciar otras experiencias no esperadas, propiciadas por instituciones externas, como la universitaria. Esta fue una travesía que, por efecto del acceso al lenguaje, al conocimiento y a derechos, colabora en el proceso de individualización de los sujetos para ser conscientes de la posición social y subjetiva en la que están impresas las heridas morales relacionadas con la condición de vulnerabilidad.

La lectura del registro existencial de los liberados permitió conjeturar e interpretar que los sujetos se enfrentan a sentimientos acerca de cierta responsabilidad de lo que han devenido al observar algunos anudamientos y desanudamientos psicosociales (de miedos, fantasmas, silencios, etc.) en situaciones particulares, como los espacios de educación y trabajo, principalmente. Ello promovió identificaciones con docente, tutores y compañeros mediante operaciones en acto de reconocimiento de sí y de otros/as. Acto de reconocimiento que genera el ejercicio consciente del dominio de sí ante la pulsión de encontrar atajos en la seducción, la manipulación o la violencia.

Se produjeron desplazamientos de la posición subjetiva mediante formas de reconocimiento y transformación subjetivantes en las que se advierten algunos anudamientos significativos relacionados con la afirmación de la existencia de los sujetos. Un elemento de afirmación se expresa en: *estar presos y no ser presos*; es decir, diferenciando entre estar privado de libertad ambulatoria y un ser en resistencia por la conquista de la libertad de pensamiento. Otro elemento se relaciona con la manera de cumplir la condena; aquí se distingue entre cumplir con las exigencias de la condena penal de modo automático y rutinario o cumplirla con entendimiento, comprendiendo la norma como límite. El tercer elemento de afirmación se evidencia en estar de otra manera como sujeto de deseo, con reconocimiento de sí y de otros, dentro de cierto horizonte moral.

Asimismo, en conexión con la experiencia del encierro punitivo, el tránsito por el programa ha sido una experiencia vital que posibilitó un cambio de rumbo hacia el futuro y suscitó movilizaciones subjetivas que ellos reconocen como impacto de su recorrido por el mismo. Ningún entrevistado imaginó que la cárcel sería un lugar para estudiar y, a pesar de los efectos del encierro punitivo, el PUC se convirtió en un espacio que aloja y escucha, reconoce y propicia aprendizajes variados, además de contener y posibilitar proyectarse hacia el futuro en el proceso de salida de la prisión.

En cuanto espacio que aloja y escucha, un entrevistado habla del programa como “la casa en todo sentido, mi casa emocional” (Entrevista a liberado 2, 2021); para otros, el PUC fue fuente de apoyo para sostenerse en los desafíos emprendidos en la trayectoria educativa o generó un espacio en el cual el/la otro/a se siente escuchado “en su ser y hacer” (entrevista a liberado 1, 2021). Un liberado se refirió a la “extrañeza” (Testimonio de liberado 1, 2022) que le provoca “la otredad del otro” (Testimonio de liberado 1, 2022), enfatizando la importancia de mirar y pensar a los otros según su perspectiva, en lugar de la propia; en su experiencia, dicha construcción de la alteridad estaba presente en el programa.

Con relación al reconocimiento que estos vínculos y acciones con el PUC generan, los entrevistados mencionaron el clima de aceptación y respeto en las interacciones, al igual que la comprensión y disposición para hacerse entender ante posibles dificultades que presentaran en el estudio. Tal reconocimiento fue atribuido a la facultad en su conjunto, personificado en los equipos de cátedra.

Los entrevistados otorgaron sentido al encuentro con los/as docentes, a la relación pedagógica y al vínculo establecido con ellos/as, ya que les posibilitó el acercamiento al conocimiento y produjo otra relación con el saber, mediado por resonancias especiales con cada integrante de la cátedra. Esto ocurrió independientemente de que algunos señalaran excepcionales vivencias de descalificación de parte de ciertos estudiantes y docentes, o falta de integración a algún grupo con el que cursaron, aunque como situaciones aisladas.

En las diferentes actividades realizadas en el PUC, los liberados percibieron haber alcanzado una variedad de aprendizajes. En primer lugar, vinculados a los contenidos disciplinares de las carreras que cursaron, aunque no es lo que más enfatizaron, sino los aportes a la comprensión general del mundo a partir de los conocimientos y

herramientas culturales de las que se apropiaron, y la posibilidad de articular conocimientos científicos con los de sentido común.

Otros aprendizajes se relacionan con la *adquisición de herramientas de la lengua*. Tal apropiación les permitió encontrar otras maneras de expresión, como “palabras para darle nombre a las cosas que sentía o pensaba y podía expresar mejor” (Entrevista a liberado 4, 2021), o recurrir a la comunicación y al diálogo para resolver los conflictos, en alusión a “usar la palabra como arma de defensa” (Entrevista a liberado 5, 2021) y “ejercitar la moral” (Entrevista a liberado 5, 2021), en contraposición al momento en que actuaban apelando a la violencia. También lograron formas de expresarse con “otra terminología” (Entrevista a liberado 3, 2021), acomodando su “léxico” (Entrevista a liberado 3, 2021) a otros/as interlocutores, según los contextos de uso.

La transferencia de saberes o capacidades de los que se apropiaron o desarrollaron en su recorrido por el PUC a su desempeño laboral es una arista clave de tales aprendizajes. Los conocimientos y las herramientas conceptuales adquiridas aportaron al desarrollo de habilidades organizativas que pusieron en práctica en su vida cotidiana, en el ámbito laboral, fuera de la cárcel. Asimismo, la experiencia vivenciada en el PUC representó, para algunos liberados, cierta contención en el proceso de salida de la prisión, generando mejores condiciones para afrontarlo.

Según otros liberados, el vínculo con la cooperativa también fue importante. En un caso, favoreció sentirse incluido a través del trabajo ante el “estar a la deriva” que implica la salida, encontrar un lugar al que recurrir en ese momento en que “se sale despavorido” y contar con una actividad laboral transitoria “hasta que salga algo mejor”. Para otro, los conocimientos proporcionados por el PUC, en especial en cooperativismo que profundizó luego en libertad, sumado al apoyo en equipamiento de una funcionaria municipal de su ciudad natal en Buenos Aires, favoreció su inserción socio territorial en el cooperativismo y la decidida apuesta por la economía social.

Según otros liberados, el vínculo con la cooperativa también fue importante. En un caso, favoreció sentirse incluido a través del trabajo ante el “estar a la deriva” (Entrevista a liberado 1, 2021) que implica la salida, encontrar un lugar al que recurrir en ese momento en que “se sale despavorido” (Entrevista a liberado 3, 2021) y contar con una actividad laboral transitoria “hasta que salga algo mejor” (Entrevista a liberado 3, 2021). Para otro, los conocimientos proporcionados por el PUC, en especial en cooperativismo que profundizó luego en libertad, sumado al apoyo en equipamiento de una funcionaria municipal de su ciudad natal en Buenos Aires, favoreció su inserción socio territorial en el cooperativismo y la decidida apuesta por la economía social.

El *reconocimiento de sus derechos*, propiciado por el PUC, también fue un aspecto destacado por algunos liberados en tanto que, para otro, el espacio universitario fue proveedor de capital social, además de académico, visualizándolo como “un colchón por si vos, en algún momento te caes, sabes dónde recostarte”. (Entrevista a liberado 6, 2021).

Asimismo, tal experiencia colaboró en el proceso de cambio que estaban buscando al ayudar a imaginar otros horizontes hacia donde direccionar su proyecto de vida. Dan cuenta de ello expresiones como: “a mí me cambió la vida (...) lo mejor que me pudo pasar es estar preso en una institución dentro de otra institución (...) y estudiar en la FFyH y en la UNC” (Testimonio de liberado 2, 2022).

(...) el PUC me transformó toda la experiencia de la cárcel en una experiencia de vida absolutamente determinante (...) fue un antes y un después que me marcó y me seguirá marcando, más allá de que yo me alejé de la vida académica. (Entrevista a liberado 2, 2021)

Vinculado con lo anterior, el PUC también aportó en la construcción o reconstrucción de sí mismos como sujetos sociales y a la apertura de horizontes que proporciona el conocimiento que, junto a los cambios percibidos en sí mismos, contribuyeron a direccionar su proyecto de vida. Previo a, en simultáneo o como efecto de las modificaciones mencionadas a raíz del acceso a la educación, varios entrevistados aludieron a un cambio más profundo y vital, relacionado con expectativas a futuro, que involucró una transformación subjetivante de gran intensidad e incidió en su posicionamiento para sobreponerse al encierro y afrontar la

salida de la cárcel. El tránsito por el PUC constituyó, entonces, un proceso que implicó una profunda reestructuración en el modo de mirar su existencia y sus procesos subjetivos en diversos planos.

8. Reflexiones finales

Retomando lo planteado al inicio acerca de la valoración cuantitativa o cualitativa de los programas universitarios en prisiones, tal preocupación persiste en la actualidad, otorgándole otra mirada a la valoración cuantitativa en virtud de lo siguiente. Por un lado, en la importancia de mostrar también resultados cuantificables en el contexto sociopolítico de ataque brutal y desfinanciamiento de las universidades públicas en nuestro país que, lejos de atenuarse, se ha incrementado en el segundo año de gobierno de La Libertad Avanza y con visos de profundizarse dada la composición actual del Congreso. Por el otro, porque refuerza la valoración cualitativa y nos dota de otros argumentos a la hora de enfatizar la continuidad de actividades universitarias en otros espacios, como la cárcel, al visualizar el conjunto de programas en todo el territorio argentino, sus acciones y proyecciones.

Este artículo, desde una perspectiva cualitativa, muestra el alcance del PUC considerando distintos aspectos como las condiciones en que se desenvuelve, su aporte a la reflexividad de los/as agentes universitarios y, muy especialmente, los procesos de subjetivación, trabajo de sí y posicionamiento político que las experiencias desarrolladas en él, aun con limitaciones, promovieron en quienes pasaron por sus aulas, realizaron actividades de extensión y/o participaron en las cooperativas de trabajo. Si bien la mayoría de los liberados interrumpió las carreras al salir en libertad, ya que la inserción laboral fue prioritaria, es destacable la coparticipación del PUC en la constitución de sujetos sociales y en la formación de subjetividades en torno a la reconstrucción de su identidad como estudiantes.

El transitar por la universidad, los nuevos vínculos que establecieron, el reconocimiento social recibido, junto al conocimiento que del se apropiaron y las herramientas intelectuales que desarrollaron, inauguró una nueva relación con el saber y otros vínculos en la transmisión del conocimiento, transformando su existencia durante y posterior al encierro. Mientras permanecieron en prisión, el poder que otorga el conocimiento les permitió posicionarse de otro modo, principalmente con sus superiores, para peticionar, discutir y argumentar sus posiciones; pero también para relacionarse con sus pares, apelando al valor de la palabra y al diálogo como modo de resolución de conflictos. Ya en libertad, la apropiación de conocimientos del campo de las humanidades, aunque estos no tengan una aplicabilidad directa en los oficios que realizan, los dotó de herramientas de análisis de la realidad, de conocimientos técnicos o de índole grupal que les permitió analizar y resolver situaciones emergentes en la puesta en marcha de un emprendimiento, o en las relaciones laborales que establecieron. Es decir, que contribuyó al proceso de integración social en el momento crítico de la salida en que la mayoría de los liberados se sienten perdidos, a la deriva y con múltiples dificultades para afrontar la sobrevivencia.¹²

El reconocimiento social que experimentaron colaboró también en la forma de concebir a los demás. El valor del otro diferente fue en paralelo a un proceso de reconocimiento de sí, en vinculación con el cambio que proyectaron, que se plasma en formas de diferenciación reelaborada y en procesos de reflexión subjetivantes ligados a su trayectoria vital.

En suma, el accionar del PUC como agente político dejó huellas en la historicidad social y singular de los sujetos entrevistados que se vincularon a él, produciendo actos de reconocimiento y responsabilidad que les posibilitaron construir nuevos posicionamientos y formas de encarar la vida.

Referencias

- Acín, A. y Castagno, M. (2020). Acerca de la relevancia del Programa Universitario en la Cárcel: primera aproximación de una investigación cualitativa e interdisciplinaria. *Actas del II Encuentro Internacional de Educación "Educación pública: democracia, derechos y justicia social"*. pp. 2017-2121. URL: <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/60?fbclid=IwAR3zujnu5nv7RftbyRKFw6z9xw2zsFQrCK4uKlSn1j8DY00qDBeJCqfauIM>
- Araújo Felice, A. M. (2021). Acerca del tiempo en la hipermodernidad: la sociología clínica. En A. M. Araújo Felice y F. de Yzaguirre García (Coords.), *Sociología Clínica: reflexiones e investigaciones hoy* (pp. 311-327). Asturias, España: Sapere Aude.
- Bonvillani, A. (2003). Hacia una comprensión psicosocial de la configuración de las subjetividades. *Quaderns de Psicologia*, 25(1), e1873. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1873>
- Castagno, M. (2023). Sentidos que estudiantes, docentes y ayudantes alumnos/as y adscriptos/as le atribuyen a su participación en el Programa Universitario en la Cárcel. En Mattio, E. y Gutierrez, A. (Comps.) *Actas del XI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas "El desafío de las desigualdades: crítica e intervención"*, Volumen I. (pp. 526-534). URL: https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/09/ActasXIEncuentro_Tomo1_compressed.pdf
- Castagno, M. (2024). La universidad en prisiones: entre la ampliación de derechos educativos y las políticas pendientes. El caso del Programa Universitario en la Cárcel (PUC). En *Actas de las XII Jornadas de Investigación en Educación. Problemáticas contemporáneas e investigación educativa: desigualdades, democratización y derechos*. (pp. 61-64). URL: <https://ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/wp-content/uploads/sites/10/2024/03/Tomo-I.pdf>
- Castagno, M. y Morcillo, M. (2023). DDHH y universidad: incidencia del Programa Universitario en la Cárcel – Córdoba Argentina a 20 años de su creación. *Anais do V EITICE*, 20 e 21 de outubro de 2022 – evento virtual (pp. 128-142). URL: <https://eitice2022.wixsite.com/brasil>
- Correa, A.M. (2019). *Producción de sentidos y subjetividades en el espacio carcelar: acceso a la justicia y a derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los derechos humanos*. Córdoba, Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.
- Correa, A. M., León Barreto, I., Páez, J. I., Herranz, S. M. y Castagno, M. (2019). Espacio carcelar: en búsqueda del sentido. En Correa, A.M. (Coord.) *Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos. A 10 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos* (pp. 67–110). Córdoba, Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer I*. México DF, México: Cultura libre.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el Poder. En *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), pp. 3-20. URL: <http://www.jstor.org/stable/3540551>
- Foucault, M. (1999). ¿Qué es la ilustración? En *Ética, estética y hermenéutica. Obras esenciales*, Volumen III. Barcelona, España: Paidós.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México DF, México: CREFAL.
- Galende, E. (1992). *Historia y repetición: temporalidad subjetiva y actual modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Herranz, S. M. (2024). Relevancia social, política y académica del Programa Universitario en la Cárcel. En Machado, M. (Comp.) *Actas VI Encuentro Internacional de Tesis e Investigadores en Temáticas de Cárcels y Acceso a Derechos Educativos -EITICE*. Rosario, Argentina: UNR Editora (pp 223-233). URL: <https://unreditora.unr.edu.ar/ciencia-abierta/>
- Herranz, S. y Pereyra, T. (2019). Configuración y sentidos del trabajo en el espacio carcelar. En Correa, A.M. (Coord.). *Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos. A 10 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos* (pp. 155-183). Córdoba, Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.
- Hidalgo, B. (2023). *Educación, Cárcel y subjetividad. Un estudio desde el penal n° 3 de mujeres en la Provincia de Catamarca*. (Tesis doctoral) Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid, España: Trotta.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma, Filosofía de la Educación*, (19), pp. 87-112.
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional, 14 de diciembre de 2006, 31062 BO.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes Ediciones.
- Ozlak, O. (1984). *Políticas públicas y regímenes políticos*. Buenos Aires, Argentina: Estudios CEDES.
- Pautassi, L. y Gamallo, G. (Dir.). (2012) *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Venier, Y. D. (2023). *La educación en disputa: tensiones institucionales en el marco de las propuestas de educación secundaria de adultos en contexto de encierro carcelario*. (Tesis doctoral) Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Zaffaroni, E. R., Slokar, A. y Alagia, A. (2012). *Manual de Derecho Penal: parte general*. Buenos Aires, Argentina: EDIAR.

Notas

- 1 Se trata de un programa, aprobado por Resolución N°278/99 del Honorable Consejo Superior (HCS) de la UNC, tras la firma de sendos convenios con el SPC y el Ministerio de Justicia de la provincia de Córdoba, por el cual se ofrece carreras de grado y actividades de extensión a personas privadas de libertad.
- 2 El simposio se desarrolló en el marco del III Encuentro Internacional de Educación “La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática”, organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) en 2024.
- 3 Congrega a los programas y proyectos educativos, de investigación y extensión en cárceles, pertenecientes a universidades públicas de Argentina a fin de compartir perspectivas y abordajes acerca de la educación superior y las intervenciones pedagógicas, artísticas y culturales que se desarrollan en contextos de encierro punitivo, estimular el intercambio y la colaboración entre equipos y promover procesos de formación e investigación de manera colectiva tendientes a fortalecer las políticas y organización de los mismos.
- 4 Proyecto de investigación Consolidar (2018-2023) “Producción de subjetividad y acceso a derechos. Sentidos en torno al Programa Universitario en la Cárcel”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica-UNC, según Res. SECyT 266/18, con sede en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Dirigido por la autora Mariel Castagno y la participación de Ana Correa, Silvana Melisa Herranz, José Páez (psicólogos) Teresita Pereyra (trabajadora social), Jorge Perano, Inés León Barreto (abogados) y Marcela Morcillo (pedagoga).
- 5 Muchos resultados se presentaron, parcialmente, en producciones elaboradas con otras colegas (Autora y Morcillo (2022), Autora, Castagno y Morcillo (2023), Autora y Herranz (2024) y en Autora y Castagno (2024) y, de manera más extensa, en el libro Programa Universitario en la cárcel: agente político social y académico. Una indagación sobre sus primeros 20 años. Dicho libro se presentó a la convocatoria 2025 del Centro de Investigaciones María

Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, para su evaluación y, de ser aceptado, publicación.


- 6 Esta situación es compartida con estudiantes en el medio libre aunque por otras razones.
- 7 Este aspecto es valorado en las carreras de Humanidades respecto de otros estudiantes que tampoco culminan sus carreras, como es el caso de los/as estudiantes trabajadores o a cargo de cuidados.
- 8 Este fue históricamente el EP destinado a los condenados varones, donde el PUC centralizó su actividad al inicio, a pedido del SPC.
- 9 Jornada La educación universitaria en contextos de encierro: problemas y desafíos antes, durante y después de la pandemia, organizada por el Comité Nacional de Prevención de la Tortura y la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro, desarrollada el 6 de agosto de 2021.
- 10 En este apartado, me baso en el capítulo del libro mencionado en la nota v, escrito en coautoría con Ana Correa y Mariel Castagno.
- 11 El uso del masculino aquí no representa un genérico androcéntrico sino que responde a la característica de la muestra a la que se accedió, en la cual todos tenían una adscripción sexo genérica masculina.
- 12 Los liberados entrevistados o cuyos testimonios tomamos se han reintegrado a la vida social y laboral, aun con grados variables de dificultad, principalmente en función de su origen social y de sus trayectorias familiares, educativas y laborales previas. Comparten, en términos generales, la ausencia de apoyos sustantivos de parte del Patronato de Liberados para afrontar el momento crítico de la salida de la cárcel.

Educação em prisões no Brasil: reflexões sobre as diretrizes e metas do plano Pena Justa

Prison education in Brazil: reflections on the guidelines and goals of the Just Punishment plan

Ana Cláudia Ferreira Godinho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

 <https://ror.org/041yk2d64>

ana.godinho@ufrgs.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4655-5875>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-488>

Recepción: 17 Diciembre 2025

Aprobación: 04 Febrero 2026



Acceso abierto diamante

Resumo

Recentemente, o Supremo Tribunal Federal reconheceu o estado de coisas inconstitucional do sistema prisional brasileiro. Para o seu enfrentamento, a Corte determinou, em 2023, a elaboração de um plano nacional e de planos estaduais e distritais. Criou-se então o Pena Justa - Plano Nacional para o Enfrentamento do Estado de Coisas Inconstitucional nas Prisões Brasileiras. Este artigo discute o direito à educação a partir da elaboração do referido plano. O objetivo é examinar as diretrizes e metas estabelecidas pelo Pena Justa para a garantia do direito à educação em prisões no Brasil. Trata-se de um estudo exploratório, e análise de conteúdo (Bardin, 2015) foi adotada, iniciando pela seleção de materiais do plano Pena Justa disponibilizados pelo Conselho Nacional de Justiça; sua exploração a partir do tema educação no sistema prisional; e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação, que buscaram estabelecer aproximações com o referencial teórico da educação popular e do abolicionismo penal, em que discutimos a educação no sistema prisional brasileiro.

Palavras-chave: educação em prisões, educação de jovens e adultos, sistema prisional brasileiro, Plano Pena Justa.

Abstract

Recently, the Brazilian Supreme Federal Court recognized the unconstitutional state of affairs in the Brazilian prison system. To address this, the Court mandated, in 2023, the development of a national plan and state and district plans. This led to the creation of the Just Sentence - National Plan to Address the Unconstitutional State of Affairs in Brazilian Prisons. This article discusses the right to education based on the development of this plan. The objective is to examine the guidelines and goals established by the Just Sentence to guarantee the right to education in prisons in Brazil. This is an exploratory study, and content analysis (Bardin, 2015) was adopted, beginning with the selection of materials from the Just Sentence plan made available by the National Council of Justice; its exploration based on the theme of education in the prison system; and the treatment of the results, inferences, and interpretation, which sought to establish connections with the theoretical framework of popular education and penal abolitionism, in which we discuss education in the Brazilian prison system.

Keywords: education in prisons, Youth and adult education, Brazilian prison system, Just Sentencing Plan.

1. Introdução

A educação, dentro ou fora do sistema prisional, é um direito ligado à garantia da dignidade humana. Especificamente nas prisões, a legislação brasileira reconhece a pessoa privada de liberdade como sujeito de direitos. No Brasil, a violação desses direitos agravou-se a tal ponto que o Supremo Tribunal Federal reconheceu o estado de coisas inconstitucional do sistema prisional. Para o seu enfrentamento, a Corte determinou, em 2023, a elaboração de um plano nacional e de planos estaduais e distrital. Em atendimento à determinação, criou-se o *Pena Justa - Plano Nacional para o Enfrentamento do Estado de Coisas Inconstitucional nas Prisões Brasileiras*.

Este artigo discute o direito à educação no contexto prisional brasileiro a partir da elaboração do referido plano. O objetivo é examinar as diretrizes e metas estabelecidas pelo Pena Justa para a garantia do direito à educação em prisões no Brasil. Trata-se de um estudo exploratório, e a análise de conteúdo (Bardin, 2016) foi adotada como recurso metodológico para a seleção e catalogação de materiais do plano Pena Justa disponibilizados pelo Conselho Nacional de Justiça; a exploração do material, que focou em temas relacionados à educação no sistema prisional; e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação, que buscaram estabelecer aproximações com o referencial teórico da educação popular e do abolicionismo penal, a partir do qual discutimos o encarceramento e a educação de pessoas privadas de liberdade no Brasil.

Iniciamos o texto com a contextualização do encarceramento no Brasil, apresentando dados sobre o aumento expressivo da população prisional, analisado enquanto fenômeno de encarceramento em massa e criminalização da população negra, decorrentes do racismo estrutural entranhado no Estado brasileiro. Esse processo levou à violação massiva de direitos no sistema prisional, denunciada ao sistema judiciário, que determinou a criação de um plano nacional de enfrentamento desta situação. Essas foram, portanto, as condições de produção dos materiais analisados neste artigo, uma vez que o Pena Justa foi elaborado em resposta à determinação do Supremo Tribunal Federal.

Na seção seguinte, discutimos a educação em prisões no Brasil, o perfil educacional da população prisional e o que consideramos serem os tensionamentos e desafios de políticas e práticas educativas desenvolvidas nestes espaços de privação de liberdade.

Por fim, apresentamos e discutimos alguns excertos do *Pena Justa - Plano Nacional para o Enfrentamento do Estado de Coisas Inconstitucional nas Prisões Brasileiras*. A partir da seleção de trechos que abordem a temática educacional, buscamos examinar como o plano contempla em suas diretrizes, metas e ações a ampliação do direito à educação no sistema prisional brasileiro.

2. Encarceramento no Brasil: violação massiva de direitos e o enfrentamento ao estado inconstitucional de coisas no sistema prisional brasileiro

No Brasil, é inegável o processo de encarceramento em massa. Desde 2019, o país ocupa a 3ª população prisional do mundo (Fair & Wamsley, 2024), com 888.272 pessoas (SISDEPEN, 2024), e há um déficit de 214.819 vagas, o que caracteriza uma situação grave de superlotação. Em decorrência, é evidente a precarização do acesso a assistências que toda pessoa privada de liberdade, segundo a Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), a saber: material, à saúde, educacional, social, jurídica e religiosa. Assim, além dos efeitos negativos inerentes ao encarceramento (Zaffaroni, 1991), o sistema prisional brasileiro expõe as pessoas - tanto a população prisional quanto os trabalhadores e trabalhadoras da execução penal - a condições insalubres, que ocasionam surtos de doenças como escabiose e furúnculo (Senappen, 2024). Somam-se a estes problemas as recorrentes denúncias de tortura e maus-tratos.

Esse conjunto de violações de direitos, não por acaso, levaram o Supremo Tribunal Federal (STF) a reconhecer, em 2023, o estado de coisas inconstitucional no sistema prisional, frente à *Arguição de*

Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF347), protocolada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) no ano de 2015. Como fundamentos da decisão, o STF (2023) expõe:

No sistema prisional brasileiro, há uma situação de violação em massa de direitos fundamentais dos presos, a exemplo dos direitos à integridade física, alimentação, higiene, saúde, estudo e trabalho. Esse cenário está em desacordo com as normas previstas na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, III, e art. 5º, incs. XLVII, XLVIII e XLIX), nos tratados internacionais de direitos humanos de que o Brasil é parte e nas demais leis aplicáveis ao tema (entre elas, a Lei de Execução Penal). (...) Como se trata de um problema estrutural, que decorre de diversas causas e exige um conjunto de medidas para sua superação, a solução da questão do sistema prisional deve passar pela elaboração de plano nacional e de planos locais, com a participação de diversas autoridades e entidades da sociedade (p.1).

Quando se trata do encarceramento feminino, a violação da dignidade humana e dos direitos fundamentais tem agravantes, pois a punição não atinge somente a mulher, mas também seus familiares, embora a Constituição Federal de 1988 estabeleça que a punição não pode ser extensiva a outras pessoas além do indivíduo sentenciado. Segundo levantamento do Depen (2021), havia 12.821 mulheres com filhos menores de 12 anos e 3.136 presas provisórias na mesma situação, no ano de 2020.¹ Isso evidencia a violação do direito à prisão domiciliar para gestantes, mães ou responsáveis por crianças ou pessoas com deficiência, conforme assegura o Código de Processo Penal brasileiro. Consequentemente, o cumprimento da pena por estas mulheres atinge seus filhos, cujo direito à proteção é violado. Frequentemente a pena também se estende a outras familiares mulheres, que acabam assumindo a responsabilidade legal pelas crianças para evitar que elas sejam encaminhadas ao acolhimento institucional.

No caso das mulheres trans e travestis, Benevides (2022) ressaltam que além das violações de direitos sofridas por toda a população prisional, elas também enfrentam

tratamentos humilhantes e degradantes devido à sua condição de gênero, além da falta de acesso aos cuidados específicos em saúde das pessoas transgêneras, descontinuidade de tratamentos para aquelas pessoas vivendo com HIV, hormonização, e/ou questões relacionadas às medicações continuadas para os cuidados em saúde mental (p.32).

Todos estes aspectos interferem diretamente na educação de pessoas que se encontram dentro de um presídio. Sendo assim, antes de discutir as práticas educativas de pessoas privadas de liberdade, é necessário observar as especificidades de cada grupo que constitui a população prisional. Para traçar o perfil das mulheres cis e trans, há poucos dados disponíveis. Segundo o SISDEPEN (2024), há 29.283 mulheres em celas físicas² no Brasil e 24.597 em prisão domiciliar, totalizando 53.880 pessoas em cumprimento de pena. Não consta quantas constituem a população LGBTQIAP+. O dado mais recente deste grupo é de 2022, quando a Secretaria Nacional de Políticas Penais apresentou o “Relatório de Presos LGBTI 2022” (DEPEN, 2022), que identificou 12.356 pessoas. Destas, 680 se autodeclararam travestis, 919 mulheres trans e 24 intersexuais. A ausência destas informações no SISDEPEN e, consequentemente, a descontinuidade da coleta de dados sobre a população LGBTQIAP+ no sistema prisional indicam a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos de monitoramento e acompanhamento dos diferentes grupos que compõem a população prisional. Entendemos que, sem a produção destes dados, agrava-se a invisibilização e, consequentemente, não é possível elaborar políticas de enfrentamento da genderização das racionalidades de encarceramento, conforme analisam Benevides (2022):

Somados aos problemas estruturais enfrentados por toda a população prisional, considerando que as prisões refletem normas e regimes de gênero e sexualidade particularizados, as pessoas LGBTQIA+ em privação de liberdade também enfrentam problemas como o androcenismo e o terrorismo de gênero. Além disso, diante do cancelamento das visitas em decorrência da pandemia global do novo Coronavírus (COVID-19), as pessoas LGBTQIA+ voltam a enfrentar um processo de maior exposição à violência, risco de estupros, violência sexual e até o assassinato, além da perda de vínculos

sociais e rede de apoio constituídas não apenas por parentes, mas por defensores de direitos humanos e instituições que atuam em prol dessa população (p.31).

No âmbito da educação, esta maior exposição à violência contra mulheres trans e travestis, por vezes, sob pretexto de protegê-las, é usada como justificativa para excluí-las de projetos e atividades escolares e não escolares. Desse modo, a violação do direito à educação se intensifica, se comparado com a participação de mulheres cisgênero em práticas educativas. Nesse sentido, os processos de invisibilização e dupla punição das mulheres no sistema prisional (Davis, 2018; Borges, 2019) são agravados quando as políticas públicas relacionadas ao encarceramento feminino não consideram as mulheres trans e travestis como um grupo com necessidades específicas dentro do sistema prisional³.

Quanto ao perfil de gênero, a população feminina em cumprimento de pena é de 50.646 (SISDEPEN, 2024). Estes números representam menos de 6% das 888.272 pessoas em cumprimento de pena no Brasil. Em parte por isso, elas costumam ser invisibilizadas no âmbito das políticas públicas para o sistema prisional, embora o aumento da população prisional feminina no país seja um aspecto preocupante. Em duas décadas, o número de mulheres em cumprimento de pena foi de 10.112 no ano 2000 (DEPEN, 2000) para 50.646 em 2024 (SISDEPEN, 2024) enquanto o da população masculina foi de 222.643 (DEPEN, 2000) para 837.626 em 2024 (SISDEPEN, 2024). Ou seja, no mesmo período, a população masculina em cumprimento de pena aumentou em aproximadamente 400%, enquanto a feminina cresceu em cerca de 500%.

Em relação ao encarceramento feminino, Brandão (2024) analisa que, apesar do avanço, no âmbito internacional, no que concerne ao reconhecimento das necessidades específicas das mulheres privadas de liberdade para a garantia da dignidade humana nos estabelecimentos prisionais. Embora seja signatário de tratados como as Regras de Bangkok, o Brasil não criou, até hoje, políticas públicas para o cumprimento destas orientações. Há, portanto, um processo de invisibilização das mulheres em um sistema prisional planejado e gerido por homens e para homens, ainda que formalmente se comprometa a observar as especificidades do encarceramento feminino e adequar o sistema segundo as necessidades de mulheres em situação de privação de liberdade.

No que concerne à cor e raça, ao observar o perfil da população prisional brasileira, a sobrerrepresentação de pessoas negras⁴ no sistema prisional remete ao racismo estrutural, presente no Estado brasileiro (Almeida, 2019; Borges, 2019; Akotirene, 2023). Desde a abordagem policial até a execução penal, passando pelo processo judicial, as desigualdades raciais são explícitas e evidenciam que a população negra é o alvo prioritário da repressão estatal (Akotirene, 2023), e este não é um fenômeno recente. Os dados sobre o perfil racial da população prisional brasileira desde 2005 até 2023 evidenciam a maioria de pessoas pretas e pardas no sistema prisional. Além disso, permaneceu constante a sobrerrepresentação de pessoas negras, se comparada com a população geral, uma vez que pessoas pretas e pardas representam 56% da população brasileira, segundo o Censo mais recente (IBGE, 2022), enquanto representam 69,1% da população prisional, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Forum, 2024). Esta sobrerrepresentação o que permite inferir a seletividade racial do sistema penal, conforme Brandão (2024):

A população prisional segue sendo majoritariamente negra. Em 2023, 69,1% dos encarcerados são negros, seguidos por 29,7% de brancos. Para amarelos e indígenas os percentuais foram, respectivamente, de 1% e 0,2%. Em nenhum momento da série histórica, que cobre o período entre 2005 e 2023, a representação racial se deu de modo diferente. Estamos lidando, portanto, com um processo criminal que tem cor. É razoável supor, a partir daí, que a decisão de quem será parado, revistado, detido e condenado é guiada pela raça (p.358).

Para o enfrentamento das desigualdades de raça e gênero no sistema prisional, é necessário questionar a relação entre crime e punição, conforme Davis (2018), o que conduz à abordagem interseccional de raça, classe e gênero para discutir não somente o sistema prisional, mas todas as relações sociais que permitam compreender o punitivismo:

O encarceramento está associado à racialização daqueles que têm mais probabilidade de ser punidos. Está associado a sua classe e, como vimos, a seu gênero, que também estrutura o sistema penal. Se insistimos que as alternativas abolicionistas perturbam essas relações, que se esforçam para desvincular crime e punição, raça e punição, classe e punição, gênero e punição, então nosso foco não pode se restringir apenas ao sistema prisional como uma instituição isolada, mas deve se voltar para todas as relações sociais que sustentam a permanência da prisão (p.121).

Nessa perspectiva, Ruth Gilmore (2025) compreende o complexo industrial-prisional enquanto “(...) elaborado conjunto de relações, instituições, edifícios, leis, lugares urbanos e rurais, pessoal, equipamentos, finanças, dependências, tecnocratas, oportunistas e intelectuais dos setores públicos, privado e sem fins lucrativos” (p.259). Sua interferência não se restringe ao sistema prisional, pois atinge a vida política e social de todas as pessoas, em especial nos territórios periféricos. O modo como interfere diz respeito à “ampliação e extensão de técnicas de intervenção coercitiva e estatal em toda sociedade” (Negri apud Gilmore, 2025, p.261) e ao uso da proteção da população como justificativa para direcionar cada vez mais recurso público para a repressão “das pessoas mais desesperadas e imprudentes entre as excluídas, tanto nacionais como estrangeiras” (Evans apud Gilmore, 2025, p.265). Nesse sentido, a autora entende que o Estado usa a repressão para resolver os problemas gerados pelo abandono organizado e violência organizada que ele mesmo promove em suas escolhas para lidar com os quatro excedentes oriundos da crise do capitalismo: capital financeiro, terra, capacidade estatal e população relativa (Gilmore, 2024).

Em contraposição ao complexo industrial-prisional, Gilmore, a partir da perspectiva do abolicionismo penal, defende a liberdade como um lugar e a emancipação como um ensaio:

Nós fazemos o lugar da liberdade. (...) Nós o fazemos e refazemos, fazemos e refazemos. Usei essa palavra, ensaio (rehearsal), no sentido de preparar, fazer uma apresentação, musical, teatral ou algo assim. Esse é o sentido de ensaio. Não de repetição, mas de ensaio. Fazer liberdade, liberdade é um lugar que significa fazer e fazer de novo. Fazemos em todas as configurações diferentes. Às vezes elas se juntam (Gilmore et al, 2024, p.10).

Ativistas do abolicionismo penal, como Ruth Gilmore (2024; 2025) e Angela Davis (2018) ressaltam a necessidade de reorganizar as políticas sociais e construir, nos territórios, práticas abolicionistas:

Para atingir a abolição só precisamos mudar uma coisa: tudo. Mas isso não quer dizer apagar tudo, não quer dizer pôr fogo em tudo. Quer dizer que, onde quer que você esteja, o que quer que esteja fazendo, o que quer que seja que ataca sua existência, trabalhar a energia que você, eu, nós e outros reunimos para remediar aquele problema faz parte de mudar tudo. Todos os aspectos da realidade social fazem parte do que precisa mudar. Podemos dizer isso em termos concretos. Moradia, por exemplo. Precisa haver moradia adequada para todos, com todas as utilidades e benefícios da moradia, que seja adequada, que seja segura, que tenha água. Esse é um exemplo (Gilmore, Antipon, Alves, & Novo, 2024, p.4).

Nessa perspectiva, entendemos, em consonância com Gilmore et. al. (2024), que o encarceramento faz parte de um problema muito mais amplo, que envolve o enfrentamento do capitalismo e do racismo - ou capitalismo racial, como definiu Gilmore (2024). Por isso, antes de refletir sobre a educação em prisões no Brasil foi necessário contextualizá-la refletindo sobre as desigualdades sociais e raciais e o processo de criminalização da população negra no país.

3. Educação em Prisões no Brasil

Nas condições atuais do sistema prisional brasileiro, agrava-se um problema comum a toda a Educação de Jovens e Adultos, independentemente do espaço onde aconteça: o seu reconhecimento como um direito fundamental de toda a população. A naturalização da ideia de que existe uma idade certa para estudar ainda perdura nas políticas públicas e no financiamento da educação, que priorizam a escolarização de crianças e adolescentes. Por isso, a oferta de EJA no Brasil é marcada por políticas focais, compensatórias e aligeiradas (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001; Fávero e Freitas, 2011; Di Pierro e Haddad, 2015). Em decorrência destas

escolhas políticas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente 56% da população brasileira não concluiu a escolaridade básica (IBGE, 2022).

Se o direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas é negligenciado pelo Estado do lado de fora da prisão, tampouco nas prisões o acesso à educação é garantido. Diante dessa realidade, afirmar o direito à educação no sistema prisional não é uma pauta que conquiste muita adesão. Ainda assim, insistimos na proposição de uma oferta educativa no sistema prisional que seja pautada na educação popular freireana. Em outro momento de nossa trajetória, afirmamos sobre a relevância do pensamento de Paulo Freire para uma transformação das concepções político-pedagógicas relacionadas à EJA no país:

As experiências dos círculos de cultura, que inspiraram as primeiras obras de Paulo Freire, possibilitaram a criação de um método de alfabetização de adultos que rompia com as práticas existentes, baseadas em preconceitos amplamente disseminados desde o início do século XX, em que os analfabetos/as eram vistos como ignorantes, incapazes, imaturos e culpados pelos problemas econômicos e sociais do país, como retratam Galvão e Di Pierro (2007), o que justificou a proibição do voto do analfabeto até 1985. Isso permitiu questionar o estereótipo do analfabeto e propor outra concepção de sujeito, que vinculava o/a adulto/a analfabeto/a a experiências e saberes constituídos nas culturas populares. Não caberia, portanto, a estigmatização do analfabeto como uma pessoa desprovida de saberes, mas, sim, uma pessoa cujos saberes são atravessados pela classe social – o que hoje compreendemos ser indissociável de gênero e raça (Godinho, Noronha, Brandão, 2017, p.23).

Esta influência da educação popular sobre a educação de jovens e adultos também têm repercussões no debate sobre a educação no sistema prisional brasileiro. Em diferentes pesquisas sobre o tema (Julião e Godinho, 2019; Godinho, Onofre, Julião, 2020; Godinho e Julião, 2022), argumentamos que os princípios da educação popular permitem vislumbrar a ampliação da leitura crítica do mundo, o que no sistema prisional significa problematizar a própria condição de encarceramento, as relações sócio-históricas em que a instituição prisão se consolida como a principal resposta aos conflitos sociais, além de discutir os estereótipos atribuídos à pessoa privada de liberdade. A este respeito, afirmamos (Julião e Godinho, 2019):

A problematização das condições de vida da população cria condições para que cada educando ou educanda coloque sob suspeita a estigmatização da população privada de liberdade, questione-se sobre a legitimidade ou não dos estereótipos contra as classes populares, sobretudo os jovens negros pobres, principal população prisional no Brasil. (p.74)

Por essa perspectiva, a educação não pode ser entendida como um instrumento da prisão, pois tem finalidade própria: garantir “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no Art. 2º. Conforme Onofre e Julião (2013),

Há que se tomar a educação como um processo que cria condições para que o indivíduo se torne protagonista de sua história, que tenha voz própria, que adquira visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar sua realidade - a passada, a presente e a futura (p.57).

Este processo independe da condição jurídica dos sujeitos. Sendo assim, não tem compromisso com um processo de ressocialização, reintegração social, reeducação ou recuperação do indivíduo. Esta oposição ao que Zaffaroni (1991) chamou de filosofias ou ideologias “re” (Zaffaroni, 1991) converge com a análise da inviabilidade de uma função ressocializadora do sistema prisional, uma vez que é inevitável a deterioração dos indivíduos, atingindo tanto os apenados, em um processo de *mortificação do eu* (Goffman, 1974), como os trabalhadores, em um processo de *prisonização* (Thompson, 1976).

4. Perspectivas para a educação nas prisões brasileiras nas diretrizes e metas do plano Pena Justa

A criação do Pena Justa ocorreu a partir da determinação do Supremo Tribunal Federal e foi lançado no ano de 2024. Sua elaboração contou com ampla participação da sociedade, segundo o Conselho Nacional de Justiça (s.f):

A construção do Plano Pena Justa teve a contribuição de 59 instituições, entre elas 15 ministérios e a Casa Civil, Tribunal de Contas da União (TCU), Advocacia-Geral da União (AGU), Controladoria-Geral da União (CGU), associações de magistrados, conselhos e associações de procuradores e de defensores públicos, além do Ministério Público do Trabalho (MPT) e os Grupos de Monitoramento e Fiscalização dos Sistemas Carcerário e Socioeducativo (GMFs) das 27 unidades da federação (s.p).

Anteriormente, a educação havia sido contemplada em planos e programas voltados para o sistema prisional. Em 2008, o Plano Diretor do Sistema Penitenciário, criado pelo Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias incluiu o tema nas 23 metas formalizadas na Resolução n. 1 de 29 de abril de 2008. Conforme o Conselho Nacional de Justiça (2025),

As 23 metas versavam sobre: políticas para pessoas egressas; conselhos da comunidade; ouvidorias; corregedorias; conselhos disciplinares; comissões técnicas de classificação; estatuto e regimento penitenciário; Defensoria Pública; penas e medidas alternativas; carreiras específicas; escolas penitenciárias; assistência à saúde e à educação; familiares de pessoas presas; construção e aparelhamento; e mulheres encarceradas. São temas que revelam preocupação com a capacidade institucional e a sensibilidade para as questões críticas prisionais, muitas delas retratadas também na decisão da ADPF 347 (p.48).

Três anos depois, no âmbito do governo federal, estabeleceu-se o *Acordo de Cooperação n. 17/2011 – Melhoria do Sistema Penitenciário Brasileiro e Redução do Déficit Prisional*. Neste documento, a educação consta no grupo III - reintegração social, com as seguintes diretrizes e metas:

Diretrizes: expansão e aperfeiçoamento de programas e projetos de reintegração social de pessoas presas e egressas do sistema prisional, bem como das políticas que promovam o acesso dessas pessoas à educação, à saúde e a outros direitos fundamentais. Propostas: propostas na área de educação, com diversas estratégias para promover a educação básica e o ensino técnico (Conselho Nacional de Justiça, 2025, p.52).

Em 2019, o programa Fazendo Justiça estabeleceu, entre suas ações “a promoção de políticas de reintegração social das pessoas presas, egressas e familiares, focando em educação, saúde e capacitação profissional” (Conselho Nacional de Justiça, 2025, p.56)

Em 2024, o plano Pena Justa faz a revisão de todas estas iniciativas para contextualizar sua criação como continuidade de esforços anteriores para enfrentar os graves problemas do sistema prisional brasileiro. As diretrizes gerais do plano são: “(i) controle da superlotação dos presídios, melhoria da qualidade e aumento de vagas; (ii) fomento às medidas alternativas à prisão; e (iii) aprimoramento dos controles de saída e progressão de regime. A educação figura em duas das dez diretrizes específicas:

2. Quanto aos direitos mínimos dos presos: os presos devem ter acesso a alojamento com espaço e ventilação compatíveis com a respectiva lotação; à alimentação adequada, à água potável, à higiene, ao banho em temperatura condizente com o clima, às medidas de saúde necessárias a seu bem-estar, à educação, ao trabalho, à capacitação e orientação profissionais e à assistência social e religiosa. Devem-se buscar políticas públicas que superem de forma definitiva o problema.

(...)

10. Investimento em ressocialização: a perspectiva de ressocialização deve guiar a interpretação e a decisão acerca das medidas a serem adotadas. A educação, o trabalho, a orientação profissional e a assistência social e religiosa devem ser abordadas com tal preocupação. Deve-se cuidar da ampla reabilitação do preso, a fim de assegurar seu retorno em boas condições à sociedade (Conselho Nacional de Justiça, 2025, p.22-23).

Os objetivos do plano são:

- (i) o controle da superlotação carcerária;
- (ii) a melhoria da qualidade das vagas e dos serviços a elas associados;
- (iii) a redução de entradas indevidas, sobretudo para crimes de menor gravidade; e
- (iv) o aumento das saídas devidas e respectivas progressões de regime, de forma a assegurar o retorno ao convívio em sociedade e a segurança da última (Conselho Nacional de Justiça, 2025, p.59).

Embora não esteja explícito na redação dos objetivos, em trechos posteriores do plano, identificamos que a melhoria do atendimento educacional integra o objetivo (ii) ao referir-se à qualidade dos serviços e o (iv) no que concerne ao retorno ao convívio em sociedade. Tal afirmação confirma-se nas ações previstas no plano para mitigar os problemas diagnosticados, aspecto que retomaremos ainda nesta seção.

No enfrentamento do estado de coisas inconstitucional do sistema prisional brasileiro, o Pena Justa (Conselho Nacional de Justiça, 2025) afirma primar

pela racionalidade dos recursos, pela efetividade da responsabilização, pelas possibilidades de alternativas ao encarceramento em todas as fases da execução penal, além de práticas reais de educação, trabalho e acesso aos direitos fundamentais previstos na Constituição e na LEP (p.85).

A primazia pela busca de alternativas penais corrobora o enfoque restaurativo estabelecido pelo Poder Judiciário, definidas como “as medidas de intervenção em conflitos e violências, diversas do encarceramento, orientadas para a restauração das relações e a promoção da cultura da paz, a partir da responsabilização com dignidade, autonomia e liberdade” (CNJ, 2019, p.3). Sendo assim, o plano converge com resoluções e diretrizes anteriores do Judiciário voltadas para o desencarceramento.

Nas bases legais do plano, constam dois documentos diretamente relacionados à educação: LDBEN e a Resolução CNPCP n. 3, de 11 de março de 2009. A primeira estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Embora não mencione a educação em prisões, esta é contemplada pelos Artigos 37 e 38, que se referem à Educação de Jovens e Adultos. Quanto à Resolução CNPCP 03/2009 o documento estabeleceu as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Com base no diagnóstico dos problemas do sistema prisional, o plano organiza-se em quatro eixos, orientadores dos problemas, metas, medidas e ações mitigadoras:

Eixo 1: Controle da Entrada e das Vagas do Sistema Prisional

Eixo 2: Qualidade da Ambiência, dos Serviços Prestados e da Estrutura Prisional

Eixo 3: Processos de Saída da Prisão e da Reintegração Social

(...)

Eixo 4: Políticas de não Repetição do Estado de Coisas Inconstitucional no Sistema Prisional (Conselho Nacional de Justiça, 2025, p.119).

No diagnóstico do sistema prisional, a educação foi mencionada em relação à inadequação da arquitetura prisional, que não possui “espaços adequados para educação e serviços de saúde, o que inclui a falta de salas de aula, bibliotecas e laboratórios para a educação, bem como a falta de consultórios médicos, salas de parto e equipamentos para atendimento médico” (p.126); e a falta de acesso a políticas voltadas à garantia de direitos previstos na Lei de Execução Penal brasileira, a saber: “educação, cultura, trabalho, assistência social e saúde, além da assistência religiosa, material e jurídica” (p.127).

Ao tratar das ações mitigadoras destes problemas, a educação consta no eixo 2 (problemas 1 e 2), no eixo 3 (problema 2) e no eixo 4 (problemas 1 e 4). Nestas ações, o plano contempla a população privada de liberdade ao prever a ampliação e qualificação da oferta de atividades educativas escolares, abrangendo desde a alfabetização de jovens e adultos até o ensino superior, bem como as atividades não escolares, como a remição de pena pela leitura e práticas culturais e desportivas, em sintonia com as diretrizes e regras estabelecidas pela Resolução n.391/2021 do Conselho Nacional de Justiça, que versa sobre as práticas educativas em estabelecimentos prisionais.

Ainda em relação às ações mitigadoras, o documento ressalta as desigualdades raciais e de gênero como problemas sociais no Brasil:

(...) o presente Plano reconhece que as pessoas submetidas ao sistema de justiça criminal e às condições degradantes do sistema prisional do país são, em sua expressiva maioria, pessoas negras e em situação de precariedade econômica. Além disso, a distinção de acesso aos serviços oferecidos e às práticas que promovem a remição (educação, trabalho, saúde etc.) também está, na maioria das vezes, relacionada à cor e à raça. (Conselho Nacional de Justiça, 2025, p.118)

O reconhecimento das desigualdades raciais reforça-se na proposição de ações e criação de estratégias equalizadoras.

(...) A educação no Brasil ainda é marcada por desigualdades raciais, uma vez que as pessoas negras enfrentam obstáculos significativos para acessar e permanecer no ensino básico e superior, como resultado dos efeitos do racismo. Para enfrentar esse problema no sistema prisional, é fundamental garantir o acesso das pessoas privadas de liberdade à Política Nacional de Educação (PNE), considerando tanto as especificidades das pessoas negras quanto de outros grupos socialmente vulnerabilizados. Com este plano, devem ser promovidas ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) no sistema prisional e do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, deve ser assegurada a inclusão prioritária das pessoas privadas de liberdade no Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Propõe-se, ainda, que sejam incorporadas atividades de cultura, esporte e lazer nos planos estaduais de educação, com alcance em 100% das unidades prisionais, com estratégias para garantir a equidade de raça e de gênero (Conselho Nacional de Justiça, 2025, p.158).

Ainda no eixo 2 a educação consta no que concerne à formação inicial e continuada dos servidores envolvidos na execução penal:

(iii) Aprimorar os processos de formação inicial e continuada dos(as) servidores(as) penais, em consonância com competências funcionais: fortalecer as escolas de serviços penais; estruturar a implantação da Academia Nacional; fomentar a pós-graduação para os servidores penais; qualificar os cursos de formação; estabelecer protocolos contra assédio moral, sexual e discriminação no âmbito dos cursos de formação e atuação profissionais. A carência de formações específicas e continuadas, aliada à inadequação dos currículos às exigências de trabalho nos estabelecimentos prisionais, constitui outro desafio enfrentado por servidores e servidoras penais. Portanto, tão importante quanto fortalecer essas carreiras é fortalecer as escolas de serviços penais. Propõe-se a criação da Academia Nacional e a adaptação dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada das carreiras penais considerando os problemas e as ações previstos no Plano Nacional, em especial a temática do enfrentamento ao racismo no ciclo penal. Propõe-se também a criação de projeto pedagógico, envolvendo parcerias com universidades e organização da sociedade civil, para serem adotados pelas escolas. Espera-se, ainda, que sejam implementados protocolos contra assédio moral, sexual e discriminação no âmbito desses cursos de formação e da atuação de servidores e servidoras penais. Ademais, devem ser realizadas parcerias com universidades para oferecer cursos de pós-graduação que incorporem essas temáticas e metodologias e que estejam alinhados às exigências do trabalho no sistema prisional (Conselho Nacional de Justiça, 2025, p.168).

No eixo 3, relacionado à saída da prisão, o plano prevê entre as ações mitigadoras, “promover a qualificação profissional de pessoas egressas e familiares” (p.174) com o objetivo de “fomentar a qualificação profissional da pessoa egressa por meio de parceria com organizações como os Institutos Federais, instituições de Ensino Superior e o Sistema S” (Conselho Nacional de Justiça, 2025, p.174), considerando que as instituições

apresentam as condições necessárias para a criação de projetos e programas de educação e qualificação profissional, como o Projeto Alvorada.

Inicialmente, voltado à qualificação profissional de egressos do sistema prisional, o *Projeto Alvorada* foi implementado, em 2017, no Instituto Federal de São Paulo, Campus Campinas, e ampliado a partir de 2018 para os demais institutos federais que aderissem à proposta do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) e contemplando também os familiares dos egressos (Cyrillo e Godinho, no prelo). Com estas características, o projeto coaduna-se ao objetivo do plano Pena Justa de fomentar parcerias com os Institutos Federais, universidades e o Sistema S “(...) com vistas ao processo de saída garante que pessoas egressas e seus familiares tenham acesso a cursos atualizados e reconhecidos, aumentando suas chances de sucesso no mercado de trabalho” (Conselho Nacional de Justiça, 2025, p.174).

Em síntese, o plano de enfrentamento ao estado de coisas inconstitucional contempla a educação escolar de pessoas privadas de liberdade em todos os níveis, desde a alfabetização até o acesso ao ensino superior, bem como a educação não escolar, por meio da remição de pena pela leitura e atividades culturais e esportivas. Também contempla a qualificação profissional de pessoas egressas e seus familiares e a formação inicial e continuada de profissionais do sistema penal. O documento discute ainda as desigualdades raciais e de gênero, o que possibilita estabelecer ações equalizadoras. Para efetivar tais ações, reconhece a necessidade de articulação intersetorial e o envolvimento de muitas instituições e dos diferentes segmentos do sistema penal.

A ampliação do direito à educação é um dos tantos desafios no enfrentamento ao estado de coisas inconstitucional no sistema prisional brasileiro. Lamentavelmente é também um desafio fora dos muros da prisão, uma vez que, em 2022, o país contabilizava 9,5 milhões de pessoas com mais de 15 anos em condição de analfabetismo absoluto, e quase 75% delas são homens negros. Os dados evidenciam a negligência do Estado em relação à legislação, que reconhece a educação como um direito de toda a população, há quatro décadas, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988; também em relação às metas do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 para elevação da taxa de alfabetização de toda população com 15 anos ou mais e a elevação de escolaridade de jovens de 18 a 29 anos para completarem a educação básica; e a tantas outras ações, desde as primeiras campanhas de alfabetização de adultos dos anos 1940 (Fávero e Freitas, 2011).

Assim como as condições da educação de jovens e adultos está longe de ser uma prioridade na História do país, a educação em prisões raramente teve condições favoráveis à sua expansão. Nesse sentido, a presença do tema no plano analisado neste artigo pode melhorar essas condições, por exemplo, facilitando a entrada de projetos e atividades educativas nos estabelecimentos prisionais e flexibilizando a burocracia na formalização de parcerias e convênios com as instituições de ensino superior e ampliando. Seja como for, seguiremos, como ensinou Ruth Gilmore, ensaiando a abolição.

Referências

- Akotirene, C. (2023). *É flagrante forjado, doutor excelência: audiências de custódia, africanidades e encarceramento em massa no Brasil*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo, Brasil: Pólen.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo, Brasil: Edições 70.
- Benevides, B. (2022). *Dossiê trans Brasil: um olhar acerca do perfil de travestis e mulheres transexuais no sistema prisional*. Brasília, Brasil: Distrito Drag/ANTRA.
- Borges, J. (2019). *Encarceramento em massa*. São Paulo, Brasil: Pólen.
- Brandão, J. (2024). Sistema prisional brasileiro e o permanente mercado das carnes mais baratas. En *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (pp. 356–358). São Paulo, Brasil: Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Brasil (1984). *Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal)*. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm
- Brasil (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Conselho Nacional de Justiça (2019). *Resolução n. 288, de 25 de junho de 2019*. Brasília, Brasil: Conselho Nacional de Justiça. Disponible em https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_288_25062019_02092019174344.pdf
- Conselho Nacional de Justiça. (2021). *Resolução n. 391, de 10 de maio de 2021*. Brasília, Brasil: Conselho Nacional de Justiça. Disponible em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>
- Conselho Nacional de Justiça. (2025). *Plano nacional para o enfrentamento do estado de coisas inconstitucional nas prisões brasileiras*. Brasília, Brasil: Conselho Nacional de Justiça. Disponible em <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2025/02/2025-02-07-pena-justa-plano-e-matriz.pdf>
- Conselho Nacional de Justiça. (s.f.). *Plano Pena Justa: informações institucionais*. Brasília, Brasil: Conselho Nacional de Justiça. Disponible en: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/plano-pena-justa/>
- Cyrillo, M. W. & Godinho, A. C. F. (no prelo). *Política pública de educação para pessoas egressas do sistema prisional: reflexões sobre o Projeto Alvorada*. Catamarca, Argentina: Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca.
- Davis, A. (2018). *Estarão as prisões obsoletas?* São Paulo, Brasil: Difel.
- DEPEN (2000). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen*. Disponible em <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/bases-de-dados> Acessado em 25/04/2026
- DEPEN (2021). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen*. Disponible em <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/bases-de-dados> Acessado em: 25/04/2026
- DEPEN (2022). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen*. Disponible em <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/bases-de-dados> Acessado em: 25/04/2026
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1115–1139. Disponible em <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/>
- Di Pierro, M. C., & Haddad, S. (2015). Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos CEDES*, 35(96), pp. 197–217.

- Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos. *Cadernos CEDES* (55), pp. 58-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/>
- Fair, H., & Wamsley, R. (2024). *World Prison Population List – fourteen edition*. Londres, Inglaterra: World Prison Brief, Institute Crime & Justice Policy Research. Disponível em: https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/publications/world_prison_population_list_14th_edition.pdf
- Fávero, O., & Freitas, M. (2011). A educação de adultos e de jovens e adultos: um olhar sobre o presente e o passado. *Revista Inter-Ação*, 36(2), pp. 365–392 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2024). *18º Anuário brasileiro de segurança pública*. São Paulo, Brasil: Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Gilmore, R. W. (2024). *Califórnia gulag- prisões, crise do capitalismo e abolicionismo penal*. São Paulo, Brasil: Igrá Kniga.
- Gilmore, R. W. (2025). *Geografia da abolição- ensaios rumo à libertação*. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Gilmore, R. W., Antipon, L. C., Alves, C. N., & Novo, M. F. (2024). Freedom is a place. Ruth Wilson Gilmore e a geografia abolicionista. *Geosp*, 28(1), e-222824. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892>
- Godinho, A. C. F., & Julião, E. F. (2022). *Remição de pena pela leitura no Brasil- o direito à educação em disputa*. Jundiaí, Brasil: Paco Editorial.
- Godinho, A. C. F., Brandão, N. A., & Noronha, A. C. M. (2017). Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na educação de jovens e adultos. *Revista Inter-Ação*, 42(1), pp. 20-37. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.43832>
- Godinho, A. C. F., Onofre, E. C., & Julião, E. F. (2020). Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. *Eccos Revista Científica*, 20, pp. 1-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n52.17100>
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- IBGE (2022). *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro, Brasil: IBGE. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=BR>
- Julião, E. F., & Godinho, A. C. F. (2019). A educação popular em contextos de privação de liberdade no Brasil: possibilidades e desafios para uma proposta curricular. En E. F. Julião & F. Rodrigues (Orgs.), *Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões* (pp. 81–90). Jundiaí, Brasil: Paco Editorial.
- Onofre, E. C., & Julião, E. F. (2013). A educação em prisões como política pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, 38(1), pp. 51-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/?format=pdf&lang=pt>
- Senappen (2024). *Nota técnica n. 4/2024*. Brasília, Brasil: Ministério da Justiça. Disponível em <https://www.gov.br/senappen/pt-br/centrais-de-conteudo/notas-tecnicas/assistencia/direito-a-saude-no-sistema-prisional/enfermidades-dermatologicas.pdf>
- SISDEPEN. (2024). Sistema nacional de informações penais. Brasília, Brasil: Ministério da Justiça. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMDY2ODEzOTgtYmJlMy00ZmVklWIwMTEtMTJjZDQwZWRLYjdhIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MlYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>
- Supremo Tribunal Federal. (2023). *Arguição de descumprimento de preceito fundamental 347*. Brasília, Brasil: STF. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/1ADPF347InformaosociedadeV2_6out23_17h55.pdf

Thompson, A. F. G. (1976). *A questão penitenciária*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Zaffaroni, E. R. (1991). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. En M. Bellof et al. (Orgs.), *Cuadernos de la cárcel* (pp. 36–62). Buenos Aires, Argentina: No Hay Derecho.

Notas

1 Desde 2020, os dados não foram atualizados.

2 Sistema prisional e outras carceragens.

3 No levantamento realizado na pesquisa que originou este artigo, a equipe identificou, no período de 2022 a julho de 2025, a publicação de 80 livros com textos de pessoas privadas de liberdade ou egressas do sistema prisional, que abordam a experiência de privação de liberdade de seu(s) autor(es) ou autora(s). Nenhuma dessas obras contém textos de mulheres trans ou travestis.

4 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adota a cor como classificação no censo nacional, dividindo as pessoas em cinco categorias: branca, preta, parda, indígena e amarela. Neste artigo, porém, referimo-nos à raça, em que pessoas negras abrangem as categorias preta e parda.

Contra la pedagogía del enmudecimiento. Jóvenes privados de libertad en un espacio educativo intramuros¹

Against the pedagogy of silence. Young deprived of liberty in an educational space

Anayanci Fregoso Centeno

Universidad de Guadalajara, México

 <https://ror.org/043xj7k26>

anayanci.fregoso@academicos.udg.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-7405-1527>

Sergio Solorio Silva

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

 <https://ror.org/03fqcyc11>

sergio.solorio@hotmail.es

 <https://orcid.org/0000-0002-3430-7188>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-489>

Recepción: 14 Diciembre 2025

Revisado: 11 Febrero 2026

Aprobación: 12 Febrero 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Nuestra llegada casi fortuita al Centro de Atención Integral Juvenil del estado de Jalisco (CAIJEJ) hizo posible desarrollar cursos universitarios con hombres jóvenes privados de libertad y estudiantes regulares de la Universidad de Guadalajara (UdeG). A partir de un cuerpo de lecturas sobre masculinidades, violencias y juventudes, reflexionamos sobre estas construcciones sociales con la intención de reconocer cómo se expresan en nuestra propia trayectoria, en las relaciones familiares, en los vínculos entre pares, hasta en las historias que nos tienen habitando la cárcel. La lectura, los debates y la escritura autobiográfica fueron las rutas que permitieron trazar rumbos colectivos y caminos de otros futuros posibles.

Palabras clave: educación en contextos de encierro penitenciario, etnografía, masculinidades, juventudes, violencias.

Abstract

Our almost accidental arrival at Centro de Atención Integral Juvenil del Estado de Jalisco (CAIJEJ) made it possible to develop university courses with young men deprived of their liberty and regular students from the Universidad de Guadalajara (UdeG). Based on a body of readings on masculinities, violence, and youth, we reflected on these social constructs with the intention of recognizing how they are expressed in our own trajectories, in family relationships, in peer bonds, and even in the stories that have led us to incarceration. Reading, discussions, and autobiographical writing were the paths that allowed us to chart collective courses and explore alternative futures.

Keywords: Prison education, ethnography, masculinities, youths, violence.

Venceré la tradición del silencio. Gloria Anzaldúa

En la medida en que el secreto es una de las formas importantes de poder político, la revelación de lo que ocurre, la “denuncia” desde el interior, es algo políticamente importante.
Michel Foucault

1. Violencias y juventudes en América Latina

Como todo fenómeno sociocultural, la comprensión de la violencia depende de los paradigmas de conocimiento y discursos hegemónicos en determinado contexto. Actualmente, es posible decir que el entendimiento de la violencia oscila entre dos polos epistemológicos: una concepción restringida de la violencia (Moloeznik y Portilla Tinajero 2021) que enfatiza su carácter objetivo y medible por medio del daño físico y la define como el uso de la fuerza física directa, excesiva e intencional contra otro; y por otro lado, una concepción ampliada que reconoce un conjunto de actos dilatados cuya manifestación no radica exclusivamente en los daños físicos, también puede identificarse en los ejercicios intencionales de poder que reproducen desigualdad, exclusión y coerción.

Si pensamos en perspectiva histórica, la violencia ha sido constituida como uno de los principales problemas sociales de la humanidad, la definición de lo que puede entenderse como violencia no es la misma en todas las sociedades y épocas. Es posible señalar que históricamente existe una forma de entender la violencia que hasta hoy cuenta con mayor aceptación dentro de las explicaciones oficiales y de sentido común: la violencia directa, entendida como el daño físico, psicológico o material en contra de la vida, la salud, la dignidad y libertad humana.

Para superar esta dicotomía, Galtung (2016) propone que más allá de la violencia directa que históricamente hemos aprendido a reconocer y condenar –como los homicidios, lesiones o daños materiales–, hay que hablar de violencias en plural: la violencia estructural o privación del goce digno de derechos fundamentales como la vida, la salud, el reconocimiento y la libertad; y la violencia cultural, entendida como los aspectos de nuestra esfera simbólica que pueden utilizarse para justificar la violencia estructural y/o directa.

Como el entendimiento de la violencia está posicionado en la perspectiva restringida, hace más de medio siglo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró a la violencia como problema de salud pública debido al incremento de la violencia directa en sus principales manifestaciones: los homicidios, accidentes automovilísticos, suicidios, o agresiones que generan discapacidades y enfermedades.

Para medir el impacto de la violencia en la vida y salud de las personas existe, por un lado, la tasa de mortalidad, que además de enfermedades hereditarias o transmitidas, reconoce a la violencia como otra de las causas relacionadas con las defunciones y, por el otro, la tasa de morbilidad que mide los años de vida ajustados (AVAD) por lesiones intencionales que generan discapacidad o enfermedades. Si bien el homicidio actualmente no se encuentra ni siquiera dentro de las diez primeras causas de muerte a nivel mundial, la comprensión de las dimensiones cuantitativas y cualitativas de este fenómeno puede ampliarse si acotamos los datos existentes por categorías como la región, la edad y el género.

Los datos del último Estudio Global de Homicidios (UNODC, 2025) indican que las cifras globales oscilan en más de 400 mil homicidios por año: el equivalente a 50 personas por hora durante este periodo. El análisis histórico del índice de homicidios a nivel mundial revela que desde hace tres décadas América Latina y el Caribe (ALC) es la región más violenta del mundo, siendo el crimen organizado uno de los principales motores de muerte. La violencia asociada al narcotráfico, que entraña disputas territoriales, está marcando patrones de violencia mortal.

Si examinamos el índice de mortalidad por factores como la violencia en ALC, los datos de este mismo informe indican que los jóvenes de 15 a 29 años son el grupo generacional más afectado: más de la mitad de las

muertes juveniles tiene que ver con alguna forma de violencia: interpersonal, las lesiones en carreteras o, en menor medida, las lesiones autoinfligidas. Además de que el homicidio es la principal causa de muerte juvenil, se estima que por cada homicidio también ocurren agresiones violentas no mortales que impactan en los AVAD por lesiones o traumatismos que generan enfermedad o discapacidad.

En lo que corresponde únicamente al homicidio intencional, los datos señalan que el 80% de las víctimas en América Latina y el Caribe son jóvenes de entre 15 y 29 años y en representación de sexo, en el 83% de los casos las víctimas fueron hombres. El predominio de la juventud y el género en el perfil de las personas atrapadas por la violencia indican que los hombres y la edad aparecen como dos categorías fundamentales para comprender el impacto de la violencia en la seguridad de los países de la región a partir de otros procesos como los delitos y crímenes violentos.

Según el Cuaderno mensual de información estadística penitenciaria nacional (2025), de las 255.455 personas privadas de libertad en los centros penitenciarios estatales y federales de México, 235.194 (93.91%) son hombres y 15.261 (6.09 %) mujeres. De este universo, los rangos de edad con mayor representación fueron: de 30 a 34 años (18.18%), 25 a 29 años (15.54%) y 35 a 39 años (16.74%); tres de cada diez personas que se encuentran procesadas o sentenciadas en prisión son jóvenes menores de 29 años de edad.

2. Subvertir la clausura

La falta de apertura del sistema penitenciario en México a la investigación científica social es un fenómeno complejo que refleja tensiones estructurales entre el poder punitivo, el derecho a la información y la función crítica de las ciencias sociales. Entraña un entendimiento altamente jerarquizado de la vida social, las relaciones interpersonales con las estructuras que conforman el Estado y las instancias que ordenan esas relaciones. Da cuenta justamente de una forma de control del conocimiento que reproduce las mismas lógicas de vigilancia, disciplina y sombra (Foucault, 2022) que estructuran la prisión. Ya Foucault explicaba que la prisión no solo es un dispositivo de encierro físico, sino también un espacio de control del saber. Es decir, el sistema penitenciario organiza lo que puede ser visto, dicho y conocido sobre los sujetos(as) detenidos (Foucault, 2000, 2022).

Bajo el argumento de la seguridad, las prisiones se han cerrado sobre sí mismas, negando explicaciones a la ciudadanía e incluso a revisiones profundas sobre su actuar frente a las personas privadas de libertad no obstante se encuentran en condiciones de extrema vulnerabilidad. Azaola ha dicho que el Estado opera bajo una lógica de opacidad que monopoliza la información, produciendo que lo que se conoce sobre los distintos temas relacionados con la justicia provenga de fuentes oficiales que, aunque pueda resultar información valiosa, es incompleta “ya que proporciona solamente la versión oficial de los hechos con los sesgos propios de la institución que la provee” (Azaola, 2021, p. 88).

Es en estas condiciones y en estos momentos, cuando los sujetos(as) son detenidos por el sistema judicial, que el Estado tendría que mostrar su presencia más clara y estable, garantizar derechos y ofrecer programas que acompañen estos tránsitos. Ofrecer explicaciones expeditas, por ejemplo, sobre las acusaciones que se ciernen sobre el sistema judicial en relación con que se ejerce tortura y otros tratos y penas crueles en quienes son detenidos(as) y luego encarcelados(as) (Salvador Ferrer et al, 2020; Azaola, 2021; Salvador Ferrer y Mascorro Rodríguez, 2024; RíoDoce, 2025) o a las demandas de presos(as) y sus familiares sobre las condiciones de la vida intramuros, la falta de enseres básicos y la mala alimentación (El Universal, 2022; La Jornada, 2025).

Contrario a lo que tendría que ser, el sistema penitenciario en México entraña un alto nivel de secretismo. El acceso a estudiosos, académicos, artistas, investigadores sociales o activistas a las cárceles, para realizar entrevistas, observar las dinámicas internas, revisar expedientes de personas privadas de libertad o construir datos estadísticos amplios, independientes y confiables suele ser muy restringido. Esta insuficiencia toma forma en criterios de autorización confusos y discrecionales que constituyen una barrera burocrática que inhibe o limita la investigación social. En este sentido, las instancias y los sujetos(as) interesados en construir información y conocimiento en torno a las prisiones y lo que le ocurre a la población penitenciaria tienen que

dar batallas prolongadas, fatigosas y muchas veces infructuosas. En la práctica esto impide la posibilidad de contrastar los discursos oficiales con la realidad cotidiana de las prisiones y atender, asimismo, los reclamos de las familias y proponer modificaciones.

El sistema penal tiende a equiparar la investigación con un riesgo a la seguridad nacional o penitenciaria y, bajo esta racionalidad, el conocimiento es visto como una amenaza más que como un recurso para mejorar políticas públicas. Lo que se produce, entonces, no son omisiones, falta de eficacia o un accidente administrativo, sino una expresión del mismo poder disciplinario que estructura la institución. Se restringe la entrada de las personas interesadas en comprender la cárcel con la intención de controlar la narrativa pública sobre la prisión.

Siguiendo a Davis, la resistencia a abrir las cárceles a la mirada crítica refuerza la idea de que las prisiones son estructuras incuestionables que deben permanecer ocultas para sostener su legitimidad (Davis, 2023). Contrario a lo que alude la investigación social crítica en relación con el propósito de comprender una realidad no obstante cuestione el corazón de las propias instancias en la búsqueda de elaborar conocimiento que se traduzca en posibilidades de cambio, restitución de la justicia o abonar a la garantía de condiciones de vida dignas.

La gestión para el ingreso se desenvuelve en tensión permanente y así, con esa incertidumbre, entramos a la cárcel, porque consideramos que no hacerlo, es decir, desistir de mirar dentro, abona a mantener los mitos sobre “rehabilitación” o “reinserción social”, lo mismo que refuerza la invisibilización de la vida en prisión, reproduciendo una narrativa que se inclina por la deshumanización de las personas que están dentro, basada en preconceptos que refuerzan estereotipos y estigmas sobre las personas detenidas.

En este sentido, cuando hablamos de asistir para resistir a la pedagogía del enmudecimiento, aludimos a Foucault (2000) en “Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones”, cuando plantea que el silencio no puede ser pensado como desinterés o ausencia de discurso, sino, por el contrario, como parte constitutiva de este último. Este silencio que se promueve en las prisiones como opacidad, secretismo, ocultamiento o falta de información, forma parte de una disposición desde el poder donde se decide qué puede decirse, quién y cuándo, y qué debe permanecer enmudecido.

Sostenemos, de esta forma, que aspirar a transformar las condiciones de vida de aquellos(as) que quebrantaron las normas de convivencia instituidas pasa obligadamente por cuestionar las propias estructuras de gobierno en términos amplios, la prisión, el sistema económico y las lógicas del mercado, las condiciones de exclusión social que limitan la vida de enormes capas poblacionales con adscripciones socio identitarias específicas, como lo son la clase social, la etnia, el color de piel, el territorio, la edad, la identidad sexogenérica, la condición migratoria y la lengua.

El acceso y la permanencia en la prisión para efectos de investigación –y de proyectos educativos– exigen esfuerzos acrecentados: administrativos, teóricos, formativos, emocionales, estratégicos, en tanto los permisos para el ingreso son discrecionales debido a que no hay una política clara y exigible para realizar actividades académicas. Una vez que se consigue entrar hay que avanzar acompañadas del vilo de no saber hasta dónde será posible hacerlo. Esta condición tiene derivaciones en la propia investigación en relación con la construcción del estudio, los objetivos y la estrategia metodológica.

En este sentido, es importante explicar los caminos recorridos y cómo constituimos un espacio de investigación en el Centro de Atención Integral Juvenil del estado de Jalisco (CAIJEJ) de 2017 a 2020 – cuando se interrumpió el acceso debido a la pandemia por COVID-19– en el marco del proceso educativo que modelamos como cursos universitarios, ya que la opción de desenvolver una investigación socio antropológica en términos convencionales nos fue negada.²

Llegamos fortuitamente, pues veníamos de trabajar en el Centro de Reintegración Femenil de Puente Grande Jalisco (el Femenil) durante dos años; donde pensábamos quedarnos más tiempo, pero nos pidió la directora del centro que dejáramos de asistir (aunque más tarde volveríamos). La víspera del curso “Historia de

las mujeres. Memoria, cuerpo y escritura” que daríamos con mujeres privadas de libertad y estudiantes de la Universidad de Guadalajara, nos comentó que consideraba que las jóvenes que estaban asistiendo a este espacio habían conformado un grupo de poder pues, contrario al acuerdo de que cada curso se incorporaran estudiantes nuevas, había algunas que llevaban ahí un tiempo prolongado y, a su parecer, “presumían frente a sus compañeras de privilegios por estar ahí” (Conversación con la directora, 2017).

La directora no dio más explicaciones, pero inmediatamente después señaló que sabiendo la importancia de los temas que ahí se trataban, lo mejor era que otros centros penitenciarios tuvieran la oportunidad de recibir los cursos. Nos cerraba la puerta a continuar a pesar que la experiencia estaba siendo de aprendizaje para todas. De manera inesperada estábamos fuera y sin saber a dónde ir.

Interpretamos esta situación en el marco de lo que decíamos líneas atrás: el control del conocimiento como una estrategia de poder. Para la directora era una suerte de amenaza el que las mujeres insistieran en aprender, en seguir inscribiéndose cada que abríamos un curso. No sólo ellas representaban un riesgo, también quienes llevaban los cursos. Con su cambio de parecer –pues ya había aprobado el ingreso– mostraba su fuerza: era ella quien decía quién podía ingresar a hacer qué, en qué condiciones y hasta cuándo.

La solicitud que “amablemente”³ nos hizo la directora del Femenil, para irnos con nuestros cursos universitarios a otra parte, la interpretamos en esa suerte de tensión constante que prima en las relaciones que sostenemos con el sistema penal. No teníamos mucho que decir, o así lo pensamos, debido a que es la institución la que tiene la última palabra sobre dejarnos entrar o no a la prisión a pesar de que lo que hacemos pueda ser valioso para aquellos(as) con quienes transitamos la cárcel –y pensamos la salida (Gutiérrez Gallardo et al., 2023). Asimismo, el anuncio nos fue dado a pocos días de comenzar. Después de hacer gestiones en tiempo récord, conseguimos permiso para entrar al Juvenil. Un centro de reclusión que no conocíamos donde se encuentran jóvenes acusados –y sentenciados- de haber cometido delitos de alto impacto⁴ siendo menores de edad.

De nuestra experiencia educativa con las mujeres privadas de libertad y estudiantes –mujeres en su mayoría– de sociología, comunicación, pedagogía y psicología, especialmente, aprendimos que a partir de un programa de lecturas –que cada curso íbamos adaptando– y la palabra –oral y escrita, articulada dialógicamente– constituida en reflexiones centradas en la propia biografía, era posible trazar la genealogía de nuestros pasos, reconocer críticamente los contextos sociales en los que habíamos crecido, los caminos que nos habían llevado a la cárcel, discutir qué papel jugaba el ser mujeres –desde la perspectiva de los estudios que conciben el género como una categoría explicativa de la realidad– en la articulación con el delito y la violencia como una noción –esta última– con peso específico en la configuración de la propia experiencia y los vínculos afectivos, familiares y sociales.

Consideramos importante desplazar esta experiencia al Juvenil, con un cuerpo de lecturas sobre masculinidades que girara en torno a jóvenes y juventud y el vínculo con la violencia, pues en México el homicidio se encuentra entre las tres principales causas de muerte entre los(as) adolescentes de 12 a 17 años, después de los accidentes de transporte y antes de las lesiones autoinfligidas intencionalmente.

En 2017, año en el que empezamos a trabajar en el Juvenil, las fiscalías y procuradurías estatales de justicia iniciaron 33.066 carpetas de investigación en materia de justicia penal para adolescentes. La cifra más alta en el periodo de 2017 a 2023. Con 36.123 personas adolescentes imputadas de las cuales 27.369 eran hombres y 7.264 mujeres.

3. Nuestro marco de comprensión

Frente a un contexto de violencia social en aumento, donde los jóvenes –especialmente hombres– estaban siendo asesinados a manos de jóvenes pensamos con Badinter (1993), Connell (1995) y Butler (2001) que podíamos hablar de la masculinidad, problematizando que no existe una sola forma de constituirse, sino una

variedad de masculinidades y maneras de ser hombre que tienen que ver con un conjunto de prácticas sociales en un espacio y tiempo históricos, es decir, con el contexto social, la pertenencia étnica, la clase social, la orientación sexo-afectiva, el momento en el que se encuentran en el curso de la vida, incluso el habitar un espacio rural o urbano, y las formas de vincularse en familia y entre pares, que afectan las relaciones de género y la experiencia con el cuerpo, y que estas identidades son en buena medida aprendidas, por tanto, pueden ser cuestionadas y cambiar.

No obstante, como reconocemos que existe una versión dominante que conlleva una estructura de poder donde ser hombre es entendido en términos de superioridad frente a ser mujer o no binario, la heterosexualidad como una norma y demandas sociales específicas vinculadas con ser proveedor, ostentar potencia sexual, ser violento, y de opresión a las mujeres, que tiende a justificar la dominación masculina (Bourdieu, 2006), consideramos que el espacio que abríamos significaba un compromiso ético, político y profesional con esta discusión. En palabras de Lomas (2005):

“Los “dividendos patriarcales” de la dominación masculina no son el efecto natural de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, sino el efecto cultural de un determinado modo de entender y de construir a lo largo del tiempo las relaciones entre los hombres y las mujeres en el ámbito personal y público, que se sustenta en una doble falacia: una presunta naturaleza superior de los hombres, que “justifica”... la dominación masculina... y en última instancia el ejercicio del poder y de la opresión de las mujeres... [y] Una mirada heterosexual del mundo a través de la cual se evalúan como “normales” y “naturales” las relaciones heterosexuales entre mujeres y hombres y se sanciona y se estigmatiza cualquier otra conducta” (p. 264).

Nos sentimos interpelados por conocer, comprender, cuestionar y desarmar los mandatos de género colectivamente, con el propósito firme de disputar los sentidos que entraña la masculinidad hegemónica⁵ y sus alcances en la vida social. Con las mujeres habíamos aprendido que el espacio educativo podía configurarse como un lugar seguro que nos permitía analizar nuestra realidad y re-pensar-nos críticamente, por lo que consideramos la entrada al Juvenil como una oportunidad para cuestionar de manera conjunta los prejuicios y estereotipos en relación con el género. Veníamos de probar-nos que las reflexiones producidas de la mano de un cuerpo de lecturas discutidas en el espacio escolar, en círculo con todo el grupo, y escribiendo individualmente a partir de ciertas consignas, entre estas que fuese en perspectiva biográfica, permitían cuestionamientos profundos y elaboraciones sobre futuros posibles.

Para trascender la perspectiva restringida de la violencia y comprender este fenómeno más allá de las posturas que reducen este fenómeno a conceptos como la anomia, la irracionalidad y la responsabilidad individual, conviene entender a la violencia como la disminución del nivel real de satisfacción de necesidades básicas por debajo de lo que es potencialmente posible (Galtung, 2016). Al respecto, Segato (2003) propone que una de las estructuras elementales de la violencia en la cultura reside en la tensión entre el sistema de estatus social y el sistema de contrato; que puede observarse a partir de la relación entre la negativa para ser reconocidos y respetados bajo las categorías de juventud y masculinidad, y en consecuencia, la reproducción de culturas juveniles que giran en torno a la potencia masculina.

Algunas de las dinámicas sociales y pautas culturales enmarcadas en lo que Galtung (2016) denomina violencia estructural como alienación y desintegración del tejido social, pueden ser comprendidas a partir de procesos de individuación que participan en la configuración de las identidades en las sociedades de consumo. En este sentido, Güell, Peters y Morales (2012) propone que la individuación es un proceso estratificado: las elecciones biográficas se producen dentro de un marco de opciones disponibles que están condicionadas por los estratos sociales. Las personas componen su identidad biográfica tomando como referencia alternativas limitadas en mayor o menor medida por las condiciones de su estrato social. Esta relación permite plantear que “la falta de correspondencia entre las posiciones y las subjetividades dentro de un sistema articulado, pero no meramente consistente, produce y reproduce un mundo violento” (Segato, 2003, p. 145).

Si analizamos las estadísticas sobre violencia y PPL a partir de las concepciones teóricas sobre violencia hasta aquí presentadas, resulta preciso proponer que las adscripciones biográficas de las juventudes en ALC conforman y reproducen relaciones de desigualdad y colonización (Valenzuela, 2018). Es imposible entender en su complejidad la relación entre violencias y juventudes sin acudir a las diversas dimensiones de la perspectiva estructural: la precarización, la pobreza, la desigualdad, mientras, paradójicamente, las leyes y políticas públicas siguen posicionadas en un enfoque del riesgo, la vigilancia y el castigo sobre las juventudes (Pérez-Islas, 2006), previamente ya marginadas, precarizadas y estigmatizadas.

Además de que la precarización de la vida afecta de manera intensa a los(as) jóvenes, las disposiciones políticas que sostienen los modelos económicos y judiciales en los que la violencia sigue siendo la principal causa de muerte juvenil en América Latina, representa una responsabilidad del Estado (Valenzuela, 2018). El capitalismo neoliberal recurre a estrategias de necropolítica para reproducir vidas y muertes diferenciadas, naturalizando, de esta manera, que la existencia de derechos fundamentales como la vida, la salud o la libertad sean sacrificables, desechables o prescindibles para ciertos sectores de la población, como los(as) jóvenes.

La violencia estructural planteada por Galtung (2016) está vinculada con lo que Bauman (2001) denomina proceso de inadecuación biográfica del yo, esto es, una autopercepción de que la responsabilidad sobre la propia vida es única y exclusivamente del sujeto. Reguillo (2008) retoma esta noción para plantear que, entre las consecuencias del capitalismo tardío, la constitución de identidades juveniles está caracterizada por “la insuficiencia biográfica, la narrativa precarizada de la propia vida, la sensación de ser culpable de algo inaprensible” (p. 400).

Algunos cambios estructurales relacionados con la decadencia del capitalismo tardío y la globalización – como el desdibujamiento de las instituciones sociales y la difuminación de sus ofertas de sentido– han estimulado lógicas de organización que constituyen una nueva dimensión del ser y hacer de las juventudes. La cultura del yo esconde un fuerte posicionamiento sobre el presentismo que parte de las dificultades de las juventudes por proyectar un futuro: la idea de que todo lo que sea posible conseguir a partir del esfuerzo en el presente es volátil y puede ser arrebatado con facilidad (Standing, 2014).

Para la gestión del yo a través de la experiencia subjetiva y social de los jóvenes, Reguillo (2008) propone tres dimensiones básicas para el análisis: la cuestión de membresía o pertenencia, el papel de las creencias y la búsqueda de sentido; el consumo como factor constituyente de las identidades, mismas que se conectan con “instancias que operan como espacios para la ‘reinscripción’ o ‘reapropiación’ del yo juvenil” (p. 403), y las estructuras del crimen organizado, como un claro ejemplo de la banalidad del mal (Arendt, 1999) o desdibujamiento de las referencias entre el bien y el mal que permite a los sujetos que se adscriben a dinámicas criminales actuar sin cargas morales.

Ante este escenario es que los(as) jóvenes más precarizados desconfían de instituciones sociales como el trabajo y la escuela para construir sus proyectos de vida; entre las opciones que pueden conformarse desde el inevitable posicionamiento en el presentismo, se encuentran las biografías de quienes tras muchos intentos fallidos abandonan las trayectorias legítimas de empleo y educación (Zubillaga y Briceño, 2014), y optan por actividades que les permitan conseguir por otros medios los bienes materiales y simbólicos que les han sido negados, pero que les son exigidos a través de algunos modelos culturales, como el de masculinidad hegemónica, que entraña características de suficiencia económica y consumo.

Cuando se habla de jóvenes vinculados con la violencia y el delito, es necesario incorporar en el análisis dos cuestiones relevantes. La primera es tomar en cuenta cuáles son los contextos sociales en los que estos jóvenes socializan; de manera particular, desde hace décadas México está inmerso en espirales de violencia que sobrepasan las esferas delincuenciales y se atraviesa un contexto de violencia generalizada que es difícil esquivar.

En este sentido, conviene preguntarnos por qué se esperaría que los jóvenes actuaran distinto, como si estuviesen aislados de su entorno. En palabras de Alarcón y Gómez (2023): “una narrativa sesgada y tendenciosa, hace creer que las personas adolescentes que cometen estas conductas son ajenas a la vida en comunidad, viven en otro lugar o realidad, cuando lo cierto es que crecen y cohabitan con todos nosotros” (s/

n). Mientras, con antelación a esto, Aberastury y Knobel (2010) señalaban que la condición particular del adolescente:

“Presenta una especial vulnerabilidad para asimilar los impactos proyectivos de padres, hermanos, amigos y de toda la sociedad. Es decir, es un receptáculo propicio para hacerse cargo de los conflictos de los demás y asumir los aspectos más enfermos del medio en que actúa. Esto es lo que actualmente presenciamos en nuestra sociedad que proyecta sus propias fallas en los así llamados desmanes de la juventud, a la que se responsabiliza de la delincuencia, las adicciones a las drogas, la prostitución, etcétera” (p. 13).

La segunda cuestión, ligada a la anterior, en el orden de la construcción de la subjetividad, es que se encuentran en un momento de desarrollo especialmente complejo, en la transición entre la infancia y la adultez; una etapa marcada por intensos cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales, que se caracteriza por la búsqueda de la identidad, la independencia de la familia y el desarrollo de habilidades cognitivas que les permitan pasar de un pensamiento concreto a uno más abstracto.

En esta búsqueda de identidad, el adolescente recurre a las situaciones que se presentan como más favorables en el momento. Una de ellas es la de la uniformidad, que brinda seguridad y estima personal. Ocurre aquí el proceso de doble identificación masiva, en donde todos se identifican con cada uno, y que explica, por lo menos en parte, el proceso grupal del que participa el adolescente (Aberastury y Knobel, 2010, p. 51).

Sobre esto, Erikson (en Aberastury y Knobel, 2010) señala que, en ocasiones, la única solución puede ser la de buscar “una identidad negativa”, basada en identificaciones con figuras negativas pero reales. “Es preferible ser alguien, perverso, indeseable, a no ser nada” (p. 51).

Valenzuela (2018) propone el concepto de juvenicidio para hablar de la consumación de los procesos de precarización de la vida juvenil, la ampliación de la vulnerabilidad económica y social, la criminalización clasista de algunas identidades juveniles y la disminución de ofertas disponibles para el desarrollo de una vida digna, frente a lo cual es construido un temprano y peligroso coqueteo con la muerte (pp. 64-65). Además de la precarización económica y social, el juvenicidio representa procesos de estigmatización, desacreditación y criminalización de ciertos grupos y sectores juveniles, la concentración de la muerte en cuerpos-territorios juveniles (Valenzuela, 2018), y la actuación del crimen organizado amparado por la triada de corrupción, impunidad y complicidad estatal.

Marginados de las instituciones legítimas de la modernidad –trabajo, familia, consumo y ciudadanía–, los jóvenes hombres abandonan la ética del ciudadano común que valora los proyectos de vida legítimos y recuperan la ética del guerrero, “cuyos valores consisten fundamentalmente en ganar, entre la vida y la muerte, la fama y el respeto entre sus conocidos” (Zubillaga y Briceño, 2014, p. 40).

Algunos varones, jóvenes y adultos, entienden la delincuencia como una forma de responder a los mandatos de la masculinidad hegemónica. En tanto los hombres deben ser proveedores de sus familias, aportar dinero para satisfacer sus necesidades en el nivel considerado adecuado por ese grupo, la actividad criminal ordinaria es en parte un esfuerzo de los oprimidos por conseguir reconocimiento, redistribuir la riqueza, o de las clases privilegiadas por mantenerse como miembros de las élites dominantes a través de los delitos de cuello blanco (Galtung, 2016, p. 155).

4. Horadar la cárcel: jóvenes, educación y etnografía

Con el cuerpo teórico –y físico– que explicamos hasta aquí, accedimos al Centro penitenciario de hombres jóvenes con el propósito de constituir un espacio educativo y de investigación dialógica. Como lo hicimos en el Femenil, modelamos el espacio intramuros en el que nos encontrábamos semanalmente como un lugar para la investigación etnográfica.

En tanto comprendemos la etnografía como una descripción de una cultura, de una sociedad o de procesos sociales y culturales, configuramos el curso siguiendo estas dos lógicas implicadamente: ser un espacio

educativo y también serlo para la investigación de las construcciones sociales sobre masculinidad, violencia y afectos entre los jóvenes privados de libertad que asistían al curso como estudiantes y los estudiantes externos. En este sentido, las actividades que programamos para acompañar el proceso de lectura y debate atendían este interés centradas en la escritura autobiográfica. Lo mismo hicimos con el diario de campo sobre aquello que ocurría en el salón y lo excedía: reuniones con funcionarios; actividades organizadas en el Juvenil a las cuales fuimos invitados; conversaciones en los pasillos de las áreas técnicas con médicos, psicólogas y trabajadoras sociales, y jóvenes que prestaban su tiempo haciendo limpieza en esas áreas o mientras esperaban para hacer o recibir llamadas telefónicas con sus familiares.

La primera invitación que hicimos a los estudiantes fue a trabajar en círculo junto con los(as) estudiantes de la Universidad de Guadalajara que asistían al Juvenil, a hacer grupo con ellos(as), con la intención de transformar el salón de clase en un espacio horizontal, donde todas las voces pudieran escucharse. Esta disposición del espacio encerraba el propósito de interactuar con una mirada interesada en que todos los puntos de vista fuesen contemplados. Lo que no significaba que desdibujáramos las diferencias como tampoco las condiciones de desigualdad social existentes.

En sintonía con la “antropología posmoderna” (Reygadas, 2014), aspiramos a interpretar las condiciones sociales y culturales que podían dar cuenta de la situación de encarcelamiento de los jóvenes sentenciados por delitos de alto impacto en clave de los estudios de género, particularmente sobre masculinidades en su vínculo con la edad y la violencia como una trama.

Sostenemos que si bien un curso o un taller en prisión puede parecer una actividad rutinaria, con el paso del tiempo se revelan sus significados: para algunas personas privadas de libertad, constituye un refugio frente a la violencia cotidiana, para otras, una oportunidad de proyectar un futuro más allá de la cárcel, así como para el grueso de quienes forman el grupo, un espacio de sociabilidad que rompe el aislamiento. En este sentido, la permanencia etnográfica permite comprender que lo educativo en prisión no se agota en el currículo, sino que se enraíza en la experiencia vital del encierro. Esta constatación la tuvimos desde muy pronto que empezamos a trabajar en el Femenil, lo que propició, asimismo, cuestionamientos sobre la propia docencia y el lugar que ocupa la pedagogía como un camino flexible y situado.

El trabajo que planteamos respondía a una comprensión de la etnografía en clave dialógica. A la que Tovar (2023) alude diciendo que esta: “reconoce lo aleatorio, lo abierto y lo complejo. Se desarrolla de forma no-lineal, genera diferentes maneras de escritura, reescrituras, de excavaciones de sentido, al operar en un lugar como entramado, lo local se entreteje a partir de hilos de trayectorias, de relaciones, de narrativas, el lugar se desborda, los significados se tejen y destejen” (p. 5).

Las condiciones administrativas sobre la prisión no sólo como un espacio sumamente restringido a la mirada pública sino también restrictivo al movimiento, el desplazamiento libre de los jóvenes en el espacio, el intercambio de opiniones y la interacción con sujetos ajenos a la institución, nos llevó a una indagación etnográfica flexible, que permitiera el asombro y la creatividad, donde la complejidad que imprimen las condiciones materiales y simbólicas requieren una perspectiva interdisciplinar incluyente al conocimiento y la experiencia de los jóvenes. Es decir, el campo de estudio y el etnográfico se nutrieron de los distintos sujetos que lo ocuparon como agentes sociales.

Acordamos con Tovar (2023) que el proceso interpretativo de la etnografía dialógica propone relaciones entre tres espacios de sentido: “1) la propia voz, el cuerpo y la memoria del etnógrafo, 2) el proceso dialógico, las voces y saberes de quienes participan, las maneras de encontrar y de escuchar la polifonía de los entornos, y 3) la complejidad de los entornos y los diferentes conocimientos, ideas y conceptos que los atraviesan.” (p. 8).

Nos encontramos con ellos semanalmente, siguiendo las coordenadas que estructuraron el programa de lecturas. Se dieron debates en los que se expresaron ideas, inquietudes, dudas e incluso molestias a partir de lo que se había leído. Conseguimos la desnaturalización de las formas de pensamiento y las acciones que considerábamos esenciales del ser hombre, un sujeto que responde al deber ser de la masculinidad hegemónica; es decir, miramos con extrañamiento aquellas representaciones sociales y prácticas cotidianas vinculadas a la

“naturaleza masculina”, entendiéndolas como construcciones sociales aprendidas que entrañan mandatos ligados al control de los cuerpos y que (nos) generan violencia. Pero en tanto no son instintivas –como creíamos inicialmente–, sino que es posible rastrear su constitución como un moldeamiento social en tiempo y lugar, pueden cambiar.

Los estudiantes trabajaron en equipos en los que se profundizó la discusión en temas particulares, como los afectos y riesgos relacionados con la pertenencia a las pandillas; sus relaciones familiares y entre pares atravesadas por prácticas violentas que les son exigidas –muchas veces– por padres y hermanos mayores como pruebas de hombría; y la ausencia de los padres como una estela de dolor, entre los principales asuntos. Estos debates en equipo se compartían después con el grupo amplio acompañados con música, representaciones o cartulinas con esquemas, frases o dibujos hechos para profundizar en las explicaciones. Como actividad fuera del espacio escolar, les pedimos realizar textos escritos en clave autobiográfica a partir de alguna pregunta o planteamiento, que después –algunos– compartían en el salón en lectura en voz alta.

Pensando en perspectiva comparada respecto al Femenil, encontramos una diferencia entre estos jóvenes y las mujeres con las que habíamos trabajado con una propuesta pedagógica similar. Con ellas se tejió un círculo de confianza y apertura mucho más pronto que con los jóvenes. Allá la conversación se dio en las primeras sesiones, con momentos de intimidad profundos. En este caso, la confianza con los jóvenes tomó más tiempo. Había timidez y escepticismo sobre su propia voz.

Esta suerte de cautela para hablar y aparente suspicacia para ahondar en sus trayectorias la interpretamos como derivados de dos cuestiones: la primera, en la idea de que “la costumbre” es que los hombres no se abren a compartir sus emociones, no hablan de sí mismos, “los hombres no lloran”. Por los contextos en los que se mueven –esferas delincuenciales y la vida en pandillas–, desconfían, se trata también de un asunto de seguridad. Tomó tiempo conseguir desmarcarnos de la institución, que reconocieran nuestra autonomía frente al centro de reclusión, no obstante hablamos sobre ello desde la primera vez que nos encontramos.

La segunda es que vienen de procesos existenciales en los que han “vivido a tope”. Como una condición ligada a su edad, pero que también bebe de la representación mediática de “la vida juvenil al límite”, los jóvenes que rondaban los 20 años de edad cuando los conocimos, habían llegado al CAIJEJ siendo menores de edad, con historias de contacto con la paralegalidad, la socialización en pandillas e incluso el consumo problemático de sustancias siendo casi niños. Son jóvenes que desde muy temprano tienen necesidad de generar dinero para aportar a la economía familiar, *pagarse* la vida o mantener a sus hijos. Algunos de ellos viven en pareja y son padres en plena adolescencia, o responsables de sus hermanos menores, porque su padre, madre o tutor(a) no están presentes. Llegar a la cárcel los obligó a detenerse, por lo que el espacio educativo, el diálogo y la escritura constituyen uno de los primeros procesos en los que tienen tiempo para pensar sobre sí, sus relaciones familiares, los contextos sociales en los que se han desenvuelto e intercambiar experiencias y opiniones en un grupo heterogéneo donde se practica la escucha atenta que permite aprender.

La composición del grupo es una riqueza *per se* para tejer conocimiento, hilvanar historias donde no hay lugar para el juicio moral, sino para comprender y contrastar puntos de vista. Los jóvenes que integran el grupo de estudio en el CAIJEJ –que incluye a los(as) estudiantes regulares de la UdeG– provienen de contextos que se tocan pero que también son diferentes. El entramado familiar y los lazos afectivos de los que se da cuenta en el grupo cristalizan un caleidoscopio que permite hacer apreciaciones sociológicas significativas, comprender la propia vida. Asimismo, el que todos(as) fuesen jóvenes le dio una vitalidad y una alegría muy valiosas.

Entre lo que expresa su escritura, para este trabajo –y para finalizar– organizamos la experiencia de los jóvenes hombres detenidos en el Juvenil en tres ejes ligados a la constitución de la masculinidad:

1. La socialización en la paralegalidad y las esferas delincuenciales, en acuerdo con Arendt (1999), da cuenta de un desdibujamiento de las referencias entre el bien y el mal. Los adolescentes, en esa su propia condición de vulnerabilidad vinculada el momento en el que se encuentran en el curso de la vida, no han contado con espacios de contención o planteamientos sobre los riesgos que les permitan contrastar sus

acciones con derivaciones éticas y de cuidado de sí mismos y los demás. Nos encontramos con que han crecido en contextos de marginación social y económica donde la exigencia por generar dinero y “ser alguien” ligado a espacios ampliados de vinculación con el delito, la violencia y el quebrantamiento de la ley no ofrece o da lugar para el discernimiento u opciones para desmarcarse de esta vida. Si se sabe que incluso quienes integran la clase política corrompen y son corrompidos, ¿por qué ellos no pueden actuar de la misma manera?

2. La concentración de la vida social es lejos de la familiar –cuando esta última se da es excepcional. Se produce especialmente entre pares hombres, marginando las relaciones sexoafectivas con mujeres al pago por un servicio, a momentos que forman parte de esa fugacidad donde hay distensión, lugar para el ocio acompañado de alcohol y otras sustancias, días de campo y música. Esa “vida al límite”, entregada al ritmo y las características del trabajo, parece no permitir las relaciones amorosas y de confianza, por lo que cuando en sus relatos aparecen mujeres jóvenes, es porque hacen parte del concierto de cosas que constituyen una fiesta (música, alcohol, pastillas, botana, tacos, cristal), una noche de ocio a contrapelo de las demandas de sus actividades ligadas al delito –que pueden estar también acompañadas del consumo de pastillas y otras sustancias. Los referentes familiares con los que estos jóvenes crecieron en relación con las formas del amor, la vida en pareja, la convivencia están ligados a expresiones de violencia, a la anulación de las mujeres, al maltrato.

3. La violencia no solo está normalizada en los contextos barriales y sociales en los que se mueven, sino también en la familia. De manera directa es incitada y promovida por los propios integrantes, especialmente por los padres y hermanos mayores, como una demanda del moldeamiento de su virilidad. Ser hombre exige “no dejarse”, dar el golpe más fuerte, acabar con el oponente si fuese preciso, porque, de lo contrario, sería adiestrado a partir del castigo de ser golpeado o ignorado. Esto es, tendría consecuencias en la propia relación con estos hombres de la familia. Tener padre significa crecer alimentado por consejos sobre cómo salir adelante a base de una actitud reactiva de violencia física, verbal, simbólica, sin miramientos, que es explicada como instinto de sobrevivencia. Observando la violencia masculina contra la pareja, ergo, contra su madre, y participando de aquella que se dé en las pandillas o agrupamientos de barrio o en la escuela.

Lo anterior no niega que en las conversaciones y narrativas autobiográficas de estos jóvenes aparezcan otras emociones, prácticas y reflexiones alejadas de la violencia, pero el trabajo intentó centrarse en el análisis de las (de)construcciones sociales de las masculinidades a través de un proceso educativo y de investigación etnográfica intramuros que implicó que escribieran sobre su vinculación con el delito, el lugar de la violencia en sus vidas, sus relaciones familiares y la vida cotidiana en la prisión, por mencionar algunos asuntos. En ese espacio escolar desde donde pensamos colectivamente, que constituímos como un lugar seguro, e imaginamos otros futuros posibles, los jóvenes dejaron ver su inteligencia, críticas al sistema, aspiraciones y pérdidas. Descubrimos justamente la potencia del trabajo en equipo, de los intercambios que permiten reconocer cercanías y contrastes.

Lo que entrañó, sin duda, profundizar no sólo en las responsabilidades individuales y las posibilidades de construir procesos de desarticulación de las masculinidades en las que fuimos socializados, también en la soledad en la que el Estado ha dejado a las familias, a las mujeres en la crianza en contextos de precarización económica y crecimiento de la violencia. Comprendimos que estar ahí no se debió a decisiones singulares simplemente sino a circunstancias atravesadas por el peso de lo social, lo económico, lo cultural, que conllevan la constitución de relaciones de género donde la masculinidad hegemónica ha demandado dominación, violencia y sufrimiento.

5. Consideraciones finales

Si pensamos en la violencia desde otras cifras como el Índice de Desarrollo Humano o perspectivas teóricas como la cultura para la paz, los datos indican que las regiones y países con menor desigualdad de ingresos y mayor participación de la vida social registran más bajos niveles de delitos violentos y encarcelamientos (PNUD, 2024). Es en las sociedades que atraviesan procesos más graves de violencia estructural y cultural donde emerge toda la violencia directa que atenta contra la vida, la salud y la libertad humana.

Las cifras retomadas para este trabajo indican que la violencia en todas sus dimensiones –estructural, cultural o directa– no afecta de la misma forma a todos(as) los integrantes de una sociedad. Hablar de violencias y juventudes en plural nos permite precisar las violencias que afectan más severamente a un tipo de jóvenes: existe una constante relación del perfil de las personas vinculadas a procesos de violencia y muerte con las categorías de masculinidad, juventud, clase, color de piel y territorio.

Pensar la violencia más allá de las perspectivas hegemónicas, desde sus dimensiones estructurales y culturales, nos permite cuestionar cuáles son las condiciones sociales y pautas culturales que llevan a los sujetos a adscribir su biografía en dinámicas de violencia y entrar en conflicto con la ley, pero también ¿Cómo es que los jóvenes van quedando atrapados en esa espiral de violencias?, como así también ¿Qué podemos y/o necesitamos hacer para que estas condiciones cambien?

Desde la dimensión cultural de la violencia, uno de los ejes de análisis de este artículo es la sociogénesis de la masculinidad relacionada con la falta de acompañamiento parental, el aprendizaje y aprobación de conductas agresivas por parte de los padres en la infancia y adolescencia (Elías y Dunnig, 1992). Este proceso también puede relacionarse con lo que Cerbino (2012) define como la crisis de la familia como núcleo primordial de distribución de afectos, de socialización básica, de seguridad yóica, de distribución de roles, pero también como espacio para la inferiorización del sujeto juvenil.

Es relevante agregar que esta “crisis de la familia” no puede ser explicada en el vacío. Esta constitución como un espacio de socialización en la violencia, en muchos casos de minorización no solo de las infancias y adolescencias sino también de las mujeres, pero de exigencia de “hombría” para el trabajo, por ejemplo, tiene su correlato en la orfandad en la que el Estado ha dejado a las familias cuando se trata de la crianza, de garantizar condiciones socioeconómicas estables para la educación, la salud, el tiempo para el ocio, la vivienda, la seguridad. Igualmente ha ocurrido con el crecimiento de las esferas delincuenciales y la paralegalidad, ¿Cuáles son las circunstancias que atraviesan los jóvenes vinculados con el delito, de los cientos y cientos de jóvenes en reclutamiento forzado y “voluntario”? ¿Dónde están, por qué se han sumado a este negocio?, ¿Quién, en qué instancia, los está buscando?, ¿Quiénes preguntan por ellos?

De manera particular, la experiencia educativa y etnográfica en el CAIJEJ nos permitió contestar ese abandono estatal que entraña, a nuestro juicio, una intencionalidad de descarte de sujetos(as) con adscripciones identitarias específicas. Cuestionamos las demandas normativas de género, particularmente aquellas asignadas a los hombres, desvelando, asimismo, que las exigencias de la masculinidad hegemónica se traducen en expresiones de poder como también en ansiedades, sufrimiento y que su cuestionamiento y transformación son posibles.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A., Knobel, M. (2010). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México DF, México: Paidós.
- Alarcón, C. y Gómez, A. M. (2023). *Adolescentes en vilo, la mano oculta del punitivismo*. México DF, México: Nexos.
- Arendt, H. (1999). *Eichman en Jerusalén, un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona, España: Lumen.
- Azaola, E. (2007). Las condiciones de vida en las cárceles mexicanas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(200).
- Azaola, E. (2021). Nuestras cárceles en Latinoamérica. *Revista Crítica Penal y Poder*, (21).
- Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2001). *La globalización: consecuencias humanas*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2006). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Connell, R. (2015). *Masculinidades*. México DF, México: Universidad Nacional Autónoma de México-PUEG
- Davis, A. (2023). *Are Prisons Obsolete?* Nueva York, Estados Unidos: Seven Stories Press.
- El Universal (2022, 30 de marzo) Familiares de presos denuncian represalias tras señalar malas condiciones de cárceles de Edomex. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx>
- Elias, N., Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Foucault, M. (2022). *Vigilar y castigar*. México DF, México: Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2016). La violencia: estructural, cultural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, pp. 147-168.
- Güell, P., Peters, T. y Morales, M. (2012). Individuación y consumo cultural: las afinidades electivas. En P. Güell y T. Peters, *La trama social de las prácticas culturales. Sociedad y subjetividad en el consumo cultural de los chilenos* (pp.21-49). Santiago de Chile, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Gutiérrez Gallardo, N., Fregoso Centeno, A., Ruiz Jiménez, L. (2023). Prácticas pedagógicas en prisión. Dar cuenta de sí mismo: redes y experiencia. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 44(176).
- La Jornada (2025, 6 de mayo) Familiares de reclusos en penal de Cuautitlán piden atender casos de maltrato. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/05/06/estados/familiares-de-reclusos-en-penal-de-cuautitlan-piden-atender-casos-de-maltrato>
- Lomas, C. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, pp. 259-278.
- Moloeznik, M. P., Portilla Tinajero, R. (2021). Sobre los paradigmas de la violencia. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 28(82). Recuperado de: <http://www.espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/7212>
- Pérez Islas, J. A. (2006). Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina. *Papers: Revista de Sociología*, (79). Recuperado en: <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/51827>

- PNUD. (2024). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2023/2024. Panorama general. Salir del estancamiento. Reimaginar la cooperación en un mundo polarizado*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Reguillo, R. (2008). *Los jóvenes en México*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En C. Oehmichen-Bazán (ed.). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. México DF, México: UNAM.
- RíoDoce (2025, 23 de octubre) “Son más de 45 familiares de internos que denuncian presunta tortura al interior del penal: CEDH”. *RíoDoce*. Recuperado de: <https://riodoce.mx/2025/10/23/son-mas-de-45-familiares-de-internos-que-denuncian-presunta-tortura-al-interior-del-penal-cedh/>
- Rodríguez, M. (2021). *Evolución del concepto de masculinidad en el contexto capitalista. Teorías sobre las nuevas masculinidades*. Tesis de maestría en éticas aplicadas. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Salvador Ferrer, A. M., Sirvent Bravo Ahuja, M. y Díaz Fernández, A. M. (2020). *Prevención de la tortura desde el poder judicial*. México DF, México: Documenta. Análisis y acción para la justicia social A.C.
- Salvador Ferrer, A. M., Mascorro Rodríguez, J. G. (2024). *Observatorio contra la tortura. Hallazgos 2022*. México DF, México: Documento, Centro ProDH, CMDPDH, CEPAD y FUNDAR.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Standing, G. (2014). *Precariado. Una carta de derechos*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Tovar, P. (2023). Etnografía artística y documentación poética. *Río Latir. Revista-Red de Antropología del arte*, (10).
- UNODC (2025). *Global Study in Homicide 2023*. Nueva York, Estados Unidos: United Nations Office on Drugs and Crime.
- Valenzuela, J. M. (2018). *Trazos de sangre y fuego*. Guadalajara, México: Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales CALAS. Recuperado de: <https://editorial.udg.mx/gpd-trazos-de-sangre-y-fuego.html>
- Zubillaga, V., Briceño, R. (2014). *Exclusión, masculinidad y respeto. Algunas claves para entender la violencia entre adolescentes en barrios*. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad.

Notas

- 1 El artículo es parte de los resultados de un trabajo de educación e investigación realizado entre 2017 y 2020 en el Centro de Atención Integral Juvenil del Estado de Jalisco (CAIJEJ). Agradecemos profundamente a quienes asistieron a los cursos que tuvieron lugar en estos años, su apertura al trabajo y la conversación, compartiendo su conocimiento, risas, preocupaciones; fue un tiempo indeleble en la memoria. Especialmente a los estudiantes privados de libertad ahí.
- 2 Las primeras veces que solicitamos permiso para llevar a cabo proyectos de investigación, independientes de los cursos universitarios que impartíamos, primero en el Centro de Reinserción Femenil del estado de Jalisco y después en el CAIJEJ, nos fue negado, por lo que pensamos el espacio educativo que sosteníamos intramuros como oportunidades de investigación etnográfica donde configuramos algunas de las actividades, como los debates en círculo a partir de las lecturas del programa y ejercicios escriturales en perspectiva biográfica, como instrumentos metodológicos de investigación cualitativa.

- 3 Usamos este adjetivo entrecomillas porque no obstante la directora nos pidió irnos del Femenil, el argumento que nos ofreció fue que consideraba importante que otros centros de reintegración estatales tuvieran la oportunidad de contar “con cursos tan valiosos”.
- 4 Los delitos de alto impacto cometidos por jóvenes adolescentes en México incluyen el robo (a transeúnte, de vehículo, a negocio), homicidio doloso, lesiones dolosas por arma de fuego, violación y secuestro. Las estadísticas varían según la entidad y el tiempo, pero es común encontrar que el robo es la conducta delictiva más frecuente en la que los adolescentes se ven involucrados.
- 5 El concepto de masculinidad hegemónica representa una forma tradicional de ser hombre, con base en nociones como protección, provisión y potencia sexual (las “tres P”). Es un sistema que ordena lugares y representaciones, altamente jerárquico, e impone roles y relaciones de género; está sostenido en ideas sobre los atributos de hombre y mujer que se basan en una perspectiva binaria de la realidad, como que estos están determinados por la biología y la naturaleza (esencialismos) y en la división –y pertenencia—entre espacio público, para los hombres, y el privado, para las mujeres (Rodríguez, 2021).



SECCIÓN

ARTÍCULOS

36 - 2

Rasgos y sentidos acerca de *Bildung* en algunas producciones intelectuales de Mantovani


Features and meanings of *Bildung* in some of Mantovani's intellectual production

Camila María Carlachiani

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

 <https://ror.org/02tphfq59>

camilacarlachiani@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4649-1541>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-472>

Recepción: 06 Mayo 2025

Revisado: 26 Agosto 2025

Aprobación: 28 Agosto 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este trabajo¹ se centra particularmente en la figura de Juan Mantovani (1898-1961) como intelectual argentino que nutrió su producción tanto desde el ámbito académico como desde la función pública, enfocando sus preocupaciones en aspectos pedagógicos vinculados al sentido de la educación. Se reconoce al espiritualismo alemán como una de sus principales fuentes de inspiración para pensar los problemas educativos relacionados con la segunda enseñanza y diseñar posibles alternativas.

Se explora la idea de *Bildung* en sus textos y discursos públicos. Si bien sólo una de sus publicaciones de 1933 nombra explícitamente este término bajo el título “Sobre la idea clásica de *Bildung*” en la *Revista Verbum*, es posible encontrar en algunas de sus producciones rasgos de los significados que la tradición alemana construyó para elaborar una teoría de la educación. Se acude a la noción de lenguajes de la educación (Tröhler, 2013) para analizar y reflexionar acerca de cómo los sentidos para la segunda enseñanza se vinculan con los significados de *Bildung*.

Palabras clave: lenguajes de la educación, *Bildung*, segunda enseñanza, Mantovani.

Abstract

This work focuses particularly on the figure of Juan Mantovani (1898-1961) as an Argentine intellectual who nourished his production both from the academic field and from public service, focusing his concerns on pedagogical aspects linked to the meaning of education. German spiritualism is recognized as one of its main sources of inspiration for thinking about the educational problems of secondary education and designing possible alternatives.

The idea of *Bildung* is explored in his texts and public speeches. Although only one of his publications from 1933 explicitly names this term under the title “On the classical idea of *Bildung*” in *Verbum Magazine*, it is possible to find, throughout his work, traces of the meanings that the German tradition constructed to develop a theory of education. The notion of languages of education (Tröhler, 2013) is used to analyze and reflect on how the meanings for secondary education are linked to the meanings of *Bildung*.

Keywords: intellectual production, *Bildung*, second education, Mantovani.

Introducción

Dentro de la vasta producción intelectual de Mantovani es posible encontrar una especial preocupación por la formación de los adolescentes a través de la segunda enseñanza. Tanto desde su desempeño docente como desde su función pública escribe artículos, libros y discursos que trazan un camino cuya dirección arriba a pensar otra educación para la juventud. En este trabajo se analizan tres textos vinculados con este asunto: el artículo “Sobre la idea clásica de *Bildung*” publicado en 1933 en la *Revista Verbum*, el Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media publicado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1934 y el libro *Bachillerato y formación juvenil* (1940) cuya segunda edición data de 1948 y contiene aportes del mismo autor que amplían los argumentos teóricos de la publicación original.

El propósito de esta lectura es recuperar los rasgos implícitos y -en escasas ocasiones- explícitos sobre la noción de *Bildung* en la producción del autor estudiado. La hipótesis central de este artículo sostiene que sus inquietudes parten de preocupaciones propias de la época en la que vivió y encuentran algunas respuestas y aportes -que él mismo escribe- en la teoría de la educación alemana. En este punto, resulta pertinente acudir a la noción de *lenguajes de la educación* acuñada por Tröhler (2013) como concepto teórico-metodológico que permite reconocer que “cada época tiene su modo o modalidad dominantes de percibir, analizar y debatir los fenómenos políticos, y también tiene modos alternativos que operan en el trasfondo o el subsuelo” (p.28).

En primer lugar, se presentan algunos aspectos relevantes en la figura de este pedagogo para intentar comprender las travesías de su pensamiento en los textos mencionados. En segundo lugar, se caracteriza la noción de *Bildung* y los avatares que atravesó desde su significado clásico hasta sus sentidos contemporáneos en los debates actuales sobre educación. En tercer lugar, se presenta un análisis documental de los tres textos seleccionados reconociendo los rasgos y relaciones de estas producciones con el concepto de *Bildung*. Por último, se esbozan algunas conclusiones a modo de reflexión.

Juan Mantovani y sus inspiraciones para la segunda enseñanza

Varios estudios dentro de la historia de la educación exploran la intensa trayectoria de Mantovani cuya travesía navega por roles -como estudiante, docente, académico, funcionario e intelectual-, inspiraciones -políticas, pedagógicas, filosóficas y didácticas- y producciones diferentes -discursos, artículos, libros- (Siede, 2012; Southwell, 2018; Welti, Guida y Semorile, 2019; Carrizo y Giménez, 2022). Este trabajo se centra en recuperar sus preocupaciones por la segunda enseñanza y las propuestas que realiza inspirado en la idea de *Bildung*.

Cabe destacar su prolífica trayectoria desde sus días como estudiante de la Escuela Normal de San Justo hasta su egreso como graduado de la Universidad Nacional de La Plata. De acuerdo con Siede (2012) Mantovani fue:

fruto personal de una red escolar que funcionó como promotora cultural y social de varias generaciones. En su actividad pública y académica formó parte de una generación de docentes que buscaron reformar sustantivamente los lineamientos escolares que veían agotados o desviados de su sentido original (p.11).

Así, enfrentó los primeros desafíos que a lo largo del siglo XX impulsaron la expansión de la matrícula escolar y las demandas que esto implicaba para la organización institucional. Resultan provocadores los interrogantes de Siede (2012) al preguntarse “¿Cómo se veía entonces la crisis escolar? ¿Dónde encontraban fundamento las intervenciones políticas y pedagógicas de Mantovani?” (p.12).

Durante la década del ‘30 su producción se concentra especialmente en la segunda enseñanza. Esta etapa coincide con un preciso y sustantivo desarrollo de ideas filosóficas cuyos interlocutores pueden reconocerse en la tradición europea (italiana, española y alemana) y norteamericana. De acuerdo con Giménez (2022), es

posible advertir en sus producciones “la cristalización de un diálogo transatlántico en un mundo de entreguerras en el que discurren ideas, categorías, conceptos y alternativas para pensar, en primer lugar, la formación docente en la educación primaria, pero rápidamente su objeto de atención pasó a ser la segunda educación” (p.123). En esta clave, dialoga con distintas perspectivas filosóficas con el propósito de hallar respuestas posibles para su reformulación. Sus escritos “dan cuenta del lugar asumido por el pedagogo en la tribuna de aguas inquietas entre dos tradiciones claramente antagónicas: autoritarismo nacionalista católico vs. espiritualismo liberal laico (p. 127).

Es posible reconocer, en los textos seleccionados para este trabajo, a la corriente espiritualista como una de sus principales inspiraciones ya que se puede “apreciar la preocupación de Mantovani por dotar de espiritualidad a procesos formativos que veía excesivamente centrados en aspectos utilitarios” (Siede, 2012, p.18) procurando el desarrollo de la interioridad del sujeto. Intentaba evitar el divorcio entre la tecnología y las humanidades ya que estas últimas eran concebidas como el soporte espiritual de la formación. Otro aspecto relevante es el lugar de la cultura en la formación del sujeto: “Educar equivale entonces, a estimular el crecimiento plenario del hombre; a exaltar lo que hay de íntimo y propio en cada uno, para elevarlo hasta las más ponderadas formas de cultura y humanidad” (Mantovani, 1930a: 142, citado en Siede, 2012, p.18). Espiritualismo, humanismo y cultura forman parte y se condensan en el proceso de formación:

La educación, en su elevado sentido de formación, es la realización del individuo en la comunidad cultural. Es la formación del individuo socializado y vinculado a los valores objetivos de la cultura. En una palabra, la formación de la *persona*. De donde resulta que el ser humano tiene sentido y significado no en el aislamiento individual, sino en la convivencia con sus semejantes y en sus conexiones con los valores del reino cultural (Mantovani, 1933: 228-229; itálicas en el original, citado en Siede, 2012, p.20).

Esta caracterización del proceso educativo presenta algunos conceptos clave que se encuentran estrechamente ligados a la noción de *Bildung* tales como la vinculación del individuo con su comunidad cultural y la formación ligada a los valores.

Acerca de la noción de *Bildung* o una teoría de la formación

Como se mencionó previamente, *Bildung* es un destacado concepto de la tradición alemana que contribuyó a construir, desde una perspectiva filosófica, una teoría acerca de la formación y la educación. Sus significados fueron variando a lo largo del tiempo y adquiriendo sentidos particulares en relación con los contextos donde, además, fue estudiado. Se trata de una noción que tiene una vasta historia, lo cual le permite reinventarse en cada época.

Según Fabbre (2011) el origen de *Bildung* se sitúa en la mística medieval en la que el hombre lleva en su alma la imagen de Dios. Más tarde en el siglo XVIII esta noción se asocia a la idea de espíritu y cultura desde una perspectiva netamente individual bajo las influencias de Herder y Wilhem von Humboldt. Según Tröhler (2013) su objetivo es el alcance de la persona a la perfección interior. Fabbre (2011) sostiene que, en la tradición del idealismo alemán, la *Bildung* tiende a reencontrar su significado místico en relación con el trabajo sobre sí mismo y el cultivo de los talentos para el propio perfeccionamiento, llegando a significar la vida en el sentido más elevado. En el siglo XIX se produce una formulación teórica acerca de *Bildung* impulsada por Wilhem von Humboldt que le permitió institucionalizarlo con la reforma universitaria. A partir de este momento, “las Ciencias de la Educación en Alemania consideran *Bildung* como uno de sus conceptos centrales o como uno de sus ‘principios fundamentales’” (Horlacher, 2014, p. 36).

Asimismo, la capacidad que tiene este término para expandir sus significados permite, desde una lectura política, vincularlo con la emancipación, la liberación y la autodeterminación. Horlacher (2014) señala que después de la Segunda Guerra Mundial la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt enfatizó la dimensión política del concepto de *Bildung* comprendiendo la liberación, emancipación y obtención de la autonomía. A

partir de este momento *Bildung* adquirió una forma más colectiva y política (Sørensen, 2015). Partiendo de los ideales republicanos clásicos se desarrolla la idea de la política deliberativa, donde “la formación de la opinión pública a través del discurso argumentativo, así como de compromisos pragmáticos, continuará impulsando la sociedad moderna en la dirección de la ilustración, la razón y la justicia” (Sørensen, 2015, p. 125). Desde esta perspectiva, *Bildung* refiere tanto al sujeto como a su relación con la realidad histórica que habita. Se trata de una relación dinámica que involucra a la educación, la formación, la cultura y la sociedad. Así, el sentido político de *Bildung* alude a lo que afecta en común a los seres humanos y a la vida en democracia (Carlachiani, 2023).

Klafki (1986) se basa en distintos argumentos para advertir tres capacidades que *Bildung* impulsa: *autodeterminación*, a través de relaciones vitales y las interpretaciones propias y personales de tipo interhumano, profesional y religioso; *codeterminación* en el sentido de que todos tenemos el derecho, la posibilidad y la responsabilidad de configurar nuestras condiciones sociales y políticas comunes; y *solidaridad*, en cuanto que el propio derecho a la autodeterminación y codeterminación únicamente se justifica cuando, además de ser reconocido, se arriesga en favor de aquellos a quienes se les han retenido o limitado tales posibilidades de autodeterminación o codeterminación a causa de la situación social, la marginación, las represiones o pretericiones políticas (citado en Carlachiani, 2023).

De acuerdo con Biesta (2002) la concepción moderna de *Bildung* se centra en autodeterminación, libertad, emancipación, racionalidad e independencia. Su premisa fundamental, según Hernández Pérez (2021) puede formularse así:

si el individuo se realiza a sí mismo en el uso de la libertad, en consecuencia, es responsable de su propia formación (...) A la luz de esta idea, si el hombre está en busca de darse forma a sí mismo y al mundo en el que vive, éste será capaz de inventarse una realidad que emerja directamente de su *Einbildungskraft* (fuerza creadora o imaginación), en donde su *Yo* sea proyectado y se despliegue plenamente (p. 247).

Es posible advertir que *Bildung* es una preocupación y a la vez una respuesta en distintas épocas. “La riqueza y complejidad de este concepto radica en su capacidad de integrar y sintetizar dialécticamente aspectos epistemológicos, éticos y políticos propios del proceso de formación y autoformación del sujeto” (Carlachiani, 2023, p.95). Según Løvlie (2002), la promesa política de *Bildung* radica en el análisis crítico y en propuestas que contribuyan a la expansión democrática de la responsabilidad personal.

A continuación, se exploran tres textos escritos por Juan Mantovani en los que se encuentran rasgos sobre la idea de *Bildung* y los aportes que, a partir de allí, este pedagogo elaboró para dar respuestas a las problemáticas de su tiempo vinculadas con lo que él denominaba segunda enseñanza.

Sobre la idea clásica de *Bildung* (1933)

Sobre la idea clásica de *Bildung* es un texto que Mantovani publica en la revista *Verbum* en 1933. Podría afirmarse que este es el único escrito que lleva en su título esta noción. Allí el pedagogo recupera los significados de *Bildung* y señala sus limitaciones para la época en la que vive ya que, en su sentido clásico, esta noción refiere a la formación como un proceso netamente individual, desligado de los procesos sociales y políticos. Siede (2012) recupera su letra al afirmar que “la formación no puede dirigirse únicamente al desarrollo de la intimidad, sino que debe buscar conexiones entre el hombre y su contexto histórico” (pp. 44-45). Señala que:

Mantovani alude a la formación de un «hombre nuevo», capaz de afrontar las circunstancias históricas que lo rodean. Esta defensa de una enseñanza humanística que supere la dicotomía entre lo clásico y lo moderno, para centrarse en lo contextual y en lo trascendental que ambos componentes aportan, es la posición central de Mantovani y lo que define sus énfasis. Por eso aboga por la centralidad de la historia, el castellano y el idioma extranjero en el currículo de la segunda enseñanza, como herramienta para formar «hombres cultos» y superar las orientaciones utilitaristas (p. 45).

Esta formación ligada a la cultura y a la distinción es propia de la teoría clásica de *Bildung* que Mantovani (1933) recupera en su escrito:

En las postrimerías del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX tuvo en Alemania una elevada significación. Implicaba un sentido especial de cultura y constituía el fundamento obligatorio del hombre formado. Representó la preocupación central del hombre alemán que va de 1770 a 1830. Llegó a ser una fuerza histórica de primer orden, el ideal cultural de una época (p.17).

Sin embargo, Mantovani señala las limitaciones de este concepto en relación con el momento histórico en que estaba viviendo. Cabe recordar que se trata de un texto publicado en 1933, momento en que el pedagogo santafesino afirma que “en la actualidad ha perdido su fuerza originaria. Constituye solamente una categoría histórica de gran valor y no una realidad vital y concreta” (p.18) ya que la educación derivada de la idea de *Bildung* no espera nada de fuera. “La determinación del hombre la produce su aptitud originaria individual, no un sistema de moldes exteriores. (...) el ideal cultural de esa época clásica es la formación del individuo” (p.18) que se dirige a estructurar un mundo espiritual en cada individualidad para convertirla en persona. Mantovani resalta que, si bien “*Bildung* es la ley espiritual de la nación, en el presente la formación de sí mismo está decidida, en una inmensa proporción, por el aporte de los demás, por la fuerza de los valores sociales” (p.19).

Desde su perspectiva clásica, *Bildung* es un proceso cerrado sin dependencia de algo externo. “Es crecimiento desde dentro hacia afuera. No admite determinación exterior alguna” (Mantovani, 1933, p.20). En su texto cita a Freyer para señalar tres cuestiones con relación a *Bildung*. La primera, se trata de un florecimiento o maduración de un alma individual para llegar a su propia perfección. La segunda, es la creencia de que el hombre es capaz y tiene que realizar la tarea de formar, partiendo de sus fuerzas naturales, una individualidad bella. La tercera, es la creencia en el espíritu como un mundo autónomo de valores objetivos. De este modo, “la idea de *Bildung* no es sino el reflejo de la relación que se produce entre ‘macrocosmos’ y ‘microcosmos’, entre mundo espiritual e individualidad formada” (Mantovani, 1933, p.22). Así, los propósitos de la acción moral pasaban de la esfera cultural-espiritual al mundo interno siendo el individualismo una realidad social. Cabe destacar que, en ese momento, “ni el Estado ni la nación constituían realidades efectivas. Ni gremios ni clases existían para socializar a los hombres. El individualismo que florecía de un modo extremado tenía aceptación en el campo ético y metafísico” (Mantovani, 1933, p.24).

Como se mencionó previamente, lo que Mantovani (1933) resalta es la intensa crisis de este concepto en la actualidad de los años treinta:

Los poderes de autodeterminación y autodesarrollo que sustentara el ideal clásico de *Bildung*, han sufrido serias limitaciones. La vida individual está hoy firmemente incrustada en la vida social. No puede apartarse de sus características y necesita de ella para realizarse plenamente. Constituye la atmósfera vital que la configura y determina en gran medida. Un ideal de formación contemporáneo no puede aceptar el sentido estrictamente interior que la idea de *Bildung* tuvo en la referida época clásica. Hoy al mismo tiempo que se desenvuelven los poderes y atributos internos que producen la formación del hombre, se liga éste a su situación social e histórica. La formación no puede dirigirse únicamente al desenvolvimiento de la intimidad. No preocupa solo la perfección de lo individual, sino también establecer conexiones entre el hombre y el movimiento histórico, entre la conciencia individual y las características sociales de su época (p.25).

Es posible advertir, en sus rigurosos señalamientos, que “Mantovani abre una puerta hacia la revisión de un programa de formación superador que pueda responder a nuevas preguntas en escenarios dinámicos” (Giménez, 2022, p.149). Por ello, también se anima a reescribir los significados de este concepto como aporte al campo intelectual y pedagógico. En palabras del pedagogo la idea clásica de *Bildung*:

puede ayudarnos poderosamente en la realización de un ideal contemporáneo de formación. (...) para que la vida humana sea auténtica es inevitable la comunidad (...) la comunidad no es, en consecuencia, anulación individual, sino el ámbito natural para el efectivo desenvolvimiento de la personalidad (Mantovani, 1933, p.25).

El hombre de nuestra época puede realizar un ideal de *Bildung* que contenga ciertas direcciones del ideal clásico, si después de recibir el influjo de las relaciones sociales, subsiste en él el que es, triunfando su verdadero ser sobre los demás con quienes necesita y debe convivir (Mantovani, 1933, p.26).

La caracterización, el análisis y proposición posterior que Mantovani realiza respecto de *Bildung* permite reconocer, una vez más, la capacidad de este concepto para ser reelaborado en cada época. Si bien en primera instancia señala sus limitaciones, durante el desarrollo teórico que realiza lo inscribe en nuevos sentidos. Tal como señala Giménez (2022) “esta notable capacidad de batallar un programa pedagógico espiritualista, liberal y laico, convierte a Mantovani en un interlocutor privilegiado en la trinchera de las discusiones pedagógicas, didácticas y filosóficas sobre el campo educativo” (p.149).

Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media (1934)

Dentro de la extensa e intensa trayectoria académica y profesional de Mantovani, el proyecto de reforma para la enseñanza media es un acontecimiento importante, relevado y estudiado por distintos autores del campo pedagógico². Siede (2012) recupera del documento publicado los aspectos que funcionaban como puntos de partida para que, las cuatro comisiones organizadas (Colegios Nacionales y Liceos, Escuelas Comerciales, Escuelas Normales y Escuelas Industriales)³ realicen un informe:

En el acto de constitución de las comisiones, Mantovani expuso las ideas básicas que el Ministerio solicitaba tener en cuenta para realizar el trabajo:

1. Aumento de los años de estudios en la enseñanza media.
2. Estrecha vinculación entre las distintas direcciones de la enseñanza media, con propósito de unificación cultural.
3. Apoyar los estudios de la enseñanza media sobre una estructura general, sobre la base de dos ciclos: uno inferior, común, cultural y otro, superior, de intensificación cultural en el bachillerato y de especialización técnico- profesional en las demás direcciones (normal, comercial e industrial).
4. Necesidad de fomentar los estudios relativos al conocimiento del país y de orientar dentro de un espíritu acentuadamente nacionalista la educación de la juventud que se forma en los institutos de enseñanza media.

Puestas a funcionar, las comisiones se dieron una serie de reuniones internas y otras de carácter general para todas ellas. En una de estas últimas, se decidió crear una subcomisión para el análisis del ciclo inferior de la enseñanza media, que quedó a cargo de Juan E. Casani (Siede, 2012, p.36).

Con respecto a la función del ciclo inferior, según la reforma propuesta, debía ser común para todas las instituciones que brindaban educación media y tendría una duración de cuatro años. En el documento se expresa que:

El contenido de los programas, la enseñanza y la organización general del trabajo y la vida de los alumnos en los cuatro años del ciclo inferior, no deberán perder de vista, en ningún momento, su finalidad principalmente formativa, su unidad y sus propósitos relacionados con la elaboración de una disciplina general del espíritu de los adolescentes, de acuerdo a las exigencias del momento en que ellos forman su cultura (Mantovani, 1934, pp. 20-21).

El carácter formativo de las asignaturas que componen ese ciclo común se concibe como general y cultural ya que todas contribuyen a la formación del hombre culto y tienden a la plenitud humana. Cabe destacar que la expresión plenitud humana aparece de manera recurrente⁴:

Cada asignatura de este proyecto representa un saber informativo que, en la estructura y desarrollo pedagógico del plan, tiene un valor formativo. Pero hay algunas que no se dirigen de *manera especial* a un mundo de objetos, o sea a *informar* o

entrenar al adolescente en esa etapa de su vida: son las *humanidades*, las que estimulan la formación del hombre (Mantovani, 1934, p.129).

Es posible vislumbrar cómo las ideas espiritualistas de la educación, vinculadas al ideal de *Bildung* con una estrecha relación entre formación y cultura, formaban parte de la posición epistemológica, política y pedagógica desde la cual Mantovani impulsaba esta reforma:

Los Colegios Nacionales y Liceos tienen como finalidad primera y fundamental *formar* espiritualmente al adolescente, esto es, *organizar* en él la capacidad para observar, comprender y valorar tanto los fenómenos del no-yo como los del yo. Despertar en los alumnos los valores de convivencia, es decir, todo aquello relacionado con los deberes de cooperación. Impartir una suma de conocimiento que sea, a la vez, contenido de cultura general y preparación para los estudios superiores. La enseñanza media, por tener como sujeto al ser humano en el periodo más delicado y decisivo de la vida del hombre, debe ser rodeado de máximas preparaciones (...) el fin substancial de la enseñanza media, insistimos, es la formación cultural del hombre que despierta a la vida de la autoconciencia y despierta a la vida social (Mantovani, 1934, p.28).

Aparece aquí la dinámica relación entre la formación de la persona, su interioridad como aspiración de la máxima formación moral y espiritual, y la cultura como parte de la vida social. La formación cultural del adolescente -como lo afirma una de las comisiones-, que “despierta a la vida de la autoconciencia y que asoma a la vida social, es el fin substancial de la enseñanza media” (Mantovani, 1934, p.115). Una enseñanza que formará a la generación que el país necesita para crecer y desarrollarse. Así, en el documento se expresa que resulta necesaria la formación de hombres cultos, hombres con plenitud humana “de acuerdo con el tipo ideal de hombre que convenga al país” (p.125). Se señala que formar implica modelarlo para que sea otro según el ideal de la colectividad. Implica una idea de transformación: “transformar el de antes, desenvolver este en el de ahora, a fin de que sea propiamente él” (p.128). Estas ideas se vinculan con la noción estudiada en tanto que, tal como señala Hernández Pérez (2021), *Bildung* es una vivencia que juega con el pasado, el presente y el porvenir del individuo. Intenta describir narrativamente la formación en la que el ser está siendo el que es -como autorreconocimiento y autorrealización-, desenvolviendo el ser que se está llegando a ser -como proyección intersubjetiva-.

Bachillerato y formación juvenil (1948)

El libro que se analiza a continuación ocupa un lugar importante tanto en la producción intelectual de Mantovani como en las fuentes documentales que consultan de manera recurrente quienes estudian la educación secundaria.

En primer lugar, cabe señalar que en esta obra, el pedagogo conceptualiza, entre otras, la idea de formación. Señala que “la *formación* no es un concepto abstracto. Tiene un significado real. Se propone dar madurez, plenitud y altura a las nuevas generaciones dentro de un medio y una época determinados, pero con posibilidades para superarlos” (Mantovani, 1948, p.64). Así, el vínculo intergeneracional y la idea de cambio están presentes en su concepción estrechamente ligada con la idea de proceso:

La formación del hombre es una trama que se teje con el tiempo. El tiempo es una de las más profundas sustancias humanas. Solo en esas relaciones podrá encontrar el contenido y los valores espirituales que necesita para conquistar cada día un grado más alto en su proceso de humanización (Mantovani, 1948, p.64).

El carácter espiritual de la formación como rasgo presente en los textos hasta aquí analizados, dan cuenta de su inspiración filosófica. Asimismo, la relación interior-exterior, individuo-sociedad, superan la visión clásica de formación en la perspectiva de *Bildung*, aunque se encuentren allí sus raíces. En su libro escribe:

Esa idea clásica de *Bildung* -como lo hicimos notar en un trabajo sobre ese tema- entendida como la exigencia de realizar el mundo autónomo del espíritu en la propia persona, configurando una totalidad en cada ser individual, sufre una intensa crisis en la actualidad. La concepción individual de la vida, y la creencia de que el hombre posee poderes de autodeterminación y auto-desarrollo que sustentaba el ideal clásico de formación, ha sufrido graves limitaciones. La capacidad natural de crecer y autoformarse, que atribuían al hombre, no puede impedir hoy la influencia social e histórica de la época, a cuyas características no puede sustraerse porque las necesita para realizarse plenamente. Constituyen la atmósfera vital que lo configura y determina en gran medida. Un ideal de formación contemporáneo no puede aceptar el sentido estrictamente interior y autoformativo que tuvo la idea clásica de *Bildung*. Hoy, al mismo tiempo que se desvuelven los poderes y atributos internos del hombre, se liga este a su situación social e histórica, y de esa conjunción brota la formación (Mantovani, 1948, p.159).

Es posible reconocer en este como en el primer texto analizado que, si bien Mantovani señala las limitaciones del significado clásico de *Bildung*, no niega su importancia, su peso y su potencia para expandir nuevos sentidos que permitan accionar en su presente: “hay que someter al ser humano a un largo y poderoso proceso de formación. Ese proceso es obra de la sociedad, de la escuela y de sí mismo” (Mantovani, 1948, p.69). Proceso en el que la cultura aparece de manera transversal en los elementos señalados ya que se espera “*producir espíritus no especializados sino completos y bien equilibrados*, es decir, hombres cultos”⁵(p.103). El autor profundiza su conceptualización sobre la cultura cuando afirma que:

Nos damos forma humana en cuanto participamos de esas esferas culturales, y esa participación la realizamos mediante nuestra actividad interior. Toda formación humana significa un desarrollo desde dentro. Es el movimiento de nuestra subjetividad hacia los objetos de la cultura. Así nos hacemos capaces del buen obrar, del recto pensar y del noble sentir. Formación no significa una sobrestimación de lo intelectual. El hombre es real cuando ha desarrollado su plena humanidad, su pensamiento crítico, su sensibilidad estética y su conciencia moral (...) Esta formación debe ser integral. No puede ser ajena a un cultivo del cuerpo. La cultura física es indispensable como base de la cultura espiritual (Mantovani, 1948, p.109).

Para llegar a esa formación requiere la presión de fuerzas formativas: la ciencia, el arte, la historia, el idioma, la filosofía, la moral, la religión, el trabajo, etc. Estos constituyen el otro polo, el mundo de los bienes culturales y el de los valores que los determinan. En toda tarea formativa hay que tener presentes los valores que permiten el ascenso del ser humano. Por ello, todo educador debe tener en su conciencia siempre clara la idea *del hombre a hacer*, como también la *del hombre a no hacer*. Esto lo obliga a distinguir los valores espirituales de uno y otro y a que en su tarea los que correspondan al último sean eliminados en el tratamiento pedagógico del primero (Mantovani, 1948, p.111).

Para Mantovani (1948) la educación tiene un carácter progresivo como medio para la mejora, la elevación y la superioridad del hombre en su aspecto espiritual y moral. “La formación es un largo proceso de conversión del individuo en persona, o sea el paso de la vida natural a la cultura. La vida culta supone un afán crítico de verdad, un sentido preciso de belleza y una inclinación segura hacia el bien” (p.129). Desde este lugar, piensa en la función específica de la enseñanza media al señalar que “el bachillerato, con independencia de la escuela primaria que lo precede, o de la universidad que lo sigue, debe, como ya se ha dicho, tener fines propios. Todos ellos deben converger en un trabajo continuo en favor de la madurez que el espíritu necesita para la vida cultural” (Mantovani, 1948, p.110).

Resulta relevante la idea de bien ligada a la educación moral inherente a todo proceso formativo. La preocupación de plasmar todas estas ideas y reflexiones en la enseñanza media se vincula con la edad de quienes asisten a ella, como un momento propicio de la vida para direccionar y tomar decisiones sobre su destino. “La segunda enseñanza es una de las fuerzas más influyentes en la formación juvenil. Se trata de la educación del hombre en la edad en que se arraigan las convicciones directivas para el resto de su existencia” (Mantovani, 1948, p.69). Siguiendo esta línea de argumentos, el autor señala que:

El adolescente está ya en pleno movimiento de autoformación. Se lo ve en el descubrimiento del yo y en la iniciación del plan de vida, que han tenido como centro el mundo interior. Ahora su subjetividad se abre a los dominios objetivos de la cultura para darle sentido o vivir el que tiene. Se vincula a los valores religiosos, estéticos, lógicos, económicos, etc. Su

posición ante ellos no es receptiva como la del niño. Es activa porque el adolescente es capaz de la «*propia* creación artística, la *propia* reflexión, la *propia* formación de sociedades, las *propias* creencias religiosas del universo». Ha entrado ya en el momento en que es capaz de crear bienes espirituales. En la adolescencia se ingresa al verdadero mundo de la cultura que, según ya se dijo, es el otro término de la teoría de la formación (Mantovani, 1948, p.116).

El pedagogo santafesino tiene una fuerte preocupación acerca de la integralidad de esta formación. Acude a una base netamente humanista para resolver esta inquietud.

El ideal humano de la persona se convierte en un alto ideal pedagógico. Inspira a las pedagogías de mayor sentido y finalidad humanistas, porque ese ideal coloca al hombre en el centro del mundo y en el centro del hombre el núcleo espiritual que se denomina la persona. El individuo con su espíritu subjetivo no alcanza al ser total de la persona. Para serlo necesita la influencia de complejos espirituales supraindividuales, como la ciencia, la economía, la moralidad, la religión, el arte. Estos bienes de cultura lo aprisionan, dirigen y dominan. En una palabra, contribuyen a *formarlo*. Solo puede darse la calificación de formado al ser humano que ha experimentado el influjo de la cultura (Mantovani, 1948, p.121).

La cultura es el ambiente específico del que quiere ser persona. Es su clima espiritual. Ella lo sostiene y alimenta con ideas, valores y fines. La estructura íntima de la persona es la persistente creación y determinación de sí mismo. Para ello debe adherir a valores. Requiere una activa vida espiritual. Se agota la persona si se deja apagar el espíritu. La persona se dedica al cultivo de una jerarquía de valores. Casi siempre predomina uno, que es el que la define, pero no pueden faltar los demás. En la persona son directivos los valores espirituales (Mantovani, 1948, p. 129).

Por ello, en la reforma que impulsa para la segunda educación le da prioridad a la formación integral, general y cultural en el ciclo básico que pretende extender a cuatro años. Una posible explicación tiene que ver con oponerse a toda enseñanza que no asuma su carácter espiritual priorizando solo sus aspectos tecnicistas:

Si la educación se propone la formación humana, todo acto educativo debe conducir al hombre a ese fin. Si solo se enseña para llevar al hombre hacia determinada técnica, oficio, profesión, la educación no es formativa, carece de raíz y fin humanísticos. Esas profesiones sirven al hombre pero no generan en él sus más altas calidades. A estas llega si actúa intelectual, moral y estéticamente en un sentido superior, es decir, rigiéndose por valores, encaminándose hacia el mundo de la persona, que es lo más alto que puede alcanzar en su esfuerzo de humanización (Mantovani, 1948, p.161).

Para finalizar, resulta interesante señalar la forma en que Mantovani elabora su teoría educativa inspirado en una filosofía que podría leerse como antiesencialista. Así lo expresa cuando afirma que “no es posible determinar de una vez para siempre, de un modo fijo, la tarea de la formación ni la idea humanista que la debe regir. La formación depende en primer término de los principios espirituales y sociales de la época” (Mantovani, 1948, p.175).

Conclusiones

A lo largo de este recorrido se destaca que *Bildung* es un concepto de la pedagogía alemana y de la teoría de la educación. “Por la trama compleja de principios y valores que encarna y por las historias políticas que lo atraviesan, es posible destacarlo como concepto epistemológico, ético y político” (Carlachiani, 2023, p.92). Su rol en la construcción de una teoría de la educación tuvo una importancia que se vislumbra en las preocupaciones de Mantovani (1948), cuando señala que no puede haber bachillerato eficiente sin una previa teoría de la formación del ser total del hombre, no únicamente del intelecto y las formas del saber sino de todo aquello que favorece la madurez que el espíritu necesita para la vida cultural.

Pensar los cruces que se dan entre la idea de *Bildung* y las propuestas de Mantovani para la segunda enseñanza como una trama en la que se tejen los lenguajes de la educación permite reconocer, de acuerdo con Tröhler (2013), la variable de lo transnacional ya que los lenguajes trascienden el alcance nacional requiriendo así realizar un mapeado para su estudio. De este modo “los estudios sobre internacionalización, transfer, préstamos, circulaciones e intercambios colocan el problema de la permeabilidad de los bordes o fronteras para

el estudio de la escolarización” (Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011; Tröhler y Barbu, 2012 citado en Acosta, 2023, p.58). Esto evita el sesgo que producen las anteojerías nacionales ya que las preguntas transnacionales son inherentes a la historia de la educación. Acosta (2023) señala que las preguntas transnacionales requieren que se indague sobre las condiciones locales de recepción, circulación e hibridización, considerando las diferencias culturales que subyacen a los procesos de construcción de las culturas escolares.

La concepción moderna de *Bildung* se centra en autodeterminación, libertad, emancipación, racionalidad e independencia (Biesta, 2002). Estos se reconocen en distintas producciones de Mantovani, por ejemplo, cuando afirma que “La educación, en su elevado sentido de formación, es la realización del individuo en la comunidad cultural” (1933, pp. 228-229). Así, la educación centrada en *Bildung* es crecimiento de dentro hacia afuera, de la propia subjetividad hacia los objetos de la cultura que permite la capacidad del buen obrar, del recto pensar y del noble sentir (Mantovani, 1948) para el desarrollo de la plena humanidad, el pensamiento crítico, la sensibilidad estética y la conciencia moral.

La trayectoria formativa e intelectual de Mantovani le permite indagar distintas perspectivas, nutrirse de diferentes autores y construir, a lo largo del desempeño en sus diferentes roles, una polifonía, al decir de Carrizo y Giménez (2022), donde *Bildung* se erige como una hebra más del complejo entramado que teje. Formación, educación, cultura, moral, valores, espiritualismo e integralidad son algunos de los conceptos que se destacan ya que, de manera recurrente, tejen una trama en los textos analizados que pueden ser leídos como parte de los lenguajes de la educación (Tröhler, 2013).

Se puede advertir que su propósito fue renovar las ideas pedagógicas que sostienen y promueven la segunda enseñanza en la década del 30. La idea de *Bildung* desde su sentido clásico hasta los esfuerzos contemporáneos por reescribir nuevos significados sintetizan y amalgaman los conceptos mencionados. Los tres textos analizados hablan de preocupaciones recurrentes en Mantovani que toman forma en publicaciones con distintos formatos, cuyos aportes nutren y allanan el campo pedagógico para pensar e impulsar otra educación media. La inspiración humanista, cultural, espiritual y moral de estas ideas aparece claramente en los textos evidenciando preocupaciones epistemológicas, políticas y éticas que Mantovani mantuvo a lo largo de su carrera.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2023). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina. Análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Biesta, G. (2002). How General Can *Bildung* Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. *Journal of Philosophy of Education*. 3(36). DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00282>
- Carlachiani, C. M. (2023). Una reescritura de Bildung desde el posthumanismo: deconstrucción y nuevos horizontes teóricos. *Revista IRICE*, 44, pp. 91-104. DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi44.1675>
- Carrizo, B. y Giménez, J.C. (coords). (2022) *Sinfonía Mantovani. Polifonía de un intelectual entre educación y política*. Rosario, Argentina: CB Ediciones.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Colección Educación y Sociedad. Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Oficina de publicaciones del CBC. UBA.
- Fabbre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (59) enero-abril. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157511>
- Giménez, J.C. (2022). Juan Mantovani. La segunda educación como problema: filosofía, antinomias y reforma (1930-1938). En Carrizo, B. y Giménez, J.C. (coords). *Sinfonía Mantovani. Polifonía de un intelectual entre educación y política*. Rosario, Argentina: CB Ediciones.
- Hernández Pérez, L. (2021). ¡No te olvides de formarte! Una aproximación al concepto de Bildung en el siglo XVIII. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8 (16), pp. 243-266.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), pp. 35-45. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.16>
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, (280), mayo-agosto, pp. 37-79. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18523>
- Lovlie, L. (2002). The Promise of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*. 36(3) DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00288>
- Mantovani, J. (1933). Sobre la idea clásica de Bildung. *Verbum*. Año XXVI (83). Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras. UBA.
- Mantovani, J. (1934). Proyecto de reforma a los planes de estudio de la enseñanza media. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Inspección general de enseñanza secundaria normal y especial. Talleres gráficos de la penitenciaría nacional.
- Mantovani, J. (1948). *Bachillerato y formación juvenil*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Siede, I. (2012). *Juan Mantovani. Bachillerato y formación juvenil*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Sorensen, A. (2015). La *Bildung* según Habermas: publicidad, discurso y política. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 2(3), pp. 109-127. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/30>
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: Notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*, 22(55), pp. 18-37. URL: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10756/pr.10756.pdf
- Trohler, D., Popkewitz, Th. y Labaree, D. (Eds.) (2011). Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century. Comparative visions. En D. Trohler, Th. Popkewitz y D. Labaree (Eds.), *Schooling*

and the making of citizens in the long nineteenth century. Comparative visions (pp.1-29). New York, Estados Unidos: Routledge.

Tröhler, D. (2013). La *geisteswissenschaftliche Pädagogik* alemana y la ideología de la *Bildung*. En *Los lenguajes de la educación. Legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona, España: Octaedro.

Welti, M.E., Guida, M.E. y Semorile, C. (2019). Juan Mantovani: gestión educativa y política cultural en la provincia de Santa Fe (1938-1941). En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 1(14). DOI: <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.404>

Notas

- 1 Elaborado en el marco del proyecto de investigación “Saberes técnicos y artes plásticas: políticas, instituciones y actores para la promoción de su enseñanza. Los casos de Juan Mantovani y Ángel Guido”.
- 2 Dussel (1997), Siede (2012), Southwell (2018) y Carrizo y Giménez (2022).
- 3 En el mes de septiembre de 1933 se constituyeron estas comisiones bajo la presidencia del señor Inspector General, profesor Juan Mantovani, quien a su vez designó presidente para la comisión de Escuela de Comercio de varones y mujeres al Subinspector general de enseñanza señor, Manuel S. Alier; presidente para la comisión de Colegios Nacionales y Liceos al Inspector de Enseñanza Secundaria señor Ernesto Nelson; presidente para la comisión de Escuelas Normales al Inspector de Enseñanza Secundaria Dr. Juan. E. Casani y presidente para la comisión de Escuelas Industriales al Inspector de Enseñanza Secundaria Ingeniero Juan José Gómez (Fuente: Documento publicado por el Ministerio de Justicia e Instrucción de la Nación, 1934).
- 4 Tanto en este documento como también en la publicación *Bachillerato y formación juvenil* de Mantovani que se analizará en tercer lugar en este trabajo.
- 5 Las cursivas pertenecen a la fuente original.

El carnaval como escuela. Procesos formativos y de transmisión de saberes en los talleres de producción artesanal del carnaval de Corrientes

Carnival as a school. Training and knowledge transmission processes in the craft production workshops of the Corriente's carnival

Carlos Axel Galarza

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

 <https://ror.org/057ecva72>

carlos.galarza@comunidad.unne.edu.ar


 <https://orcid.org/0000-0001-5010-8851>

Nidia Piñeyro

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

 <https://ror.org/057ecva72>

nidiabibianapineyro@hum.unne.edu.ar


 <https://orcid.org/0009-0000-7286-1406>

Ronald Isler

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

 <https://ror.org/057ecva72>

ronaldisler@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-7719-0514>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-473>

Recepción: 02 Abril 2025

Revisado: 29 Agosto 2025

Aprobación: 11 Septiembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este estudio investiga los procesos formativos en las actividades preparatorias del carnaval en Corrientes, Argentina, enfocándose en la dinámica de transmisión de saberes en los “talleres” de carnaval. Estos espacios funcionan como entornos de trabajo y aprendizaje participativo, influyendo en la producción tanto material como inmaterial de los corsos. Se describen y analizan las prácticas y estrategias de transmisión, conservación y apropiación de conocimientos en oficios artesanales relacionados con la herrería y vestuario. Los resultados, obtenidos de un trabajo cualitativo realizado entre 2020 y 2022, se comparan con experiencias anteriores al Siglo XXI.

Los hallazgos indican modificaciones en técnicas, insumos y diseños, reflejando una ampliación tecnológica y nuevos métodos de producción. Sin embargo, persiste el modelo pedagógico maestro-discípulo, heredado de la formación medieval, manteniendo los modos tradicionales de transmisión de saberes y conocimientos en el contexto del carnaval.

Palabras clave: formación, aprendizaje, oficios artesanales, saberes socio-productivos, carnavales.

Abstract

This study investigates the formative processes implied in the preparatory activities of the carnival in Corrientes, Argentina, focusing on the dynamics of knowledge transmission which operate in the carnival "workshops." In these places, work and participatory learning activities are conducted, thus, influencing both the material and immaterial production of the corsos. The practices and strategies of transmission, conservation, and appropriation of knowledge related to the artisanal trades of metalworking and costume design are described and analyzed in this paper. The results, obtained from qualitative research conducted between 2020 and 2022, are compared with experiences prior to the 21st century.

The findings indicate that the modifications in techniques, materials, and designs are reflecting technological advancements and new production methods. However, the master-apprentice pedagogical model, a type of training inherited from medieval times, seems to persist. This is shown by the presence of traditional modes of knowledge transmission within the context of the carnival.

Keywords: training, learning, craft trades, socio-productive knowledge, carnivals.

Introducción

Este artículo surge como resultado de un proyecto de investigación en el que nos proponemos profundizar la descripción e interpretación de procesos formativos, oficios y prácticas culturales de organizaciones sociales del NEA (sigla que refiere a la Región Nordeste de Argentina). Nos interesan las tensiones y convergencias entre *lo cultural*, *lo patrimonial* y *lo turístico* surgidas en escenarios que atraviesan procesos de patrimonialización y turistización.

Específicamente, hace foco en las formas de producción y reproducción de conocimientos y saberes involucrados en los *oficios artesanales del carnaval*, identificando a sus actores y problematizando la participación de los pobladores locales en su propia organización, así como en la producción y promoción de sus bienes culturales. Este recorte, permite superar las relaciones tradicionales de la formación técnico-profesional y la de oficios, para centrarse en la articulación que condensa la *experiencia* como categoría central en los procesos de aprendizajes. El trabajo se inscribe en las líneas de los *estudios socioculturales* (Vygotsky, 1979); en la de *pedagogías alternativas* (Alonso y Díaz, 2018) y en la de transmisión de saberes culturales inscritos en *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991).

El carnaval como entorno pedagógico

Los oficios vinculados a las fiestas en la región NEA llamaron nuestra atención en el marco de la construcción de un objeto de estudio más amplio que involucra la relación observable entre los campos del patrimonio, el turismo y la cultura. En tanto eventos gestionados en las provincias de Misiones, Chaco, Corrientes y Formosa, las fiestas del chamamé, de la pesca deportiva y del carnaval destacan por su vigencia y espectacularidad. Sin embargo, no son sólo esas características las que nos interesaron, también nos propusimos indagar en los sentidos que podrían otorgar densidad y espesor histórico a los procesos de producción de esas fiestas y que las convirtieron en bienes de interés patrimonial y turístico. En los tres casos mencionados observamos que existen una serie de *saberes socialmente productivos* (Rodríguez, 2011) que aparecen poco visibilizados, discutidos y analizados desde este enfoque en la literatura sobre fiestas, patrimonio o turismo de la región.

En el caso de los carnavales de la ciudad de Corrientes las tareas previas al espectáculo cuyo resultado se exponen en el desfile y shows de comparsas de la edición siguiente, comienzan casi simultáneamente a las presentaciones del año anterior. Galarza (2023) denomina *preproducción del carnaval* a este espacio-tiempo:

Puede extenderse a varios meses anteriores a la fiesta y continuar aún durante el desfile. Durante este período, más o menos flexible, se concentra la actividad propia de los talleres que producen las distintas fantasías -soporte material del motivo o alegoría que representa cada comparsa-. Los espacios físicos pueden abarcar desde las casas de familias de comparseros, hasta lugares especialmente destinados a la elaboración de máquinas, trajes y accesorios para el estreno. (p. 7)

Es precisamente este contexto de preproducción el que nos posibilita acceder a otro tipo de pedagogía más allá de los ámbitos escolarizados (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006). El trabajo etnográfico en los talleres de herrería y vestuario nos permitió identificarlos como entornos pedagógicos clave para interpretar dinámicas de transmisión de saberes y procesos formativos, tema central del presente artículo. Con el fin de ubicar a los lectores en el carnaval correntino -en tanto manifestación cultural sostenida por largo tiempo-, en un apartado especial compartiremos una síntesis con sus etapas e inflexiones históricas, lo que ayudará a comprender la escena actual. Luego, revisaremos también algunas nociones de cultura, trabajo e identidad en relación con procesos específicos de *formación para el trabajo* (Tanguy, 2001) a partir de la interacción con el concepto de oficios culturales. Esto nos servirá para poner en tensión situaciones contextuales y dinámicas internas que se suscitan en la producción material y simbólica relacionadas con algunos oficios de carnaval.

Las indagaciones reconocen modificaciones e incorporaciones en términos de técnicas, insumos, diseños y dinámicas de producción de esta fiesta, propiciados por una ampliación de la oferta tecnológica y la expansión de métodos de proyección y producción artesanal. Puede verse, no sólo en las variaciones de la *performance* (Dubatti, 2014) presentada cada año por las comparsas, sino más significativamente, en los espacios-tiempos de los talleres como ámbitos de negociación e innovación. Aun así, el modelo pedagógico anclado en la relación maestro-discípulo se mantiene, y con ello, los modos de transmisión de saberes y conocimientos que podríamos considerar parte de una herencia intergeneracional.

1.1. Cuestiones metodológicas

En la investigación utilizamos un enfoque cualitativo exploratorio de alcance descriptivo en el que privilegiamos las técnicas etnográficas. Los resultados se basan en información obtenida en el trabajo de campo a través de observación participante y entrevistas abiertas, pues buscamos un acercamiento a la cotidianidad de los actores y a su percepción del mundo. Para la selección de casos se realizó un recorte muestral por *caso reputado*¹. En nuestro estudio, no hablamos estrictamente de casos notorios en la investigación social como lo hace Flyvbjerg (2004), más aplicamos el concepto de caso reputado a los espacios de la práctica de los oficios; a los *talleres* reconocidos por su éxito, y que se convierten en modelo para otros artesanos y artistas. Por tanto, la selección intencional responde a los siguientes criterios: a) reconocimiento social de los actores que ostentan el grado de “maestros” devenido del ejercicio de las artes y oficios del carnaval; b) constitución de “taller abierto con aprendices”; y, c) vinculación a “diversas instancias” del proceso de producción y del espectáculo carnavalero.

La observación sistemática de grupos interactuando en los talleres nos permitió obtener elementos que actúan como descriptores de los oficios y nos hace preguntar si acaso se trata de configuraciones de sentido de orden técnico, social y/o político. Esta observación de los espacios de producción muestra una serie de modos de vinculación particular en términos pedagógicos y formativos, como el respeto a las reglas del tallerista, el cumplimiento estricto de los tiempos, la construcción identitaria y el reconocimiento de una historia compartida; todo ello imbricado en una cadena productiva pensada desde el mismo guion que rige el tema de presentación anual de la comparsa.

Hemos realizado entrevistas a cinco maestros de distinto rango etario y oficios, todos con talleres radicados en la ciudad de Corrientes²:

Marcelino “Chelo” Zalazar. Tallerista y vestuarista. Fue pasista de varias comparsas desde muy temprana edad, se inició como aprendiz en el taller de Raúl Zalazar, en la década del 80. Se destacó tanto por sus producciones como por su actuación como solista en las comparsas Ará Berá y Arandú Beleza (Chelo).

Rubén Pablo Molina. Posee formación como artista plástico y se desempeña como diseñador y guionista en una comparsa en la capital correntina. También desarrolla actividades en comparsas del interior de las provincias de Corrientes y Chaco. Con 17 años inició su tarea en 1991 al servicio de Fon Fon -Santo Tomé-, presentando trabajos para Corrientes y algunas localidades del interior del Chaco a lo largo de su carrera (Rubén).

Juan Carlos Maidana. Profesor de artes plásticas. Como diseñador/realizador se inició en las comparsas Copacabana, Ará Berá y Sapucay de Corrientes, trabajando también para agrupaciones del interior de la provincia. Fue galardonado en varias ocasiones, logrando el premio “Mejor Traje Masculino” en 2020. Sus trabajos como vestuarista lo llevan a desarrollar producciones en el Teatro Colón y en otros teatros de revista de Buenos Aires (Juan Carlos).

Juan Manuel Bar. Tallerista y vestuarista. Sus producciones son reconocidas en comparsas correntinas de la capital y del interior. Actualmente, se dedica únicamente a confeccionar trajes de figuras que él selecciona y patrocina (Juan Manuel).

Mara Guille Lezcano Bress. Vestuarista de alta costura y tallerista. Se ha formado como Técnica en Gestión Cultural. Sus trabajos son requeridos por diversas comparsas y agrupaciones musicales de todo el NEA, destacándose por la calidad y riqueza de sus producciones. Fue premiada en varias oportunidades por sus trajes en la comparsa Ará Berá (Mara).

2. Antecedentes para la configuración actual del carnaval correntino

Como expresión popular, el carnaval es resultado de una *hibridación cultural* (García Canclini, 1990) que, con el paso del tiempo se convirtió en una fiesta identificadora de la *correntinidad* (Galarza, 2018). Sus corsos oficiales son reconocidos en contextos nacionales e internacionales, por sus elaboraciones artístico-artesanales de gran valor cultural y económico e implica un enorme esfuerzo escénico de coordinación entre miles de personas -en su mayoría no profesionales de las artes- que trabajan para ofrecer un espectáculo de danza, música y representaciones de las más variadas fantasías, tomando como temas centrales aspectos de la historia y la cultura local, regional y mundial. Una característica central de esta celebración en el NEA es el *desfile de comparsas*; posible, gracias a la confluencia de voluntades y recursos individuales y colectivos que intervienen en su diseño, producción y puesta en escena.

En Galarza y Piñeyro (2024) presentan una línea temporal donde distinguen cuatro etapas en lo referente a la producción del carnaval, a partir del criterio de intervención -o no- del Estado: "Carnavales de los barrios, Carnaval de las grandes comparsas, Período dormido y Carnaval espectacular" (pp. 43-47). De esta periodización, rescatamos las características de los carnavales, desde los albores del S. XX hasta la actualidad.

Una primera etapa son los *carnavales de los barrios* (1900-1960) se formaron más o menos espontáneamente y su organización es poco compleja. Eran gestionados y patrocinados por el interés popular. Las cuadrillas se integraban a partir de lazos familiares y de afinidad, como la amistad y el compadrazgo, tejiendo redes sociales que iban más allá de la pertenencia al barrio. Las cuadrillas, que luego formarían comparsas, estaban a cargo de los jefes de familia.

Una segunda etapa (1961-1979) corresponde a lo que se conoce como el *Carnaval de las Grandes Comparsas*, cuyas manifestaciones iniciales se produjeron en 1960. Ya hacia finales de 1950, dos comparsas irrumpieron en el escenario carnavalesco: "Copacabana" y "Ará Berá", tomando la posta que los barrios habían sostenido hasta entonces. Con ánimos de renovación, estas dos agrupaciones volvieron a colocar en agenda a la fiesta debido, en parte, a la incorporación de algunos elementos del carnaval de Brasil y a la masividad que traía la televisión. Esto produjo el afianzamiento de artes y oficios involucrados en su producción -tanto vestuario como lo que se conoce como *alegorías*-. Todo ello, abona una singular traza estética, que remarca la originalidad de estos aspectos en la cultura del carnaval litoraleño. Fernández (2008) señala especialmente la aparición de las carrozas como *alegorías* temáticas en los escenarios de corso, lugar que desde 1919 ocupaban los automóviles y que fue reemplazado paulatinamente, hacia el final de 1945, al término de la Segunda Guerra Mundial. Comienza a definirse entonces el oficio de *carrocero*; un cruce que se producirá entre el de carpintero/herrero y el ejercicio de artista, estructurado sobre la incorporación del Núcleo de Pintores Libres (NU.P.I.LI). Esta conformación artística será fundamental pues de manera sui géneris "[...] ofrecerá sus servicios para confeccionar bocetos para las carrozas barriales [teniendo en la materialización] la colaboración de presos con escolta policial" (pp. 2-3). Esto evidencia no sólo una transformación en el formato de carnaval, sino la simiente de la constitución de algunos oficios artesanales al incorporar profesionales -sus conocimientos y prácticas de diversas áreas- a la construcción estético-material del carnaval y su performance. La presencia de determinadas artes manuales y artísticas -como en el taller de herrería, de carpintería o el trabajo de pintores y escultores-, supone conocimientos y habilidades propias del ejercicio de alguna profesión que son dispuestas a las demandas productivas del carnaval y a la configuración naciente de sus oficios.

La siguiente etapa (1979-1994/5) se inicia con un acontecimiento que enluta al carnaval correntino conocido como la Tragedia de las Flores³. Durante más de diez años, se asistió a lo que se podría denominar

Período dormido, una etapa en la vida pública correntina sin carnaval oficial, que duró hasta 1991. Durante esta fase hubo muchos intentos desde las políticas gubernamentales por recuperar el esplendor de las décadas anteriores. Aún con declaratorias y promociones nacionales sobre la fiesta las que resultaron infructuosas, el panorama de conflictos sociales -la Guerra de Malvinas, la gran inundación del río Paraná y un país conmocionado por los problemas económicos, sociales y políticos- abonaban un clima poco propicio para las fiestas, otrora tan populares. Será recién en el año 1995, a partir de un intento de cogestión entre las comparsas, el Estado y el patrocinio privado, que el carnaval intenta retomar visos relevantes. En relación con nuestro objeto de estudio, podemos mencionar, especialmente, el retorno a la escena correntina de grandes personalidades en “diáspora” durante aquel *período dormido*. Diseñadores, coreógrafos y vestuaristas retornan con un bagaje renovado, generando un espacio inédito como lo fue el show de comparsas, realizado en dos escenarios consecutivos: Club Juventus y el Anfiteatro “Mario del Tránsito Cocomarola”. A los requerimientos propios del desfile en los corsos se sumarán especificidades de la puesta teatral y las condicionantes de una dramaturgia para dos escenarios que se alternan durante el período de carnaval.

En una cuarta etapa, que la podemos situar desde el 2000 hasta la actualidad, asistimos a un formato de *carnaval espectacular* (Galarza, 2023). El Estado provincial, a cargo de una Intervención Federal (1999-2001), entendió que el carnaval debía ser gestionado y organizado por agentes privados e instaló en la escena de la fiesta a una empresa de eventos como concesionaria. De este modo, “Fénix Entertainment Group” (F.E.G.), sin licitación previa, se hizo con el financiamiento y la gestión de una parte del carnaval de la capital, en medio de la crisis político-institucional entre municipio y provincia, además de la situación crítica a nivel nacional. Ante las indefiniciones de esta etapa, sobreviene un contexto de incertidumbre que se traducirá en cambios en la situación de los talleristas, quienes comenzarán nuevamente a migrar a otros escenarios de ésta y otras provincias, pero esta vez por períodos más cortos y contratos puntuales. Una consecuencia de las nuevas dinámicas contemporáneas puede verse en la incorporación de innovaciones estético-técnicas aportadas desde “otras” formas de realización del carnaval. Por ejemplo, se intentarán introducir técnicas como el “matelasse(ado)”, las “plumas artificiales”, el armado de trajes por apliques, entre otras tantas, traídas por los diseñadores y talleristas en sus experiencias foráneas.

3. Los oficios culturales del carnaval: particularidades de un trabajo colectivo/compartido

Los procesos de hibridación de saberes, conocimientos y técnicas de profesiones “tradicionales” parecen darse desde la demanda productiva específica del carnaval y ligan con la noción que Rodríguez (2011) denomina *saberes socialmente productivos*, aquellos que tienen la capacidad de modificar la estructura o configuración en la que se encuentran permitiendo la inserción social de las personas.

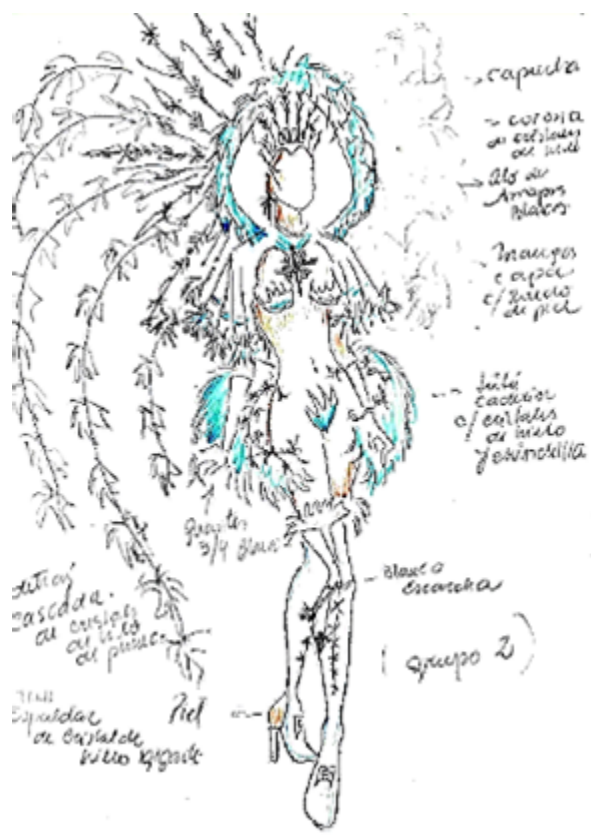


Figura 1

Boceto de solista

Diseño de fantasía para solista con indicaciones para el taller de vestuario y herrería.
Rubén Molina (2018).

Las técnicas empleadas en las producciones, de una factura singular, involucran saberes y habilidades culturalmente disponibles desde profesiones u oficios, pero con el desarrollo de una estética y un conjunto de técnicas particulares que se da a partir de negociaciones/necesidades dentro de la cultura propia del carnaval. Dada esta hibridación, es que los *oficios artesanales* (Galarza, 2023) constituyen una categoría que supera los saberes técnicos, prácticos o útiles desprendidos de la formación técnico-profesional, y, aunque no tiene vinculaciones evidentes del tipo causa-efecto con los cambios de la sociedad o de la conducta de las personas, no podemos dejar de pensar que inciden en dichos cambios y que, cuando se aprende, no sólo se aprende sobre el oficio. Al ser consultado “¿qué es lo que más enseñás?”, Chelo, maestro de taller de herrería y vestuarista, responde dándonos una idea de los contenidos y técnicas que se transmiten, las que muchas veces serán actualizadas y reconvertidas:

[...] siempre le estás enseñando cosas, porque aparte las técnicas también que se usaban antes, no se usan más tanto. Por ejemplo, el bordado enseñó, pero ya no se usa casi, solo a veces en el interior [de la provincia] ... nadie más borda [...] entonces ahora, [...] donde poníamos lentejuelas, ahora *hotfix* o lo reemplazamos por resina, son todos otros materiales y cada uno se usa distinto, con una técnica distinta. Por decirte, ya no unimos los alambres con cinta de tela sino que soldamos con otras soldadoras más modernas... y así. (2018)

De los trabajos de Galarza (2018, 2023) y Galarza y Piñeyro (2024), podemos enumerar una serie de oficios de carnaval que se fueron consolidando a través del tiempo en términos de complejización de la trama productiva. Recordemos que en los albores del carnaval las presentaciones espontáneas no demandaban mucho más que la voluntad, creatividad y la utilización de materiales a la mano, posibles de ser transformados en

disfraces, apelando a la habilidad manual e ingenio del comparsero. Con el tiempo comienzan a delinarse campos particulares del quehacer productivo que irán configurando incipientemente los oficios, aunque no todas las actividades presentes puedan considerarse como tales.

Sucede también en la práctica que, muchas de las veces, los *talleristas* también realizan actividades de *vestuaristas* (aunque no a la inversa). Juan Carlos, tallerista y diseñador, nos hacía salvedades al respecto:

Hay gente que hace hoy solamente estructura, el taller digamos. Hay gente que solamente hace revestimiento, vestuarista, digamos así. Hay gente que te hace las dos cosas...en este caso, en mi caso, yo hago desde el diseño...estructura, revestimiento y emplumado. Porque hay gente que por ejemplo ahora sólo hace emplumado y de última también es un tallerista digamos. (...) como te contaba, la parte de estructura se realiza con alambre galvanizado y se suelda con soldadura autógena en bronce, carburo y oxígeno y una vez que está (...) se forra de acuerdo a las necesidades de cada diseño. Hay diseños que requieren [técnicas] de forrado con tela, otros de forrado de cuero o también otros que sólo forrado con strass encima de la estructura. (...) hay alambres por ejemplo que se sueldan con tic [por TIG: *Tungsten inert gas*] y otros con varilla, depende de con qué trabajas. (2019)

Este fragmento de entrevista permite notar cómo se van especificando procesos que antes parecieran haber sido cubiertos por un solo oficio. Hoy, el *tallerista* parece más centrado en la producción de estructuras del traje, dejando a otros artesanos tareas antes concentradas en el taller para dar lugar a oficios completamente separados, como el de *emplumador*, o en el ejemplo, el de *vestuarista*⁴.



Figura 2

Esquema en tela de gollete.

Definición de líneas en strass y bordado en colores con canutillos checos.

Elaboración propia.

El trabajo de estos artesanos está imbricado en una serie de interrelaciones que, a los fines de la producción de un traje, por ejemplo, implican acuerdos y trabajos conjuntos que permiten definiciones, especificaciones, posibilidades en torno a la materialidad. Si bien hay una serie de tareas esperables en uno u otro oficio, circunstancialmente, todos se colocan al servicio de la producción, muchas de las veces, mediados por las directivas de un coordinador de grupo o el mismo director general de vestuario. Los miembros comparten un *dominio* y *prácticas* (Wenger, 2001), establecen relaciones de proximidad, pero manteniendo sus saberes prácticos particulares. Los oficios del carnaval parecen estar delimitados a un circuito cultural que comporta la

realización carnestolenda, a *comunidades de prácticas*, que establecen los marcos de sentido, aprendizajes, utilidades, funciones, reconocimientos, entre otras características.

Retomando nuestro objeto, muchos de estos oficios fueron diversificando su alcance y especializando sus tareas dada la especificidad de las actividades, la incorporación de nuevos recursos tecnológicos, materiales y cambios estéticos. Al respecto, apuntaba Rubén:

[antes] había bordadoras que se juntaban y hacían trajes y bueno, yo iba a dar, o sea, me mandaban a buscar el alambre, a buscar el no sé, el hilo, porque aparte se bordaba, y se bordaba muchísimo, se bordaba prácticamente todo el año. Bien. (...) Ahora ya no bordan en la lentejuela, canutillo, mostacillas, todo eso. (2023)

De hecho, el trabajo artesanal se ha modificado al punto en que no es sólo un oficiante el que lo realiza, sino que -como en casi todo el proceso de producción- el ensamblaje de piezas producidas por diversos oficios es central. El traje comprende no sólo una gran diversidad de materiales sino de técnicas en acuerdo a lo que se desea realizar. El *vestuarista*, por ejemplo, no sólo debe ser capaz de interpretar y traducir las intenciones creadoras del *diseñador*, sino también debe poner a disposición una serie de conocimientos y habilidades técnicas materiales para realizarlo. Muchos de los comparseros que tienen años de participación en el carnaval, realizan sus indumentarias guiados por el vestuarista y los coordinadores del taller. El trabajo de realización de un traje es tal que demanda del apoyo del grupo cercano del comparsero, ya sea bordando, ya sea aplicando, o pegando, etc. Sólo en los casos puntuales de trajes que pueden presentarse a competir en alguna categoría prevista en el desfile es realizado íntegramente en un taller, el que, generalmente, ya dispone de asistentes versados en esas tareas. Al respecto, nos decía Juan Carlos:

No, no, no, nena! Es un trabajo de locos hacer esto. Es re lindo pero no podés con todo si el comparsero no te ayuda en tres meses...mmm no hacés nada! Es que a veces hay algunas que ni saben cómo pegar un galón con poxirán y bueno tengo que tener alguien que lo haga por ella y yo pagar. Obvio que le cobro por eso también. Pero a la mayoría le marco y con el coordinador se arreglan, ¿viste? Así siguen lo que le marco y me traen y yo le coloco en el traje y así. (2019)



Figura 3

Distintas etapas de la producción de tetero.

Estructura en alambre producida en taller a la (izq.); Recubierta en tela araña dorada (Centro); Filigranado en piedras y strass (der.).
AAAA.

El conjunto de artesanos trabaja cooperando intensamente durante meses antes del desfile, en una especie de bucle permanente de idas y vueltas, definiciones y traspies que permiten la concreción de la idea, concepto que partió de un guion y se transformó en una realidad. Rubén nos describe su percepción de esta cadena productiva:

[...] había una persona que solamente ... este... personas que bordaban plano, que borda... la lentejuelas una al lado del otro y hay gente que bordaba el trabajo, digamos, el trabajo en relieve. La piedra, con la... el strass, con la mostacilla, la perla, el canutillo, o sea, las que hacían los apliques, los bordados, los broches que le llaman otros, hacía un grupo de personas y se la pasaba automáticamente a otra... tac tac tac...y que la otra persona bordaba. Y una tercera y cuarta persona ensamblaba. (2023)

Este trabajo involucra no sólo a los maestros del oficio sino a otros actores como los comparseros y coordinadores donde pueden evidenciarse procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando los conocimientos necesarios son dispuestos para la realización material del carnaval.

4. El taller como “aula” y como espacio de negociación

A partir de la ejecución de los oficios artesanales es posible aludir a procesos formativos que van más allá de la visión estandarizada en estudios sobre el trabajo circunscriptos a la formación técnico profesional (Tanguy, 2001) y de la lógica hegemónica de *lo escolar* (Sirvent *et al*, 2006). El taller, como espacio físico y simbólico donde se realizan las prácticas de oficios, podría ser analogizado al aula escolar: es un espacio-tiempo fundamental para procesos formativos y de transmisión de saberes, los que circulan tácitamente y constituyen el acervo de una comunidad. Coexisten una gama de modos de participación, reglas, normas y jerarquías que contribuyen a la formación de un ámbito clave para la identificación, no sólo del contexto en el que se establecen las prácticas, sino de la reproducción simbólica y material en cuya base se encuentran aprendizajes no-normativizados. Interesa como espacio-tiempo singular porque es allí donde operan toda una serie de negociaciones y decisiones en cuanto a la producción individual y colectiva de los comparseros y se determinan los tiempos que marcan la producción, en constante reajuste con los plazos impuestos por las comparsas y la organización general del curso.

En cuestión de roles, el taller está regido por el “maestro”, quien detenta el saber y es dueño -en la mayoría de los casos- del espacio y los medios de producción. Contribuye de manera protagónica en la configuración del escenario, no sólo de trabajo, sino en las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje. Al examinar este tipo de aula-taller es posible advertir que los roles se desdibujan. Aparentemente, nadie llega o es reconocido *a priori* como sujeto de enseñanza o aprendizaje. Esto, en parte, porque los procesos de transmisión no siempre son conscientes o visibles para los actores como situaciones pedagógicas, entre otras razones porque no remiten netamente a la escena escolar (Sirvent, *et al*, 2006). Las posiciones que se ejercerán son una consecuencia de negociaciones sobre la base de procesos de saber/poder que implican tanto la representación como el reconocimiento del “otro y su rol” en el grupo. Si suponemos que ese carácter relacional define el régimen, el formato y la autoridad, las destrezas, en suma, el proceso pedagógico, podemos visualizar algunos aspectos que son cruciales en la formación de oficios artesanales.

En principio, aprender en este contexto implica participar activamente en las comunidades de práctica, enfatizando la noción del aprendizaje como una *participación real* (Sirvent *et al*, 2006). Constituye el núcleo de este tipo de propuestas basadas en negociaciones situadas, renegociaciones de significados del mundo, modos de ordenamiento de la producción donde hay cambios, y no solamente en las posiciones de los sujetos sino en las relaciones entre espacios y tiempos educativos (lugares y durabilidad de las interacciones). Los saberes no se imparten desde una posición única e inamovible volviendo los procesos de aprendizaje un fluir difícilmente controlable o manipulable. Podemos decir que es un régimen pedagógico que funciona con el sentido de formar un sujeto que reproduzca/recree el oficio.

Este formato pedagógico sostiene las mismas lógicas de las primeras constituciones del artesanato altomedieval: la presencia del maestro -en su mayoría, varones- que sostiene en su casa el aula taller y que ostenta un saber y reputación con respecto a éste. El aprendiz avanzado en las técnicas, que hace las veces de monitor, y otro aprendiz novato, que inicia su experiencia en el trabajo de producción. Estos roles (maestros, aprendices avanzados y novatos) y los modos de relaciones son sostenidos sobre el ejercicio continuo del saber y

la producción. Es comprensible, entonces, que el aprendizaje se torne en tarea que exige una *continuidad prolongada de la práctica*; sobre todo por el carácter tácito de los contenidos. Es aquí donde cobra central importancia el modelo de intercambio de conocimiento, poniendo en juego técnicas que ayudan a la explicitación de los contenidos tácitos. Así, por ejemplo, las instrucciones guían el proceso de confección de las piezas a partir de indicaciones emanadas de los “monitores oficiales” (personas que ya conocen las técnicas y las formas de ejecución) o de quienes ofician de maestros: “aprender haciendo”, es la regla.

Este formato pedagógico, que remite a las lógicas del artesanato altomedieval, encuentra resonancias en diversos enfoques contemporáneos que recuperan la enseñanza como práctica situada, corporal y relacional. En primer lugar, el modelo maestro-aprendiz, con sus roles diferenciados y progresivos, se vincula con la noción de comunidades de práctica desarrollada por Lave y Wenger (1991), donde el aprendizaje ocurre a través de la participación legítima periférica y la apropiación progresiva de saberes compartidos. La centralidad del saber tácito y su transmisión mediante la práctica sostenida también dialoga con los aportes de Sennett (2009), quien en *El artesano* destaca el vínculo entre la mano, la técnica y la reflexión como núcleo del aprendizaje artesanal.

En segundo lugar, el énfasis en la instrucción como mediación para hacer explícitos los saberes técnicos se pueden articular con los enfoques de la educación artística como práctica cultural situada, tal como lo desarrollan Chapato y Dimatteo (2014). Estas autoras proponen pensar la enseñanza de la técnica artística superando la mera reproducción de contenidos y promoviendo experiencias formativas que involucren saberes técnicos, sensibilidad estética y negociación simbólica. En este sentido, el taller se configura como un entorno pedagógico no escolarizado donde la transmisión de saberes se da en la interacción, la observación y la práctica compartida, tal como lo señalan también Sirvent *et al* (2006) en sus estudios sobre pedagogías alternativas. Este entramado teórico permite comprender que “aprender haciendo” no es solo una consigna metodológica, sino una forma de construir conocimiento en contextos donde el saber se “encarna”, se transmite y se transforma en la acción.

Tal como señalan Chapato y Dimatteo (2014), el taller permite articular varias dimensiones: lo técnico con lo expresivo, lo individual con lo colectivo y lo escolar con lo comunitario, generando una experiencia formativa que reconoce la singularidad de cada participante y la potencia transformadora del arte como lenguaje. En este sentido, el aula-taller no es solo un lugar físico, sino una temporalidad pedagógica que habilita la construcción de sentido, la apropiación de saberes socialmente productivos y la apertura hacia formas divergentes de aprender y enseñar.

Ahora bien, a diferencia del aula -centro de las prácticas escolarizadas-, en el taller no hay pizarras y si las hay, sólo tienen figurines, bocetos o diseños con anotaciones de trabajos e indicaciones para su elaboración, listas de materiales y recordatorios. No existen “lecciones” por aprender, ni programas preestablecidos de qué y cuándo enseñar. No hay pupitres, ni libros, sólo algunas mesas atestadas de brillos y formas, bordados y confecciones que dominan el caótico estado del taller. En este contexto, el desarrollo del modelo “maestro-aprendiz” implica que el intercambio se produce compartiendo la experiencia adquirida a partir de la observación, imitación y práctica. Por lo tanto, si establecemos que el aprendizaje puede ser entendido como un cambio en las predisposiciones y capacidades humanas relativamente permanentes y no atribuible sólo al desarrollo de la persona, este aprendizaje puede ser indicado en la mejora que experimenta el aprendiz en la ejecución de una habilidad. Esa se logra por una práctica que no equivale a la mera repetición, pues el modelo incluye, entonces, la incorporación de patrones lógicos por imitación e innovaciones en las formas de ejecución que mejoran el rendimiento.

Lo conflictivo de estos procesos de enseñanza y aprendizaje parece radicar en los pasos de captura-generación y organización-almacenamiento del conocimiento. En este proceso cíclico y dinámico, con acciones específicas (por qué, para qué, quién, cuándo, cómo y para quién), el *cómo se debe realizar*, parece lo más complejo y crítico, teniendo en cuenta que nos encontramos frente a una enseñanza que privilegia los aprendizajes de tipo *perceptivo-motor*. En consecuencia, cobran especial importancia los procesos de

instrucción o facilitación externa de *mediadores* (Vigovsky, 1979) para su internalización. Instruir puede entenderse sencillamente como el proceso donde se hace un trasvase de contenidos culturales del instructor (maestro) al aprendiz (estudiante) y que requiere, por su parte, cierto grado de madurez en determinadas funciones. La instrucción en este contexto, al tratarse de un esquema, habilita la recreación e innovación de este por parte de los aprendices. Una parte del proceso pedagógico recae en la instrucción y en el entrenamiento, pero aquí existe un aporte de los que, cumpliendo con las órdenes, descubren soluciones más atractivas y eficientes para el taller. Así, la reputación de las escuelas se nutre con el nombre de los maestros y el aporte casi “accidental” de los aprendices. Expresiones como “Yo estudié con Péndola” -Mara Guille (2022)- o “A mí me enseñó Raúl Zalazar” -Chelo (2022)- nos sugieren que la forma de hacer las cosas, el *ethos* y la tradición de “escuelas” son centrales para la generación de marcas de identidad que se expanden más allá de lo pedagógico.

Entendida desde la idea de Ferry (1993), “la formación, su dinámica, [implicaría un] desarrollo personal [más allá de sólo] encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo” (p. 8). Así, la perspectiva que presentamos se vincula más con *saberes socialmente productivos* (Rodríguez, 2011), pues no sólo consideran específicamente al trabajo, sino a otras múltiples y cambiantes configuraciones de sentido que permiten la producción material, así como la construcción de lazos, la aceptación de cierta comunidad y la co-construcción de identidad y pertenencia. Ello implica la noción de *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991) que requiere la participación activa de individuos en una actividad culturalmente organizada. En estas comunidades existe una *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) de saberes clave para la comprensión del aprendizaje “de cómo *hacer*, en tanto *experiencia*, como *afiliación*, y como *devenir de la identidad*” (Wenger, 2001, pp. 22-23). Esta compleja trama constituye, además, una manera de salvaguardar y transmitir conocimientos propios -no valorados en otros contextos-, pero imprescindibles para la reproducción de su forma de vida en y para las comunidades de práctica. Son saberes construidos en torno a aprendizajes situados que pudieran no estar sujetos a procesos formales de enseñanza y aprendizaje.

La variedad de “cosas” aprendidas y los múltiples protocolos culturales adquiridos no podrían equipararse a productos de un currículo preexistente al proceso pedagógico mismo. Están presentes en una continuidad sostenida por las comunidades, porque son conocimientos socialmente necesarios y relevantes para ésta, pero no son, de ningún modo, prescritos. Asimismo, estos saberes se “prueban” y “evalúan” en espacios que son de reconocimiento, tanto por los actores involucrados en la cultura carnavalesca como de aquellos que ofician de jueces y premian o no, la producción artesanal como objeto calificable.

5. Conclusión

En el origen de la investigación, nos preguntamos si el proceso de producción de carnaval podría ser equivalente a ciertos formatos escolarizados. Es así como comenzamos el artículo señalando que los carnavales en Corrientes se inician con tareas preparatorias varios meses antes del desfile y el show de comparsas. Fue en ese contexto de preproducción donde desarrollamos un trabajo etnográfico -centrado en talleres de herrería y vestuario- que permitió identificarlos y describirlos como entornos pedagógicos clave para la interpretación de dinámicas de transmisión de saberes y procesos formativos. Confirmamos que estos talleres de carnaval son dispositivos no escolarizados; no obstante, advertimos que esta negación puede encerrar el peligro de una categorización que simplifique y descalifique la complejidad y especificidad de la experiencia formativa que se produce en ellos. Quizá también, puede desvanecer la riqueza de la relación dialéctica que se presenta entre la escuela y sus contenidos y el “más allá de la escuela”, que, en realidad, no se excluyen mutuamente.

Los resultados del trabajo de campo volvieron observables numerosas especificidades sobre las negociaciones tramitadas entre maestros y comparseros durante el diseño y concreción de los trajes que se usan en la fiesta. En cuanto a los procesos formativos, podemos afirmar que se dan, especialmente, dentro de un espacio definido por el maestro quien le imprime al taller sus propias características, modos, sentidos y normas. La propuesta

formativa presenta un bajo grado de formalización, tal vez, porque se da de manera independiente. La comparsa sirve de continente para la organización, tiempos, realización, y, en última instancia, los fines de la experiencia que tienen -también- objetivos tácitos. Los talleres producen en acuerdo a la demanda de las comparsas y lo que se transmite está -necesariamente- sujeto a ella.

En relación con los oficios artesanales, el carnaval correntino se ha constituido en un espacio cultural con identidad propia, no sólo por cuestiones relacionadas con sus puestas espectaculares de corso -que la hacen visible en contextos nacionales e internacionales desde la mitad del siglo XX-, sino también por las singularidades relacionadas con el trabajo artesanal sobresaliente por su calidad artística. En la secuencia histórica, observamos continuidades relacionadas con la confección grupal de vestimentas y componentes escenográficos: el grupo-cuadrilla ha ido consolidándose, tomando protagonismo en los talleres y escenarios. El trabajo mancomunado, se fue complejizando y haciendo surgir especificidades en los oficios y ocupaciones relacionadas con la confección de los trajes, así como la preparación para desfilarse en la calzada. Como hemos expuesto, a mitad de siglo XX se produce un gran cambio en la estructuración de los carnavales: de los desfiles casi espontáneos en los cursos realizados en diversos sectores de una ciudad de Corrientes -apenas alcanzada por innovaciones de la urbanística moderna- se pasa a los *corsos* donde irrumpe un fenómeno que se afianza con el formato de las grandes comparsas, y, con ello, una serie de cambios sustanciales en la organización y producción material y simbólica de las fiestas de Momo. Cuando en la década del 60' el grupo NUPILI entrama su capacidad artística y artesanal con las "cuadrillas" -un poco más organizadas que a principios de siglo- se producen innovaciones que pasarán a ser parte de una nueva tradición carnavalera. Esa continuidad en la forma de trabajar en los talleres se va a ver renovada a finales del siglo XX, cuando se producen especializaciones y sub-oficios a consecuencia de la complejidad que trae consigo el resurgir del carnaval y su traslación al campo de la concesión privada considerándose, desde entonces, como parte de las industrias culturales de la provincia.

Creemos que fue un acierto para la investigación hacer foco en los talleres de producción artesanal, pues el trabajo que allí se produce expande sus fronteras: de la ocupación, destrezas y contratos para ganarse la vida a aspectos relacionados con la sociabilidad y la enseñanza-aprendizaje de conocimientos que cobran relevancia y sentido en el contexto del taller. Este espacio se constituye en escenario donde cristalizan no sólo los oficios y actividades sino, especialmente, las cadenas productivas y simbólicas que otorgan esos aspectos identitarios distintivos de la cultura correntina ligada al carnaval. De estos complejos entramados hemos analizado cómo se producen los procesos de enseñanza aprendizaje. El taller, a pesar de la constante incorporación de innovaciones tecnológicas, resulta un resguardo cultural de un formato ancestral que se conoce como maestro-aprendiz, caracterizado por relaciones dinámicas de saber-poder que propician la generación de conocimientos específicos.

Referencias bibliográficas

- Alonzo, G. y Díaz, R. (2018). *Hacia una pedagogía de las mujeres*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Chapato, M. E. y Dimateo, M. C. (coords.). (2014). *Educación artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Dubatti, J. (2014). *Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.
- Fernández, M. (2008). Orígenes del carnaval de Corrientes. *Revista el Corsito*. 13(36), 2-3.
- Flyvberg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigación Sociológica (REIS)*, (106), 33-62. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf
- Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Galarza, C. (2018). Patrimonio Cultural como proceso complejo: El caso de los Carnavales Oficiales de Corrientes. *XXXVIII Encuentro de Geohistoria Regional. VIII Simposio Región y Políticas públicas*. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas, 2019. Recuperado de https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/50071/RIUNNE_FHUM_AC_Galarza_CA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Galarza, C. (2023). *Procesos formativos, saberes y formas de transmisión de oficios artesanales en la cultura carnavalera. El caso de los carnavales oficiales de Corrientes* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <https://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/discover?query=carnaval>
- Galarza, C. y Piñeyro, N. (2024). Carnaval y Política cultural en Corrientes. En Rojas, M. del C. y Leconte, M. (comp.). *Territorios en Conflicto: La trama que entrama* (pp. 41-51). Resistencia, Argentina: Instituto de investigaciones Geohistóricas.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. New York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Rodríguez, L. (2011). Saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Revista Decisio* (30), 55-60.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: Wertsch, J., del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 1111-1284). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de cátedra de Educación No Formal – OPFYL*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Tanguy, L. (2001). *De la Evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizajes, significados e identidad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.

Notas


- 1 Flyvbjerg (2004) llama caso reputado, en el caso de las investigaciones sociales, a uno que ha ganado legitimidad, es frecuentemente citado y es visto como estándar o modelo que otros casos pueden intentar emular o contrastar en la literatura para respaldar argumentos o teorías.
- 2 Los nombres de los entrevistados corresponden a su nombre real. Las transcripciones textuales de los testimonios en el cuerpo del texto. En los testimonios individuales –a veces parafraseados- colocamos el nombre de pila al final de cada uno de ellos.
- 3 El 23 de septiembre de 1978, luego de una presentación en Buenos Aires, perdieron la vida en un accidente de tránsito ocho comparseros que integraban “Ara Berá” y “Copacabana”, mientras otros quedaron heridos y/o con secuelas. Sumado al estado general de las cosas en la Argentina de gobierno de facto, el carnaval quedó relegado.
- 4 Para ilustrar la situación podemos agregar que hay destacados vestuaristas que no realizan estructuras, como es el caso de Marcelo Péndola (Aves del Paraíso, producción reconocida en escenarios internacionales) o de Henry Cardozo (ballet de Carmen Barbieri, Lali Espósito, entre otras celebridades de la escena nacional). Aves del paraíso se encuentra disponible en: Capítulo 10 - Capsulas Aves del Paraíso FTV. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=w_nmqqiSBW8

Los márgenes del sistema: condiciones docentes y exclusión educativa en el Telebachillerato Comunitario de Guerrero

The margins of the system: teachers conditions and educational exclusion in the Guerrero Community Telebaccalaureate

Gerardo Jiménez Cortez

Instituto de Investigaciones Biológicas, Universidad Veracruzana, México


 <https://ror.org/03efxn362>

yeral_intel@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-6485-9022>

Adriana Rodríguez Barraza

Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Veracruzana, México

 <https://ror.org/03efxn362>

arbarraza@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4833-9540>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-474>

Recepción: 24 Junio 2025

Revisado: 09 Septiembre 2025

Aprobación: 22 Septiembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo examina las condiciones laborales y pedagógicas del profesorado del Telebachillerato Comunitario (TBC) en zonas rurales de Guerrero, México. Desde un enfoque cualitativo y una perspectiva fenomenológica, se analizan las experiencias subjetivas de nueve docentes que laboran en contextos de alta vulnerabilidad social, institucional y territorial. A través de entrevistas semiestructuradas, se documentan desafíos vinculados con la precarización contractual, la ausencia de infraestructura adecuada, la desmotivación estudiantil y la exposición a entornos de violencia. Los hallazgos revelan una brecha profunda entre las políticas educativas formales y las condiciones reales del ejercicio docente, así como formas de agencia y resistencia construidas desde la experiencia cotidiana. Este estudio aporta a la comprensión de la educación media superior rural en América Latina y propone elementos para el debate sobre justicia educativa y políticas públicas sensibles al territorio y al magisterio comunitario.

Palabras clave: docentes, inestabilidad laboral, educación media, justicia educativa, telebachillerato comunitario.

Abstract

This article examines the working and pedagogical conditions of Community Telebachillerato (TBC) teachers located in rural areas of Guerrero, Mexico. Using a qualitative approach and a phenomenological interpretative perspective, the subjective experiences of nine teachers working in contexts of high social, institutional, and territorial vulnerability are analyzed. Through semi-structured interviews, challenges related to contractual precariousness, lack of adequate infrastructure, student demotivation, and exposure to violent environments are documented. The findings reveal a profound gap between formal educational policies and the actual conditions of teaching, as well as forms of agency and resistance constructed through everyday experience. This study contributes to a critical understanding of rural upper secondary education in Latin America and offers input for the debate on educational justice and public policies sensitive to the territory and community teaching.

Keywords: teachers, job instability, upper secondary education, educational justice, community telebaccalaureate.

1. Introducción

La Educación Media Superior (EMS) en zonas rurales de México ha estado históricamente atravesada por desigualdades estructurales que limitan el acceso, la permanencia y la calidad del aprendizaje. En este marco, en agosto de 2013 surge el programa Telebachillerato Comunitario como una estrategia para fomentar el desarrollo comunitario y extender la EMS. El TBC comenzó como un programa piloto a nivel federal, dependiente de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y coordinado académicamente por la Dirección General de Bachillerato (DGB) (Ramos, 2024). El Telebachillerato fue diseñado principalmente para jóvenes que viven en localidades rurales y de difícil acceso, con menos de 2500 habitantes, donde no existe servicio de EMS en un radio de cinco kilómetros.

Durante su primer año de funcionamiento, la federación cubría el 100% de los pagos a los docentes; actualmente, las autoridades estatales han asumido el 50% de los pagos, a través de contratos semestrales o anuales (Guzmán, 2024). La contratación de maestros depende de la dirección general de TBC en cada estado, pero generalmente se lleva a cabo a través de convocatorias o procesos de selección con la Secretaría de Educación de cada entidad, donde es necesario cumplir con la documentación requerida de título de licenciatura acorde al profesiograma establecido por la SEMS y la DGB.

El modelo presenta condiciones materiales, institucionales y laborales que generan nuevas formas de exclusión, afectando especialmente al personal docente y a los procesos formativos. Este artículo examina críticamente estas condiciones, con énfasis en el estado de Guerrero, uno de los territorios con mayor concentración de TBC en el país.

1.1 Problemas de los Telebachilleratos en México

En México, la educación rural enfrenta desigualdades históricas que revelan la persistencia de estructuras de exclusión territorial y educativa. Los TBC, diseñados para ampliar la cobertura en comunidades marginadas, operan bajo condiciones que profundizan estas brechas: baja calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, infraestructura deficiente, programas poco contextualizados y escasa capacitación docente (Weiss, 2017a; García, 2024). Estas limitaciones no son solo técnicas, sino expresión de una política educativa que reproduce jerarquías entre lo urbano y lo rural (Vega, 2018). Según este autor, solo el 18% de los TBC cuenta con instalaciones propias y menos del 20% tiene acceso a internet, lo que evidencia una profunda inequidad en el derecho a la educación.

Si bien existe un presupuesto asignado aleatoriamente por la federación, para algunos TBC éste es insuficiente, y se ha responsabilizado a los maestros de realizar actividades de limpieza, supervisar remodelaciones o dirigir la construcción de las escuelas fuera de su horario laboral, además de que muchas veces hacen gestiones con autoridades estatales y municipales para adquirir infraestructura y material didáctico, sin tomar en consideración la lejanía de los planteles. Finalmente se ha asumido que el principal apoyo financiero proviene de los padres de familia, a pesar de las carencias que viven en sus comunidades (Guzmán, 2024).

Desde su creación el modelo de TBC se ha expandido rápidamente, no tanto por una visión integral de justicia educativa, sino por su bajo costo operativo y su capacidad para responder a exigencias de cobertura sin comprometer inversión estatal (Antuna, 2019; López, Sánchez y Reyes, 2023). En muchos casos, los TBC funcionan en instalaciones prestadas -como telesecundarias o comisarías municipales- lo cual impide la construcción de una identidad institucional sólida y profundiza una lógica de marginalidad estructural (Vargas, 2019). Este funcionamiento precario es signo de una política que opta por soluciones mínimas para poblaciones consideradas periféricas.

Aunque los Telebachilleratos figuran como un componente estratégico dentro del sistema educativo nacional, su integración a los objetivos prioritarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha sido

limitada (Alfonso, 2022). Si bien se plantean metas como equidad, calidad y reconocimiento docente, estas directrices se desdibujan frente a las condiciones materiales y simbólicas que imperan en estos planteles. La distancia entre discurso y realidad revela un modelo que incorpora la ruralidad desde la omisión, y no desde el reconocimiento de su complejidad sociocultural.

Esta distancia entre el discurso oficial y las realidades del TBC obliga a reconsiderar si los objetivos propuestos por la SEP abordan adecuadamente los problemas estructurales que enfrentan estos espacios educativos. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018) ha identificado indicadores como acceso, cobertura y calidad, pero estas mediciones omiten dimensiones subjetivas fundamentales: motivación, resiliencia, sentido de pertenencia. En contextos marcados por la inseguridad, la inestabilidad institucional y pedagógica, estas variables no solo son relevantes, sino esenciales para comprender la experiencia educativa desde una perspectiva situada y humana.

1.2 Condiciones de los docentes del TBC

El modelo educativo de los Telebachilleratos se estructura en tres áreas disciplinares: Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales, lo que ha generado una diversidad de perfiles docentes (Guzmán, 2024). Sin embargo, esta heterogeneidad no ha compensado las condiciones de inestabilidad laboral persistentes. Desde antes de la pandemia de COVID-19, los docentes enfrentan contratos temporales, sobrecarga de trabajo y falta de garantías básicas. A pesar de ello, muchos han sostenido su labor mediante estrategias de adaptación que expresan más una lógica de subsistencia que de reconocimiento institucional.

En este contexto, los docentes recurren a sus propios recursos -económicos, afectivos, comunitarios- para sostener su labor frente a las condiciones estructurales adversas. Esta disposición, lejos de ser un simple compromiso vocacional, refleja un tipo de agencia tensionada por las demandas institucionales, los cambios curriculares constantes y la falta de acompañamiento pedagógico. A esto se suma una distancia afectiva y simbólica con parte del estudiantado, cuya relación con la escuela muchas veces responde a lógicas de socialización antes que a una valorización del proceso formativo (Echavarría, 2003; Guzmán, 2022).

Los TBC operan con una estructura mínima compuesta por dos docentes contratados por 20 horas y un tercero con 30, quien además asume funciones administrativas (Weiss, 2017b). Estos contratos, renovados semestralmente, producen una alta rotación y una inestabilidad que vulnera tanto el desarrollo profesional como el arraigo comunitario. La ausencia de prestaciones laborales, los pagos irregulares y los bajos salarios colocan a estos docentes entre los más inestables del sistema educativo mexicano. Esta situación contradice los principios de equidad y reconocimiento establecidos en la política educativa oficial (Guzmán, 2018; Vargas, 2019).

Las condiciones laborales de los docentes del Telebachillerato, marcadas por salarios bajos, traslados costosos y desarraigo familiar, representan un obstáculo estructural para consolidar una educación de calidad. Muchos de ellos se ven obligados a desplazarse largas distancias desde sus comunidades de origen, lo que incrementa los costos emocionales y económicos de su labor. Aunque el modelo TBC ha permanecido por más de una década, continúa atravesado por reformas curriculares inestables y sin garantías profesionales. Guzmán (2024) señala que estas condiciones persisten en el actual sexenio, reproduciendo una lógica de inestabilidad institucional que contrasta con el compromiso sostenido del magisterio en los contextos rurales más vulnerables.

1.3 Los Telebachilleratos Comunitarios en Guerrero

En el estado de Guerrero, los TBC enfrentan problemáticas similares a las observadas a nivel nacional, pero con una intensidad agravada por las condiciones socio territoriales específicas de la región. La deserción escolar es del 10.9%, la de reprobación del 20.1%, la de absorción 84.2% y la de culminación del 69.7%. Estos bajos niveles de rendimiento académico se entrelazan con factores estructurales como la pobreza que afecta al 58.1%

de la población, la violencia armada, que sitúa a Guerrero en el séptimo lugar a nivel nacional, y la inseguridad comunitaria, que reportan 8 de cada 10 personas (Hernández, 2021; Olguín, 2024). Estos elementos afectan de manera directa a los 326 planteles del estado, reflejando los límites de las políticas educativas regionales para responder a realidades marcadas por la exclusión y el abandono institucional.

Esta investigación analiza las condiciones laborales del magisterio en los TBC de Guerrero, tanto en el periodo anterior como posterior a la pandemia de COVID-19, reconociendo este acontecimiento como un factor que profundizó desigualdades ya existentes. Se documentan situaciones de inestabilidad contractual, carencia de apoyos económicos, exposición a contextos de violencia e implicación limitada de las familias en los procesos educativos. Estos factores inciden no solo en la calidad del servicio educativo, sino también en la motivación, la salud emocional y la permanencia del personal docente en estas comunidades.

Aunque más de 900 docentes han logrado renovar su segundo contrato anual en 2025, esta cifra no representa necesariamente una mejora en la estabilidad laboral, sino que visibiliza la dependencia estructural de un modelo basado en vínculos contractuales frágiles. Esta investigación tiene como objetivo general analizar los principales retos sociales que enfrentan los docentes en el sistema de TBC en Guerrero. Se plantean dos objetivos particulares: 1) identificar los desafíos personales, laborales y territoriales que impactan la práctica docente, y 2) examinar las limitaciones institucionales y pedagógicas que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales marginados.

Los Telebachilleratos Comunitarios en México -y particularmente en Guerrero- constituyen una expresión de las tensiones estructurales que atraviesan el sistema educativo en contextos rurales. Las limitaciones en infraestructura, la inestabilidad laboral, la violencia y la baja participación comunitaria configuran un entramado que compromete tanto la calidad educativa como el bienestar docente. Comprender este escenario desde una perspectiva crítica y situada exige recuperar las voces del magisterio, sus experiencias, tensiones y formas de resistencia. En el siguiente apartado se presenta el enfoque metodológico que orienta esta investigación.

2. Metodología

Este trabajo se inscribe en una perspectiva cualitativa con enfoque fenomenológico, orientada a comprender las experiencias vividas de los docentes del TBC en el estado de Guerrero. A partir del reconocimiento de las condiciones precarias que caracterizan este modelo educativo, la investigación busca interpretar los significados que los profesores atribuyen a su labor docente, en contextos de vulnerabilidad estructural y baja atención institucional. Bajo esta lógica, se priorizó la cercanía con los sujetos, la contextualización de sus testimonios y la recuperación de su voz como base para la reflexión crítica sobre el sistema educativo.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2023–2024. Se realizó una convocatoria abierta a veinticinco docentes de las tres áreas disciplinares del modelo TBC (Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales), adscritos a planteles ubicados en las regiones centro y norte del estado de Guerrero. De este grupo, nueve profesores (seis mujeres y tres hombres) aceptaron participar voluntariamente y conformaron la muestra del estudio. Cabe destacar que varios de los centros educativos se encuentran a más de una hora y media de sus respectivas cabeceras municipales, con rutas de acceso limitadas, lo que agrava las condiciones de traslado y permanencia del personal docente. La selección se realizó bajo criterios de accesibilidad, disposición y diversidad geográfica, siguiendo un muestreo intencional.

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética correspondiente y se desarrolló mediante cinco etapas principales:

1. Solicitud de permisos institucionales.
2. Obtención del consentimiento informado por escrito.

3. Diseño de una guía de entrevista semiestructurada con bloques temáticos sobre derechos laborales, infraestructura, desafíos sociales y condiciones en el aula.
4. Aplicación de entrevistas entre septiembre y octubre de 2023.
5. Transcripción, organización y análisis de los datos recolectados durante noviembre y diciembre del mismo año.

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas en espacios seleccionados por los propios docentes, con el fin de propiciar un ambiente de confianza y apertura. Esta estrategia favoreció el diálogo espontáneo y permitió recabar información detallada sobre sus trayectorias profesionales, obstáculos cotidianos, estrategias de adaptación y emociones asociadas a su desempeño. Se priorizó el respeto por los tiempos, silencios y formas de narrar de cada participante, recuperando así no solo hechos objetivos, sino también sentidos subjetivos relevantes para la investigación (Hernández, 2013; Ríos, 2019).

El proceso de elaboración, aplicación y análisis de las entrevistas se estructuró en cuatro momentos, de acuerdo con la lógica del enfoque fenomenológico.

1. *Preparación:* se diseñó una guía temática con base en los ejes problemáticos identificados en la revisión teórica y en experiencias preliminares de campo.
2. *Aplicación:* se llevaron a cabo las entrevistas respetando la espontaneidad de los docentes, cuidando la formulación clara de las preguntas y facilitando la expresión libre de sus vivencias.
3. *Recopilación y transcripción de las entrevistas:* se realizó con el apoyo de notas de campo y grabaciones de audio, garantizando la fidelidad de los testimonios.
4. *Análisis:* se utilizó una matriz cualitativa para organizar la información relevante, a partir de la cual se identificaron dos categorías centrales y seis subcategorías analíticas que ofrecieron un marco interpretativo para comprender sus experiencias desde una lógica situada.

En coherencia con los principios del enfoque fenomenológico, se procuró captar descripciones profundas, densas y matizadas de los fenómenos vividos por los docentes. El objetivo no fue representar la totalidad de los TBC en Guerrero, sino dar cuenta de realidades específicas que interpelan al sistema educativo y a las políticas públicas desde la vivencia cotidiana de quienes enseñan en condiciones adversas (Amezcuza y Gálvez, 2002; Arias, 2006; Chahuán, 2021).

Así, la estrategia metodológica empleada permitió construir una mirada integral y empática sobre el quehacer docente en los TBC. A partir del análisis de los testimonios recolectados, se presentan en el siguiente apartado los principales hallazgos de la investigación, organizados en torno a las categorías y subcategorías emergentes, que dan cuenta de las tensiones, aprendizajes y resistencias que configuran el ejercicio profesional de los maestros en este modelo educativo.

3. Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las nueve entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes del TBC en el estado de Guerrero. La codificación se desarrolló de forma inductiva, bajo un enfoque fenomenológico, con el fin de recuperar las voces, experiencias y sentidos construidos por los participantes en torno a su labor docente. Como medida ética, los testimonios fueron codificados con pseudónimos para proteger la identidad de los informantes. A partir del análisis se identificaron dos categorías centrales: Problemas sociales y Retos en la enseñanza, cada una con tres subcategorías que responden directamente a los objetivos específicos del estudio (véase Tabla 1).

Tabla 1
Relación entre objetivos, categorías y subcategorías

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
1. Identificar los desafíos personales, laborales y territoriales que impactan la práctica docente.	1. Problemas sociales	1.2 Inseguridad social
		1.3 Falta de Basificación
		1.3 Sobrecarga de trabajo
2. Examinar las limitaciones institucionales y pedagógicas que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales marginados.	2. Retos en la enseñanza	2.1 Falta de recursos didácticos
		2.2 Desmotivación del estudiante
		2.3 Escasa participación de los padres

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas semiestructuradas.

Categoría 1. Problemas sociales

Esta categoría refiere a las condiciones estructurales y contextuales que impactan directamente en la vida personal y profesional del magisterio comunitario. Los testimonios revelan que, a lo largo de más de una década, los docentes han enfrentado situaciones adversas que vulneran sus derechos y bienestar, tales como inseguridad, falta de estabilidad laboral y sobrecarga de trabajo. A pesar de este panorama, se observa una constante actitud de compromiso y resiliencia -de adaptarse a situaciones desafiantes y estresantes- entre los participantes.

Subcategoría 1.1 Inseguridad social

La inseguridad fue señalada como una experiencia cotidiana que genera miedo, tensión y vulnerabilidad. Los docentes describen trayectos largos, en condiciones de riesgo, que han afectado su integridad física y emocional, sin que sus solicitudes de reubicación hayan sido atendidas por las autoridades educativas.

Como expresó Gabriela (38 años):

“Tengo que viajar 4 horas a la comunidad, me ha tocado viajar de noche y con un miedo de llegar bien. He insistido en mi cambio, pero llevo años siendo ignorada, nuestras autoridades desestiman nuestra labor”.

Azucena (36 años), por su parte, relató:

“Gracias a Dios mi comunidad es tranquila, pero ¿si supo la historia de la maestra que perdió la vida en un enfrentamiento camino a la escuela? Dejó a una niña pequeña...”

Por otra parte, Ezequiel (30 años) narró:

“Una vez me asaltaron y desde ahí decidí no volver a subir a la comunidad, sin embargo, no pude cambiarme de plantel y aquí sigo, porque siento que algún día todo valdrá la pena”.

Estos testimonios reflejan el abandono institucional y del costo subjetivo que asumen los docentes rurales al mantener su compromiso educativo en contextos de alta peligrosidad, y la necesidad de ser escuchados y tomados en cuenta.

Subcategoría 1.2 Falta de basificación

La falta de basificación fue identificada como una de las principales problemáticas laborales, asociada a la incertidumbre, la falta de derechos y el desgaste emocional. A pesar de contar con más de nueve años de servicio, muchos docentes siguen contratados por anualidad y sin prestaciones.

Julia (40 años) señaló:

“Llevo nueve años de servicio y en este tiempo sigo percibiendo el puro salario, sin prestaciones de ley y lo peor es que no tengo seguro de vida para mí y los míos”.

Karen (34 años) manifestó:

“Hemos hecho un sinfín de actividades en el estado para lograr cosas dignas, pero muy frecuentemente se nos calla, a muchos de mis excompañeros los corrieron, les metían miedo o incluso ya no llegaban a firmar contrato el siguiente semestre”.

Rosalía (42 años) añadió:

“Las autoridades siempre han estado atropellando nuestros derechos que nos corresponden por ley como educadores, solo hacen promesas de mejorar nuestra situación... lo peor es que les creemos”.

Estas narrativas evidencian que la basificación es más que un trámite administrativo: representa una demanda de justicia social que permitiría a los docentes ejercer su profesión con dignidad y estabilidad.

Los docentes de Telebachillerato se han caracterizado por recrear estrategias de resiliencia y resistencia, destacando principalmente las alianzas -financiadas con sus propios presupuestos- con sindicatos de trabajadores de la educación en el estado y el apoyo de la comunidad donde trabajan. Comienzan a organizarse para exigir salarios y derechos laborales con mesas de diálogo en el Instituto del Bachillerato del Estado de Guerrero (IBGro). Cuando sus demandas son desatendidas, se hacen visibles mediante marchas para solicitar una audiencia con la gobernadora del estado. Estas manifestaciones han formado parte de las acciones de protesta para lograr gradualmente lo que merecen: reconocimiento y estabilidad laboral.

Subcategoría 1.3 Sobrecarga de trabajo

Los participantes también denunciaron una carga laboral excesiva, derivada tanto de exigencias administrativas como de condiciones técnicas deficientes. Esto ha provocado cansancio, frustración y afectación a la salud mental.

Así lo describió Ricardo (45 años):

“Te piden conectarte a reuniones en pleno horario laboral... imagínate sin señal, sin luz, es un caos... yo terminé irrito, sin ganas de dar las clases siguientes”.

Por su parte, Karen (34 años) relató:

“De repente avisan que tendremos reuniones virtuales y la comunidad no cuenta con internet... y lo más injusto es que ese mismo día reprograman la reunión”.

Elizabeth (27 años) resumió con ironía su malestar:

“Nosotros somos chachos del chacho... sacamos toda la chamba como podemos en las plataformas... y ya solo coordinación se alza el cuello”.

Estas experiencias reflejan la distancia entre las exigencias institucionales y las posibilidades reales del contexto rural, así como la invisibilización del esfuerzo docente.

Categoría 2. Retos en la enseñanza

Esta categoría engloba las principales dificultades pedagógicas que enfrentan los docentes al impartir clases en condiciones materiales, sociales y emocionales adversas. A pesar de las limitaciones, se identifican estrategias de acompañamiento, innovación y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

Subcategoría 2.1 Falta de recursos didácticos

La escasez de materiales, infraestructura y equipamiento afecta gravemente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, Azucena (36 años) expresó:

“Aunque mi Telebachillerato cuenta con energía eléctrica y agua potable, para nuestra mala suerte no hemos podido conseguir computadoras... sin embargo, veo en sus rostros cierta desmotivación”.

Jorge (28 años), docente del área de ciencias, comentó:

“Considero que contar con un laboratorio bien equipado podría mejorar el aprendizaje y el interés en los alumnos”.

Elizabeth (27 años) también enfatizó la falta de condiciones para actividades culturales:

“Nos hace falta todo, y veo difícil un techado en mi plantel para realizar noches culturales... realmente nos tienen olvidados”.

Estas carencias comprometen los principios de equidad e inclusión que promueve la SEP, y exigen una atención urgente por parte de los gobiernos estatal y federal. La investigación social ofrece una perspectiva que vincula la subinversión en recursos didácticos, la marginación de las comunidades rurales en las políticas educativas y la necesidad de modelos educativos innovadores e integrales que se adapten a los contextos rurales y reorienten a docentes y estudiantes.

En Guerrero, la falta de recursos en los TBC no es un incidente aislado, sino un reflejo de una desigualdad social más compleja que afecta a estas instituciones. La realidad es que los modelos educativos establecidos por la SEP y la SEMS han sido diseñados para contextos urbanos, descuidando las necesidades y especificidades de los modelos educativos rurales -participación comunitaria y desarrollo de proyectos de vida productivos- expuestos a la insuficiencia de infraestructura y materiales.

Subcategoría 2.2 Desmotivación del estudiante

Muchos estudiantes llegan a clases cansados, con baja autoestima o escaso interés, como consecuencia de situaciones familiares, económicas o emocionales.

Rosalía (42 años) explicó:

“Cuando se requiere ayudarlos, ellos mismos ponen barreras emocionales... realizó talleres que integren prácticas emocionales basadas en sus verdaderas situaciones”.

Jorge (28 años) agregó:

“Muchos llegan desvelados, cansados por trabajar y están de apáticos con el resto de sus compañeros”.

Por su parte, Ezequiel (30 años) añadió

“Me he dado cuenta que una gran parte de mis estudiantes traen problemas desde casa y llegan desmotivados para tomar la clase y hacer sus actividades”.

Estas manifestaciones de desmotivación demandan enfoques pedagógicos que consideren el desarrollo emocional y social del alumnado como parte integral del proceso educativo.

Subcategoría 2.3 Escasa participación de los padres

La falta de involucramiento de madres y padres fue señalada como una barrera para consolidar entornos educativos de acompañamiento y corresponsabilidad.

Ricardo (45 años) fue enfático:

“¿Cuándo se acerca un padre a preguntar si su hijo cumple con las actividades? Nunca”.

Julia (40 años) compartió:

“Las mamás nos dicen que no tienen tiempo para asistir a las reuniones y si logran ir, nos piden que sea lo más rápido posible”.

Gabriela (38 años) añadió desde la tutoría:

“Les pregunto si sus padres los motivan a estudiar, y me dicen: ‘¡Mis papás se alegran de que me venga a la escuela, pues ya con la pandemia querían que volviéramos!’”.

Estos testimonios muestran la necesidad de construir puentes de diálogo y colaboración entre familias, docentes y comunidad para garantizar trayectorias escolares significativas y sostenidas. Para lograrlo, es fundamental involucrarlos en actividades escolares y extracurriculares mediante la creación de comités de padres. También se pueden preparar documentos informativos que incluyan los temas de la reunión y presentarlos con antelación en grupos de WhatsApp o por megafonía.

Los hallazgos expuestos permiten visibilizar las múltiples dimensiones que configuran la experiencia docente en los Telebachilleratos Comunitarios. Desde condiciones laborales precarias hasta limitaciones pedagógicas cotidianas, el análisis evidencia una estructura educativa que, si bien ha contribuido a ampliar la cobertura, no ha garantizado la dignidad ni el reconocimiento de sus principales actores: los maestros. A pesar de ello, estos profesionales sostienen su práctica con resiliencia, compromiso y creatividad. En el siguiente apartado se discuten estos hallazgos a la luz del marco teórico y se proponen líneas de reflexión crítica para transformar el modelo educativo desde una perspectiva de justicia social.

4. Discusión

El presente estudio permitió explorar, desde una perspectiva fenomenológica, las experiencias de docentes del TBC en Guerrero, con énfasis en los problemas estructurales, laborales y pedagógicos que configuran su quehacer profesional en contextos marcados por la precariedad. Los hallazgos revelan una constante tensión entre la vocación y compromiso del magisterio y las condiciones materiales, institucionales y sociales que obstaculizan su desarrollo profesional y su derecho a una vida digna. A continuación, se interpretan los resultados a la luz del marco teórico y de estudios previos, identificando coincidencias, contrastes y desafíos pendientes.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la ausencia de basificación. Durante más de una década, numerosos docentes han trabajado bajo esquemas de honorarios o contratos semestrales sin prestaciones ni derechos

laborales básicos. Como señalan Weiss (2017b) y Guzmán (2021b), esta forma de contratación reproduce inseguridad estructural y genera un desgaste emocional considerable. Aunque en estados como Chiapas y Quintana Roo se han impulsado procesos de regularización, la falta de una política federal mantiene a cientos de docentes en vulnerabilidad. Esta situación contradice el discurso oficial de equidad e inclusión y revela una incoherencia con el mandato constitucional de garantizar el derecho a la educación.

Los docentes también enfrentan una sobrecarga de trabajo que excede lo estipulado en sus contratos. A las labores docentes se suman trámites administrativos, programas de formación continua poco pertinentes y exigencias que ignoran las limitaciones del medio rural, como la falta de conectividad y transporte. Según Estrada y Alejo (2021), estas funciones adicionales no reconocidas provocan fatiga, frustración y síntomas de desgaste físico y emocional. La ausencia de empatía institucional refuerza la percepción de abandono, comprometiendo tanto la calidad educativa como el bienestar psicosocial. En contextos donde los docentes representan la única presencia estatal, este problema adquiere mayor relevancia.

El estudio constató la ausencia de recursos e infraestructura en los planteles del TBC. Se reportó la falta de laboratorios, equipo de cómputo, espacios deportivos e incluso servicios básicos como agua o electricidad. Esta precariedad limita la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, reduce la motivación del estudiantado y profundiza la percepción de exclusión. La literatura respalda esta situación al señalar que los TBC presentan las condiciones más desfavorables del nivel medio superior (Estrada y Alejo, 2018; Zepeda, 2018; Guzmán, 2021a). Aunque algunas entidades como Yucatán, Puebla o Veracruz han logrado avances, Guerrero se mantiene rezagado, evidenciando una débil coordinación intergubernamental.

Los docentes señalaron que la motivación y participación de los estudiantes se ven afectadas por factores familiares y económicos. Muchos jóvenes llegan con apatía, baja autoestima o responsabilidades laborales que interfieren en su rendimiento. Herrera (2017) advierte que la desmotivación escolar debe entenderse como expresión de un entorno social precarizado y no únicamente como un problema individual. Si bien los docentes desarrollan estrategias inclusivas, estas resultan insuficientes sin políticas que integren educación emocional y acompañamiento psicosocial. Incorporar estos enfoques en el modelo educativo es clave para atender las necesidades del alumnado en comunidades rurales.

La investigación reveló una baja participación de los padres de familia en regiones del norte y centro de Guerrero. Los docentes atribuyen esta ausencia a la falta de tiempo, interés o formación de los tutores. Sin embargo, el análisis sugiere que esta desvinculación responde a barreras estructurales: bajos niveles de escolaridad, precariedad laboral y escaso capital cultural en las familias rurales. Por ello, la corresponsabilidad educativa debe diseñarse con estrategias realistas de inclusión, fomentando la comunicación horizontal entre docentes y familias, y considerando los contextos socioeconómicos y culturales de cada comunidad.

Las experiencias de Guerrero coinciden con las dificultades de docentes rurales en otros países latinoamericanos. Se reporta una crisis profesional caracterizada por salarios precarios, agotamiento laboral, falta de apoyo institucional y limitada participación parental (Salazar y Abancin, 2022; Bolaños, 2024). Guale y Tumbaco (2025) destacan obstáculos como las largas distancias a las instituciones, la escasez de infraestructura y de recursos didácticos. Sin embargo, también muestran cómo los maestros desarrollan resiliencia mediante estrategias innovadoras adaptadas a su contexto. Estas investigaciones plantean la necesidad de políticas integrales que combinen infraestructura, currículo contextualizado y apoyo docente para lograr equidad educativa.

En conjunto, los hallazgos evidencian una realidad sistemáticamente invisibilizada en la política educativa: la de un magisterio que sostiene la educación en condiciones de desigualdad profunda. Reconocer esta situación no debe limitarse a documentarla, sino a convertirla en punto de partida para la transformación del modelo del TBC. Dicha transformación requiere voluntad política, financiamiento adecuado, regularización laboral, acompañamiento formativo y, sobre todo, una revaloración del papel de los docentes como actores clave de la justicia educativa. La experiencia de Guerrero visibiliza la urgencia de repensar la educación media rural en México y América Latina, recordando que no puede haber derecho a la educación sin dignificación docente.

5. Conclusión

Los hallazgos de esta investigación permiten visibilizar un entramado complejo de exclusión educativa que trasciende lo escolar y evidencia formas persistentes de desigualdad estructural en contextos rurales. Las voces de los docentes muestran un panorama marcado por la inestabilidad laboral, la precariedad institucional y la débil articulación escuela-familia. Estas problemáticas, aunque observadas en Guerrero, reflejan realidades compartidas en América Latina, donde los modelos educativos rurales suelen reproducir lógicas de contención más que de transformación.

Las trayectorias narradas revelan la tensión constante entre la vocación pedagógica y las condiciones adversas. Lejos de ser simples ejecutores de políticas, los docentes se constituyen en actores que sostienen con estrategias creativas, aun con recursos mínimos y en entornos de violencia. Estas experiencias coinciden con las de educadores rurales latinoamericanos que enfrentan contextos de marginalidad, pero que persisten en su compromiso con las juventudes.

El estudio contribuye al debate sobre la educación media rural al mostrar cómo los principios de equidad e inclusión contrastan con las condiciones reales de los TBC. La ausencia de políticas integrales ha trasladado la responsabilidad del sostenimiento escolar al esfuerzo individual de los profesores, una dinámica que muestra la desvalorización de su labor y la falta de reconocimiento estatal.

De cara al futuro, es imprescindible incorporar otras voces -familias, autoridades escolares y comunitarias- en investigaciones que reconstruyan los vínculos entre escuela, territorio y comunidad. Con ello se podrían diseñar estrategias sostenibles que fortalezcan el derecho a la educación rural desde perspectivas interculturales.

Este estudio no solo recupera experiencias, sino que plantea la necesidad de transformar el modelo del TBC más allá de su expansión numérica, priorizando estabilidad laboral, fortalecimiento institucional y reconocimiento al magisterio como pilar educativo en territorios históricamente olvidados.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, F. (2022, 18 de febrero). *Problemas de la educación en México*. Diario de Xalapa. URL: <https://www.diariodexalapa.com.mx/analisis/problemas-de-la-educacion-en-mexico-sep-7884003.html>
- Amezcuca, M., y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), pp. 423-436. URL: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500005
- Antuna, R. (2019). *Telebachilleratos Comunitarios en la actualidad: Retos y desafíos*. Durango, México: Coordinación Estatal de Telebachillerato Comunitario Durango.
- Arias, F. (2006). *Introducción a la técnica de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento*. México DF, México: Trillas.
- Bolaños, M. M. (2024). Retos de la educación rural desde la perspectiva docente. *Revista Gaceta De Pedagogía*, (50), pp. 138-154.
- Chahuán, K. (2021). *Categorías de análisis: Base de la investigación cualitativa*. ATLAS.ti. URL: <https://atlasti.com/2021/03/04/categorias-de-analisis-base-de-la-investigacion-cualitativa/>
- Echavarría, G. C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), pp. 3-20.
- Estrada, M., y Alejo, S. (2018). *Caracterización e impacto de los Telebachilleratos Comunitarios en Guanajuato*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato/Colofón.
- Estrada, M., y Alejo, S. (2021). Los docentes de Telebachilleratos Comunitarios: Perfiles que orientan la práctica y flexibilización de los procesos formativos. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, pp. 1-18. DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1140
- García, A. (2024, 24 de enero). Día Internacional de la Educación: Cifras y retos para México. *El Economista*. URL: <https://www.economista.com.mx/politica/Dia-Internacional-de-la-Educacion-Cifras-y-retos-para-Mexico-20240123-0126.html>
- Guale, V. R., y Tumbaco, A. A. (2025). Desafíos de la educación en las instituciones rurales: una mirada crítica al acceso, calidad y permanencia. *Revista Ciencia y Líderes*, 4(1), pp. 30-34. DOI: 10.47230/revista.ciencia-lideres.v4.n1.2025.30-34
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común: Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato Comunitario*. México DF, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Guzmán, C. (2021a). Los estudiantes de Telebachillerato Comunitario: Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), pp. 735-738.
- Guzmán, C. (2021b). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia: El caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), pp. 162-180. DOI:10.35362/rie8614360
- Guzmán, C. (2022). Los cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestro-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 49(92), pp. 33-60. DOI: 10.21678/apuntes.92.1572
- Guzmán, C. (2024, 29 de agosto). Diez años del Telebachillerato Comunitario: Cambios y retos para el sexenio 2024–2030. *Educación Futura*. URL: <https://www.educacionfutura.org/diez-anos-del-telebachillerato-comunitario-cambios-y-retos-para-el-sexenio-2024-2030/>

- Hernández, I. (2021, 24 de febrero). El Censo 2020 y los resultados educativos en Guerrero. *Nexos: Educación a distancia por tiempos*. URL: <https://educacion.nexos.com.mx/el-censo-2020-y-los-resultados-educativos-en-guerrero/>
- Hernández, R. (2013). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México DF, México: McGraw-Hill.
- Herrera, N. (2017). *La motivación y desmotivación en las aulas de primaria* (Tesis de licenciatura). San Cristóbal de La Laguna, España: Universidad de La Laguna.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La permanencia, principal problema en la EMS: Docentes*. URL: <https://www.inee.edu.mx/la-permanencia-principal-problema-en-la-ems-docentes/>
- López, S., Sánchez, M., y Reyes, C. (2023). El carácter comunitario de los Telebachilleratos: Un análisis desde el enfoque de la gobernanza. *Revista de Investigación Educativa RedCA*, 6(16), pp. 66-178.
- Olguín, O. R. (2024). Los retos de la educación en el estado de Guerrero, México. *Actas del II Congreso Internacional de Innovación, Ciencia y Tecnología INUDI –UH* (pp. 863-870). Puno, Perú: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología INUDI. DOI: 10.35622/inudi.c.02.51
- Ramos, B.V. (2024). Hacer escuela en una ciudad industrial. Los Telebachilleratos Comunitarios en León, Guanajuato. *ULÚA Revista de Historia, Sociedad y Cultura*, (43), pp. 149-176. DOI: 10.25009/urhsc.v22i43.2819
- Ríos, K. (2019). La entrevista semiestructurada y las fallas en la estructura: La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23(41), 67. DOI: 10.33064/41crscsh1203
- Salazar, D.A., y Abancin, O.R. (2022). Retos de la Educación Media latinoamericana en tiempos de pandemia. (2022). *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 6(10), pp. 210-227. DOI: 10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061014
- Vargas, M. (2019, 30 de agosto). Denuncian malas condiciones laborales en Telebachilleratos de Jalisco. *Letra Fría*. URL: <https://letrafria.com/denuncian-malas-condiciones-laborales-en-telebachilleratos-de-jalisco/>
- Vega, A. (2018, 7 de noviembre). Telebachilleratos comunitarios: La promesa de Peña Nieto cierra con una cobertura de 3% y con los peores resultados. *Animal Político*. URL: <https://panel.animalpolitico.com/escuelas-educacion-deficientes/baja-demanda-telebachilleratos.php>
- Weiss, E. (2017a). *Estudio exploratorio del modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados* (Cuaderno de Investigación 47). México DF, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Weiss, E. (2017b). El Telebachillerato Comunitario: Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(3-4), pp. 7-26.
- Zepeda, I. (2018). Dificultades identificadas por docentes, alumnos y responsable del Telebachillerato Comunitario Michoacán en la elaboración de planeación didáctica docente. *Revista Ethos Educativo*, 53, pp. 194-195.

Campo profesional de las Ciencias de la Educación: estructura ocupacional e inserción profesional

Professional field of Educational Sciences: occupational structure and professional insertion

María Eugenia Vicente

Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina


 <https://ror.org/03cqe8w59>

eugevicente@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-0748-678X>

Alicia Inés Villa

Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

 <https://ror.org/03cqe8w59>

alivilla@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0548-9928>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-475>

Recepción: 27 Junio 2025
Revisado: 16 Agosto 2025
Aprobación: 23 Septiembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El propósito del estudio se orientó a reconstruir un conjunto de datos que permitiera tomar conocimiento de las características de la empleabilidad de los egresados en Ciencias de la Educación, atendiendo a los perfiles sociodemográficos de los mismos. Se recolectaron datos de una muestra de 51 egresados de la Universidad Nacional de La Plata, a través de una encuesta. Ello permitió construir interpretaciones acerca de quiénes son, la reproducción de las elecciones educativas familiares, cuáles han sido sus primeros y últimos trabajos, y la cantidad de trabajos que podrían conformar una situación de pluriempleo. Con ello, este conocimiento nos permitió aportar datos a la discusión sobre la diversidad y heterogeneidad del campo profesional de las Ciencias de la Educación.

Palabras clave: ciencias de la educación, campo profesional, inserción profesional.

Abstract

The purpose of this study was to reconstruct a dataset that would allow us to understand the employability characteristics of graduates in the field of Educational Sciences, taking into account their sociodemographic profiles. Data were collected from a sample of 51 graduates from the National University of La Plata through a survey. This allowed us to construct interpretations about who they are, the reproduction of family educational choices, their first and last jobs, and the number of jobs that could constitute a situation of multiple employment. This knowledge allowed us to contribute data to the discussion on the diversity and heterogeneity of the professional field of Educational Sciences.

Keywords: educational sciences, professional field, professional insertion.

Introducción

El saber pedagógico legitimado disciplinariamente consiste en un conjunto de teorías construidas en relación con los procesos educativos. Es decir, conjuntos de enunciados articulados que posibilitan racionalizar y dar cuenta de la diversidad de prácticas educativas que se desarrollan en ámbitos múltiples. Los procesos de enseñanza constituyen un aspecto central -y tradicional- de este campo, sin perder de vista que en los últimos años se han sumado otras prácticas ligadas a tareas de diferente carácter que la enseñanza (asesoramiento, diseño, gestión e investigación, entre otras), que ingresan y contribuyen al desarrollo disciplinario del campo.

Por esta razón podemos hablar de prácticas profesionales hegemónicas, residuales o emergentes. Según los aportes teóricos de Williams (2008), dichos conceptos describen la dinámica de las culturas y cómo interactúan entre sí. Lo dominante se refiere a las normas, valores y prácticas culturales ampliamente aceptadas y que tienen un poder significativo en la sociedad. Lo residual son elementos culturales del pasado que aún persisten pero que han perdido su influencia dominante, aunque pueden ser reinterpretados y reintegrados. Lo emergente son nuevas formas culturales, valores o prácticas que desafían o cuestionan lo dominante, y que pueden eventualmente transformarlo o ser absorbidas por él.

En las Ciencias de la Educación concurren elementos y roles emergentes que demandan nuevos desafíos y competencias (Villa, Pedersoli y Martín, 2009). El analista de capacitación de una empresa, la construcción de comunidades educativas virtuales, los ámbitos y orientaciones de la educación no formal relacionadas con la educación peri-escolar (propuestas educativas de ciencia, arte y popularización), con la formación en el trabajo, con diferentes aspectos de la vida cotidiana y social, con el ocio y la formación cultural (museos, clubes, organizaciones barriales, bibliotecas, etc.) son desafíos de roles ocupacionales emergentes que se han ampliado a partir de nuevas demandas del mercado laboral en el campo de las Ciencias de la Educación.

Tradicionalmente, la figura del educador¹ se asimila a la del sacerdote, obrero, técnico o profesional (Villa, 2003) las que se presentan como elementos estructurantes e identitarios de la profesión docente, no exentos de tensiones y conflictos. No obstante, dicha conflictividad no ha obstaculizado el intento por comprender el carácter profesional, semi o cuasi profesional de las Ciencias de la Educación y las luchas por la reivindicación de un campo profesional y académico propio y delimitado para ésta. A razón de ello, los ámbitos de trabajo, la inserción y comportamiento de los actores parecen ser espacios legítimos de indagación acerca de la metamorfosis ocurrida en los últimos años en el campo ocupacional de referencia.

En general, la “forma escolar” ha sido la receptora particular de los profesionales en Ciencias de la Educación y, de alguna manera, ha conformado la identidad y las competencias relacionadas con el desempeño de roles tales como la enseñanza, el asesoramiento, el diseño técnico, fuertemente dependientes de la órbita del Estado. No obstante, la reestructuración de otros campos profesionales que pugnan por posiciones de dominio y hegemonía en el campo escolar (psicólogos, psicopedagogos, relacionistas humanos, especialistas en contenidos y en disciplinas escolares) han desplazado a los profesores en Ciencias de la Educación de los espacios de docencia, asesoramiento, esto es, de los tradicionales ámbitos laborales.

A la retracción de algunos espacios, se le contraponen los cambios en las demandas educativas y la emergencia de nuevos actores que demandan por diferentes formas de educación, lo cual ha hecho surgir nuevos roles ocupacionales (con las consecuentes nuevas competencias) que aún están en proceso de construcción y consolidación. Estos cambios pueden vincularse con factores económicos, sociales, demográficos, políticos, culturales, urbanísticos y, por otra parte, con cambios dentro del campo pedagógico. Así, por ejemplo, los discursos y prácticas educativas sobre la tercera edad pueden iniciarse a partir de la anticipación de la edad de jubilación, pero, también, a partir de la ampliación del concepto de educación que ya no considera que la infancia y la juventud sean las únicas etapas de la acción educativa (Puig Rovira y Trilla Bernet, 1996).

En este marco, el estudio aquí presentado se inscribe en las preocupaciones sobre el campo profesional de las Ciencias de la Educación en escenarios contemporáneos, caracterizado por un conjunto de definiciones y situaciones. En primer lugar, la emergencia, a principios del siglo XXI, de nuevos espacios de inserción profesional que han provocado el cuestionamiento y/o reordenamiento de los saberes tradicionales del egresado. En segundo lugar, la discusión del carácter profesional, semi o cuasi profesional de las Ciencias de la Educación y las disputas por la reivindicación de un campo de acción delimitado para ésta. Finalmente, en tercer lugar, la demanda de nuevos actores y roles profesionales que abrevan sobre el objeto educativo (conforme la complejidad creciente de las sociedades y sus instituciones), colocando en tensión los saberes y alcances propios de las Ciencias de la Educación en la actualidad.

Teniendo en cuenta este escenario de preocupaciones, nos interesa conocer cómo está conformado el campo profesional de las Ciencias de la Educación, cuáles son los perfiles socioeducativos de sus egresados, qué recorrido transitaron desde el primer trabajo hasta el último, cuáles son los ámbitos y estrategias de inserción. Ello nos ayudará a comprender la estructura ocupacional para aportar a la discusión acerca de la identidad y el perfil profesional de las Ciencias de la Educación. Para ello, a continuación, se despliega un apartado dedicado al encuadre conceptual desde donde partimos con definiciones sustanciales acerca de qué entendemos por profesión. Posteriormente, se presenta el apartado metodológico, donde se explica el diseño construido para llevar a cabo el estudio. Luego, se desarrollan los resultados orientados a presentar los datos y sus interpretaciones alrededor de tres ejes diferentes: (a) perfil del egresado; (b) perfil familiar del egresado; (c) características del trabajo. Finalmente, se esbozan las conclusiones en orden a aportar conocimiento sobre las características y condiciones profesionales de las Ciencias de la Educación en la actualidad.

1. Encuadre conceptual

Existen diferentes enfoques que dan cuenta de la profesión y profesionalización de las Ciencias de la Educación. La mayoría tienden a definir externamente la profesión desde la demanda de los puestos laborales y las funciones que se esperan de los profesionales. Así se considera que la profesión del pedagogo “débilmente acoplada” (Furlán, 1988) o que no se ha constituido aún como profesión. Los distintos enfoques que aluden a la profesionalización comparten el supuesto de comparar y evaluar el trabajo específico desde una definición abstracta de la profesión, procedente de la sociología de las profesiones y derivada de las denominadas “liberales”. Por el contrario a esta heteroproducción, desde una perspectiva crítica (Carr y Kemmis, 1988), la profesionalización no es algo que se define desde afuera sino es una autoconstrucción que justifica un nombre distinto: profesionalidad. Esta manera de ejercer como pedagogos, como profesionales en Ciencias de la Educación, supone la referencia a un colectivo profesional, ya no a los actos de un individuo sino a la resignificación de un trabajo como socialmente necesario, a la reflexión acerca del rol, a la construcción de un espacio de autonomía y de un conocimiento a partir de la reflexión sobre su propia práctica y contribución a la creación de teoría (Messina, 1999).

La constitución de las profesiones modernas se da a partir de lo que Weber (1967) denomina “racionalización de las prácticas y racionalización del saber” (p. 132) en tanto conjunto de competencias que se encarnan en forma unitaria en un sujeto. Así, las profesiones son solidarias con el momento de especialización, institucionalización y especificación del saber y son consecuencia del papel que han jugado las instituciones educativas en la legitimación del capital cultural institucionalizado.

Para Weber (1967) las profesiones se caracterizan por asentarse en un conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un diploma, título o examen que se confiere en general en las universidades. A esta primera apreciación, se agrega que las profesiones se basan en un alto grado de autonomía y responsabilidad respecto de juicios y actos profesionales junto a un honor estamental y a un reconocimiento y prestigio social. La combinación estructural de estas tres características: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio y reconocimiento social (Tenti Fanfani, 1995), a las que

agregaríamos como una cuarta categoría el poder de asociación o colegiación, constituye lo que, desde las perspectivas tradicionales, son las profesiones.

Sin embargo, en el marco del presente estudio consideraremos a las profesiones como un caso particular de desarrollo general de campos estructurados de producción de bienes simbólicos en una sociedad. Los profesionales producen servicios, esto es: bienes simbólicos en el interior de espacios objetivos relativamente autónomos respecto del conjunto de la sociedad (Tenti Fanfani y Gómez, 1990). De acuerdo con la definición dada por Bourdieu (1973), el campo de producción y circulación de bienes simbólicos se define como un sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, reproducción y difusión de bienes simbólicos. Las profesiones, entonces, constituyen campos cuya definición es independiente de las características y funciones de quienes los ocupan y donde las características centrales son: las jerarquías (posiciones dominantes y dominadas), los límites (quienes pertenecen al campo y quienes no) y la autonomía (o la capacidad de interpretar las producciones externas conforme a sus propios principios).

Dentro del debate sobre el carácter de las profesiones, asumiremos que la profesionalización de los pedagogos se inscribe dentro de lo que Dubet (2006) denomina el Programa Institucional de la Modernidad, donde se expresan las relaciones entre profesiones-vocaciones y sistema escolar. Sobre dicho programa, el autor señala tres características que nos interesan para retratar la historia del trabajo de los profesionales en Ciencias de la Educación en la medida en que éste: (a) se sostiene sobre valores y principios bastante autónomos, sagrados, altruistas y sin necesidad de ser justificados, (b) reivindica la vocación: la trascendencia del programa determina a sus profesionales por su vocación y no por su formación, por ende, el educador será carismático, su autoridad se funda en principios y valores sagrados y se los respeta en tanto representantes de principios superiores, y (c) la socialización es también subjetivación: la sumisión de “los otros” a una disciplina pedagógica racional engendra la autonomía y la libertad en ellos, interiorizándolos en los principios fundamentales de la fe, la cultura y la civilización. De esta manera, el programa institucional va a servirse de las profesiones (en este caso, de profesionales de la educación) para fabricar individuos (enseñarles, cuidarles, ayudarles) (Antelo, 2010).

El aporte de Dubet (2006) nos permite adentrarnos en la tensión entre vocación-motivación-realización-profesión, en un campo donde “el trabajo sobre los otros” está por encima de cualquier contexto donde se desarrolle. En el debate sobre la profesionalización de las Ciencias de la Educación, creemos que las mutaciones de ese otro forman parte de la ya mencionada debilidad del campo, mutación que da cuenta del declive del niño, del desamparado, del ignorante, para dar paso al usuario y cliente.

Como nunca entonces, asistimos a un conjunto de nuevas demandas hacia el trabajo de los egresados en Ciencias de la Educación que surgen de diferentes contextos institucionales. La sujeción a la demanda contribuye a la racionalización instrumental de las prácticas de los profesionales, por lo cual, se propone sostener una pedagogía crítica del trabajo (Figari, Spinosa y Testa, 2011) que permita vislumbrar acciones profesionales que pongan en cuestión las relaciones entre trabajo, profesiones y mercado para volcarse hacia las comunidades, los territorios y los vínculos horizontales entre la educación, las persona y las culturas (Núñez, 1999).

2. Metodología

El presente artículo expone los resultados de la investigación “Campo profesional de las Ciencias de la Educación: condiciones de trabajo e inserción profesional en escenario educativos emergentes”, desarrollada entre los años 2015- 2018, financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina, y cuyo lugar de ejecución fue el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En este marco, el estudio aquí presentado tiene el objetivo de analizar las características del campo profesional de los egresados en Ciencias de la Educación. Para su desarrollo, se utiliza un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) puesto que aborda, desde los aportes de la sociología de la educación, cuestiones situacionales y contextuales de un conjunto de actores específicos del campo educativo. A partir de aquí, se intenta examinar una serie de datos para interpretarlos a la luz de las concepciones, aportes y teorías educativas.

En este marco, el tipo de investigación es interpretativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) puesto que el estudio, si bien expone cuestiones descriptivas sobre los fenómenos observados, avanza en los vínculos entre conceptos y datos.

Este estudio se realizó en una muestra de 51 egresados, sobre un universo de 348 egresados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), siendo egresados de las décadas del 2000 y del 2010.

Respecto del período, se seleccionó la década de 2000 porque en la misma se desarrolló el cambio de plan de estudios, particularmente en 2003. Por su parte, la muestra también abarca la década de 2010, puesto que se incorporaron cambios en las correlatividades y en los espacios curriculares del plan de estudios. Dichos cambios intentaron responder a las demandas y configuraciones contemporáneas profesionales del campo de las Ciencias de la Educación. De este modo, se apela a dichas décadas donde se llevaron a cabo cambios sustanciales en la formación de los egresados.

La técnica de recolección de datos es la encuesta que ha sido confeccionada en torno de las siguientes dimensiones: el perfil del egresado, el perfil familiar, las características del empleo a lo largo de sus trayectorias. El propósito de dicha encuesta se orientó a reconstruir un conjunto de datos que permitiera tomar conocimiento de las características de la empleabilidad de los egresados en Ciencias de la Educación, atendiendo a los perfiles sociodemográficos. Ello permite construir interpretaciones acerca de quiénes son, la reproducción de las elecciones educativas familiares, cuáles han sido sus primeros y últimos trabajos, y la cantidad de trabajos que podrían conformar una situación de pluriempleo. Con ello, este conocimiento nos permitió aportar datos a la discusión sobre la diversidad y heterogeneidad del campo profesional de las Ciencias de la Educación.

3. Resultados

3.1 Perfil del egresado

Tabla 1
Año de egreso

Década	Cantidad de egresados
2001- 2010	29
2011- 2020	22
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2
Lugar de origen

Lugar de origen	Cantidad de egresados
La Plata	22
Resto de la Provincia de Buenos Aires	26
Otras provincias	3
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3
Lugar de residencia

Lugar de residencia	Cantidad de egresados
La Plata	39
Resto Provincia de Buenos Aires	7
Otras provincias	5
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4
Institución secundaria de la que egresó (estatal/privado)

Sector de gestión escuela secundaria	Cantidad
Estatad	29
Privado	22
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5
Orientación secundaria de la que egresó (laico/confesional)

Orientación escuela secundaria	Cantidad de egresados
Laico	37
Confesional	14
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6
Estudios de posgrado realizados

Estudios de posgrado	Cantidad de egresados
SI	34
NO	17
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Como primera aproximación al perfil de los egresados en Ciencias de la Educación se reconstruyen un conjunto de dimensiones de 51 graduados que se han recibido de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entre 2001 y 2010 (29) y 2011- 2020 (22). De esta manera, los datos e interpretaciones que se expondrán en este apartado resultan de egresados contemporáneos, de principios del siglo XXI. De este modo, se observa que la mayoría presentan como lugar de origen el territorio de la provincia de Buenos Aires (26), seguido de egresados cuyo lugar de origen es la ciudad de La Plata –lugar donde radica la UNLP-, y en menor medida, egresados provenientes de otras provincias (3). Si observamos los lugares de residencia actuales (posterior al egreso), se advierte una importante migración y radicación en la ciudad de La Plata, siendo que la mayoría vive en dicha ciudad (39), en menor medida en el resto de la provincia de Buenos Aires (7) y en otras provincias (5). De aquí nos interesa hipotetizar que una de las causas por las que los egresados han optado por radicarse en la ciudad luego del egreso puede haber sido la variable profesional y las opciones que el territorio ofrece a estos egresados.

En relación a la escuela secundaria, la mayoría egresaron de una escuela de sector estatal (19) y laico (37), en contraposición y, en menor medida, a quienes lo hicieron en escuelas de sector privado (22) y confesional (14). De aquí es interesante notar que una importante cantidad de egresados en Ciencias de la Educación han continuado su trayectoria en instituciones educativas estatales, siguiendo estudios en la universidad pública de La Plata. Por su parte, quienes recorrieron el nivel secundario en instituciones de gestión privada lo hicieron, en su mayoría, en escuelas laicas. Es de señalar que la ciudad presenta una amplia oferta educativa tanto laica como religiosa, como así también, privada como estatal. Al respecto, la gestión estatal y la privada presentan diferencias marcadas en cuanto a su misión institucional, a sus modelos organizativos y a las regulaciones a las que están sujetas. A su vez, difieren en el perfil socioeconómico de su estudiantado, en las características de su personal docente y directivos, en los recursos materiales y en sus proyectos educativos (Formichella y Krüger, 2013). En este punto, los datos nos advierten un reforzamiento de los circuitos y perfiles socioeducativos que corresponden entre tipo de educación secundaria y entre perfil laico y estatal de la UNLP. De este modo, la laicidad y lo estatal es una característica y elección educativa que configura las trayectorias de los egresados en Ciencias de la Educación.

Continuando con la característica de la formación de este conjunto de graduados, la mayoría han realizado estudios de posgrado (34 sobre 51 egresados). Se reconoce a los posgrados como maestrías y doctorados que demandan, para su egreso, la realización de una tesis final. Dichas producciones implican elecciones temáticas y recortes específicos para la construcción de un problema de análisis, lo cual redundaría en una especialización del campo. Esto supone que, en su trayectoria de formación, la mayoría han continuado con estudios lo que, a modo de hipótesis, nos permite identificar que la diversidad del campo profesional demandaría especializaciones para la inserción laboral.

3.2 Perfil familiar del egresado

Tabla 7
Profesión/ocupación de su madre

Ocupación/profesión madre	Cantidad de egresados
Docente	18
Ama de casa	13
Otras profesiones	9
Empleada de comercio	5
Asistente social/educacional	4
Jubilada	2
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8
Profesión/ocupación de su padre

Ocupación/profesión padre	Cantidad de egresados
Comerciante	14
Profesionales universitarios	13
Oficios	9
Productor/transportista rural	7
Jubilado	4
Docente	1
Otros	3
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9
Hermanos, profesión y ocupación de cada uno

Ocupación/profesión hermanos	Cantidad de ocupación/profesión
Profesionales universitarios	51
Empleado	25
Oficio	13
Estudiante	12
Docente	6
Otro	3
Total	110

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10
Estado Civil del egresado

Estado Civil	Cantidad de egresados
Soltera/o	27
En unión	22
Viudo/a	2
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11
Nivel de estudios alcanzado por la pareja

Nivel de estudios de la pareja	Cantidad
Superior	17
Secundario	6
Primario	1
Total	24

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12
Sector de gestión de la escuela donde concurren los hijos (24 egresados tienen hijos)

Sector de gestión escuela hijos	Cantidad de egresados con hijos
Estatad	12
Privado	9
Aun no escolarizados	3
Total	24

Fuente: elaboración propia.

En este apartado se reconstruye el perfil familiar del egresado a los fines de intentar observar las elecciones y situaciones educativas generacionales. Con respecto a ello, se observa que la mayoría de las madres de los graduados son docentes (18) seguido de la ocupación ama de casa (13), en menor medida, también encontramos madres que se desempeñan como asistentes sociales o educacionales (4). El resto de la cantidad de madres (16) se dedican a otras profesiones por fuera del ámbito educativo, son empleadas de comercio y jubiladas.

En relación a la ocupación del padre de los egresados, la mayoría son comerciantes (14) seguido de profesionales universitarios (13), en tercer lugar, se ubican quienes se dedican a oficios (9) y productores rurales (7). Del resto de los padres, sólo uno se dedica a la docencia. Si nos detenemos a observar quiénes (tanto madre como padre) se dedican al ámbito educativo, reconocemos que las mujeres concentran esta profesión, lo que nos indica la caracterización de feminización tradicional del ámbito educativo (Barletta, 2024). Asimismo, esta característica, posiblemente, ha tenido una incidencia en las elecciones de los graduados (sus hijo/as) para continuar estudios en Ciencias de la Educación, puesto que nuestra muestra presenta el 85% de género mujeres. Dato que se corresponde con los recabados por Barletta (2024); Villa, Pedersoli y Martín (2009) y Vicente (2011).

Por su parte, atendiendo a la ocupación/profesión de los hermanos de los graduados, la mayoría son profesionales universitarios (51 cantidad de hermanos), seguido de una importante menor medida de

empleados (25). En tercer lugar, los hermanos se dedican a los oficios (13) y son estudiantes (12). Finalmente, encontramos hermanos que se dedican a la docencia (6). Continuando con el perfil profesional de las parejas de los egresados, 22 egresados se encuentran en unión/casados y 2 son viudos, constituyendo el resto en condición de soltero/a (27). Quienes presentan parejas, la mayoría presentan nivel de estudios superiores (17), seguido de estudios de nivel secundario (6) y primario (1), en tanto máximo nivel de educación alcanzado. Al observar estos datos, podemos inferir que la educación superior/universitaria ha sido un importante estructurador de las últimas generaciones, que incluye a hermanos y parejas. Recordemos que la mayoría de las madres son docentes y los padres comerciantes, cuyos hijos (egresados de Ciencias de la Educación) han transitado la universidad pública y sus hermanos y parejas también presentan, en su mayoría, la condición de profesional universitario.

Por su parte, y continuando la reconstrucción de los itinerarios de formación y profesionales generacionales, 24 (de 51) egresados tienen hijos que asisten en su mayoría a escuelas de gestión estatal (12) y, en menor medida, a instituciones de gestión privada (9). En ello, podemos observar una reproducción en las elecciones intergeneracionales sobre el tipo de institución educativa a la que han asistido tanto los egresados en Ciencias de la Educación como sus hijos. Al respecto, Martínez, Villa y Seoane (2009) señalan que en el entramado escuela-familia la elección educativa familiar, al mismo tiempo, refuerza la imagen de la escuela. Por ello, la oferta curricular, la matriz estatal en la configuración de las instituciones educativas, las expectativas y proyecciones operan como “doble vía” en el proceso de selectividad de la familia, pero también de la escuela. En el caso que nos ha tocado interpretar, las generaciones familiares de los graduados en Ciencias de la Educación han optado, principalmente, por una escuela estatal y laica, con preeminencia del nivel superior en las últimas generaciones, configurando un conjunto de elecciones que, observados a la luz de las trayectorias, se orientan a continuar estudios superiores y constituirse en profesionales universitarios. Así, acorde con Villa, Vicente y Barletta (2024), en las elecciones escolares la coincidencia entre los valores de la escuela y los valores de la familia representan fuertes indicadores de adhesión hacia las instituciones elegidas en tanto “escuela para nosotros”, representativas de los ideales culturales que la familia sostiene y transmite.

3.3 Trabajo

3.3.1 Antes de graduado

Tabla 13
Trabajo previo a la graduación

Trabajo previo a graduación	Cantidad de egresados
SI	36
NO	15
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14
Área en que se inscribió el trabajo (n=36 egresados)

Área de trabajo	Cantidad de egresados
Docencia	20
Preceptor/a	4
Director/a/inspector/a	3
Pasantías	3
Asesoramiento pedagógico	2
Facilitador pedagógico	1
Desarrollador de proyectos educativos	1
Acreditación y evaluación universitaria	1
No relacionado con educación	1
Total	36

Fuente: elaboración propia.

Tal como se puede observar en las Tablas 13 y 14, la mayoría (36) de los graduados ya se encontraban insertos en el campo profesional educativo antes de su egreso, particularmente desarrollando actividades de docencia en una importante proporción (20 egresados sobre 36 que se encontraban previamente trabajando). En menor medida, 7 graduados trabajaban en la gestión educativa (director, inspector, preceptor), en asesoramiento pedagógico (2) y otras actividades profesionales educativas como facilitador pedagógico, desarrollador de proyectos educativos y evaluación universitaria. Este mapa de inserción previa nos propone un adelanto de aquellos espacios de inserción donde los egresados puedan dedicarse al campo de la educación. Veremos, en próximos datos, si este mapa se amplía o replica luego de la graduación.

3.3.2 Luego de graduado

Tabla 15
Primer trabajo como egresado

Primer trabajo	Cantidad de egresados
Docencia	24
Gestión pedagógica	9
Tutorías pedagógicas	4
Asesoramiento pedagógico	3
Orientador educacional	2
Equipo técnico educativo	2
Capacitación	1
Preceptor	1
Investigación	1
Consultor	1
Otros	3
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16
Forma de acceso a dicho trabajo

Forma de acceso	Cantidad de egresados
Selección/concurso/acto público	30
Contactos/recomendaciones	21
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Los datos acerca del primer trabajo como egresado en Ciencias de la Educación nos muestran algunas continuidades y, también, ampliación de los espacios de inserción profesional con respecto a aquellos espacios profesionales educativos donde ya se encontraban insertos los graduados previos a su egreso.

Si bien la docencia (24 de 51 egresados) y la gestión educativa (9 de 51) continúan constituyéndose en espacios principales de inserción profesional, se incorporan otros espacios tales como las tutorías pedagógicas, la participación en equipos técnicos, la capacitación, la investigación y la consultoría. Estas últimas no se encontraban entre las opciones de inserción de aquellos trabajos previos a la graduación.

En este sentido, a modo de hipótesis, podemos sostener que la graduación opera como posibilidad de ampliar las oportunidades de trabajo en el campo educativo, reconociendo que la mayoría de los egresados estaban insertos en dicho campo previo a su egreso. Asimismo, las formas de acceso a dichos espacios, en su mayoría se constituyen a través de selecciones, concursos, actos públicos (30) y en menor medida de recomendaciones y contactos (21). Este último constituye un dato relevante para reconocer que las inserciones a los espacios laborales también se construyen a partir de capitales sociales que operan como vía de acceso a las posibilidades de inserción profesional.

3.3.3 Actualidad

Tabla 17
Cantidad de cargos que posee el egresado

Cantidad de cargos	Cantidad de egresados
0	1
1-2	9
3-4	10
5-6	31
7-8	0
Total	51

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18
Denominación del cargo

Denominación del cargo	Cantidad de cargos
Docente	124
Gestión educativa	27
Asesoramiento pedagógico	21
Orientación educacional	18
Becario investigación/investigación	11
Equipo técnico	9
Capacitación	7
Tutorías	7
Coordinación pedagógica	6
Facilitador pedagógico	1
Consultoría	1
Tallerista	1
Operador evaluación	1
Encargado archivo histórico	1
Pasante	1
Total	236

Fuente: elaboración propia.

Tabla 19
Formas de acceso al cargo

Formas de acceso al cargo	Cantidad de cargos
Selección/concurso/acto público	167
Contactos/recomendaciones	69
Total	236

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20
Sector de gestión de los trabajos (estatal/privado)

Sector de gestión de los cargos	Cantidad de cargos
Estatad	207
Privado	29
Total	236

Fuente: elaboración propia.

Según estudios diversos sobre la problemática de la profesionalización de las Ciencias de la Educación (Furlán, 1988; Tenti Fanfani y Gómez, 1990; Coria y Edelstein, 1993; Testa y Spinosa, 2009; Villa, Martín y Pedersoli, 2009; Vicente, 2011; Barletta, 2024) hay coincidencias respecto a ciertos rasgos típicos de su campo profesional, caracterizado por ser de poca codificación, difuso, con signos de dispersión, marcado por la heterogeneidad y diversidad de prácticas. Esto traería como consecuencia una inseguridad y necesidad constante de legitimación de saberes, prácticas y espacios de intervención. Acorde a los datos de la Tabla 17, la

mayoría de los graduados presentan de 5 a 6 cargos al mismo tiempo (31 egresados), seguido de 3 a 4 cargos (10 egresados) y de 1 a 2 cargos (9 egresados). Este escenario demuestra la característica del pluriempleo, que coincide con las conceptualizaciones acerca de la diversidad y heterogeneidad de espacios de inserción profesional de los egresados en Ciencias de la Educación. Muestra de ello, son las prácticas, traducidas en cargos, que presentan las siguientes características, según la Tabla 18: la docencia concentra la mayor cantidad de cargos (124), seguido de la gestión educativa (27), el asesoramiento pedagógico (21) y la orientación educacional (18). Ello da cuenta de, por un lado, la docencia se mantiene como preeminente para la inserción, implicando una continuidad a lo largo del tiempo y constituyéndose en una práctica tradicional. Por otro lado, a estos espacios que concentran la mayor cantidad de cargos de los egresados encuestados se suman otras prácticas profesionales que, aún en menor medida, permiten ampliar el espectro del campo profesional, tales como la coordinación pedagógica (6), la investigación (11) y la conformación de equipos técnicos (9).

Tal como se observa en la Tabla 20, el Estado se constituye como principal empleador de los egresados (Villa, 2016), concentrando 207 cargos sobre un total de 236 (siendo 39 cargos que se inscriben en sector privado). La restauración de la matriz Estado- céntrica en materia de políticas sociales y educativas desde el 2003 en adelante en Argentina presupuso cambios sustantivos en la reconfiguración del campo profesional de las Ciencias de la Educación ya que, al constatarse la presencia fuerte del Estado en la materia, la multiplicación de puestos de trabajo y la definición de lo que se considera “lo educativo” ha cambiado. De la misma manera, desde el año 2001 se verifica en nuestro país un fuerte estado de movilización social en torno a la generación de espacios educativos y culturales por parte de la sociedad civil, que ha incluido y movilizó a dicho campo en torno a lo que se denomina “Educación no Formal o Educación Social”.

El desarrollo de políticas socioeducativas y de promoción y protección de derechos (con la creación de los Centros de Actividades Infantiles y Juveniles, programas como Envió, Ellas Hacen, el Plan FinES 1 y 2, entre otras políticas) los programas de popularización de la ciencia, los subsidios a bibliotecas populares y centros culturales, la implementación de programas masivos de capacitación para educadores (como el Plan Nacional de Formación Docente o la Capacitación para Trabajadores de Niñez, por ejemplo) dan cuenta de la movilización de recursos económicos e intelectuales tendientes a fortalecer el sector educación. En este despliegue, nuevos formatos y modalidades educativas se han desarrollado interpelando las formas clásicas de transmisión de saberes y culturas (por ejemplo, el desarrollo de entornos virtuales, los programas de reingreso escolar, las nuevas modalidades de orientación educacional), pero sobre todo integrando actores y territorio a la dinámica educativa (Villa, 2016).

4. Conclusiones

Tal como hemos planteado al comienzo del artículo, nos propusimos comprender la estructura ocupacional para aportar a la discusión acerca de la identidad y el perfil profesional de las Ciencias de la Educación. Ello, intentando responder a un conjunto de preocupaciones sobre las definiciones de la profesión, la diversidad del campo profesional y la amplitud de las inserciones laborales. Luego del recorrido por el análisis efectuado, estaríamos en condiciones de realizar un primer acercamiento al conocimiento sobre “lo común” del campo. En este sentido, sostenemos que existe un determinado conjunto de características que traman la configuración del campo profesional de las Ciencias de la Educación, a partir de: (a) la reproducción de las elecciones docentes intergeneracionales; (b) la diversificación como marca identitaria contemporánea; (c) el cambio en las características ocupacionales de quienes ya están insertos antes de graduarse, y (d) el Estado como principal empleador de los egresados en Ciencias de la Educación.

En primer lugar, se observa una característica distintiva del conjunto de egresados que se constituye de la reproducción de las elecciones laborales de manera intergeneracional. Así, la gran mayoría de las madres de graduados trabajan o han trabajado en el campo educativo, puntualmente, en la docencia. Esto llevaría a pensar que puede incidir en la elección de la carrera de Ciencias de la Educación de sus hijos, teniendo en cuenta,

además, que la docencia es la principal práctica profesional de la carrera. Así, la docencia, a través del tiempo, continúa siendo un estructurador del campo como de las elecciones profesionales.

En segundo lugar, se ha señalado que la diversificación del campo profesional podría ser una señal de una profesión débilmente acoplada que contribuye a cuestionar su nivel de consolidación para definir los espacios de inserción profesional. No obstante, hemos de señalar que, a nuestro juicio, la amplitud del campo y la diversidad de espacios de inserción es una marca identitaria de las Ciencias de la Educación que acompaña la complejización de los procesos educativos en nuestras sociedades e instituciones.

En tercer lugar, se observa un fenómeno que consiste en que una importante proporción de graduados ya se encontraban insertos en el campo educativo antes de su egreso. No obstante, y atendiendo a los datos sobre espacios de inserción posgraduación, dichos espacios se amplían lo que nos conduce a pensar que las inserciones son dinámicas y móviles aún en un mismo trayecto de vida.

Finalmente, se destaca la característica del Estado como principal empleador de los egresados en Ciencias de la Educación. Recordemos que los graduados encuestados han egresado a principios del siglo XXI, momento que coincide con un fortalecimiento del rol del Estado en materia educativa y las definiciones de políticas educativas que sostienen a la educación como bien público y un derecho irrenunciable. De este modo, se constata que se trata de una profesión fuertemente atravesada por los momentos históricos que inciden en los contextos de actuación.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *Educación: Ese acto político* (pp. 173-182). Entre Ríos, Argentina: Fundación La Hendija.
- Barletta, C. M. (2024). *Itinerarios de Vida: Trayectorias, Transiciones e Inserción Profesional de Graduados/as de Ciencias de la Educación* (tesis de doctorado). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Bourdieu, P. (1973). Reproducción cultural y reproducción social. En R. Brown (ed.) *Conocimiento, educación y cambio cultural* (pp. 71-84). Londres, Reino Unido: Tavistock Publications.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Coria, A. y Edelstein, G. (1993). El pedagogo en la universidad: un discurso posible. *Revista Pensamiento Universitario*, 1(1), pp. 29-40.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (2011). *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires, Argentina: CICCUS.
- Formichella, M. M. y Krüger, N. (2013). El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración? *Estudios Económicos Regionales y Sectoriales*, (13), pp. 127-144.
- Furlán, A. (1988). La formación del Pedagogo. Las razones de la institución. *Pasado y Presente de la Educación*, (11-12), pp. 83-92.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF, México: McGraw Hill.
- Martínez, M. E., Villa, A. I. y Seoane, V. (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social: Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), pp. 145-207.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Puig Rovira, J. M. y Trilla Bernet, J. (1996). Génesis de la pedagogía del ocio. En J. M. Puig Rovira, J. Trilla Bernet y A. Sanvisens i Marfull (pr.) *Pedagogía del ocio* (pp. 59-82). Barcelona, España: Laertes.
- Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (7), pp. 17- 25.
- Tenti Fanfani, E. y Gómez, M. (1990). *Universidad y Profesiones*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Testa, J. y Spinosa, M. (2009). *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos al egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Luján, Argentina: Universidad Nacional de Luján.
- Vicente, M. E. (2011). Aportes para el estudio de la relación entre Educación y Trabajo en las Ciencias de la Educación: miradas en discusión. *Revista de Educación y Desarrollo*, (21), pp. 65-72.
- Villa, A. I. (10-12 de diciembre 2003). *Del templo al trabajo, del trabajo a la Institución. Sacerdotes, Obreros y Profesionales o el dilema de la identidad de los maestros y maestras de educación básica en Argentina*. III Jornadas de Sociología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

- Villa, A. I. (2016). *Campo profesional de las Ciencias de la Educación: condiciones de trabajo e inserción profesional en escenarios educativos emergente*. Proyecto de Investigación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Villa, A. I. Pedersoli, C. y Martín, M. M. (2009). Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), pp. 113-128.
- Villa, A. I., Vicente, M. E. y Barletta, C. M. (2024). Desigualdades educativas y elección escolar en familias de La Plata y Gran La Plata: circuitos selectivos para la distinción social. En: G. Chicote y A. Camou (coords.). *Gran La Plata: Heterogeneidad social, conflictos sociopolíticos y políticas públicas en territorio bonaerense* (pp. 167-186). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Weber, M. (1967). *El político y el científico*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Williams, R. (2008) [1958]. La cultura es algo ordinario. En W. Raymond. *Historia y cultura común* (pp. 37-62). Madrid, España: Libros La Catarata.

Notas

- 1 Sin desconocer la pauta sexista del lenguaje español, en este artículo se adoptará el genérico masculino a fin de facilitar su lectura.

Los Vouchers educativos del gobierno “libertario” en Argentina: transformaciones estatales y batalla cultural

The Libertarian Government's Education Vouchers in Argentina: State Transformations and Cultural Battle

Axel Kesler

Universidad de Buenos Aires, Argentina

 <https://ror.org/0081fs513>

axkesler@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3464-5416>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-476>

Recepción: 24 Julio 2025

Revisado: 12 Septiembre 2025

Aprobación: 05 Octubre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el Programa de Vouchers Educativos implementado por el gobierno libertario de Javier Milei como parte de una transformación en la lógica estatal y una disputa por la batalla cultural. A partir de una articulación teórica entre Rosanvallon y Gramsci, y una aproximación a las resoluciones oficiales, se indagan los sentidos que adquiere esta política en un contexto de crisis del Estado de bienestar y avance neoliberal. Aunque su implementación concreta se aleja del modelo clásico de vouchers –centrado en la universalización y la libre elección–, el programa retoma algunos de sus principios como el financiamiento a la demanda y la lógica de subsidio a las familias. Se concluye que, más allá de su alcance técnico, la iniciativa consolida procesos de privatización y opera como una herramienta de pedagogía estatal que busca instalar un nuevo sentido común basado en la eficiencia mercantil y la responsabilización individual.

Palabras clave: estado, política educativa, La Libertad Avanza, vouchers educativos, batalla cultural.

Abstract

This article reflects on the Educational Voucher Program implemented by Javier Milei's libertarian government as part of a broader transformation in state logic and a dispute over the cultural battlefield. Drawing on a theoretical articulation between Rosanvallon and Gramsci, and an analysis of official resolutions, it explores the meanings this policy acquires in a context marked by the crisis of the welfare state and the advance of neoliberalism. Although its concrete implementation diverges from the classical voucher model—centered on universalization and free choice—the program incorporates some of its principles, such as demand-side financing and subsidies to families. The article concludes that, beyond its technical scope, the initiative consolidates privatization processes and operates as a form of state pedagogy that seeks to establish a new common sense grounded in market efficiency and individual responsibility.

Keywords: state, education policy, La Libertad Avanza, Education Vouchers, Cultural Battle.

1. Introducción

El gobierno de Javier Milei asumió la presidencia de Argentina en 2023 con un proyecto orientado a transformar de manera radical el Estado en un contexto de profunda crisis política, económica y social. Inspirado en los principios del “anarcocapitalismo”, su campaña electoral se centró en la promesa de dismantelar el aparato estatal que presentó como el principal obstáculo para el ejercicio pleno de la “libertad” individual (Grimson, 2024). En el ámbito educativo, siguiendo esa orientación, propuso incrementar la competitividad entre escuelas a través de una política de vouchers que, al financiar la demanda en lugar de la oferta, garantizaría la libre elección de las familias y combatiría el supuesto “adoctrinamiento” escolar.

Los primeros meses de gestión estuvieron marcados por una creciente conflictividad social como respuesta a un severo programa de ajuste fiscal que impactó sobre amplios sectores de la población. En este escenario, la reorientación de las políticas sociales hacia enfoques estrictamente compensatorios sirvió de sostén frente al dismantelamiento progresivo del sistema de protección social. El sistema educativo fue uno de los blancos principales del ajuste con una drástica reducción presupuestaria y la suspensión de herramientas clave para el sostenimiento del salario docente (Fundación para el Desarrollo Humano Integral, 2024). No obstante, una de las pocas políticas educativas impulsadas fue la de los Vouchers Educativos que, si bien se alejó de las propuestas de campaña, adoptó en su implementación características particulares.

Este trabajo tiene como propósito reflexionar sobre las implicancias simbólicas de este viraje, recuperando las normativas oficiales que lo respaldaron (Ministerio de Capital Humano, Resolución n° 61/2024 y Resolución n° 90/2024). Se sostiene como hipótesis que esta línea adquirió nuevos sentidos por las limitaciones del federalismo educativo, pero que descansó sobre una misma pretensión de reconstrucción hegemónica frente a los “resabios” del Estado de Bienestar. El análisis es parte del trabajo final del seminario *Estado, Políticas Públicas e Educação* (cátedra Vieira) del Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de la Universidad de Brasilia, realizado durante la Beca de Estancia Doctoral Move La América (CAPES, Brasil) dirigida por Silvia Yannoulas.

El artículo se organiza en tres partes. La primera reconstruye brevemente las transformaciones del capitalismo contemporáneo y sus expresiones en Argentina, incorporando aportes teóricos de Rosanvallon (1997) y Gramsci (2007) para interpretar las políticas libertarias en un contexto de declive del Estado de Bienestar y de reconfiguración hegemónica. Estas claves permiten retomar en un segundo apartado la propuesta de vouchers educativos durante la campaña de Javier Milei que habilita, en la tercera sección, puntualizar en el programa efectivamente implementado durante su presidencia. Se señalan allí los distanciamientos respecto de la propuesta original y su articulación con la llamada batalla cultural. El texto cierra con reflexiones sobre los desplazamientos en la política educativa.

2. Estado de Bienestar y neoliberalismo en Argentina

Desde la década de 1970, Argentina atravesó el agotamiento del modelo de acumulación capitalista basado en el pleno empleo, la expansión del consumo interno y el fortalecimiento del Estado de bienestar. Este quiebre estructural se inscribió en transformaciones económicas globales –como la terciarización, la financiarización y la transnacionalización productiva– que pusieron en jaque los pilares del modelo fordista-keynesiano. En este contexto, emergió un nuevo régimen de acumulación flexible basado en la desregulación laboral, la precarización del trabajo y la subordinación de la política económica a los mercados financieros (Harvey, 1990).

Rosanvallon (1997) aporta elementos claves para entender cómo esta transformación puso en crisis no sólo la arquitectura financiera del Estado Social, sino también su legitimidad política y cultural. Según el autor, el vínculo entre trabajo y ciudadanía social –principio organizador del bienestar en la posguerra– comenzó a

erosionarse frente al debilitamiento de las formas estables de empleo. La cuestión social dejó de articularse en torno al conflicto capital-trabajo para desplazarse hacia nuevas formas de exclusión y vulnerabilidad que desbordaron los marcos tradicionales de redistribución y solidaridad. En ese marco, la crisis del Estado de Bienestar no debe entenderse únicamente como una pérdida de eficacia institucional, sino como el quiebre de un orden que había estructurado las expectativas sociales en torno al papel estatal. Ello debilitó la reciprocidad entre aporte y protección, y quebró la legitimidad de una “solidaridad automática”, entendida como responsabilidad colectiva ante las contingencias. Frente a una burocracia percibida como abstracta e impersonal ganó terreno la demanda por más autonomía individual.

En Argentina, estas transformaciones se expresaron en la sucesión de una serie de gobiernos de orientación neoliberal desde los años setenta. El golpe de Estado de 1976 y la posterior implementación de una reforma estructural sentaron las bases para la desarticulación del modelo desarrollista y la inserción del país en el nuevo orden económico internacional. Las políticas de ajuste, apertura económica, privatización de servicios públicos y flexibilización laboral fueron profundizadas en los años noventa durante el gobierno de Carlos Menem, bajo la impronta del Consenso de Washington y una dinámica de reestructuración profunda del Estado (Ciccollella, 2003). En esos cambios, se introdujeron principios de la Nueva Gestión Pública (NGP) expandida esos años en distintos países del mundo con el fin de adaptar el aparato estatal al modelo empresa, basado en la competencia y la primacía de las decisiones individuales (Bresser-Pereira, 2002). Por su parte, las políticas sociales del período se reorientaron hacia lógicas “compensatorias focalizadas” destinadas a poblaciones específicas con el fin contener los efectos de la pobreza sin cuestionar las causas estructurales (Vilas, 2013). Esta secuencia constituyó una versión local del proceso que Rosanvallon (1997) describe en Europa: la crisis de los principios redistributivos y de integración social del Estado moderno frente al avance de una racionalidad económica centrada en la eficiencia económica y el mérito individual.

Durante el Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina (CINAL) (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018) en las primeras décadas del siglo XXI, se cuestionaron las políticas de los años '90 que desembocaron en fuertes estallidos sociales frente a la agudización de la crisis social y económica. Su expresión particular en Argentina se dio con los gobiernos kirchneristas (2003–2015) que reinstauraron una retórica vinculada al ideario del Estado de Bienestar y que avanzaron en políticas redistributivas. En este período hubo una recuperación del rol estatal en la regulación económica y la ampliación de derechos sociales con políticas sociales universales, recomposición del sistema previsional estatal y reestatización de servicios estratégicos (Danani, 2013). Sin embargo, se dio en el marco de un capitalismo profundamente transformado por las condiciones de financiarización y primarización de la economía que impusieron limitaciones estructurales al proceso (Svampa, 2017). Esto llevó al desgaste de un proyecto político que contrastaba con una sociedad profundamente transformada, marcada por la desigualdad y atravesada por imaginarios meritocráticos y de crítica a la prebenda estatal (Canelo, 2018). La pretensión de reconstruir el Estado Social chocó tanto con los límites estructurales de la inestabilidad macroeconómica, como con aquellos culturales vinculados a los grados tolerables de solidaridad automática.

En efecto, al igual que Rosanvallon (1997) analiza para el ciclo europeo posterior a los años dorados del bienestar, el retorno parcial del Estado en Argentina no logró recomponer el contrato social implícito que legitimaba el pacto redistributivo. La persistencia del desempleo juvenil, la pobreza estructural y la inseguridad económica convivieron con el crecimiento de expectativas de movilidad individual que el propio discurso estatal alentaba. Esta tensión revela el carácter contradictorio de los intentos de restaurar ese tipo de modelos en un contexto de capitalismo flexible: ya no existe un sujeto universal del trabajo al que se pueda dirigir una política integradora en términos clásicos, ni tampoco un consenso social respecto a los fines del Estado.

La emergencia de una fuerza de extrema derecha en Argentina puede leerse en relación a estas tensiones y a una secuencia de inestabilidad y frustraciones políticas que le sucedieron a los gobiernos posteriores al *kirchnerismo* (Semán, 2023). Ni el *macrismo* como experiencia de transformación “gradual” del Estado bajo orientaciones neoliberales (2015-2019), ni el intento de recomponer la centralidad estatal con la

reorganización del peronismo (2019-2023), lograron estabilizar la situación social y económica. En ese marco de inestabilidad y desafección política, la extrema derecha -a través de La Libertad Avanza (LLA)- capitalizó el malestar social y estructuró su campaña nacional de 2023 en torno a una propuesta “anarcocapitalista” que, con la motosierra como emblema, prometía dismantelar los últimos vestigios del Estado de Bienestar (Grimson, 2024). Este planteo profundizó la ofensiva contra un modelo que, aunque en crisis desde la década de 1970, aún pervive en políticas, instituciones y marcos normativos que sostienen cierta responsabilidad estatal ante las contingencias sociales (Rosanvallon, 1997).

La retórica de impugnación al Estado de LLA no se limitó al terreno económico, sino que también se proyectó al campo simbólico a través de la llamada “batalla cultural” (Caggiano, 2024). Retomando a Gramsci (2007), puede pensarse como una ofensiva que encontró en el contexto de crisis una oportunidad para instalar un nuevo sentido común en torno al mérito, la responsabilidad individual y la demonización de lo público.

Se puede excluir que, por sí mismas, las crisis económicas inmediatas produzcan efectos fundamentales; sólo pueden crear un terreno más favorable a la difusión de ciertos modos de pensar, de plantear y resolver las cuestiones que implican todo el desarrollo ulterior de la vida estatal. (Gramsci, 2007, p. 39)

En esa disputa, las políticas sociales –y en particular las educativas– se constituyen como herramientas para vehicular el proyecto de sociedad y que pueden profundizar desigualdades sociales mediante la ampliación o retracción de la responsabilización colectiva por la satisfacción de determinadas necesidades sociales (Danani, 2008). Si bien no es el único ámbito, allí se pone en juego la construcción de hegemonía, es decir, el proceso por el cual un grupo intenta imponer y naturalizar su concepción del mundo como sentido común dominante.

En síntesis, la profundización del cambio estructural del capitalismo descansa en la erosión de narrativas que organizaban la cohesión social en las formas bienestarristas: el relato de la protección como derecho y de la solidaridad como deber colectivo (Rosanvallon, 1997). En diálogo con Gramsci (2007), sostenemos que se disputa la hegemonía cultural de un modelo de sociedad en el cual la extrema derecha no se limita a dismantelar instituciones, sino que también busca construir una nueva subjetividad política y moral individualizada que rompa con algunos imaginarios igualitarios aún vigentes del Estado bienestarrista. Así, el gobierno asume al Estado no sólo como vehicularizador de un proyecto económico, sino también como un instrumento de racionalización (Gramsci, 2007) para instalar la nueva pedagogía social basada en la forma de vida emprendedora, atomizada y reactiva a lo colectivo. En ese contexto, se vuelve relevante contemplar políticas como la de Vouchers Educativos que, siendo eje de campaña, se materializaron de forma peculiar en los primeros años de gestión política.

3. Los “vouchers” como eje programático de LLA para la educación

Iría a un sistema de vouchers para que pudiera existir competencia entre las instituciones y que de esa manera contribuya a mejorar la calidad de la educación y que aquellas personas que tienen bajos recursos no estén condenados al adoctrinamiento de las instituciones públicas que les contaminan la cabeza con marxismo cultural. Fuente: (Javier Milei, 2023)¹

La propuesta de financiamiento de la educación a través de la demanda promovida por LLA durante su campaña política no es novedosa, sino que remonta a ideas surgidas durante la crisis del Estado de Bienestar. Se inscribe en una tradición teórica de mediados del siglo XX que, desde el liberalismo clásico, cuestionó las concepciones bienestarristas y promovió la autonomía individual frente a la burocratización estatal. Estas corrientes avalan la intervención pública solo ante “fallas de mercado”, reconociendo la educación como bien cuasi público, pero objetando la gestión estatal por su rigidez e ineficiencia. Aunque se valora su impacto en el desarrollo económico y social -retomando la teoría del capital humano (TCH)², se impugna su provisión

exclusivamente estatal por limitar la libertad de elección (Morduchowicz, 2008). Surgen así esquemas de cuasimercado que combinan inversión pública y competencia con el objetivo de:

Mantener el principio de financiamiento público para prevenir las fallas del mercado y, al mismo tiempo, incorporar elementos que imitan al mercado para proveer incentivos a los docentes y burócratas en orden a hacerlos más eficientes y capaces de rendir cuentas a la sociedad (p. 143).

Una de las propuestas de política que surgieron en los años 50 retomando esos principios fue impulsada por Milton Friedman, figura reivindicada por el presidente Javier Milei. En uno de sus textos titulados *El papel del Gobierno en Educación* (1955) sostiene que los sistemas educativos muestran mayor eficiencia cuando introducen mecanismos de competencia o, en otras palabras, cuando se administra bajo las lógicas mercantiles que permiten la elección individual. Sugiere invertir los principios más extendidos de financiamiento sobre la educación, reemplazando aquel dirigido a la oferta (distribución de recursos a las escuelas) para intervenir sobre la demanda mediante un sistema de “vouchers” con dinero para que las familias escojan la institución de preferencia. En ese contexto, el Estado se limitaría a un rol regulatorio para “asegurar que las escuelas cumplan con ciertos estándares mínimos, tales como la inclusión de un contenido mínimo común en sus programas, tanto como ahora inspecciona restaurantes para asegurar que se mantienen las normas sanitarias mínimas” (Friedman, 1955, p. 5). En una operación discursiva que equipara el “consumo” en educación con el gastronómico, se sostiene que “la desnacionalización de la educación sería ampliar la gama de opciones disponibles para los padres” quienes así podrían “expresar sus puntos de vista acerca de las escuelas directamente, retirando a sus hijos de una escuela y enviarlos a otro” (Friedman, 1955, p. 6). En este sistema, las escuelas deben asumirse como empresas para adaptarse a la demanda de las familias, mientras la “mano invisible del mercado” operaría equilibrando espontáneamente oferta y demanda para garantizar mayor “eficiencia” en el ámbito educativo.

La adopción de estos acuerdos haría para una competencia más efectiva entre los diferentes tipos de escuelas y para una utilización más eficiente de sus recursos. Se eliminaría la presión para la asistencia directa del gobierno a los colegios y universidades privadas y así preservar su plena independencia y la diversidad, al mismo tiempo que les permitió crecer relativamente a las instituciones del Estado. También podría tener la ventaja auxiliar de causar un escrutinio más detenido de los fines para los que se conceden las subvenciones. (Friedman, 1955, p. 10)

Estas ideas sobre la libertad de elección y la introducción de mecanismos mercantiles en la educación fueron retomadas luego en Argentina durante los años 90 por Martin Krause y Alberto Benegas Lynch (De Luca, 2023). Estos economistas -también reivindicados en los discursos públicos de Javier Milei- enmarcaban la iniciativa de los vouchers en un conjunto de propuestas que apuntaban a eliminar la propia obligatoriedad escolar, la regulación sobre las escuelas y la introducción de bases curriculares comunes bajo una concepción de la educación que entendemos como de derecho personal al asumir a las familias como agente central mientras el Estado adquiere un rol subsidiario (Feldfeber, 2014). En síntesis, “los autores locales coinciden con el planteo realizado por Milton Friedman: el sistema educativo se estructuró como un cuasimonopolio estatal lo que ahoga al individuo, impide una gestión eficiente que realice el interés individual” (De Luca, 2023, p. 224).

De este modo, la propuesta de vouchers se inscribe en lo que Ball y Youdell (2008) han denominado “privatización endógena”, caracterizada por la incorporación de lógicas y principios de mercado en el ámbito educativo. La educación pasaría a transformarse de un bien público a una mercancía en tanto se vuelve propiedad individual y del empleador o, en otras palabras, se desplaza su “valor intrínseco” para darle prioridad como “valor de cambio” (Ball y Youdell, 2008). Esto implica un cambio conceptual también porque deja de ser una responsabilidad estatal frente a los ciudadanos y pasa a ser asumido como producto de consumo de responsabilidad individual.

En un contexto de riesgos y ansiedad (obesidad, anorexia, desempleo, drogas, malos tratos a los niños, escuelas carentes de medios, calles peligrosas, contaminación atmosférica, aditivos a los alimentos) se anima a los padres cautelosos a dejar de confiar en los servicios públicos, o en su propia intuición en lo que se refiere a la educación de sus hijos, como medios adecuados para asegurar a sus hijos oportunidades, ventajas, dicha y bienestar. (Ball y Youdell, 2008, p. 126)

Retomando a Gramsci (2007), sostenemos que estas iniciativas no irrumpen en un terreno vacío o neutro sino que, en cambio, se articulan con formaciones sociales y culturales preexistentes sobre las cuales se han sedimentado y naturalizado ciertos valores e imaginarios que las vuelven pensables y plausibles. En ese sentido, el derecho necesita esa legitimación cultural previa para lograr imponerse y, al hacerlo, reforzar la cohesión moral del orden dominante. Sostenemos el argumento de que el avance de estas propuestas se apoya en una dinámica social previa marcada por el desgaste de formas de solidaridad espontánea y la demanda por mayor autonomía individual, tal como ha sido analizado por Rosanvallon (1997). A ello se suma una creencia extendida en la supuesta superioridad de la gestión privada que la sociología de la educación vincula a procesos complejos como la segmentación creciente del sistema educativo y la asociación entre lo estatal y lo ineficiente (Bottinelli, 2017). La concentración de múltiples problemáticas sociales en la escuela pública en un contexto de desfinanciamiento ha profundizado esas brechas y alimentó una narrativa que desvaloriza lo estatal. Esta percepción ha sido funcional al avance sostenido de la privatización educativa promovida por distintos gobiernos en las últimas décadas (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020). De ahí que los discursos sobre la libertad de elección educativa y el fortalecimiento del ámbito privado se apoyan en estas condiciones sociales preexistentes que permiten construir la legitimación cultural señalada por Gramsci (2007) como requisito para el avance de nuevas normativas.

Sin embargo, los primeros análisis sobre esta propuesta de campaña señalaron importantes limitaciones en varios sentidos. En primer lugar, desde una perspectiva que podríamos caracterizar como pragmática al apelar a experiencias internacionales, se ha sostenido que la implementación de estos mecanismos no conlleva una mejora comprobable en la calidad educativa y que, por el contrario, tiende a profundizar las desigualdades sociales al acentuar la fragmentación del sistema (De Luca, 2023; SUTEBA, 2023). Se ha enfatizado que la introducción de lógicas mercantiles en el ámbito educativo orienta las propuestas institucionales hacia fines utilitaristas para captar matrícula y abre oportunidades de negocio más que una expansión del derecho al aprendizaje (Seoane y Carriquiriborde, 2024). A partir de estas consideraciones, se han formulado críticas al principio subsidiario que sustenta la propuesta, subrayando la necesidad de una mayor centralidad estatal para reducir las brechas educativas y garantizar una verdadera democratización (Ruiz, 2024). Se ha cuestionado también la falacia de la libertad de elección al verse condicionada por la posición social, el nivel educativo de las familias y la estructura de oportunidades disponible en los distintos territorios (Sityar, Hobaica y Marchetti, 2024).

Por último, algunos enfatizaron en cuestiones técnicas vinculadas a la imposibilidad de llevar a cabo una política de este tipo por las especificidades del federalismo educativo argentino (Falcone, 2017; Narodowski, 2023). El modo en que se organiza el sistema impide impulsarlo desde el gobierno nacional porque la administración y financiamiento de las escuelas es competencia de las provincias. Consideramos que este fue la principal limitante para llevar a cabo la política de Vouchers Educativos por LLA. Así, veremos cómo la iniciativa lanzada durante el primer año del gobierno libertario se distanció de la propuesta originaria, aunque no abandonó sus fundamentos y la utilización instrumental del Estado para generar desplazamientos político-culturales.

4. El Programa Vouchers Educativos y la batalla cultural

El Programa Vouchers Educativos se lanzó en 2024 mediante la Resolución N° 61 del recientemente creado Ministerio de Capital Humano que incorporó a la Secretaría de Educación, degradada en su jerarquía y

subordinada a los principios de la TCH^[3]. Esta política consiste en la “prestación temporaria a favor de las familias cuyos hijos asisten a instituciones educativas públicas de gestión privada de niveles inicial, primario y secundario con aporte estatal” (Resolución MCH n° 61/2024, p. 3). Cualquier persona que ejerza responsabilidad parental de estudiantes menores de 18 años en escuelas con más de 75% de subvención estatal y que su ingreso familiar no supere los siete salarios mínimos, vital y móviles, podría solicitar un monto equivalente al 50% de la cuota programática de jornada simple^[4] con un tope máximo de dinero. Posteriormente, en el Reglamento General aprobado por la Secretaría de Educación (Resolución MCH n° 90/2024), se especificó que el programa iba a otorgar esta cuota durante 2 o 3 meses, aunque luego tuvo distintas prórrogas que lo mantiene vigente al momento de escritura de este trabajo (Resoluciones MCH n° 151/2024, n° 488/2024 y n° 498/2025).

Vemos que el programa Vouchers Educativos se aparta en varios aspectos de la propuesta original formulada por Milton Friedman. En lugar de implementarse como una política universal dirigida a todas las familias, su aplicación en Argentina se restringe a un grupo acotado de estudiantes que asisten a instituciones con alta subvención estatal y cuyos hogares se encuentran dentro de ciertos rangos de ingreso^[5]. Además, no se trata de una transferencia directa que permita a las familias elegir libremente la escuela, sino de una devolución parcial del monto ya abonado en concepto de cuota escolar. En otras palabras, la política adopta la forma de una subvención indirecta, canalizada como reintegro, y no como un subsidio anticipado que empodere a los sujetos en su capacidad de decisión.

Este diseño revela un desplazamiento respecto de la lógica fundante de los vouchers como instrumento para fomentar la competencia institucional. El programa no se articula en torno a la “libertad de elección” ni a la eficiencia del mercado educativo, sino que busca frenar la pérdida de matrícula en el sector privado ante el agravamiento de la crisis económica. En este sentido, la política responde más a una lógica de contención que a una transformación estructural del sistema educativo. Así lo explicitan los considerandos de la normativa oficial que justifican la medida como una forma de garantizar la permanencia de los alumnos en sus instituciones frente al aumento de las cuotas:

Que en el contexto actual, producto de la situación económica heredada, se hace necesario asistir a familias cuyos hijos concurren a instituciones de educación privada que reciben aporte estatal, con la finalidad de garantizar la permanencia de los alumnos en dichas instituciones. (...) Que a través de este Programa se buscará evitar que los alumnos deban cambiar de institución educativa debido al aumento en el costo de la matrícula o las cuotas mensuales, de manera de no discontinuar o modificar su trayectoria educativa. (Resolución n° 61)

Aun con estas diferencias, pueden reconocerse ciertos puntos de convergencia con la propuesta originaria en la incorporación del financiamiento a la demanda como principio organizador. En un contexto de ajuste presupuestario, la implementación del programa refuerza una lógica de reasignación de recursos desde el sector público hacia el privado. Este viraje no solo consolida el modelo de subsidio a la demanda en detrimento del financiamiento estructural de la oferta (reorientando recursos de los programas socioeducativos hacia esta nueva línea), sino que también introduce un nuevo tipo de prestación dirigida a las familias que se suma a los aportes estatales a las instituciones y a la exención de cargas impositivas. De este modo, la contención de la matrícula en escuelas privadas actúa como estrategia para evitar una migración masiva hacia el sistema estatal cuya capacidad de respuesta se ve limitada por el mismo proceso de desinversión que la política contribuye a profundizar.

Así, la orientación de esta política puede leerse como parte del tránsito hacia una lógica posbienestarista en la cual el Estado ya no se presenta como garante universal de derechos, sino como agente que administra lo social mediante intervenciones focalizadas y compensatorias. Siguiendo a Rosanvallon (1997), este pasaje implica una redefinición del lazo entre ciudadanía y protección social, desplazando la idea de derechos colectivos por la de mérito individual y asistencia condicionada, y erosionando así el principio de igualdad como valor fundante del contrato democrático.

En términos simbólicos, la política de Vouchers Educativos no solo recupera ciertas lógicas de la propuesta original, sino que también adopta su nomenclatura que resulta significativo considerando el papel del Estado como actor central en la (re)producción del orden simbólico de la sociedad (Bourdieu, 2001). Al ser impulsada por el actor estatal, contribuye a redefinir los marcos desde los cuales se perciben y problematizan las cuestiones educativas, incorporando en este caso la crítica posburocrática a la gestión pública. La hegemonía del mercado basada en la “cultura del interés personal” desplaza así la lucha por los valores esenciales para la democracia y la comunidad en general.

A lo que estamos asistiendo ahora es a una especie de desaparición de las fronteras entre los ámbitos morales o éticos, consecuencia de la ruptura de las demarcaciones entre la prestación pública y privada de los servicios, así como entre los bienes sociales y las oportunidades. (Ball y Youdell, 2008, p. 123)

De ahí que podemos entender esta iniciativa como parte de una disputa por la hegemonía en el terreno educativo donde el Estado no solo regula la distribución de recursos, sino que también participa activamente en la producción de sentidos. La utilización de la noción de “vouchers” como significante cargado de promesas de libertad y eficiencia contribuye a moldear un nuevo sentido común en el cual las soluciones de mercado aparecen como naturales, deseables y más legítimas que las respuestas estatales universales. En este marco, la política opera como una forma de pedagogía estatal que vehiculiza valores neoliberales y desplaza las expectativas colectivas hacia la responsabilización individual de las trayectorias escolares.

5. Reflexiones finales

La implementación del programa de Vouchers Educativos en Argentina debe entenderse como parte de una reconfiguración del rol del Estado impulsada por el gobierno libertario en un contexto de crisis social y económica. Allí las nuevas propuestas de intervención combinan mecanismos de privatización con discursos sobre la autonomía individual en un escenario que, siguiendo a Rosanvallon (1997), identificamos como de desgaste de las iniciativas de solidaridad automática. Sin embargo, aunque el programa propone sostener la matrícula del sector privado mediante subsidios focalizados, lo hace alejándose de los principios ortodoxos que dieron origen a este tipo de políticas como su universalización para cubrir la totalidad de la matrícula o el incentivo explícito a la competencia institucional.

Este desplazamiento respecto del modelo original de Milton Friedman propuesto en campaña revela limitaciones estructurales para su implementación plena en el contexto del federalismo educativo argentino. Como se advirtió ya en su momento, la aplicación del sistema de vouchers desde el nivel nacional se ve imposibilitado porque el financiamiento del nivel secundario está bajo jurisdicción provincial desde la descentralización de los años noventa. En este sentido, la política actual se configura como un ensayo parcial y estratégico que, no obstante, puede proyectarse como parte de la batalla cultural del gobierno. De ahí se desprende una hipótesis sobre su utilización política para “abrir el juego” a su efectiva materialización, como han propuesto sus impulsores (Falcone, 2017). De ser así, puede avanzar ampliando el consenso social y forzando una negociación con las provincias que instalarían esta orientación en el sistema educativo.

Más allá de sus alcances materiales inmediatos, esta iniciativa se inscribe en un proceso más amplio de transformación de la racionalidad estatal que desde los años noventa viene profundizando dinámicas de desresponsabilización pública y avance de lógicas privatizadoras (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020; Sityar, Hobaica y Marchetti, 2024). Sin embargo, no puede leerse como una mera repetición de ciclos anteriores, sino que presenta elementos novedosos tanto en su formulación como en su carga simbólica. A diferencia de etapas previas, esta política busca instalar una nueva lógica de acción estatal con pretensiones refundacionales inscrita en una visión más agresiva del liberalismo que combina ajuste estructural, discursos antiestatales y retóricas de batalla cultural.

Desde una mirada gramsciana, esta operación no es solo técnica o administrativa, sino que implica una disputa activa por el sentido común. Gramsci (2007) ya advertía que toda transformación política requiere una revolución cultural previa, capaz de modificar las prácticas cotidianas y las formas de ver el mundo que legitiman el orden existente. En esa clave, los vouchers son un acto de pedagogía estatal que promueve una visión individualizante para el sistema educativo, desplazando valores colectivos como la justicia social, la igualdad y la solidaridad.

En definitiva, el programa representa una forma concreta de redistribución de recursos desde lo público hacia lo privado, a la vez que produce efectos en el plano simbólico y cultural moldeando nuevas formas de imaginar la educación y el rol del Estado. Su principal novedad no reside solo en el instrumento, sino en su capacidad de articular discursos, valores y políticas que apuntan a redefinir las bases mismas sobre las que se construyó históricamente la educación como derecho en Argentina.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Recuperado de https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s_y_youdell_d_2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad: Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37), 95-112.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid, España: Editorial Akal.
- Bresser-Pereira, L. C. (2002). Reforma de la nueva gestión pública: ahora en la agenda de América Latina, sin embargo... *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 2(3), 1-24.
- Caggiano, S. (2024). La extrema derecha y los dilemas de la batalla cultural: moral, individualismo y sentido de pertenencia. En A. Grimson (Comp.). *Desquiciados: Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha en el mundo* (pp. 103-124). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Canelo, P. (2018). Promesas, promesas. Cambiemos y su disputa por el sentido común. *Revista de Política, Sociedad y Economía*, (5), 36-42.
- Cicollella, P. (2003). *Territorios del capitalismo global. Transformaciones y dinámicas económico-territoriales a fines del siglo XX principios del siglo XXI en la Argentina* (tesis doctoral). Université de Paris III, Francia.
- Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1), 39-48.
- Danani, C. (2013). El sistema de protección social argentino entre 2002 y 2013: buscando el modelo que nunca tuvo. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22, 113-134.
- De Luca, R. (2023). Vouchers educativos: La propuesta para la Argentina y las lecciones del caso chileno. *Revista Conflicto Social*, 17(30), 210-242.
- Falcone, M. (2017). ¿Es posible introducir vouchers educativos en Argentina? *Libertas: Segunda Época*, 2(2), 69-88.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: Reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia (Uberlândia)*, 28, 139-153.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina: Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, CTERA.
- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education [documento en línea]. Recuperado de <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovtable.pdf>
- Fundación por el Desarrollo Humano Integral (2024). *Presupuesto nacional 2025: La consolidación del ajuste regresivo*. Recuperado de <https://files.fundaciondhi.com.ar/PRESUPUESTO-2025---An%C3%A1lisis-de-la-Fundaci%C3%B3n-DHI.pdf>
- Gramsci, A. (2007). *Cadernos do cárcere. Volume 3. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a política* (3.ª ed.). Brasília, Brasil: Civilização Brasileira.
- Grimson, A. (2024). Introducción. La extrema derecha y los desafíos para la democracia. En A. Grimson (Comp.). *Desquiciados: Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha en el mundo* (pp. 9-36). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Ministerio de Capital Humano (2024). Resolución n° 61. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/304996/20240321>
- Ministerio de Capital Humano (2024). Resolución n° 90. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/305932/20240417>
- Ministerio de Capital Humano (2024). Resolución n° 151. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/306808/20240506>
- Ministerio de Capital Humano (2024). Resolución n° 488. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/311379/20240729>
- Ministerio de Capital Humano (2025). Resolución n° 498. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/324168/20250421>
- Morduchowicz, A. (2008). Economía, educación, regulación y mercado: Una convivencia difícil. *Pro-Posições*, 19(3), 131-157. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300007>
- Narodowski, M. (18 de abril de 2023). Por qué ni Milei (ni nadie) podrá implementar los vouchers educativos: 11 puntos para entenderlo. *Cenital*. Recuperado de <https://cenital.com/por-que-ni-milei-ni-nadie-podra-implementar-los-vouchers-educativos-11-puntos-para-entenderlo/>
- Rosanvallon, P. (1997). *A crise do Estado-providência*. Brasilia, Brasil: Editora da UFG / Editora da UnB.
- Ruiz, G. (2024). Recomposición libertaria y derecho a la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(34), 239-252. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-412>
- Semán, P. (2023). Introducción. La piedra en el espejo de la ilusión progresista. En *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* (pp. 9-42). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Seoane, V. I. y Carriquiriborde, N. (2024). Privatización y financiamiento a la demanda: Respuestas neoliberales para desregular el Sistema de Educación Pública de Argentina. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e21625. <https://doi.org/10.20952/revtee.v17i36.21625>
- Sityar, M. P., Hobaica, M. B. y Marchetti, B. (2024). Educación pública en disputa: Reflexiones en torno a las definiciones educativas de La Libertad Avanza entre la campaña electoral y sus primeros meses de gobierno. *Revista de Educación*, 15(32), 179-197.
- SUTEBA (2023). ¿Qué son los “vouchers educativos”? *SUTEBA*. Recuperado de <https://www.suteba.org.ar/que-son-los-vouchers-educativos-22837.html>
- Svampa, M. (2017). *Del cambio de época al fin de ciclo*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Thwaites Rey, M. C. y Ouviña, H. (2018). *Estados en disputa: Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: El Colectivo.
- Vilas, C. M. (2013). Estrategias de política económica y estrategias de política social. Recuperado de <http://cmvilas.com.ar/index.php/articulos/12-politicas-publicas/21-estrategias-de-acumulacion-y-estrategias-de-politica-social>

Notas

- 1 Milei, J. (s.f.). *Milei sobre los vouchers a la educación* [Video]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/shorts/z2ngvWsUOTo> (última consulta: 22 de julio de 2025).
- 2 La teoría del capital humano es una corriente teórica surgida en los años 60 por economistas como Gary Becker y Theodore Schultz que asociaban la inversión en servicios como salud o educación al incremento de la productividad individual y social de un país.

- 3 También incluyó los anteriores ministerios de Cultura, Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Desarrollo social y, el luego disuelto, de Mujeres, Géneros y Diversidad.
- 4 La cuota programática de jornada simple refiere al monto que las escuelas de gestión privada cobran, sin contar las actividades extracurriculares.
- 5 Según El Diario AR, alrededor del 16% de los estudiantes recibirían vouchers del gobierno. Disponible en: https://www.eldiarioar.com/politica/16-estudiantes-recibir-vouchers-gobierno_1_11234081.html (consultado el 22 de julio de 2025).

Concepciones de los docentes del Segundo Ciclo del Nivel Primario sobre el proceso de aprendizaje


Conceptions of Teachers in the Second Cycle of Primary Level on the Learning Process

Ernesto Mendieta Contreras

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://ror.org/00taf6c38>

ernestocontrerasum@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3007-3433>

Victor Bello-Adames

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://ror.org/00taf6c38>

abmv43@gmail.com


 <https://orcid.org/0000-0002-0096-3478>

Eunice Mercedes De La Rosa

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana


 <https://ror.org/00taf6c38>

eunice.mercedes@isfodosu.edu.do


 <https://orcid.org/0000-0001-8270-3495>

Carlos David Ogando Echavarría

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

 <https://ror.org/00taf6c38>

davidcarlos2304@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-2201-9851>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-477>

Recepción: 15 Mayo 2025

Revisado: 19 Octubre 2025

Aprobación: 07 Noviembre 2025

Resumen



Acceso abierto diamante

El desarrollo de las habilidades que propicien la competencia comunicativa en los estudiantes se ha convertido en un gran reto para los docentes, los índices de pruebas nacionales e internacionales sitúan los niveles de comprensión lectora del estudiante de la República Dominicana por debajo del promedio regional. Ante esta realidad, el presente estudio se propone analizar las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que poseen los docentes de Lengua Española del segundo ciclo del nivel primario de la República Dominicana, en relación con las Teorías Implícitas (TI). Se empleó un enfoque de investigación cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo. La muestra fue de carácter no probabilístico discrecional y estuvo compuesta por 20 docentes de centros públicos y privados. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Dilemas de Vilanova, García y Señorino (2007), que clasifica las concepciones en Teoría Directa, Interpretativa y Constructivista. Los resultados muestran que las concepciones de los docentes se enmarcan en la *Teoría Constructivista* (TC) en el 54 % de las preguntas, mientras que la segunda teoría más presente es la *Teoría Interpretativa* (TI) con 35 %. Se concluye en la existencia de una fuerte inclinación hacia la teoría constructivista e interpretativa en los docentes, mientras que algunos docentes también favorecen un aprendizaje apegado a un enfoque más tradicional y directo.

Palabras clave: concepciones de los docentes, teorías implícitas, constructivismo, aprendizaje, pedagogía.

Abstract

The development of skills that foster communicative competence among students has become a major challenge for teachers, as national and international assessments consistently place the reading comprehension levels of students in the Dominican Republic below the regional average. In light of this situation, the present study aims to analyze the conceptions of Spanish language teachers in the second cycle of primary education in the Dominican Republic regarding the teaching and learning process, based on the framework of Implicit Theories (IT). A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and descriptive research design was employed. The sample was non-probabilistic and purposive, consisting of 20 teachers from both public and private schools. The instrument used was the Dilemma Questionnaire by Vilanova, García & Señorino (2007), which classifies conceptions into three categories: Direct Theory, Interpretative Theory, and Constructivist Theory. The results indicate that teachers' conceptions align primarily with the Constructivist Theory (CT) in 54% of the items, followed by the Interpretative Theory (IT) with 35%. It is concluded that there is a strong inclination among teachers toward constructivist and interpretative approaches, although some also favor learning practices grounded in a more traditional and direct perspective.

Keywords: teacher conceptions, implicit theories, constructivism, learning, pedagogy.



1. Introducción¹

Con el devenir del tiempo, las transformaciones educativas han girado en torno a lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes, por tanto lograr la eficacia de este enfoque depende en gran medida en las actividades que realizan los docentes a partir del diseño e implementación de procesos de aprendizajes que "enriquezcan la experiencia del alumnos, refuercen y desarrollen habilidades esenciales que le permita transferir conocimientos a cualquier situación de su vida cotidiana" (Donato-Palacios y Julca-Asto, 2022, p.2). Por tanto, la formación inicial del docente debe estar encaminada a lograr procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos donde su accionar contribuya a fortalecer las habilidades y destrezas de los alumnos.

Por su parte, el Ministerio de Educación de la República Dominicana, en el nivel primario espera que los alumnos adopten un rol activo y protagónico de su propio proceso de aprendizaje, por lo tanto, se concibe al docente como un guía que por medio de las estrategias, actividades y metodología que emplea pueda desarrollar procesos áulicos orientados a "crear situaciones de aprendizaje significativas para asegurar el desarrollo de habilidades y competencias" (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2023:43). Sin embargo, lograr que los docentes asuman un rol de guía para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se encuentra relacionado con las representaciones mentales y culturales que están arraigadas en su experiencia educativa, ya que no sólo están determinadas por su práctica profesional, sino por su herencia cultural y cognitiva, lo que ha sido evidenciado en algunos estudios (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006; Boatto, Vélez y Bono, 2011; Mellado y Chaucono, 2015). Por su parte, Bonini y Muloni (2022), destacan que estas concepciones están relacionadas con sus "niveles de formación, sus saberes específicos o sus creencias" (p.8), por tanto, estas formas de pensar y de actuar influyen directamente en la práctica que lleva a cabo el docente dentro del aula respecto a las actividades pedagógicas que implementa.

Diferentes investigaciones han develado que los profesores no solo transmiten contenidos, sino que manifiestan sus propias teorías implícitas, las cuales aluden a las actividades que llevan a cabo procesos mentales como "la memoria, la atención y las asociaciones" (Vilanova, Mateos-Sanz y García, 2011). En el marco de Pozo et al. (2006) se pueden distinguir tres concepciones que son fundamentales, la teoría directa (TD) donde se considera el aprendizaje como una copia fiel del objeto que se aprende, la teoría interpretativa (TI) que asume un rol más activo del aprendizaje que consiste en la interpretación de lo que se aprende y la teoría constructivista (TC), la cual supone una transformación de lo que se aprende, el sujeto asume un rol más activo (Pozo et al., 2006 y Vilanova et al., 2011).

En el contexto de la República Dominicana son escasas las investigaciones que abordan las concepciones que poseen los docentes respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje para analizar si existe coherencia entre sus creencias y su accionar pedagógico. El informe realizado por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (2013) revela que, en gran mayoría, en las creencias de los docentes subyace el enfoque conductista en un 85%; otros estudios más recientes como Nuñez y Morales (2022) destacan que la mayoría de los docentes se encuentra bajo el enfoque conductista, y que cuentan con matices de enfoques por competencias y constructivistas.

Partiendo de las consideraciones anteriores, el presente estudio busca develar las concepciones que poseen los docentes de lengua española del segundo ciclo del nivel primario (4to a 6to grado) respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje analizando sus representaciones implícitas sobre el aprendizaje (Pozo et al., 2006). Este estudio resulta relevante porque permite comprender mejor cuáles son las creencias pedagógicas que orientan las acciones de los docentes en el aula, ofreciendo así una base sólida para la mejora de las prácticas educativas en la enseñanza y el aprendizaje.

2. Marco teórico y antecedentes

El acto de enseñar, más allá de la aplicación de técnicas o currículos formales, se encuentra intrínsecamente mediado por un conjunto de concepciones, creencias y representaciones que los educadores han construido a lo largo de su trayectoria vital y profesional. Estas concepciones docentes pueden definirse como los principios que restringen la forma en que el profesorado afronta, interpreta y atiende las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula (Pozo et al., 2006).

Siguiendo las líneas de Santander, Casassas, Parada y Cruz (2022), estas concepciones docentes representan un ámbito de estudio fundamental en la investigación educativa, debido a su capacidad intrínseca para convertirse en acciones pedagógicas concretas dentro del aula. Resulta crucial, por lo tanto, reconocer que la posibilidad de lograr cambios educativos significativos está directamente ligada a la disposición de los agentes participantes para modificar sus creencias y sus prácticas.

De hecho, la existencia de educadores altamente capacitados, que dedican tiempo a reflexionar sobre sus prácticas y creencias pedagógicas, se ha señalado como un aspecto crítico para asegurar entornos de aprendizaje de alta calidad (Santander et al., 2022). En este sentido, la investigación, tanto en el contexto preuniversitario como universitario, ha constatado la importancia de la coherencia entre el pensamiento pedagógico del docente (lo que piensa) y su práctica real en el aula (lo que hace) (Chica Pacheco, 2023; Tenorio, 2022; García Yáñez, Moreno-Candil, Candil Ruiz, Macías Ávila y Jiménez Rodríguez, 2020; Bravo Verdugo, Fernández Heredia, Moreno Candil, Meza Calleja, Barrios Campos, y Xelhuantzi Santillán, 2025). Esta convergencia no es meramente un indicador de calidad en la enseñanza, sino un factor que, al ser verificado, permitiría acelerar los procesos de innovación pedagógica y cambio curricular en las prácticas de los profesores.

3. Las Teorías Implícitas

En este contexto, las Teorías Implícitas (TI) emergen como un constructo teórico esencial para el estudio de la cognición del profesorado, ofreciendo un enfoque con notable evidencia empírica y capacidad explicativa para comprender las acciones que realizan quienes las poseen (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas, 2016). Este enfoque de las TI, impulsado por Pozo et al. (2006), interpreta las concepciones docentes en términos de representaciones de naturaleza implícita que se contraponen a los conocimientos explícitos.

Estas representaciones son sistemas de creencias profundamente arraigadas, producto de una doble herencia biológica y cultural, que se manifiestan como principios o supuestos básicos que organizan y subyacen a las acciones y decisiones del profesorado sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo et al., 2006).

El arraigo de estas teorías se debe a que se adquieren de forma implícita o no consciente, a través de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje y enseñanza, culturalmente organizadas, y por la regularidad o el orden de estas situaciones. Pese a su naturaleza no consciente y su dificultad para ser explicitadas (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas, 2016), las TI desempeñan un papel causal y orientativo sobre las acciones y prácticas del docente en situaciones educativas específicas. Así pues, la principal orientación de las TI en la práctica docente radica en su capacidad para filtrar y permeabilizar la interpretación que los profesores hacen de las innovaciones curriculares y las situaciones de enseñanza (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas, 2016; Tenorio-Villanueva, 2022).

El marco de las TI de Pozo y Scheuer (1999) y Pozo et al. (2006) constituye el sustento y la guía principal del presente estudio, ya que proporciona una estructura categórica para analizar las concepciones sobre el aprendizaje que los docentes movilizan en sus aulas. Este modelo identifica tres teorías de dominio esenciales: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva, cada una basada en supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales distintos. Es importante subrayar que, si bien estos modelos ofrecen tipologías claras, los docentes raramente se adhieren a una sola teoría, sino que manifiestan perfiles híbridos o una combinación de varias tendencias (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas, 2016).

La teoría directa es considerada la forma más básica de concebir el aprendizaje (Tenorio-Villanueva, 2022), se centra de manera exclusiva en los resultados o productos del aprendizaje, sin considerar los procesos que

intervienen antes o durante su adquisición, ni las circunstancias contextuales de la interacción (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas, 2016). De modo que se asocia comúnmente con una perspectiva de aprendizaje de carácter asociacionista o conductista. Desde esta visión, el conocimiento es concebido como una copia fiel de la realidad que debe ser transferida de una fuente externa al sujeto. La enseñanza, por lo tanto, se entiende como un proceso de transmisión y el aprendizaje como un acto de recepción, acumulación y reproducción de la información sin una mediación activa del sujeto.

La teoría interpretativa se sitúa en un estadio intermedio, reconociendo un cierto grado de actividad por parte del aprendiz. En esta concepción, el conocimiento no es solo una copia, sino una representación de la realidad, y el aprendizaje implica un esfuerzo por comprender e internalizar lo que se enseña. A diferencia de la teoría directa, concede importancia a la actividad mental del alumno y a factores internos como la motivación y las estrategias de procesamiento de la información, de modo que, si bien sigue buscando la fidelidad en la reproducción de la información, reconoce la actividad mental del aprendiz como un elemento crucial (Pozo et al., 2006; Delgado-Reverón, 2024).

Finalmente, la teoría constructivista representa la perspectiva más afín a los modelos actuales de la psicología del aprendizaje, a la que Pozo et al. (2006) buscan acercar las concepciones docentes. En esta concepción, el conocimiento se considera una construcción y reconstrucción de la realidad, no una mera copia o representación, convirtiendo al aprendizaje en un proceso de reestructuración profunda y personal de los esquemas conceptuales o teorías previas del sujeto. La figura del sujeto que aprende se eleva a la de agente activo y autónomo de su propio aprendizaje, cuya curiosidad y reflexión son características esenciales para adquirir conocimiento (Pozo et al., 2006; Delgado-Reverón, 2024; Bravo Verdugo et al., 2025).

En el contexto preuniversitario, estas teorías han sido estudiadas en profundidad en múltiples niveles y de manera consistente, la literatura reporta la coexistencia de diversas orientaciones teóricas -como las concepciones directa, interpretativa y constructivista- en los profesionales de la educación (Vilanova, Mateos-Sanz, García, 2011; Chaucono, Mellado y Yuste, 2020; Rodríguez Peralta, 2022). Este marco analítico se extiende al ámbito universitario y de formación docente, donde se investiga la articulación de las TI en el profesorado en formación (Amezcu Membrilla, Amezcu Prieto y Muñoz García, 2011) y en los propios formadores de docentes, por ejemplo, respecto al papel de las emociones en los procesos educativos (Bachler, Segovia-Lagos y Porras, 2023).

Para llevar a cabo estas exploraciones en el ámbito de las teorías implícitas, la comunidad académica ha requerido de herramientas de investigación sólidamente validadas, siendo el Cuestionario de Dilemas de Vilanova, García y Señorío (2007) un instrumento metodológico influyente y recurrente para la operacionalización de este constructo en el mundo hispano (Rodríguez Peralta, 2022). La importancia de este instrumento radica en que fue diseñado y validado originalmente para profesores en formación, lo que lo sitúa firmemente como un eje de la investigación universitaria y de pre-servicio al permitir indagar las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en futuros profesionales (Amezcu Membrilla, Amezcu Prieto y Muñoz García, 2011).

4. Metodología

Este estudio está enmarcado en un diseño no experimental, transversal y de tipo descriptivo. El mismo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo para indagar las concepciones de los docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La población del estudio corresponde a docentes de lengua española que se desempeñan en el segundo ciclo del nivel primario en los grados de 4to a 6to.

El tipo de muestra llevado a cabo en el presente estudio corresponde al modelo “no probabilístico discrecional”, el cual según Sampieri, Fernández y Baptista (2014) “supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p.

189). La muestra quedó conformada por 20 docentes pertenecientes a centros públicos y privados del Distrito Educativo 02-05.

El instrumento utilizado corresponde al Cuestionario de Dilemas, validado por Vilanova et al. (2007) con un coeficiente *alpha* de Cronbach de 0.7108 y en el presente estudio se realizó un pilotaje con 10 participantes y se obtuvo un *alpha* de 0.613. Además, se contó con la validación de cinco expertos del área de pedagogía, dado que el instrumento requirió una validación contextual. El instrumento contempla 10 dilemas con tres opciones de respuestas (A, B y C) basados en las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje; teoría directa “TD”, teoría interpretativa “TI” y teoría constructivista “TC”, a su vez, estos se dividen en las siguientes dimensiones:

Dimensión *qué es aprender* (dilemas 1 y 2), dimensión *qué se aprende* (dilemas 3 y 4), dimensión *cómo se aprende* (dilemas 5, 6 y 7) y dimensión *qué y cómo se evalúa* (dilemas 8, 9, 10 y 11), De acuerdo con los ítems del instrumento, las dimensiones se organizan del siguiente modo:

Dilema 1

1. Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que:
 - a) Aprender es obtener la copia del objeto, aunque algo distorsionada debido al propio proceso de aprender (TI)
 - b) Aprender es obtener la copia fiel de lo que se aprende (TD)
 - c) Aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo (TC)

El cuestionario fue administrado tanto en formato físico como virtual, con el fin de garantizar la adecuada recogida de la información. Se llevó a cabo en los centros educativos donde se desempeñan los participantes, quienes recibieron un consentimiento informado para asegurar la confidencialidad de los datos.

Los datos fueron analizados a partir de la estadística descriptiva por medio del análisis de frecuencias y porcentajes según las respuestas obtenidas en cada dimensión y análisis comparativos de acuerdo a las variables sociodemográficas de los docentes. Así mismo, se examinaron los perfiles docentes a partir de un análisis clúster para determinar las concepciones predominantes y la consistencia de las respuestas en las cuatro dimensiones y así identificar diferencias significativas entre grupos.

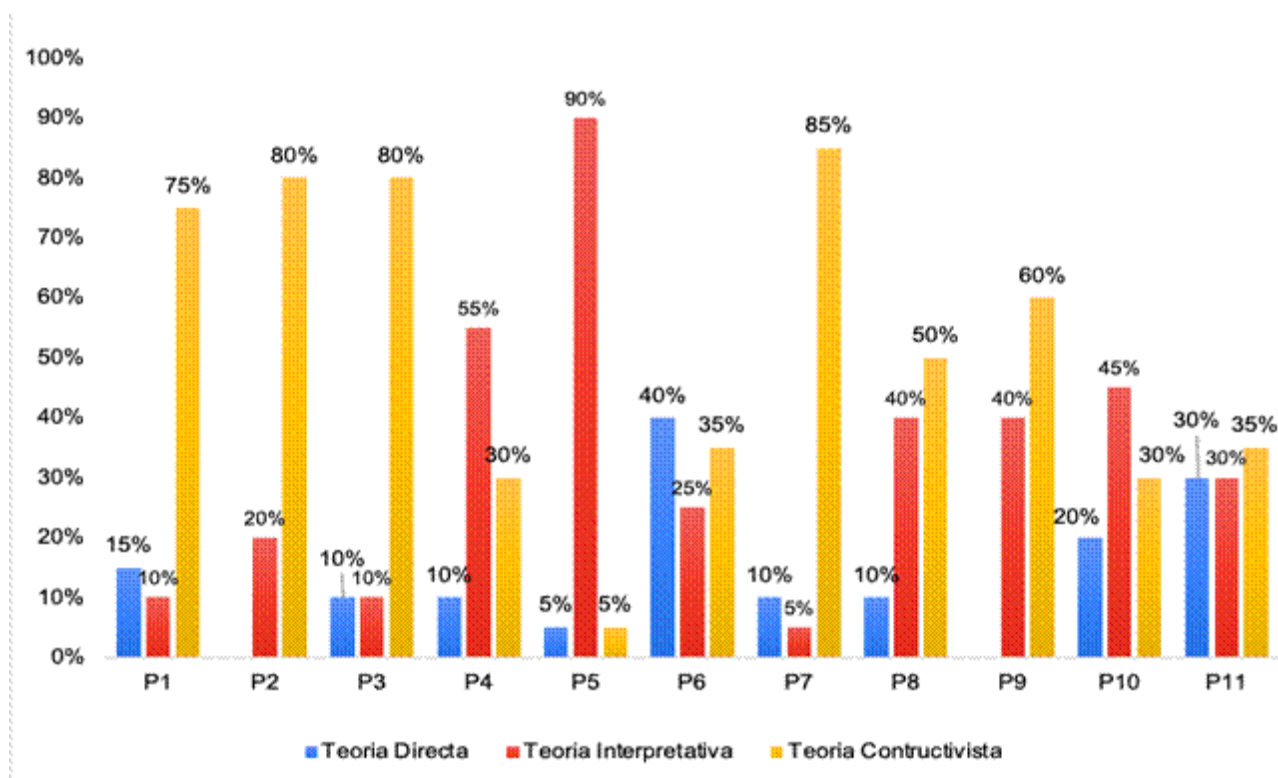
5. Resultados y discusión

En respuesta al primer objetivo del estudio se buscó describir las concepciones presentes en los docentes del segundo ciclo del nivel primario en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la aplicación del Cuestionario de Dilemas propuesto por Vilanova et al. (2007) para conocer las teorías implícitas (TI) que subyacen en sus concepciones.

5.1 Distribución porcentual de las respuestas al cuestionario general

A continuación, se presenta la distribución porcentual de las respuestas de los docentes respecto a las concepciones en torno a la teoría de enseñanza y aprendizaje. Cada ítem refleja la tendencia de los participantes a partir de la identificación con un enfoque, lo que permite inferir la orientación predominante en su práctica pedagógica.

Figura 1
Frecuencias porcentuales de elección de los dilemas seleccionados por los docentes



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Distribución de frecuencias relativas para cada alternativa de los dilemas planteados en el cuestionario concepciones sobre el aprendizaje.

En la Figura 1, se presenta la distribución de las frecuencias relativas para cada dilema (P) planteados en el cuestionario suministrado, los cuales están relacionados al proceso mediante el cual los estudiantes adquieren o construyen sus conocimientos. En este sentido, los datos evidencian una predominancia de la teoría constructivista en los dilemas (P1, P2, P3, P4, P8 y P9), lo que sugiere que los docentes consideran la enseñanza y aprendizaje como un proceso activo y participativo. Sin embargo, se presenta una fuerte inclinación hacia la teoría interpretativa en los dilemas (P4 y P5) así como la presencia de la teoría directa en los dilemas (P6, P10 y P11).

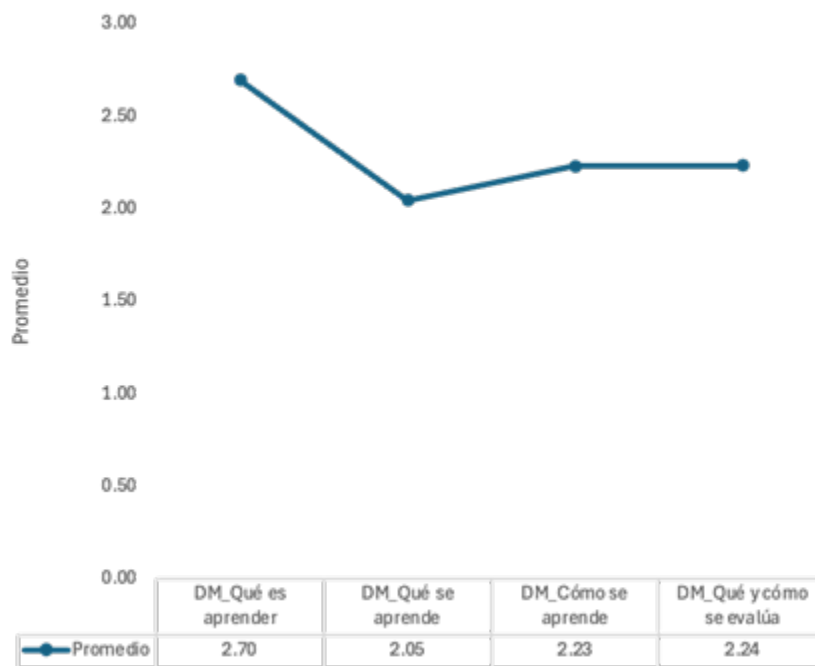
Los datos reflejan que, a pesar de existir una fuerte inclinación de los docentes por el enfoque constructivista, todavía persisten concepciones vinculadas a la teoría interpretativa y directa, lo que confirma la coexistencia de diversas teorías implícitas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta tendencia ha sido documentada en estudios previos, en los que los docentes en su mayoría se perciben con un perfil constructivista e interpretativo en sus concepciones (Lobo y Morales, 2008; Basilisa, Mateos y Vilanova, 2014; Chacín, 2021).

5.2 Distribución porcentual según las dimensiones del cuestionario

Este apartado presenta los hallazgos correspondientes a las dimensiones abordadas por el Cuestionario de Dilemas, Para cada ítem se calcularon los promedios y se asignaron etiquetas numéricas con el fin de clasificar a cada docente según la teoría predominante en sus respuestas: teoría directa (1), teoría interpretativa (2) y teoría constructivista (3). La Figura 2, muestra el promedio general obtenido en cada dimensión del instrumento.

Figura 2

Promedio general de las dimensiones del cuestionario



Fuente. Cuestionario de dilemas de Vilanova et al. (2007). Elaboración propia.

Nota. Promedio general de los ítems del cuestionario de dilemas.

Al analizar los datos de la Figura 2, se evidencia una fuerte inclinación de los docentes por el enfoque constructivista en la dimensión *qué es aprender* con un promedio de 2.70. Por su parte, en la dimensión *cómo se aprende* (2.23) y *qué y cómo se evalúa* (2.24) se observa una inclinación intermedia por las teorías interpretativas y constructivistas. Por último, la dimensión *qué se aprende* 2.05 está inclinada a la teoría interpretativa y directa. Estos datos revelan que las creencias de los docentes van más enfocadas a favorecer procesos de asociación e interpretación de lo que se enseña y lo que se aprende, tal como lo registran estudios previos en los cuales los docentes adoptan una posición conductista respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje (Lobo y Morales, 2008;Chica Pacheco, 2023).

En relación con las teorías implícitas elegidas por los docentes según las dimensiones que se presentan en la Tabla 1, se revela una predominancia de los modelos constructivistas en la dimensión *qué es aprender* (85%) y *qué y cómo se evalúa* (55%), mientras que existe una fuerte inclinación de los docentes hacia modelos más centrados en modelos conductistas en las dimensiones *qué se aprende* (60%) y *cómo se aprende* (65%).

Tabla 1
Distribución del número y porcentaje elección de los participantes según las dimensiones

Dimensiones	<i>Teorías elegidas (TI)</i>			Total
	TD <i>N (f)</i>	TI <i>N (F)</i>	TC <i>N (F)</i>	
Qué es aprender	0 (0%)	3 (15%)	17 (85%)	20
Qué se aprende	1 (5%)	12 (60%)	7 (35%)	20
Cómo se aprende	0 (0%)	13 (65%)	6 (30%)	20
Qué y cómo se evalúa	1 (5%)	8 (40%)	11 (55%)	20

Fuente. Elaboración propia.

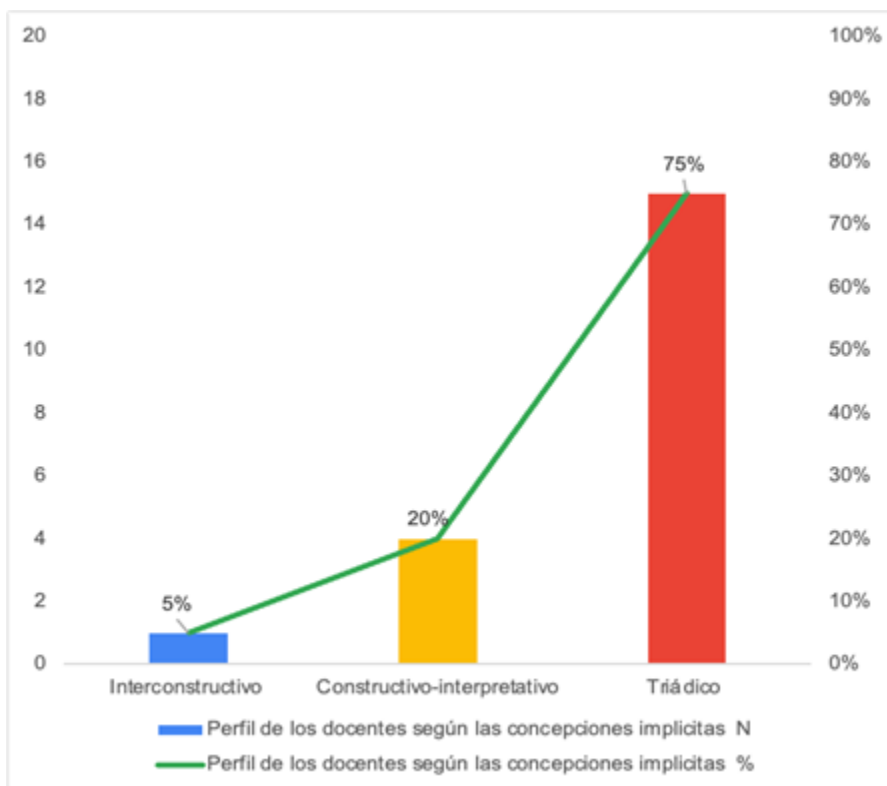
Nota. Datos generados a partir de la clasificación de los promedios obtenidos en el cuestionario <1.5=directa; <2.5=interpretativa y <2.6=constructivista.

A partir de los resultados se puede inferir que los docentes no sólo buscan favorecer al aprendizaje a través de un proceso activo y constructivo de la información, sino que brinda relevancia a la interacción con la información, resultados que han sido documentados en otros estudios (Lobo y Morales, 2008; Basilisa, Mateos y Vilanova, 2014; Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas, 2016; Alvarado-Nando y Mojarro-Delgadillo, 2021).

5.3 Perfiles de los docentes respecto a las teorías implícitas en sus concepciones sobre el aprendizaje

Después de haber analizado las respuestas de los docentes al cuestionario de manera general según las teorías implícitas en sus concepciones de aprendizaje, se realizó un análisis por conglomerados que permitió agrupar a los docentes que mostraban modelos de perfiles similares. Con base a la elección de cada teoría, se pudieron identificar nuevos perfiles puesto que en las concepciones docentes no se encontró un modelo puro, donde los docentes se hayan identificado con una única teoría, tal y como se ha documentado en otros estudios (Gómez y Guerra, 2012; Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas, 2016).

Figura 3
Frecuencias de representación de las teorías implícitas en los docentes participantes



Fuente: Elaboración propia.

Nota. Frecuencia de representación de perfiles docentes encontrados a partir del análisis por conglomerados a partir de las elecciones al cuestionario de dilemas.

La Figura 3 presenta la predominancia de un perfil triádico, compuesto por los tres tipos de teoría (directa, interpretativa y constructivista) en un 70% de la población estudiada, un perfil constructivo-interpretativo en un 20%, donde predomina el constructivismo respecto al interpretativo y un perfil interconstructivo en un 5%, donde predomina la teoría interpretativa respecto a la teoría constructivista como fue documentado en el estudio de Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas (2016), donde a su vez, se identificaron perfiles “constructivista, interconstructivo e interdirecto” dado a los escenarios valorados en el cuestionario suministrado a los docentes.

6. Conclusiones

El presente estudio pudo identificar las teorías implícitas presentes en los docentes del segundo ciclo del nivel primario de una zona de República Dominicana sobre la enseñanza y aprendizaje. Los resultados del estudio presentan una fuerte predominancia de concepciones constructivistas, donde el 50% de los docentes posee un pensamiento basado en un enfoque activo y constructivo del aprendizaje, sin embargo en un 20% predomina la teoría interpretativa y en un 30% se evidencia una fuerte inclinación por las teorías constructivista e interpretativa lo que sugiere que los docentes otorgan gran importancia no solo a la construcción del conocimiento sino también a la interpretación e interacción con la información que se enseña.

De acuerdo con los perfiles identificados en los casos estudiados, se puede afirmar que los docentes con perfil híbrido (constructivista-interpretativos e interconstructivo), son aquellos que ven el aprendizaje como un

proceso activo y con miras a construcción de competencias, ligado no solo a la interpretación de lo que se aprende, sino que busca la transformación de la información a partir de la construcción del sujeto. Por otro lado, los docentes que se identifican con un perfil triádico (concepciones basadas en las tres teorías) se apegan más a favorecer procesos de enseñanza basado en la interpretación y construcción de lo que se aprende, sin dejar a un lado la objetividad de la misma a partir de ofrecer una enseñanza más apegada a un enfoque tradicional.

Finalmente, el estudio aporta elementos relevantes para afirmar que las concepciones de los docentes del segundo ciclo del nivel primario están ligadas a un enfoque basado en las teorías constructivista e interpretativo, ya que estos aportan gran importancia a la interacción y transformación de lo que se aprende, sin embargo, también se apoyan en un enfoque más tradicional apegado a una teoría directa, al considerar la relevancia de la objetividad que aporta la información que se enseña.

Referencias bibliográficas

- Alvarado-Nando, M., y Mojarro-Delgadillo, A. (2021). Práctica docente de la alfabetización inicial desde las concepciones pedagógicas y teorías implícitas del profesorado. *Revista de educación y desarrollo*, 57, pp. 79-88. Recuperado de: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/57/57_Mojarro.pdf
- Amezcu Membrilla, J. A., Amezcua Prieto, M. del C., y Muñoz García, A. (2011). Concepciones sobre el aprendizaje en el profesorado de educación secundaria en formación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), pp. 99-106. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10662/15601>
- Bachler, R., Segovia-Lagos, P., & Porras, C. (2023). The role of emotions in educational processes: The conceptions of teacher educators. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1145294>
- Basilisa, M., Mateos, M., y Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, 15(1), pp. 103-120. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5076>
- Boatto, Y., Vélez, G., y Bono, A. (2011). Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios. *Summa Psicológica*, 8(1). DOI: 10.18774/448x.2011.8.77
- Bonini, C., y Muloni, C. (2022). *Concepciones de los docentes de primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades de los procesos de adquisición de lectura y escritura*. (Tesis de grado). Universidad del Gran Rosario, Argentina. Recuperado de <https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/199/Inv.%20D-47%20MFN%207233%20tesis.pdf>
- Bravo Verdugo, E. R., Fernández Heredia, B. de la L., Moreno Candil, D., Meza Calleja, A. M., Barrios Campos, R., y Xelhuantzi Santillán, R. I. (2025). Relación de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza con compromiso escolar estudiantil y clima motivacional de clase en educación superior. *Pedagogía y saberes*, 62, pp. 76-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10036593>
- Chacín, R. (2021). Aprendizaje de la Lectura y Escritura: Concepciones teóricas que Subyacen en la Práctica Pedagógica de los Docentes. *Cienciaeduc*, 6(1), pp. 1-8. Recuperado de <https://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4802048026/index.html>
- Chaucono, J., Mellado, M. y Yuste, R. (2020). Líderes escolares: representaciones implícitas sobre aprendizaje. *Revista Espacio*, 41(18). Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p12.pdf>
- Chica Pacheco, F. D. (2023). Concepciones y prácticas de los docentes sobre el proceso de formación en competencias para la lectura crítica en los estudiantes del colegio La Salle Montería (Tesis de Maestría), Córdoba, Colombia: Universidad de Córdoba. Recuperado de: <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/6943>
- Cossío Gutiérrez, E.F. y Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), pp. 1135-1164. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14047430007.pdf>

- Delgado Reverón, L. (2024) Teorías implícitas del chatGPT sobre la enseñanza y el aprendizaje. En González Vallejo, R. (coord.), *IA aplicada a la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 12-24). Madrid, España: Dykinson. Recuperado de: <https://portalinvestigacion.nebrija.com/documentos/66d74f66bea7ca600a79983e>
- Donato-Palacios, M., y Julca-Asto, M. J. M. (2022). Enfoque por competencias en la práctica docente. *Polo del Conocimiento*, 7(6), pp. 2284-2293. Recuperado de: <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4193>
- García Yáñez, Y., Moreno-Candil, D., Candil Ruiz, A., Macías Ávila, S., y Jiménez Rodríguez, M. A. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Investigación en educación médica*, 9(33), pp. 62-71. DOI: <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.19173>
- Gómez, V., y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), pp. 25-43. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa [IDEICE]. (2013). Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar. Santo Domingo, República Dominicana: IDEICE. Recuperado de: <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20171130165122.pdf>
- Lobo, S. y Morales, O. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera en estudiantes de formación docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (13), pp. 53-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719004>
- Mellado, M. y Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), pp 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *Adecuación curricular del nivel primario*. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2023/10/2.-Adecuacion-Nivel-Primario-Oct-2023--Final.pdf>
- Núñez, V., y Morales, E. (2022). Nivel de congruencia entre las concepciones del docente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas y las prácticas pedagógicas en el Nivel Secundario, dirección regional No. 14 de Nagua. *Congreso Internacional IDEICE*, 13, pp. 113–117. DOI: <https://doi.org/10.47554/cii.vol13.2022.pp113-117>
- Pozo, J. I., y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J.I. y C. Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108), Madrid, España: Santillana
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Scheuer, N., Pozo Municio, J.I., Pérez Echeverría, M., Mateos Sanz, M., Martín Ortega, E., de la Cruz, M. (coords.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132), Barcelona, España: Grao.
- Rodríguez Peralta, J. (2022). *Estilos de pensamiento docente, teorías implícitas y modos de enseñanza en educación primaria de Cuenca-Ecuador* (Tesis doctoral), La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=352881>
- Sampieri, R. H., Fernández, y C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid, España: McGraw Hill Education.
- Santander, E., Casassas, M. A., Parada, S. y Cruz, P. S. de la. (2022). La relación entre las representaciones implícitas acerca del aprendizaje y la práctica pedagógica de formadores de educadoras de párvulo: Un

estudio de caso en una universidad católica privada en Chile. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(16), pp. 9–35. DOI: <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.316>

Tenorio, G. M. A. (2022). Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa de Santillana, 2020. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), pp. 83-91. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570969250006>

Tenorio-Villanueva, M. (2022). Teorías implícitas docentes sobre la alfabetización inicial. *Revista Saberes Educativos*, 9, pp. 169-184. DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67788>

Vilanova, S. L., García, M. B., y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: Diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), pp. 1-21. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412007000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Vilanova, S.-L., Mateos-Sanz, M.-M., y García, M.-B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(3), pp. 53-75. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-28722011000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Notas

- 1 Este artículo forma parte de la investigación "Relación entre las Concepciones y las Prácticas de los Docentes del Nivel Primario Segundo Ciclo sobre las Estrategias de Lectura en el Distrito Educativo 02-05". Aprobada con el código VRI-PI-7-2023-009. Financiada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana.

Los espectros de Milei: el pensamiento político-educativo de la constelación liberal/libertaria en la cuestión del Estado docente en Argentina


Milei's Specters: The Political-Educational Thought of the Liberal/Libertarian Constellation on the Question of the State as Educator in Argentina

Elías Gonzalo Aguirre

Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

 <https://ror.org/00v29jp57>

aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3209-2096>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-478>

Recepción: 20 Noviembre 2025

Aprobación: 17 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El artículo examina la ofensiva actual contra el Estado docente en Argentina a partir de una reconstrucción genealógica de las tradiciones liberales y libertarias que orientan su crítica. Se sostiene que dicha ofensiva ensambla un conjunto de racionalidades diversas cuyo propósito es la impugnación del rol estatal en educación. A partir del análisis de los planteos de Friedman, Hayek, Mises, Nozick y Rothbard, se indaga en cómo estas corrientes son reactivadas espectralmente por el *mileísmo*, combinando antiestatismo y conservadurismo moral. Este discurso desplaza la discusión pedagógica hacia la indignación moral contra lo público, reconfigurando la educación como un bien de consumo y subordinando la ciudadanía a la capacidad de compra. En conclusión, se argumenta que esta articulación de ideas debilita la legitimidad histórica del Estado docente y favorece una lectura anti-igualitaria que naturaliza las desigualdades en nombre de la libertad individual.

Palabras clave: estado docente, liberalismo, libertario, nuevas derechas, Milei.

Abstract

The article examines the current offensive against the State as educator in Argentina through a genealogical reconstruction of the liberal and libertarian traditions guiding this critique. It argues that this offensive assembles a set of diverse rationalities aimed at challenging the State's role in education. Based on an analysis of the proposals of Friedman, Hayek, Mises, Nozick, and Rothbard, the text investigates how these currents are spectrally reactivated by *Mileism*, combining anti-statism with moral conservatism. This discourse displaces the pedagogical discussion toward a moral indignation against the public sphere, reconfiguring education as a consumer good and subordinating citizenship to purchasing power. In conclusion, it is argued that this articulation of ideas weakens the historical legitimacy of the State as educator, favoring an anti-egalitarian reading that naturalizes inequalities in the name of individual freedom.

Keywords: state as educator, liberalism, libertarianism, new right, Milei.

1. Introducción

El avance reciente de las nuevas derechas en América Latina ha reconfigurado las disputas en torno al Estado docente y al sentido de lo público en educación. En Argentina, este proceso adopta una forma particular: la emergencia de un libertarismo político que combina antiestatismo, conservadurismo moral y retóricas antipolíticas, tensionando las bases históricas del derecho a la educación.

Este trabajo parte de la hipótesis de que este fenómeno no constituye una novedad absoluta ni un proyecto homogéneo, sino que emerge a partir de una reactivación espectral (Derrida, 1995); es decir, viejas tradiciones del pensamiento liberal y libertario que, lejos de haber desaparecido, retornan para asediar y discutir al Estado docente. En este sentido, el discurso libertario contemporáneo -encarnado centralmente en la figura de Javier Milei- no inventa una crítica *ex nihilo*, sino que funciona como una caja de resonancia que convoca a una constelación teórica diversa: desde el utilitarismo de mercado de Milton Friedman y la crítica epistemológica de Friedrich Hayek, hasta la intransigencia praxeológica de Ludwig von Mises, el minarquismo ético de Robert Nozick y el anarcocapitalismo radical de Murray Rothbard. La amalgama de estas racionalidades permite radicalizar la ofensiva neoliberal de los años noventa, desplazando la discusión desde la eficiencia de la gestión hacia la impugnación de la legitimidad misma del Estado como garante del derecho a la educación.

En este marco, el artículo se organiza en torno a dos preguntas de investigación: ¿Qué matrices conceptuales del liberalismo y del libertarismo estructuran estas impugnaciones espectrales al Estado docente? ¿Cómo estas matrices -aunque heterogéneas y a veces contradictorias entre sí- convergen en el discurso libertario contemporáneo para cuestionar la obligación estatal en materia educativa?

El análisis se desarrolla en cinco apartados. El primero reconstruye el contexto histórico de transformación del Estado docente y el ascenso de las nuevas derechas en la región. El segundo expone el diseño metodológico con énfasis en el enfoque genealógico y presenta la matriz analítica utilizada para sistematizar el corpus. El tercero despliega el análisis de las matrices conceptuales que "penan" en el debate actual, recorriendo el arco que va desde la propuesta de *vouchers* hasta la abolición del sistema público. El cuarto sintetiza las convergencias, tensiones y desplazamientos internos de esta constelación para comprender su rearticulación presente. Finalmente, el quinto apartado ofrece una conclusión crítica sobre el modo en que estos 'espectros de la libertad' reconfiguran los sentidos del derecho educativo y del Estado docente en los debates contemporáneos.

2. Estado docente y 'nuevas derechas' en tiempos de recomposición libertaria

Las investigaciones críticas sobre neoliberalismo y educación coinciden en que las transformaciones recientes deben analizarse en relación con la historia del *Estado docente*, modelo que en América Latina asumió la responsabilidad por la escolarización, la regulación curricular y la garantía del derecho a la educación. En Argentina, esta forma estatal se consolidó a lo largo del siglo XX articulando ciudadanía, igualdad de oportunidades y construcción nacional (Puiggrós, 2002; Pineau, Dussel y Caruso, 2001).

Desde los años noventa, dicho modelo fue reconfigurado por reformas inspiradas en postulados neoliberales que impulsaron descentralización, gerencialismo, evaluaciones estandarizadas y transferencia de responsabilidades a jurisdicciones y escuelas (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001; Giovine, 2012). Estas políticas, promovidas por organismos internacionales, desplazaron el eje desde la equidad hacia la calidad y la productividad del capital humano (Krawczyk, 2002), instaurando un Estado evaluador que redefinió los sentidos de lo público (Feldfeber, 2003). En esta línea, la literatura educativa crítica tendió a entender el neoliberalismo educativo como una racionalidad homogénea, pasando por alto que coexistían tradiciones intelectuales distintas dentro del liberalismo y que algunas propuestas se radicalizaban más allá de la reforma gerencial.

En la última década, el ascenso global de las “nuevas derechas” combinó antiestatismo, conservadurismo moral y retóricas antipolíticas (Mudde, 2021; Stefanoni, 2021). En América Latina, estos actores articulan conservadurismo moral, antiestatismo y discursos de “mano dura” (Rovira Kaltwasser, 2024), emergiendo como respuesta a la crisis de representación. En este contexto emerge el libertarismo argentino. Morresi (2008; 2021) reconstruye su genealogía desde los años cincuenta, destacando el papel de *think tanks* como la Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas (ESEADE) o el Centro de Estudios sobre la Libertad, que difundieron ideas de Hayek, Friedman y Rothbard articuladas con el liberalismo conservador local (Morresi, 2021; Bohoslavsky y Morresi, 2025). En educación, esta corriente impugna el Estado docente y concibe la escolarización como un bien privado sujeto a elección individual.

El *mileismo*¹ constituye la expresión más reciente de ese proceso. Se trata de una derecha radical antiestatista (Pereyra Doval et al., 2024), que combina libertarismo económico y conservadurismo moral (Gené, 2024), moviliza afectos contra “élites progresistas” (Feierstein y Galante, 2023) y se difunde mediante redes y juventudes (Semán y Welschinger, 2023). Para Retamozo (2025), es un populismo antipopulista que convierte el rechazo a la política en identidad colectiva (Annunziata et al., 2024) y que resignifica la “batalla cultural” en clave libertaria (Saferstein, 2023).

La educación, en este contexto, se convierte en una arena crucial donde convergen las críticas al Estado, las reivindicaciones de libertad individual y las disputas culturales sobre los contenidos escolares. Ruiz (2024) caracteriza esta experiencia como una *recomposición libertaria*² que desregula y deslegitima lo normativo, promoviendo una pseudo-libertad anárquica que busca abolir al Estado y por ende, tensionando el marco constitucional vigente. A las claras, la perspectiva liberal/libertaria (o paleolibertaria³) redefine los límites entre elección individual, el financiamiento público y las obligaciones estatales en materia educativa. Así la retórica de la libertad actúa como desfundamentación del derecho, erosionando el Estado docente comprometido con la garantía de acceso y obligatoriedad. De este modo, las propuestas de *vouchers* educativos son nuevamente ingresadas al debate público en paralelo con un fuerte desfinanciamiento de políticas y la eliminación del Ministerio de Educación que implican el desmantelamiento del derecho social a la educación (Wanschelbaum, 2023).

Estas acciones deliberadas se inscriben, además, en una tradición en la que el pensamiento liberal denunciadora de un *neoestatismo* (Torrendell, 2014)⁴ que lleva a que la educación privada se encuentre “reducida a un tipo de gerenciamiento que será permitido siempre y cuando se convierta en una franquicia (*franchising*) del Estado o responda a los intereses e ideologías [...] del aparato estatal” (p. 63). Frente a ello, proclaman que “es conveniente dejar atrás la moderna concepción centrada en el Estado Educador y encarnar en la actual cultura, otra enfocada en la Sociedad Educadora” (p. 64). En este último paradigma “la escuela ya no es la única ni la principal responsable de la educación de los ciudadanos [...] y que la infancia no es la única edad para aprender” (Álvarez Gallego, 2001, p. 48) y por lo tanto la educación pasa a ser concebida “como una responsabilidad del conjunto de la sociedad en la que participan tanto el sistema institucional como los distintos actores económicos y sociales, los medios de comunicación y las distintas organizaciones sociales” (p. 47). Es preciso advertir que esta perspectiva no debe confundirse con un posicionamiento subsidiario del Estado en materia educativa.

Mientras que, como se ha señalado, la *sociedad educadora* sostiene que la educación es una labor colectiva que involucra a toda la sociedad -familia, escuela, organizaciones civiles, empresas, medios de comunicación y espacios públicos- y reconoce que los aprendizajes se producen también fuera del aula, en múltiples ámbitos sociales; la subsidiariedad se refiere específicamente al rol del Estado en el campo educativo. En este sentido, promueve “el derecho original a educar que les corresponde a los padres, a las iglesias y a los particulares. Según estas posturas, el Estado debería intervenir sólo cuando la actividad educativa privada no resulte suficiente para cubrir las necesidades de la población” (Ruiz, 2009, p. 49).

De este modo, las transformaciones recientes del campo educativo argentino deben entenderse como parte de una reconfiguración ideológica más amplia, en la que el discurso libertario procura refundar los vínculos sociales entre Estado, mercado y educación. Mientras el neoliberalismo de los años noventa impulsó una racionalidad tecnocrática que buscó modernizar la gestión estatal bajo el paradigma de la eficiencia y la rendición de cuentas (Grinberg, 2008), el *mileísmo* avanza hacia una deslegitimación ontológica del Estado como garante de derechos. Esta mutación implica un desplazamiento desde la crítica a la burocracia estatal por su inflación de gobierno (Foucault, 2006) hacia una crítica a la existencia misma del Estado docente, reivindicando el mercado como principio organizador de la vida social y la educación como un bien de consumo regido por la competencia y la elección individual.

En esta nueva matriz, las categorías de *libertad*, *mérito* y *responsabilidad individual* desplazan los principios de igualdad y justicia social (Gluz y Kesler, 2024). Las derechas antiestatales intensifican la apelación a la *educabilidad* y la *empleabilidad* como ejes de una narrativa pedagógica centrada en la autoexplotación del sujeto (Grinberg, 2024). Así el léxico libertario resignifica la libertad en su sentido negativo -no interferencia- y la contrapone a la libertad positiva asociada a condiciones materiales del derecho (Berlín, 2001). Esta operación discursiva despoja a la educación de su carácter público y la reubica en el terreno de la elección privada (Ruiz, 2024).

A la vez, esta ofensiva se articula con una repolitización conservadora del campo educativo: las denuncias de “adoctrinamiento”, las campañas contra la Educación Sexual Integral y la demanda de “neutralidad curricular” expresan una disputa por el control moral del conocimiento (Southwell et al., 2024). Estas tensiones reeditan debates sobre los límites del Estado y la libertad de enseñanza, promoviendo una reversión familista y privatizadora del espacio público.

Desde nuestra mirada el neoliberalismo educativo ha mutado desde una racionalidad gubernamental que coexistía con el Estado hacia un programa de desinstitucionalización radical. El *mileísmo* aglutina este proceso como proyecto político que busca erosionar el Estado docente y refundar la relación entre educación y mercado. La disputa contemporánea ya no se limita al alcance de la intervención estatal, sino a la legitimidad misma del derecho a la educación y su lugar en el pacto constitucional argentino. Este análisis, por tanto, se inscribe en la literatura crítica sobre neoliberalismo educativo y nuevas derechas, pero propone avanzar hacia una reconstrucción sistemática de las matrices conceptuales del pensamiento libertario que hoy orientan el debate educativo nacional.

3. Metodología

3.1 Enfoque genealógico y corpus documental

La investigación adopta un diseño cualitativo de carácter documental (Bowen, 2009), centrado en el análisis intensivo de textos. El estudio se desarrolla mediante una estrategia genealógica inspirada en Foucault (1971). Desde esta perspectiva, la genealogía no busca un origen esencial ni una continuidad lineal, sino reconstruir procedencias múltiples, rupturas y sedimentaciones que configuran un campo discursivo. Aquí se emplea para interrogar las condiciones históricas, conceptuales e institucionales que posibilitaron la emergencia del pensamiento liberal/libertario sobre el Estado docente. En diálogo con la historia intelectual (Pocock, 2009), los textos se examinan como intervenciones situadas en tradiciones argumentativas y coyunturas políticas específicas, evitando lecturas individualistas o descontextualizadas.

El corpus está compuesto por obras de Milton Friedman (2022a; 2022b), Friedrich Hayek (2008; 2013; 2014), Robert Nozick (1988), Murray Rothbard (2005; 2014; 2021) y Ludwig von Mises (2005; 2011a; 2011b; 2012). Los criterios de selección fueron: (i) la centralidad del problema educativo y del rol estatal en su obra; (ii) su influencia demostrada en espacios de formación libertaria en Argentina; y (iii) su representatividad doctrinaria en un arco que va del ordoliberalismo misiano al anarcocapitalismo rothbardiano. Se excluyeron autores cuya producción sobre educación es tangencial para preservar profundidad analítica.

3.2. Procedimiento de análisis

El análisis se desarrolló en cinco fases. Primero, una lectura integral de cada obra permitió situar los pasajes educativos dentro de su arquitectura conceptual. Segundo, se identificaron sistemáticamente los fragmentos referidos a educación, obligatoriedad, financiamiento estatal, propiedad, coerción y libertad. Tercero, se elaboró un fichado analítico con citas, paráfrasis densas, conceptos clave y tipo de justificación. Cuarto, los fragmentos fueron codificados en cuatro dimensiones -ontológica, epistemológica, normativa y pragmática- construyendo una matriz comparativa autor \times categoría. Finalmente, se elaboró una síntesis comparada que identifica convergencias, diferencias y tensiones entre posiciones.

A fin de operacionalizar este recorrido y evitar una lectura lineal de los autores, la sistematización del corpus se estructuró mediante una matriz analítica que cruza las posiciones teóricas con cuatro dimensiones de interrogación: ontológica, epistemológica, normativa y pragmática. La Tabla 1 sintetiza esta grilla de inteligibilidad (Foucault, 2006), la cual permitió detectar no solo las convergencias discursivas, sino fundamentalmente las rupturas y las distancias tácticas que configuran la constelación liberal-libertaria actual.

Tabla 1
Matriz de análisis genealógico: dimensiones de la impugnación al Estado docente

Dimensión	Principal interrogante	Nudos críticos identificados en el corpus
Ontológica	<i>¿Cómo se concibe la naturaleza del vínculo social y el Estado?</i>	• Orden Espontáneo: La sociedad se coordina sin dirección central (Hayek).
		• Praxeología: La acción humana individual como único dato real (Mises).
		• Estado como Agresión: Definición del Estado como "organización criminal" o aparato de coerción (Rothbard, Nozick).
Epistemológica	<i>¿Por qué falla el Estado al intentar educar?</i>	• Dispersión del Conocimiento: Imposibilidad de centralizar la información tácita (Hayek).
		• Cálculo Económico: Inviabilidad de asignación racional de recursos sin precios de mercado (Mises).
		• Monopolio Intelectual: Riesgo de homogeneización y estancamiento cultural (Friedman, Hayek).
Normativa	<i>¿Qué principios de justicia validan o invalidan la acción estatal?</i>	• Derechos Negativos: La libertad como "no interferencia" vs. derechos sociales (Nozick).
		• Propiedad de uno mismo: Rechazo ético a la "esclavitud" de los impuestos (Rothbard, Nozick).
		• Libertad de Elección: Primacía de la decisión parental sobre el bien común (Friedman).
Pragmática	<i>¿Qué dispositivos de gestión se proponen como alternativa?</i>	• Cuasi-mercados: Financiamiento estatal a la demanda (<i>vouchers</i>) para simular competencia (Friedman).
		• Privatización: Retirada del Estado y provisión puramente mercantil.
		• Desregulación: Eliminación de la obligatoriedad escolar y contenidos mínimos (Rothbard).

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de Friedman (2022a), Hayek (2014), Mises (2012), Nozick (1988) y Rothbard (2021).

La rigurosidad del análisis se sostuvo mediante criterios hermenéuticos: (i) *textualismo*, con anclaje preciso en pasajes específicos; (ii) *contextualismo*, que sitúa cada argumento en su horizonte conceptual e histórico; (iii) *claridad interpretativa*, reconstruyendo la formulación más coherente de cada autor; y (iv) *simetría metodológica*, otorgando un tratamiento analítico equivalente a todas las obras. Estos criterios fortalecen la credibilidad del estudio y permiten evitar caricaturas o reducciones simplificadoras.

4. Matrices conceptuales sobre el Estado docente en la tradición liberal/libertaria

El eje articulador del análisis es la impugnación del Estado docente entendido como monopolio estatal de la provisión educativa, obligatoriedad escolar y financiamiento mediante impuestos. Sin embargo, las justificaciones, los grados de radicalidad y las alternativas propuestas varían ampliamente entre autores. La secuencia reconstruida muestra una progresión que va desde posiciones menos radicales hasta posturas de rechazo absoluto del Estado: comienza con Milton Friedman, quien acepta la existencia de un sistema público complementado por mecanismos de mercado; continúa con Friedrich A. Hayek, que sostiene la necesidad de un Estado mínimo para asegurar la libertad; sigue con Ludwig von Mises, que cuestiona la provisión estatal por su imposibilidad de cálculo y promueve la privatización; incorpora a Robert Nozick, que defiende un Estado reducido solo a funciones básicas; y culmina en Murray Rothbard, para quien toda autoridad estatal es ilegítima. Esta gradualidad evidencia cómo el rol estatal se desplaza, en esta constelación libertaria, desde la moderación liberal hasta el anarcocapitalismo.

4.1 Friedman y el cuasi-mercado educativo

Milton Friedman (1926- 2006) reconoce que la educación genera externalidades positivas ('efectos de vecindario') que justificarían cierta intervención gubernamental. Como él mismo explicita, "una sociedad democrática y estable es imposible sin un grado mínimo de alfabetización y conocimiento por parte de la mayoría de los ciudadanos" (Friedman, 2022a, p. 212). Esta admisión de externalidades lo separa radicalmente de posiciones anarcocapitalistas que negarán cualquier justificación para la intervención estatal. Sin embargo, Friedman argumenta que estas externalidades justifican financiamiento público pero no necesariamente provisión directa por parte del Estado. La solución propuesta es el *voucher*⁵:

Supongamos, sin embargo, que el Gobierno te dijera: «Si nos exime de los gastos de escolarización de su hijo, le entregaremos un cheque o cupón, un papel canjeable por una determinada suma de dinero, si, y sólo si, es utilizado para pagar el coste de escolarización de su hijo en una escuela aprobada» (Friedman, 2022a, p. 210).

En el marco de su crítica general al intervencionismo estatal, Friedman parte de la premisa de que el Estado, cuando monopoliza la provisión educativa, produce incentivos perversos, esto es, al no enfrentarse a competencia alguna, tiende a la ineficiencia, genera estructuras administrativas difíciles de modificar y se vuelve vulnerable a la influencia de grupos de interés que actúan para conservar privilegios, entre ellos los sindicatos docentes. Como recuperó en una de sus obras:

Un monopolio no necesita preocuparse realmente por estos asuntos. Mientras los sistemas escolares locales puedan estar seguros de recibir ayuda estatal y federal sin la responsabilidad que inevitablemente conlleva una competencia agresiva, es una ilusión sentimental esperar un aumento significativo en la eficiencia de nuestras escuelas públicas. Si no hay alternativas al sistema actual -aparte de las actuales escuelas privadas y parroquiales, que se acercan a su límite de expansión-, entonces las posibilidades de mejora en la educación pública son limitadas (Friedman, 2022b, p. 223).

Desde esta lectura, la educación pública se desempeña como un sistema cerrado que desalienta la innovación y distribuye recursos sin relación directa con el desempeño o las preferencias de las familias. Su solución consiste en trasladar el financiamiento a la demanda mediante *vouchers* que las familias reciben para “comprar” educación en la institución de su preferencia. Con ello persigue varios efectos simultáneos como ampliar la libertad de elección, incentivar la competencia entre escuelas y evitar que quienes escojan instituciones privadas deban sostener con sus impuestos la oferta estatal mientras afrontan además los costos directos de la educación de sus hijas/os. Según Friedman, este esquema corrige distorsiones distributivas generadas por el sistema público y crea un mercado educativo donde la calidad surge de la competencia y no de la planificación estatal.

¿El efecto del plan de cheques será simplemente subsidiar a esas escuelas, dejando a la mayor parte de los habitantes de barrios marginales en escuelas públicas inferiores? ¿Qué razón hay para suponer que realmente surgirán alternativas? La razón es que se desarrollaría un mercado donde hoy no existe. Abriría un vasto mercado que podría atraer a muchos participantes, tanto de escuelas públicas como de otras ocupaciones. (...) nos impresionó la cantidad de personas que dijeron algo así como: «Siempre quise enseñar [o dirigir una escuela], pero no podía soportar la burocracia educativa, las formalidades y la inflexibilidad general de las escuelas públicas. Pero con su plan, me aventuraría a abrir una escuela» (...) La única predicción que se puede hacer es que sólo sobrevivirían aquellas escuelas que satisfagan a sus clientes, al igual que sólo sobreviven los restaurantes y bares que satisfacen a sus clientes. La competencia se encargaría de eso (Friedman, 2022b, p. 220)

El *voucher* introduciría competencia entre escuelas que deberían atraer estudiantes para sobrevivir, lo cual las forzaría a mejorar calidad o desaparecer. Como Friedman argumenta, “aquí, como en otros campos, es probable que la empresa privada competitiva sea mucho más eficiente para satisfacer las demandas de los consumidores que las empresas nacionalizadas o las empresas dirigidas a servir otros propósitos” (Friedman, 2022a, p. 139). Es crucial notar que, si bien Friedman (2022a) propone un *cuasi mercado educativo*⁶, reserva al Estado funciones como establecer estándares de contenidos básicos, prevenir fraude, garantizar requisitos de seguridad, entre otras. Estos señalamientos no buscan edulcorar la posición pro mercado de Friedman, sino más bien, diferenciarlo de otras tradiciones de la constelación liberal/ libertaria que abogan por eliminar la intervención estatal.

Sin embargo, la bibliografía crítica advierte que esta solución, presentada como liberadora y eficiente, reposa sobre supuestos discutibles. En primer lugar, la idea de que la competencia garantiza mejoras de calidad presupone que todas las familias pueden ejercer la elección en condiciones similares, algo que en sociedades desiguales difícilmente ocurre. Gran parte de los estudios disponibles señalan que los sistemas de *vouchers* tienden a ampliar segmentaciones preexistentes, y a producir circuitos escolares diferenciados por niveles de ingreso familiares. En segundo lugar, el diagnóstico sobre la “doble erogación” ignora que la educación pública se financia como bien social, no como servicio individual, y que su sostenimiento responde a obligaciones estatales de justicia distributiva y de garantía de derechos. Por último, la lógica de mercado transforma a las escuelas en oferentes que deben maximizar rendimiento y reputación, lo que suele traducirse en procesos de selección encubierta, aumento de cuotas complementarias, flexibilización laboral docente, estandarización curricular y desplazamiento de propósitos formativos hacia indicadores de rendimiento. De allí que el debate contemporáneo no solo cuestione la eficacia del *voucher*, sino la concepción misma de educación como mercancía intercambiable en un mercado supuestamente autorregulado.

4.2 Hayek: orden espontáneo y peligro del monopolio intelectual

Friedrich Hayek (1899-1992) desarrolla una crítica epistémico-política al Estado docente que enfatiza dimensiones filosóficas antes que puramente económicas. Su teoría del orden espontáneo⁷ sostiene que el conocimiento relevante para la coordinación social está disperso entre innumerables individuos y es en gran medida tácito, no codificable ni transmisible centralmente. Esta tesis, formulada en su artículo *The Use of Knowledge in Society* (2013), tiene implicancias directas para la educación. Aplicado a este campo, Hayek identifica el peligro fundamental del monopolio estatal sobre el pensamiento y la formación de las conciencias.

En *Los fundamentos de la libertad* (Hayek, 2014), advierte explícitamente: "si la mayoría de la gente dependiera de la educación pública... esto daría al gobierno poderes considerables... sobre las mentes de los jóvenes" (p. 377). Esta preocupación no es meramente teórica, sino que responde a experiencias históricas concretas del siglo XX donde el monopolio educativo estatal desempeñó un papel clave como instrumento de control ideológico.

Hayek cita extensamente casos donde el control estatal de la educación facilitó adoctrinamiento masivo. El sistema prusiano del siglo XIX es paradigmático para él: "se convirtió en el modelo para el adoctrinamiento de las mentes de los jóvenes" (Hayek, 2008, p. 153). Refuerza la idea de que el control estatal de la educación es el riesgo más grave para la libertad:

La magnitud de facultades que el sistema de educación altamente centralizado y por completo sometido al poder público otorga sobre la mente humana debería hacernos cautelosos hasta el extremo, antes de permitir la instauración, con apremios, del sistema (Hayek, 2014, p. 498).

En la esfera de los métodos educacionales, más quizá que en cualquier otra, el peligro mayor para la libertad deriva de que sea capaz de dotarnos, en plazo breve, de técnicas más poderosas que las hasta hoy conocidas y que permitan moldear a nuestro antojo la mente humana (Hayek, 2014, p. 499).

También analiza el caso soviético donde el control educativo permitió inculcar comunismo desde la infancia:

En todos los países totalitarios estas disciplinas [Historia, Derecho, Economía] se han convertido realmente en las más fecundas fábricas de mitos oficiales, que los dirigentes utilizan para guiar las mentes y voluntades de sus súbditos (Hayek, 2008, p. 248-249).

En ambos casos, argumenta Hayek, el monopolio educativo permitió al poder político moldear mentalidades facilitando surgimiento o consolidación de regímenes totalitarios. Para este pensador, el Estado, al monopolizar la educación, no solo transmite conocimientos, sino que moldea cosmovisiones, valores y lealtades políticas. Este poder sobre las conciencias en formación constituye una amenaza permanente a la libertad individual y al pluralismo social. De modo que, si el Estado monopoliza la educación, impondrá necesariamente la visión del grupo que controla el aparato estatal, generando conflicto y resentimiento en aquellos cuyos valores son marginados o contradichos. Así, en su crítica al Estado de bienestar o de providencia británico, señaló que

(...) la constante intromisión de los poderes públicos en cuanto atañe a la educación, y la burocracia que tiene a su cargo los servicios sociales investida de un arbitrario poder que se proyecta a larga distancia; peligros todos que el individuo no puede conjurar por sí mismo y que la actual proliferación de la maquinaria estatal, sin duda, más bien incrementa que mitiga (Hayek, 2014, p. 401).

Foucault (2007) mostró que la crítica neoliberal -particularmente en Hayek y en la tradición ordoliberal- traza una línea continua entre las economías planificadas totalitarias y el Estado de bienestar. Desde esta mirada, las políticas públicas en educación, salud o seguridad social no corrigen al capitalismo, sino que reproducen la misma lógica estatista que, según estos autores, caracterizó tanto al nazismo como al socialismo soviético. El golpe teórico clave, según Foucault, fue comprender al nazismo no como una anomalía histórica, sino como el 'revelador' de una invariante antiliberal presente en todo proyecto intervencionista. De allí que Hayek advirtiera en 1943 que Inglaterra estaba "en peligro de correr la misma suerte que Alemania", insistiendo en que "muchos se niegan a reconocer que el ascenso del fascismo y el nazismo... [fue] un resultado inevitable" de las políticas socializantes previas (citado en Foucault, 2007, p. 223). Esta matriz interpretativa ayuda a entender por qué el *mileísmo* tiende a asociar experiencias socialistas o soviéticas con fenómenos locales vinculados al surgimiento del Estado de bienestar.

Retornando al plano educativo, la propuesta de Hayek no implica eliminar por completo al Estado, sino limitar su papel a garantizar un marco plural en la provisión. Su planteo central es que los argumentos a favor del control estatal “se han desvanecido prácticamente” (Hayek, 2014, p. 500) y que “ni la enseñanza debe ser financiada exclusivamente con cargo al erario” (p. 501). Por eso, valora el esquema de *vouchers* de Friedman como mecanismo para ampliar la elección familiar y permitir que el Estado financie sin administrar. En esta línea, sostiene que podría delegarse “la entera organización y dirección de la educación al esfuerzo privado [quedando el Estado] a cargo de los costos fundamentales” (Hayek, 2014, p. 501).

Su crítica al Estado en educación remite a la noción de orden espontáneo. Cuando la autoridad central utiliza la educación para promover justicia social, produce una jerarquía artificial basada en la capacidad presumida. La estandarización del mérito genera élites impuestas y reduce la diversidad de trayectorias que, para Hayek, caracterizan a una sociedad libre. Además, el efecto subjetivo es más opresivo que en sistemas basados en privilegio o azar, porque cuando la posición social depende “notoriamente del mérito” (p. 699), el fracaso se interpreta como inferioridad personal, “sin posible disculpa ni consuelo” (p. 428). En consecuencia, las políticas igualitaristas terminan instaurando un orden más rígido que aquel que buscaban corregir y, en sus palabras, “conducen a un nuevo despotismo” (p. 430).

Las críticas a la posición de Hayek son múltiples. Una primera objeción subraya que Hayek tiende a asimilar cualquier control estatal al ‘camino de servidumbre’, desconociendo las diferencias entre sistemas democráticos -con debate curricular público, controles institucionales y pluralidad política- y regímenes totalitarios. La analogía con el nazismo o el estalinismo resulta así forzada. Una segunda crítica señala que su defensa del pluralismo omite las desigualdades estructurales, dado que la “libre elección” es desigual si las familias parten de condiciones muy distintas. Más que diversidad, el resultado puede ser segmentación educativa. Finalmente, se advierte una tensión en su apelación al orden espontáneo porque si el conocimiento está disperso, el pluralismo debería incluir también perspectivas críticas del capitalismo; sin embargo, Hayek concentra su preocupación solo en las ‘ideas colectivistas’ impartidas por el Estado, sin cuestionar asimetrías similares en escuelas privadas.

4.3 Mises: praxeología, cálculo económico y homogenización educativa

Ludwig von Mises (1881–1973), mentor de Rothbard y figura central de la Escuela Austríaca, aporta dos piezas claves a la crítica liberal: la imposibilidad del cálculo económico en sistemas socialistas y la politización del sistema educativo en sociedades plurinacionales. Su obra más influyente, *La acción humana* (2011b), establece que la economía es una ciencia praxeológica, esto significa que sus enunciados son *verdades a priori* deducidas del axioma de la acción humana. Mises sostiene que la planificación central carece de un mecanismo racional de cálculo porque, al abolir la propiedad privada de los medios de producción, impide la formación de precios de mercado. Precisamente, en los precios se nuclea la información dispersa sobre costos de oportunidad, preferencias y escasez; sin ellos, los planificadores no pueden asignar recursos de manera eficiente. La tesis del cálculo económico se desarrolla en *Socialismo* (2012), donde Mises explica que sin precios “no puede haber economía (...) Todos los cambios económicos (...) implicarían operaciones cuyo valor no podría ser predecido de antemano ni verificado después de que hayan tenido lugar” (p. 95) y, por lo tanto, la planificación se convierte en un ejercicio arbitrario y la producción en un cúmulo de errores.

Para Foucault (2007), Mises ayudó a establecer la idea de que cualquier comportamiento humano, y no solo el intercambio mercantil, podía analizarse como una conducta económica racional que busca asignar recursos escasos a fines alternativos. Esta ampliación del modelo de racionalidad económica a todas las esferas de la vida social lo convirtió en una referencia decisiva para las discusiones neoliberales en torno al *homo oeconomicus*, el hombre económico.

Extrapolado la propuesta de Mises al ámbito educativo, su tesis de cálculo económico implica que el Estado no puede decidir racionalmente cuántas escuelas construir, qué currículo implementar o cómo asignar recursos educativos porque al existir ausencia de precios de mercado para los servicios educativos, el cálculo objetivo es imposible. En una economía de mercado, estas decisiones emergen de la interacción espontánea entre oferta y demanda; esto es, empresarios educativos ofrecen servicios diferenciados, los consumidores eligen según preferencias y recursos, y los precios se ajustan hasta equilibrar oferta y demanda. Las instituciones exitosas que satisfacen mejor las necesidades de las familias crecen, mientras que las que no logran atraer demanda desaparecen. Ningún planificador central necesita coordinar el proceso puesto que el orden educativo -como el económico- emerge de millones de decisiones descentralizadas, guiadas por información dispersa y conocimiento local.

En cambio, en un sistema estatal, las decisiones deben tomarse políticamente mediante criterios ajenos a la eficiencia o la satisfacción de los usuarios como presiones de grupos organizados (sindicatos docentes, asociaciones de padres), directivas ideológicas del gobierno de turno, inercias burocráticas y métricas administrativas desconectadas de las preferencias reales de las familias. Estos criterios llevan sistemáticamente a la ineficiencia estructural que redundaría en sobredimensionamiento en algunas áreas, subdimensionamiento en otras, rigidez curricular, lentitud para adaptarse a nuevas demandas sociales y pedagógicas. En la lógica misiana, esto no es un accidente, sino una consecuencia inevitable de la ausencia de precios y competencia.

A ello se suma un segundo argumento. La educación estatal produce conflicto cultural en sociedades plurales. En *Nación, Estado y economía* (Mises, 2011a) y *Liberalismo* (2005), Mises advierte que la escuela pública, al definirse en torno a un idioma y una historia oficiales, se transforma en un instrumento de hegemonía cultural. Como sostiene “en un área de nacionalidad mixta, la escuela se convierte en premio político. Cada grupo nacional quiere tener sus propias escuelas, y quiere que en las cuales se emplee su propio idioma” (p. 114). La politización cultural de la escuela explica el conflicto escolar en naciones multiétnicas y la violencia asociada a la construcción de la identidad nacional.

La única forma de evitar ese conflicto sostiene Mises (2005), es la despolitización total de la educación, que solo puede lograrse mediante la privatización y la libertad de elección parental. “Solo las escuelas privadas, independientes de la intervención gubernamental, hacen posible proporcionar educación de acuerdo con los deseos de los padres” (p. 115). De este modo, la educación se reintegra al orden espontáneo del mercado, donde las diferencias de valores, creencias y lenguas se canalizan pacíficamente a través de la competencia voluntaria.

Este diagnóstico sitúa a Mises en el origen de una tradición liberal-libertaria que luego desarrollarán Hayek, Friedman y Rothbard. Los tres heredarán de Mises la intuición de que la educación pública funciona como vehículo de adoctrinamiento estatal, aunque propondrán soluciones divergentes. Incluso es Mises quien siembra el germen de la crítica radical a la función general del Estado en *La acción humana* (2011b), donde lo define como el “aparato social de compulsión y coerción” (p. 316), una institución que existe precisamente para enfrentar la imperfección humana. Sin embargo, la acción estatal “viene a ser la antítesis de la libertad” (p. 437) cuando se extiende más allá de impedir la actividad antisocial y salvaguardar la cooperación social.

Las críticas a Mises se centran en su carácter abstracto y normativo. En primer lugar, la generalización de la tesis del cálculo a esferas como la educación, donde los fines no se reducen a la eficiencia económica, resulta discutible. La imposibilidad de “calcular precios” no implica que la planificación no pueda basarse en criterios normativos, deliberación democrática y evidencias. En segundo lugar, su defensa de la despolitización mediante privatización subestima la dimensión política constitutiva de la educación: la deliberación sobre qué enseñar y cómo forma parte del espacio público. En tercer lugar, la confianza misiana en el mercado ignora las desigualdades que limitan la libertad de elección; la libertad formal carece de sentido si vastos sectores no tienen recursos para acceder a opciones. Por último, su visión del Estado como aparato intrínsecamente coercitivo desconoce las posibilidades de un Estado democrático-liberal que amplíe la libertad al garantizar condiciones materiales mínimas para su ejercicio efectivo.

4.4 Nozick: Estado mínimo y límites de la redistribución

Robert Nozick (1938-2002) desarrolla en *Anarquía, Estado y Utopía* (1988) la defensa filosófica más sofisticada del Estado mínimo desde tradición analítica anglosajona. Su teoría de la justicia en las tenencias⁸ sostiene que distribución justa de recursos no se define por patrón sustantivo -igualitario, basado en necesidades, basado en méritos- sino por procesos mediante el cual se adquirieron. Como afirma:

(...) una distribución es justa si surge de otra distribución justa a través de medios legítimos. Los medios legítimos para pasar de una distribución a otra están especificados por el principio de justicia en la transferencia. Cualquier cosa que surge de una situación justa, a través de pasos justos, es en sí misma justa (p. 154-155).

Así cualquier patrón distributivo impuesto coercitivamente mediante redistribución fiscal viola derechos de propiedad de quienes han adquirido legítimamente sus recursos. De manera que el argumento nozickiano impugna radicalmente cualquier esquema redistributivo financiado con impuestos. Si el Estado extrae impuestos dinero del ciudadano A para financiar educación del hijo de ciudadano B, viola derechos de propiedad de A, aunque B sea pobre y aunque la educación sea valiosa socialmente. Como Nozick (1988) argumenta provocativamente, "la tributación de ingresos del trabajo está a la par con el trabajo forzado" (p. 169). En su razonamiento, si el Estado obliga a trabajar dos meses al año para pagar impuestos que financiarán la educación de otros, equivale a esclavizar parcialmente al contribuyente, forzándolo a trabajar para fines que no ha elegido. La redistribución equivale a una forma de servidumbre moderna, pues convierte el fruto del trabajo individual en medio para los fines de terceros.

En coherencia con esta concepción y en línea con los autores previamente analizados, Nozick rechaza la idea de derechos positivos -aquellos que obligan a otros a proveer bienes o servicios- y sostiene que solo existen derechos negativos, que exigen no interferencia. Así, "un derecho a la vida no es un derecho a cualquier cosa que uno necesite para vivir... Otras personas no están forzadas a realizar actos positivos para mantenerte vivo" (Nozick, 1988, p. 179). El derecho a la vida significa el derecho a no ser asesinado, no el derecho a que otros provean alimentos, salud o educación. Por extensión, el llamado "derecho a la educación", entendido como obligación colectiva de financiar la enseñanza de otros, carece de legitimidad moral.

Desde esta perspectiva, la educación debe ser provista privadamente mediante transacciones voluntarias en el mercado o por caridad voluntaria. Las familias que valoran la educación de sus hijos pagarán por ella del mismo modo en que pagan por otros bienes. Los empresarios educativos competirán ofreciendo servicios de calidad y precio diferenciados, y becas privadas, financiadas por donantes filantrópicos, cubrirán a estudiantes talentosos sin recursos.

A diferencia de Rothbard, sin embargo, Nozick (1988) no aboga por la abolición total del Estado. Propone un Estado mínimo o "Estado protector", encargado exclusivamente de salvaguardar los derechos negativos fundamentales: seguridad, justicia y defensa nacional.

Mis conclusiones principales sobre el Estado son que un Estado mínimo, limitado a las estrechas funciones de protección contra la violencia, el robo y el fraude, de cumplimiento de contratos, etcétera, se justifica; que cualquier Estado más extenso violaría el derecho de las personas de no ser obligadas a hacer ciertas cosas y, por tanto, no se justifica; que el Estado mínimo es inspirador, así como correcto (p. 7).

Este Estado puede financiarse mediante impuestos -aunque Nozick admite que ello introduce cierta tensión con su teoría de justicia en las tenencias-, y debe limitarse estrictamente a funciones de protección contra la violencia, el fraude o el incumplimiento contractual.

Las críticas a Nozick se concentran en tres puntos. Primero, su teoría de adquisición y transferencia presupone un estado de naturaleza con recursos sin dueño apropiables "mezclando trabajo propio", pero las distribuciones actuales derivan de siglos de conquistas y expropiaciones, lo que cuestiona la legitimidad de muchos títulos. Además, el principio de rectificación que propone implicaría, si se aplicara plenamente, redistribuciones masivas que Nozick no desarrolla.

Segundo, limitar los derechos legítimos a los puramente negativos es una opción normativa debatible. Tradiciones como la aristotélica, la republicana, la socialdemócrata y el enfoque de capacidades sostienen que derechos positivos a bienes básicos -como educación o salud- son necesarios para una libertad sustantiva; la libertad entendida solo como no interferencia deja intactas desigualdades estructurales que restringen la autonomía real.

Por último, la confianza en la caridad voluntaria como sustituto del Estado carece de sustento histórico: sociedades con Estados mínimos no garantizaron educación universal ni alfabetización masiva. La expansión escolar se consolidó cuando los Estados establecieron obligatoriedad y financiamiento impositivo.

En este marco, Nozick aparece como el principal fundamentador normativo del Estado mínimo dentro del liberalismo libertario, ubicado entre el minarquismo de Hayek y el anarcocapitalismo de Rothbard. La educación opera como un test decisivo: si la justicia se basa en respetar derechos de propiedad, ningún objetivo colectivo podría justificar obligar a unos a financiar la educación de otros.

4.5 Murray Rothbard: anarcocapitalismo y abolición del Estado docente

Murray N. Rothbard (1926–1995) representa la radicalización filosófica del pensamiento liberal hacia su versión más extrema: el anarcocapitalismo⁹. En continuidad con la tradición individualista de la Escuela Austríaca, Rothbard sostiene que el Estado no es un árbitro neutral ni un proveedor de bienes colectivos, sino una institución intrínsecamente violenta y depredadora.

En *El manifiesto libertario* afirma que “el Estado es el agresor supremo [...] contra las personas y las propiedades del público” (Rothbard, 2005, p. 45). En ese contexto, la recaudación de impuestos para el financiamiento estatal constituye, por tanto, un acto criminal, es decir, los impuestos son robo institucionalizado, una forma sistemática de expropiación coercitiva de la propiedad legítimamente adquirida. Por esta razón se pregunta “¿qué es el Estado sino una mafia organizada? ¿Qué es el impuesto sino el robo a una escala descontrolada y gigantesca?” (p. 312).

Llevado al terreno de la educación, estos planteos conducen a una impugnación total de la educación pública. Para él, la enseñanza estatal financiada con impuestos viola simultáneamente la libertad del contribuyente y la de los padres obligados a aceptar escuelas determinadas por la autoridad. Las leyes de escolarización obligatoria, sostiene, “reprimen el crecimiento de escuelas privadas especializadas” e impiden “la educación del niño por [...] sus padres” (Rothbard, 2021, p. 90).

En coherencia con su ética de derechos naturales, rechaza la existencia de derechos positivos. La doctrina de que ‘todo niño tiene derecho a una educación’ constituye, para Rothbard, una distorsión conceptual porque los únicos derechos genuinos son los negativos, como “el derecho a la propiedad de uno mismo” (Rothbard, 2005, p. 180). Por eso plantea un dilema absoluto: o educación libre bajo control parental, o educación estatal con control ideológico. En su lógica no existe una tercera vía. “La única alternativa lógica a la ‘propiedad’ parental del niño es que el Estado arrebate el niño a sus padres y lo críe él mismo” (Rothbard, 2021, p. 104). En su visión, toda transferencia de autoridad educativa del ámbito familiar al estatal equivale a un avance del despotismo. La educación, para ser libre, debe ser privada, voluntaria y parentalmente controlada.

Comparte con Hayek y Friedman la preocupación por el adoctrinamiento. “La escuela pública permite influir en la mente de los jóvenes para que acepten las virtudes del gobierno” (Rothbard, 2014, p. 384). Pero, a diferencia de ambos, rechaza toda reforma moderada. El *voucher* es para él una trampa porque “quien paga al gaitero decide la tonada educativa” (Rothbard, 2021, p. 77). Aunque reconoce que Friedman muestra que es posible subsidiar sin mantener escuelas públicas, insiste, sin embargo, en que el *voucher* sigue siendo moralmente inaceptable y políticamente peligroso, porque mantiene el principio de coerción fiscal. Para él “el poder de subsidiar trae aparejado el de regular y controlar” (Rothbard, 2021, p. 182), lo que ampliaría el dominio estatal sobre las escuelas de iniciativa privadas.

Junto con el adoctrinamiento, Rothbard denuncia las ineficiencias económicas generadas por la educación pública. En *Poder y mercado* (Rothbard, 2014) sostiene que “la provisión pública de servicios, en oposición a la privada, disminuye el nivel de vida de buena parte de la población” (p. 382). Y agrega que “la asistencia obligatoria manda a la escuela a quienes no desean escolarizarse y por tanto hace que haya demasiados niños en ellas. Quedan muy pocos jóvenes en campos competitivos como el ocio, estudiar en casa y emplearse en negocios” (p. 385). De este modo, la educación estatal no solo coacciona la conciencia, sino que distorsiona los incentivos naturales, desplaza opciones legítimas (como la educación doméstica o la inserción laboral temprana) y reproduce ineficiencias estructurales en la sociedad. La consecuencia es un sistema ineficiente y coercitivo que, en su formulación más extrema, constituye “el modelo completo del Estado totalitario” (Rothbard, 2021, p. 145).

En su horizonte normativo, solo un orden social de intercambios voluntarios -donde las escuelas privadas compitan libremente y las familias elijan sin coacción- podría considerarse compatible con la libertad individual. En sus propias palabras:

La abolición de las escuelas públicas pondría fin a la carga anquilosante del impuesto a la propiedad y proveería una amplia gama de posibilidades educativas para satisfacer todas las necesidades y demandas libremente expresadas de la diversa y variada población del país (Rothbard, 2005, p. 238).

Desde una perspectiva crítica, la posición rothbardiana puede entenderse como el límite filosófico del liberalismo contemporáneo, es decir, una inversión total de la noción republicana de ciudadanía y de la función pública de la educación. Si para Hayek el problema radicaba en los excesos de intervención estatal, para Rothbard la mera existencia del Estado ya constituye una violación de la libertad. Su pensamiento no solo disuelve la legitimidad de la acción pública, sino que traslada el ideal de libertad a un terreno absoluto e intransigente, donde toda forma de autoridad colectiva -incluso democrática- se vuelve incompatible con los derechos y libertades individuales.

5. Discusión

5.1 Tres ejes de impugnación al Estado docente

El análisis comparado permite identificar tres líneas de crítica al Estado docente que atraviesan la constelación liberal/libertaria:

- *Eficiencia y cálculo económico.* Mises y Hayek sostienen que la ausencia de precios de mercado en la educación pública impide realizar un cálculo racional y convierte al sistema escolar en un cúmulo de ineficiencias. El conocimiento disperso no puede ser centralizado por autoridad estatal; por ello cualquier planificación conduce a rigidez y burocracia. El mercado, en cambio, ofrece un mecanismo de ajuste espontáneo que asigna recursos eficientemente según la demanda.
- *Monopolio intelectual y adoctrinamiento.* Hayek y Rothbard denuncian que el Estado docente monopoliza la formación de las conciencias y utiliza la escuela para imponer valores oficiales. En una sociedad plural, ningún currículo estatal puede ser neutral; siempre favorecerá la visión del grupo que domine el aparato estatal. Por ello, la educación pública deviene instrumento de homogeneización cultural y adoctrinamiento ideológico como señala Mises. La solución propuesta es un sistema descentralizado en el que familias y comunidades elijan la educación según sus valores, evitando la imposición de un canon único.

- *Ilegitimidad moral de la coerción fiscal.* Rothbard y Nozick sostienen que financiar la educación mediante impuestos viola los derechos naturales de propiedad. Ningún derecho positivo, incluido el “derecho a la educación”, puede justificar obligar a otros a pagar por servicios que no desean. Este eje de crítica trasciende la eficiencia o el adoctrinamiento y se enraíza en la concepción del Estado como organización coercitiva. Aunque Mises y Hayek no llevan el argumento al extremo, comparten la desconfianza hacia la redistribución.

5.2 Posiciones contrastadas sobre el rol del Estado en educación

A partir de estos ejes, se observa un arco de posiciones respecto del rol del Estado en la educación:

- *Estado instigador de mercado (Friedman y Hayek):* Este bloque representa la estrategia neoliberal de intervención estatal destinada a construir mercados educativos allí donde no existen. Tanto Friedman como Hayek coinciden en legitimar el financiamiento público mediante sistemas de *vouchers* o cheques escolares, pero lo hacen con un objetivo estratégico común: dismantlar el monopolio de la administración estatal. En esta convergencia, la propuesta de Friedman aporta la racionalidad de la mercantilización porque busca transformar la escuela en una unidad de negocio competitiva y a las familias en clientes, imponiendo una lógica empresarial que desplaza la educación de su estatus de derecho social a la categoría de bien de consumo diferenciado. Complementariamente, Hayek inscribe esta mecánica en una estrategia de neutralización política. Para él, la atomización de la oferta educativa no es solo una cuestión de eficiencia, sino una táctica de inmunización para impedir que el Estado utilice la escuela como herramienta de cohesión social o planificación ideológica. En conjunto, esta posición no busca la retirada del Estado total, sino su reconfiguración como un ente que financia la demanda para forzar una competencia desigual, bloquear la construcción de sentidos colectivos y consagrar las desigualdades de origen bajo la apariencia de una “libre elección”.
- *Estado mínimo por restricción ética (Nozick).* En este nivel, la crítica se desplaza de la eficiencia económica o la estrategia política hacia una impugnación estrictamente deontológica sobre los derechos de propiedad. Nozick rompe con el utilitarismo de los anteriores autores al considerar que la educación pública es ilegítima de raíz, independientemente de su calidad o contenido. Su argumento central radica en que el financiamiento fiscal de la educación equivale a una apropiación indebida del trabajo ajeno (“trabajo forzado”), violando el principio de justicia en las pertenencias. Desde esta óptica, el Estado debe limitarse exclusivamente a funciones de seguridad y justicia (Estado gendarme), careciendo de cualquier potestad para redistribuir recursos con fines educativos. Aquí la educación queda librada enteramente a la capacidad de pago individual o a la filantropía voluntaria, negando la existencia de cualquier pacto social que obligue a la comunidad a sostener la formación de las nuevas generaciones.
- *Privatización absoluta y desestatalización (Mises y Rothbard).* Este último bloque radicaliza la postura austríaca exigiendo la separación total entre escuela y Estado. Ludwig von Mises y Murray Rothbard rechazan incluso los mecanismos de transición como los *vouchers*, argumentando que cualquier intervención estatal -aunque sea solo financiera- corrompe la naturaleza del servicio. Mises sostiene que la privatización total es la única vía para la “pacificación social”, dado que la escuela pública inevitablemente impone una cultura oficial que genera conflictos irresolubles entre minorías. Rothbard lleva este argumento al extremo anarcocapitalista: al negar toda legitimidad al Estado, concibe a la educación pública no como un servicio fallido, sino como un dispositivo exitoso de domesticación y disciplinamiento de súbditos al servicio del poder. Para esta posición, la solución es el abolicionismo educativo estatal, convirtiendo a la enseñanza en una mercancía pura, sujeta sin regulaciones ni subsidios a las leyes de la oferta y la demanda del mercado privado.

6. Conclusiones

La reconstrucción genealógica aquí trazada permite concluir que lo que hoy se presenta como una ofensiva monolítica contra la educación pública es, en realidad, una constelación heterogénea de racionalidades que, aunque convergen en la impugnación del Estado docente, lo hacen desde fundamentos irreductibles entre sí. Desde el utilitarismo de Friedman hasta la deontología anarquista de Rothbard, pasando por la crítica epistémica de Hayek y el purismo ético de Nozick, no existe un "proyecto liberal" unificado, sino un arco de tensiones no resueltas sobre la naturaleza de la libertad, la legitimidad del poder y los límites de la obligación social.

En la coyuntura actual, el fenómeno del "mileísmo" trabaja precisamente sobre y entre estas grietas teóricas. Esta expresión política funciona como una amalgama táctica que instrumentaliza fragmentos contradictorios: toma de Hayek la paranoia sobre el adoctrinamiento, de Friedman la ingeniería de los *vouchers*, de Rothbard la retórica del Estado como "organización criminal" y de Nozick la equiparación de los impuestos con la esclavitud. Esta yuxtaposición produce un discurso de confrontación potente que, aunque inconsistente en términos teóricos, resulta al parecer eficaz en términos retóricos. A partir de la movilización de afectos y resentimientos, se desplaza la discusión pedagógica hacia el terreno de la indignación moral contra lo público.

El efecto de esta matriz discursiva no es la "apertura del debate", sino la clausura de la educación como problema político común. Al reducir el derecho a una mercancía y la ciudadanía a una capacidad de compra, estas racionalidades obturan o anulan las problematizaciones en torno a la igualdad o la inclusión educativa. Bajo esta lógica, la exclusión deja de ser una falla del sistema para convertirse en un resultado natural -y hasta deseable- de la libertad de mercado, y la desigualdad se reinterpreta, no como una injusticia a reparar, sino como la evidencia legítima de méritos y preferencias individuales que estimula la competencia. En definitiva, el horizonte que estas apropiaciones políticas habilitan no es el de una libertad ampliada, sino el de un conservadurismo anti-igualitario que presenta la retirada del Estado como liberación, mientras reinstala como destino legítimo las desigualdades que la educación pública buscó históricamente disputar.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 35-58. DOI: 10.35362/rie260977
- Annunziata, R., Ariza, A., March, V. R., y Torres, S. (2024). La politización antipolítica. Análisis del fenómeno de Javier Milei. *Revista SAAP*, 18(1), pp. 13-42. DOI: 10.46468/rsaap.18.1.a1
- Berlin, I. (2001). *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Madrid, España: Alianza.
- Bohoslavsky, E. y Morresi, S. D. (2025). *Historia de las derechas en Argentina: De fines del siglo XIX a Milei*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), pp. 27-40. DOI: 10.3316/QRJ0902027
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid, España: Trotta.
- Feierstein, D., y Galante, M. (2023). *Genocidio y nuevas derechas: El caso argentino en perspectiva comparada*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Feldfeber, M. (2003). La redefinición del espacio público: El caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. *Educação & Sociedade*, 24, pp. 923-943. DOI: 10.1590/S0101-73302003000300009
- Foucault, M. (1971). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder* (pp. 7-29). Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Friedman, M. (2022a). *Capitalismo y libertad*. Barcelona, España: Deusto.
- Friedman, M. (2022b). *Libertad de elegir*. Barcelona, España: Deusto.
- Gené, M. (2024). El ascenso de la derecha electoral argentina en el siglo XXI. *Revista Uruguay de Ciencia Política*, 33, e202. DOI: 10.26851/rucp.33.3
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal, Argentina: UNQUI.
- Gluz, N., y Kesler, A. E. (2024). El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del siglo XXI. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 18(25), e133. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17876
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila.
- Grinberg, S. (2024). “Nuestros reclamos ahora son otros”: Gubernamentalidad managerial y derechas anti-Estado. *Entramados*, 11(16), pp. 142-155.
- Hayek, F. A. (2008). *Camino de servidumbre*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Hayek, F. A. (2013). The use of knowledge in society. En *Modern understandings of liberty and property* (pp. 27-38). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Hayek, F. A. (2014). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid, España: Loto

- Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16).
- Mises, L. von (2005). *Liberalismo: En la tradición clásica*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Mises, L. von (2011a). *Nación, Estado y economía*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Mises, L. von (2011b). *La acción humana: Tratado de economía*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Mises, L. von (2012). *Socialismo: Un análisis económico y sociológico*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Morresi, S. D. (2008). *La nueva derecha argentina: La democracia sin política*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento/Biblioteca Nacional.
- Morresi, S. D. (2021). Las derechas políticas, el enfoque sociohistórico y algunos apuntes personales. *Sociohistórica*, 47, e131. DOI: 10.24215/18521606e131
- Morresi, S. D., y Vicente, M. (2023). Rayos en cielo encapotado: La nueva derecha como una constante irregular en la Argentina. En P. Semán (Coord.), *Está entre nosotros ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegarla extrema derecha que no vimos venir?* (pp. 43-80). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Mudde, C. (2021). *La ultraderecha hoy*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y utopía*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pereyra Doval, G., Castro Rojas, S., Lucca, J. B., Iglesias, E., y Souroujon, G. (2024). *¿La Libertad Avanza? El ascenso de Milei y la derecha radical en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pocock, J. G. A. (2009). *Political thought and history*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina: Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Retamozo, M. (2025). El populismo antipopulista de Javier Milei. Demandas, discurso y política de la derecha radical en Argentina. *Revista Nexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 70(253), pp. 53-76. DOI: 10.22201/fcpys.2448492xe.2025.253.87496
- Rothbard, M. N. (2005). *El manifiesto libertario: Por una nueva libertad*. Buenos Aires, Argentina: Grito Sagrado.
- Rothbard, M. N. (2014). *Poder y mercado: El gobierno y la economía*. Buenos Aires, Argentina: Leviatán
- Rothbard, M. N. (2021). *Educación: Libre y obligatoria*. Buenos Aires, Argentina: Titivillus.
- Rovira Kaltwasser, C. (2024). La ultraderecha en América Latina: Particularidades locales y conexiones globales. *Nueva Sociedad*, (312), pp. 62-78.
- Ruiz, G. R. (2009). La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas (Primera parte). *Derecho y Ciencias Sociales*, 1, pp. 30-53.
- Ruiz, G. R. (2024). Recomposición libertaria y derecho a la educación. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 34(2), pp. 239-252. DOI: 10.37177/UNICEN/EB34-412
- Saferstein, E. (2023). Entre libros y redes: la “batalla cultural” de las derechas radicalizadas. En P. Semán (Ed.), *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegarla extrema derecha que no vimos venir?* (pp. 123-165). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Semán, P., y Welschinger, N. (2023). Juventudes mejoristas y el mileísmo de masas. En P. Semán (Coord.), *Está entre nosotros ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegarla extrema derecha que no vimos venir?* (pp. 163-202). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Southwell, M., Boulan, N., y Zemaitis, S. (2024). Disputas curriculares y diferencia sexual: Argentina en 40 años de democracia. *Educação: Teoria e Prática*, 34(68). DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.68.s18637
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: BID/Grupo Asesor Universidad de Stanford.
- Torrendell, C. H. (2014). La educación privada: Entre el neoestatismo y la sociedad civil. *Cultura Económica*, 32(87), pp. 61-65.
- Wanschelbaum, C. (2023). El futuro llegó hace rato. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(24). DOI: 10.24215/23468866e130

Notas

- 1 El término *mileísmo* se emplea de manera creciente para referirse al entramado de ideas, prácticas y estilos políticos asociados a Javier Milei y a su espacio político (La Libertad Avanza-LLA) en la Argentina. Aunque su uso se ha expandido en el debate público, en la literatura académica constituye aún un concepto emergente y en proceso de delimitación. En términos generales, el *mileísmo* combina elementos de un ultraliberalismo económico –centrado en la reducción drástica del Estado, la desregulación y la exaltación del mercado como mecanismo casi exclusivo de coordinación social– con un discurso anti-establishment que interpela a “la casta” como enemigo político central. Al mismo tiempo, articula rasgos característicos de las derechas radicales contemporáneas: confrontación cultural permanente, construcción de antagonismos identitarios, rechazo (explícito o implícito) a ciertas mediaciones del orden democrático liberal y exaltación de un liderazgo personalista y carismático. Por su carácter híbrido y fluido, el término presenta significativas variaciones según el enfoque teórico de cada autor/a, por lo que su delimitación analítica continúa siendo objeto de debate y revisión.
- 2 El texto, además, se ocupa muy cuidadosamente de discernir en torno a los términos libertario y libertarianismo, lo que aporta erudición a las conceptualizaciones de un fenómeno en marcha.
- 3 Stefanoni (2021) lo define como una “Corriente creada por Murray Rothbard que combina valores culturales conservadores y la búsqueda de la abolición del Estado y la privatización completa de la vida social, incluso de la justicia y las fuerzas de seguridad. A menudo comparte espacios con las extremas derechas. Promueve un fortalecimiento de instituciones sociales como la familia, las iglesias y las empresas como contrapeso y alternativa al poder estatal (verdadero enemigo de la libertad)” (p. 162).
- 4 El autor citado se desempeña en la actualidad como Secretario de Educación del Ministerio de Capital Humano de la República Argentina.
- 5 También enunciado como bono, cheque o vale educativo.
- 6 El término “cuasi-mercado” describe un sistema donde la provisión del servicio educativo se abre a la competencia (tanto de escuelas públicas como privadas), y las familias ejercen su elección a través de “cheques” o *vouchers*. No es un mercado “puro” porque el Estado mantiene un rol central como financiador (emite los cheques) y como regulador (establece “estándares mínimos” de calidad y seguridad).
- 7 Se refiere a un orden social complejo y funcional que no es resultado de un diseño humano ni de una dirección unificada. Por el contrario, surge del “mutuo ajuste de las actividades espontáneas de los individuos” (Hayek, 1960/2014, p. 214) que, actuando con conocimiento limitado, ignoraban lo que estaban haciendo a nivel colectivo. Hayek sostiene que la civilización misma, incluyendo el lenguaje, la moral y el mercado, es producto de este crecimiento espontáneo.
- 8 Dirigida a cuestionar la teoría de la justicia de John Rawls.
- 9 Como afirman Morresi y Vicente (2023), “el anarcocapitalismo es la doctrina que impulsa la desaparición del Estado para que todas las relaciones humanas se rijan solo por los intercambios voluntarios de los agentes; mientras que el minarquismo supone que ese ideal es inalcanzable y que siempre será necesario algún tipo de Estado que, para ser aceptable en términos morales, debería reducirse a la mínima expresión, salvaguardar las fronteras de colectivos predatorios a través de un ejército y proteger la vida, la libertad y la propiedad de los individuos a través de un poder de policía y tribunales judiciales” (p. 62).

Rol parental educativo. Representaciones del profesorado de una escuela rural de Chile

Parental Educational Role: Representations of Teachers in a Rural School in Chile

Héctor Cárcamo Vásquez

Universidad del Bío-Bío, Chile

 <https://ror.org/04dndfk38>

hcarcamo@ubiobio.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-479>

Recepción: 21 Agosto 2025

Revisado: 16 Diciembre 2025

Aprobación: 23 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El estudio centra su atención en las representaciones sociales del profesorado respecto al rol parental educativo. La investigación, de tipo cualitativa, se desarrolla en una escuela rural de la Región de Ñuble, Chile. Las participantes son profesoras con jefatura de curso del nivel de educación básica. Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada en su modalidad individual. El análisis se desarrolló con la técnica estructural semántica. Como principales hallazgos se obtiene que el rol parental educativo es definido por el profesorado con base a un eje de significación dado por proceso-presencia. Así, se valora que padres, madres y apoderados acompañen el proceso de escolarización de forma continua, respondiendo a las demandas que de la escuela emergen, activando la responsividad. Si bien se reconoce la presencia de las dimensiones académica, socioemocional y disciplinar-conductual en la definición del rol parental educativo, es la dimensión socioemocional la que adquiere especial protagonismo.

Palabras clave: representaciones sociales, rol parental educativo, profesores, padres, escuela rural.

Abstract

This study focuses on teachers' social representations regarding the parental educational role. The qualitative research was conducted in a rural school in the Ñuble Region, Chile. The participants were female teachers who served as head teachers at the elementary education level. Data was collected through individual semi-structured interviews. The analysis was carried out using the structural semantic technique. The main findings reveal that the parental educational role is defined by teachers through a meaning axis characterized by process-presence. In this sense, parents and guardians are expected to continuously accompany the schooling process, adequately responding to the demands that arise from the school, thereby activating responsiveness. While the academic, socioemotional, and disciplinary-behavioral dimensions are all recognized in the definition of the parental educational role—as reported in existing literature—it is the socioemotional dimension that emerges as particularly central.

Keywords: social representations, parental educational role, teachers, parents, rural school.

1. Introducción

La temática de la relación entre familias y escuelas se constituye en un objeto de estudio complejo producto de la multidimensionalidad que la configura. Una de estas dimensiones corresponde al rol parental educativo (RPE). Precisamente, el presente artículo centra su atención en las representaciones que el profesorado de una escuela rural de Chile se forma respecto del rol que, padres, madres y apoderados (PMA), cumplen en el marco del proceso de escolarización que vivencian niños, niñas y adolescentes (NNA).

El abordaje del RPE desde la perspectiva del profesorado se torna relevante en la medida que permite comprender las representaciones que desde la escuela se van modelando respecto del papel que PMA desempeñan. Esta aproximación cobra especial atención cuando de casos específicos se trata; puesto que las características del contexto son consideradas como eje fundamental para la realización de análisis situados. La aproximación a las representaciones del RPE no solo facilitan el acceso a la definición de este rol por parte del profesorado, sino que además al conjunto de creencias que se activan en torno a él y los potenciales modos de actuación que de éstas derivan (Cárcamo Vásquez, 2024).

Para avanzar se torna ineludible señalar que en este trabajo el rol se entenderá desde los postulados del interaccionismo simbólico. A este respecto, Berger y Luckmann (2006), plantean que el rol debe entenderse como pautas de comportamiento a través de las cuales las acciones de los sujetos se van tipificando, pero, además, cómo dichas acciones se van expresando en la cotidianidad, permeando las vivencias y los sentidos asignados a éstas. De este modo, el ejercicio de los roles pone en relación tanto aspectos objetivos como subjetivos; ya que, muestra la forma en que los sujetos participan del mundo social y lo aprehenden.

El RPE se entenderá como el conjunto de acciones que PMA desarrollan para acompañar el proceso de escolarización de NNA (Cárcamo Vásquez y Jarpa Arriagada, 2023). De acuerdo a la literatura consultada, dichas acciones van configurando la multidimensionalidad constitutiva y constituyente del RPE, a partir del reconocimiento y articulación de los aspectos académicos, disciplinares-actitudinales y socioemocionales (Undurraga, Mora del Valle y Simbürger, 2023). Desde la dimensión académica se espera que PMA contribuyan desde el hogar a reforzar contenidos abordados en la escuela, así como promover hábitos de estudio y asegurar la provisión de materiales requeridos por el profesorado para actividades pedagógicas planificadas para su desarrollo en la escuela (Tristán, Serrano y Martínez, 2021; Hernández Prado y Álvarez Muñoz, 2023).

Desde la dimensión disciplinar-conductual, la literatura sostiene que PMA deben procurar modelar comportamientos adecuados al arbitrario escolar, tales como orden y disciplina (Bourdieu y Passeron, 2004); estos aspectos se consideran relevantes en la medida que facilitan el quehacer docente y promueve un adecuado clima de aula que favorece la sana convivencia y la consecución de objetivos pedagógicos (Carmona-Santiago, García Ruiz, Máiquez y Rodrigo, 2021); máxime cuando de contextos de clase media se trata (Rahmawati, Tairas y Nawangsari, 2018). Finalmente, desde la dimensión socioemocional; autores como Dettmers, Yotyodying y Jonkmann (2019), López-Angulo, Saéz-Delgado, Guíñez, Torres, Muñoz-Inostroza y Becerra (2023) y Mora-Figueroa, Galán y López Jurado (2016) ponen especial énfasis en ella pues estiman que aporta al bienestar general de NNA y, especialmente, a la autorregulación necesaria para un adecuado desempeño académico; por cuanto dicha dimensión aborda, tanto aspectos individuales como la autoestima y la autorregulación, como aspectos sociales vinculados al clima de aula y la corresponsabilidad. La articulación de las tres dimensiones descritas puede contribuir a una buena experiencia de escolarización de NNA (Gubbins Foxley, 2023; Machancoses et al., 2021; Razeto, 2018). Es más, considerando los elementos expuestos, se pone de manifiesto la relevancia que posee el ejercicio adecuado del RPE en el cumplimiento de logros educativos que aseguren la continuidad del proceso de escolarización; asimismo, la promoción de un adecuado cumplimiento de dicho rol facilita la articulación de los diversos mundos vividos por NNA, mejorando sus

vivencias tanto a nivel individual como comunitario (Cárcamo, 2019). De ahí radica la importancia de continuar realizando estudios en esta dirección.

Los aspectos descritos dan cuenta de la configuración de expectativas de rol respecto del proceso de escolarización como un todo homogéneo; sin embargo, en este trabajo se busca relevar aquellos aspectos constitutivos del RPE en un contexto rural particular. Al respecto, cabe consignar que la educación rural posee ciertas particularidades como consecuencia del contexto en el cual se inserta. En el contexto rural chileno, es posible evidenciar especificidades propias en sus dimensiones sociocultural y económico-productiva. En las últimas décadas estamos asistiendo a un cambio en las formas de concebir la ruralidad, pasando de entenderla como un entramado social, cultural y productivo de gran densidad y alta presencia de economías campesinas de subsistencia, a un espacio cuya principal característica se asocia a estructuras productivas orientadas a la proletarianización de la mano de obra local en el sector agroindustrial y frutícola. Este nuevo escenario impacta en las escuelas y las dinámicas relacionales que se establecen entre quienes integran la comunidad educativa; por tal motivo se busca responder a preguntas como las siguientes: ¿Cómo representa el profesorado de una escuela rural el RPE?, ¿cómo se expresan y manifiestan las dimensiones del RPE que reporta la literatura en el contexto rural?, ¿qué dimensión cobra más relevancia en este contexto?

Con el fin de responder a las preguntas de investigación planteadas se utiliza como marco interpretativo la teoría de las representaciones sociales (RS). Para efectos del presente trabajo, las RS se entienden como marcos interpretativos que orientan la acción de los sujetos; en tal sentido, se pueden concebir como esquemas cognitivos sobre la base de los cuales los sujetos se sitúan en el mundo cotidiano (Moscovici, 1979). El situarse en el mundo implica, entre otras cosas, comprender dicho mundo e interactuar con él y con esos otros que lo habitan y dan forma (Álvarez Ortega y Cárcamo Vásquez, 2024). De este modo, las RS reconocen la intersección de los aspectos estructurales de la sociedad y los sentidos que los sujetos asignan a sus propias acciones y las de otros. En palabras de Piña (2013) las RS son “una de las vías para captar el mundo concreto” (p. 171).

Aunque las RS dan cuenta del conocimiento del sentido común, no son solo eso, sino que también incorporan elementos derivados del conocimiento científico y otros discursos institucionalizados que cobran valor en comunidades específicas como, por ejemplo, el profesorado de escuelas rurales. De esta forma, la RS “es una elaboración social porque está compartida y tiene, por lo mismo, un significado para quienes la expresan. Es una compleja elaboración social lógicamente estructurada. Es lo que comparte un grupo sobre algo o alguien” (Piña, 2013, p.174).

Así, las RS en tanto que conocimiento del sentido común, se activan como un denso entramado inconsciente (ideas, creencias, opiniones, actitudes) sobre la base del cual los sujetos se posicionan frente a un objeto de atención. En este trabajo el objeto de atención corresponde al RPE en contexto rural.

El desarrollo de la teoría de las RS ha dado lugar a la aparición de diferentes enfoques, entre estos el estructural y el procesual. Para el caso específico de este estudio se adopta el enfoque estructural desarrollado por Abric (2001). En este se señala que las representaciones están compuestas por dos componentes, el primero de ellos refiere al contenido de la representación y el segundo, alude a la organización de este contenido (Álvarez Ortega y Cárcamo Vásquez, 2024). De este modo se torna factible reconocer el cómo está configurada la RS, distinguiendo el núcleo central, en tanto que elemento estructural y duradero, de los elementos periféricos que, producto de su flexibilidad, permite acceder a los matices presentes entre los sujetos que integran la comunidad. En el caso que aquí se expone, la comunidad está integrada por el profesorado de una escuela rural.

2. Metodología

La investigación se llevó a cabo desde el paradigma comprensivo, puesto que la naturaleza del objeto de estudio exige una aproximación a la perspectiva del actor. En lo particular, se buscó acceder a las RS que el

profesorado de una escuela rural se va formando respecto del RPE. En consecuencia, la investigación se desarrolló utilizando la metodología cualitativa por cuanto permite acceder a la subjetividad del actor (Beltrán, 2018; Flick, 2015). El método que orientó la pesquisa correspondió al sociofenomenológico; su pertinencia radica en el acceso que otorga a los sentidos y significados que los sujetos conceden a la realidad vivenciada (Schutz y Luckmann, 2009). Para su puesta en marcha, se trabajó con base a la neutralidad axiológica para resguardar la credibilidad y fiabilidad de los hallazgos reportados (Toledo, 2014). Cabe consignar que el diseño utilizado en el desarrollo de la investigación corresponde a un diseño emergente sobre la base del cual se busca atender a elementos emergentes contribuyan a la comprensión del fenómeno de interés (Beltrán, 2018).

2.1. Elementos de Contexto

El estudio se desarrolló en una escuela rural pública de la Región de Ñuble, esta se encuentra emplazada en la Provincia de Diguillín, entre las comunas de Chillán y San Carlos. En su entorno inmediato, están ubicadas las principales fuentes laborales de los habitantes del sector, una industria azucarera y una agroindustrial. La escuela se encuentra muy próxima a la autopista que une el territorio nacional.

La escuela corresponde a un establecimiento público, cuyos niveles se organizan de forma convencional con un profesor encargado (profesor jefe) por cada nivel. Hasta el año 2023 dependía del Departamento de Educación Municipal de la comuna San Carlos. A partir del 2024, como consecuencia de la promulgación de la ley 21.040, su dependencia cambió, de modo que hasta el día de hoy corresponde a un establecimiento educacional perteneciente al Servicio Local de Educación Pública.

La oferta educativa de la escuela va desde el Nivel de Transición 1 hasta la educación básica completa. El total de estudiantes matriculados corresponde a 184. Es un establecimiento con alto índice de vulnerabilidad escolar (95%). Está adscrita a la jornada escolar completa. Del total de matriculados, el 61% recibe algún tipo de apoyo por necesidades educativas permanente o transitorias. A pesar del alto índice de vulnerabilidad, a nivel académico destaca por los altos resultados a nivel comunal en las pruebas estandarizadas.

El establecimiento educacional cuenta con un equipo humano orientado a cubrir las necesidades tanto a nivel académico como psicosocial. El equipo está compuesto por 38 profesionales (profesores, asistentes de la educación, auxiliares, inspectoría, secretaría, profesionales del programa de inclusión educativa y convivencia escolar). A nivel de gestión, el equipo lo compone la dirección, unidad técnico pedagógica, coordinadores de programas (inclusión educativa, convivencia escolar y formación de desarrollo integral).

2.2. Sujetos

Las participantes del estudio son profesoras jefes de cada uno de los cursos correspondientes al nivel de educación básica, ya que corresponden a los profesionales que mayor contacto formal e informal tienen con PMA durante el año escolar. La selección se llevó a cabo de manera intencional (Kvale, 2011) considerando profesorado que se desempeña en el establecimiento educacional; con jefatura de curso en primer o segundo ciclo del nivel de educación básico.

Respecto del acceso a los sujetos, en una primera etapa se trabajó con informante clave que facilitó el acceso al campo; en una segunda etapa se realiza aproximación a los sujetos interesados en participar de la investigación para coordinar disponibilidad horaria. Se entrevistó un total de 7 sujetos de ocho posibles, todas profesoras; 6 de las cuales son profesoras de educación general básica y 1 profesora de historia y geografía, cuyas edades fluctúan entre los 38 y los 59 años y sus años de experiencia docente entre los 8 y 20 años de ejercicio profesional. Solo una profesora declinó participar de la entrevista.

2.3. Técnicas de producción de datos

La técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada en su modalidad individual en única sesión (Jociles, 2018). Para su aplicación, se utilizó un guion de entrevista cuya elaboración se sustentó en categorías teóricas tales como RPE (definición, dimensiones constitutivas), desempeño del RPE, importancia atribuida al cumplimiento del RPE. El instrumento se validó por juicio experto, a quienes se solicitó revisar pertinencia, claridad y consistencia del guion en función de los objetivos del estudio (Flick, 2015). Participaron tres expertos, dos expertos en el área temática y un experto en metodologías de investigación cualitativas.

El tiempo de duración de las entrevistas realizadas fluctuó entre los 40 y los 60 minutos. Las entrevistas se desarrollaron en una oficina habilitada para estos efectos en el mismo establecimiento educacional. Los días y horarios se acordaron con cada una de las profesoras participantes. El período en el cual se desarrollaron las entrevistas fue entre abril y agosto de 2024.

2.4. Técnica para el análisis de datos

Se utiliza el análisis semántico estructural por considerarse la técnica más adecuada para acceder a los elementos constitutivos de las representaciones (Martinic, 2006).

El corpus analizado corresponde a la transcripción del total de entrevistas realizadas. Dicha transcripción da un total de 47 páginas de material analizado. En el proceso de transcripción se presta especial atención a la consistencia entre el audio y el texto (Gibbs, 2012).

Para el análisis se desarrollaron los pasos siguientes. Primero, se realiza la lectura de las entrevistas para su codificación con base en las categorías deductivas. Segundo, se elabora una matriz con el fin de efectuar la reducción metodológica, en esta se incorporan los fragmentos previamente codificados a nivel individual (sujeto por sujeto) para luego realizar una lectura horizontal de naturaleza temática. Tercero, se identifican ejes semánticos y los respectivos códigos disyuntivos que dan cuenta de la totalidad de sentido anclada a cada eje. Los ejes semánticos corresponden a los elementos de sentido y significado sobre la base de los cuales los discursos se configuran y los códigos disyuntivos corresponden a unidades de significación que permiten dar cuenta de la valoración asignada por los sujetos al objeto de atención. Cuarto, se reconocen los campos semánticos en los cuales se movilizan los discursos de los sujetos en relación al RPE; lo que se logra a través del establecimiento de cruces axiales, también conocidos en la literatura como estructuras cruzadas.

2.5. Disposiciones éticas

La investigación consideró las disposiciones éticas exigidas por la comunidad científica (Flick, 2014), así como también por el Comité de Ética de la institución patrocinante. Algunos aspectos a consignar son los que se detallan a continuación; se respetó la voluntariedad de participar, así como también la posibilidad de retirarse del estudio en caso de estimarlo necesario; se resguardó el anonimato del profesorado participante y se aseguró la confidencialidad de la información. Para el desarrollo de las entrevistas se activó el protocolo de consentimiento informado debidamente protocolizado.

2.6. Resultados

En este apartado se exponen principales hallazgos del estudio, los cuales se organizan en función de los siguientes subtítulos, definición del RPE, expresiones del desempeño del RPE y, por último, la importancia otorgada al cumplimiento del RPE.

3. Definición del RPE

Respecto a la definición del RPE que realiza el profesorado participante, se puede afirmar que el significado que asignan a este constructo se sostiene con base a la articulación de dos ideas fuerza, proceso y presencia.

Por una parte, se plantea que el RPE es ante todo un proceso, situación que da cuenta del dinamismo subyacente que se le asigna a este papel, durante lo que dura la escolarización; en este sentido se aprecia una coincidencia con lo propuesto por Gubbins Foxley (2023) quien alude al papel de las familias con el fin de propender a una experiencia de escolarización satisfactoria para NNA. Así se evidencia en el siguiente fragmento: “Es como la presencia de la mamá, el papá o el apoderado en el proceso educativo del niño” (Profesora 1).

Por su parte, en lo concerniente a la presencia, cabe consignar que se constituye en un aforismo que trasciende el estar en un aquí y ahora, situándolo más bien en un estar siendo y estando; con el fin de responder adecuadamente a lo que la escuela demanda como necesario (Cárcamo Vásquez y Jarpa Arriaga, 2023). A este respecto, la profesora 3 sostiene que es: “Estar presente en todo el proceso, tanto educativo como formativo, en la casa y reforzar y reforzar lo que se hace en la escuela” (Profesora 3).

De este modo, proceso y presencia se amalgaman dando forma y sentido al RPE. PMA -de acuerdo al profesorado participante- deben acompañar a NNA en la multiplicidad de espacios, instancias y acciones que requiere la escolarización; por ejemplo, trabajar desde casa acompañando en el quehacer de tareas escolares, proporcionando las condiciones para trabajar desde casa, reforzando los aprendizajes generados en la escuela, promoviendo hábitos y conductas acordes con el arbitrario académico escolar (Tristán et al., 2021; Hernández Prado y Álvarez Muñoz, 2023).

La articulación proceso-presencia como eje de sentido que modela la definición del RPE, viene acompañado de una serie de aspectos que dan cuenta de lo que implica dicho rol. Uno de estos aspectos refiere al compromiso. Cuando de RPE se trata, el profesorado lo asocia al compromiso que padres y madres deben asumir con la escuela. En este sentido, se desvela una mirada minusvalorativa de la familia en relación a los objetivos que busca cumplir el aparato burocrático escolar; de modo que la familia y su rol es valorado con base al cumplimiento de demandas específicas que emanan de la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 2004; Carmona Santiago et al., 2021), tal como se evidencia en el siguiente fragmento: “Es el compromiso que tienen los padres como apoderados hacia la escuela” (Profesora 2).

Y más particularmente, hacia lo que el profesorado demanda: “En la parte pedagógica siento que los padres tienen que ser responsables en el cumplimiento de lo que yo solicito, por ejemplo, materiales, que vengan a cierta actividad” (Profesora 3).

El compromiso hacia la escuela se concretiza, por ejemplo, a través cumplimiento de cuestiones consideradas fundamentales para el normal desarrollo del proceso de escolarización, por ejemplo, la puntualidad y la provisión de materiales solicitados desde la escuela, tal como lo ha evidenciado Cárcamo Vásquez (2024), lo que se ilustra en la siguiente cita: “Que sean puntuales para la llegada a la escuela, compromiso con los materiales que se piden” (Profesora 2).

Otro aspecto relevado por el profesorado corresponde a la responsabilidad en un doble sentido. Por una parte, la necesidad que PMA se responsabilicen del cuidado y las necesidades de NNA tal como se aprecia en el siguiente fragmento: “Es la responsabilidad que tienen los padres y los apoderados frente a la educación de sus hijos, hijas o niños que tengan a su cargo” (Profesora 3).

Y, por otra parte, que PMA promuevan la responsabilidad como un valor en los NNA; en tanto que componente fundamental de la cultura escolar. A modo de ilustración, sirva el siguiente fragmento: “Es más que nada una responsabilidad en lo valórico, valores como responsabilidad, hábitos de estudio, honestidad, confianza” (Profesora 5).

La complementariedad entre hacerse responsable de las necesidades de NNA y promover la responsabilidad entre NNA pone de manifiesto las expectativas que el profesorado se va formando respecto del adecuado cumplimiento del RPE. Pero no solo eso, sino que también pone de relieve que el RPE se aprende (aprender a hacer responsable), se interioriza y proyecta (enseñar a ser responsable) tal como es expuesto por Berger y Luckmann (2006). A pesar de que se reconoce que el contexto sociocultural juega un papel fundamental en este proceso de interiorización del RPE: “La responsabilidad de participar en su proceso educativo [del NNA].

Aunque a veces cuesta por el contexto en el que estamos, por el bagaje cultural, pero siempre pueden cumplir su rol desde el estamento social en el que estén” (Profesora 7).

Otro aspecto relevado como parte constitutiva del RPE con base al eje proceso-presencia, refiere a la necesidad de promover el respeto. Este aspecto cobra especial relevancia en el contexto nacional, toda vez que la pérdida de autoridad, la violencia hacia al profesorado, se han tomado la agenda pública en los últimos años. De hecho, un aspecto enunciado por el profesorado alude a que PMA deben promover entre sus pupilos el respeto a figuras de autoridad. La profesora 3 es enfática en señalar: “Que les enseñen el respeto frente a diferentes figuras de autoridad” (Profesora 3).

Se pone en evidencia el interés por rescatar o restablecer una seña de identidad del profesorado que se ha visto debilitada: la figura de autoridad. Este elemento identitario es especialmente valorado por el profesorado en la medida que contribuye directamente con su desempeño profesional. Cultivar el respeto hacia el profesorado aporta a la generación de un adecuado clima de aula y a su vez, aporta en la activación de recursos desde el hogar que son necesarios para estimular los aprendizajes iniciados desde la escuela (Cárcamo Vásquez, 2024).

Acompañarlo, guiarlo, es lo que esperamos y es lo que le pedimos a los apoderados acá en las reuniones. Si mi chiquillo está en el proceso de aprenderse las tablas de multiplicar y en las reuniones les decimos que trabajando de tal forma y les pedimos ayuda, que nos puedan apoyar de la forma que indicamos, que respeten y cumplan lo que les pedimos (Profesora 6).

El conjunto de aspectos (compromiso, responsabilidad, respeto) que acompañan la definición del RPE con base al eje proceso-presencia, pueden sintetizarse a partir de lo que el profesorado participante denomina formación valórica: “Porque desde ahí hay un fundamento importantísimo para que el estudiante pueda tener un buen rendimiento académico y sea una buena persona” (Profesora 4).

De este modo, se aprecia que la definición del RPE se modela con base a un objetivo último, cultivar un tipo de persona ajustado a las expectativas de la sociedad, una buena persona con buen rendimiento académico.

4. Expresiones del desempeño del RPE

Tras el análisis del corpus discursivo se pudo reconocer cuatro ámbitos a través de los cuales se vehiculizan los indicadores del desempeño del RPE, entre estos se encuentran el desempeño académico, el cumplimiento de las normas, la implicación con la escuela y el cuidado personal.

De acuerdo al profesorado, el cumplimiento del RPE se expresa cuando NNA logran un adecuado desempeño escolar, el cual suele manifestarse a través del rendimiento académico: “Me doy cuenta en el desempeño que tienen los niños en los estudios, en los resultados” (Profesora 2).

En torno a este ámbito, cabe consignar que su presencia es más bien marginal, lo que podría explicarse -hipotéticamente- por las características del contexto en el cual el profesorado participante desarrolla su actividad docente. El profesorado asume que el capital cultural de las familias está caracterizado por la baja escolaridad, en consecuencia, asumen que, si bien las familias pueden contribuir en este aspecto, no es lo más relevante, toda vez que ellos (el profesorado) son los llamados a tener el protagonismo. A diferencia de otros contextos de clases más acomodadas, donde la labor de PMA es considerada como relevante (Rahmawati et al., 2018). Sin embargo, toda acción que emprendan en dirección a reforzar el ámbito académico, es bien recibido por parte del profesorado, pues reconocen que están inmersos en un contexto donde PMA tienen un capital cultural que no se ajusta adecuadamente a las exigencias del campo escolar, no esperan aportes a nivel curricular, pero si en cuanto a la preocupación en aspectos considerados básicos y fundamentales. Así queda evidenciado en el siguiente fragmento: “el orden de los cuadernos, que llega con su libreta firmada cuando enviamos una nota o una comunicación, eso es porque hay un papá que está cumpliendo, porque revisó su mochila, está cumpliendo su rol” (Profesora 3).

O cuando PMA aseguran que sus hijos o pupilos den cumplimiento a los deberes escolares desde casa:

Por ejemplo, es importante que revisen que vengan con todas sus tareas. Actividades que yo envío tienen que llegar con la firma de que los papás lo revisaron; que revisen las mochilas. Ahí uno se da cuenta al tiro (Profesora 5).

En lo concerniente al cumplimiento de normas se aprecia una regularidad discursiva que da cuenta del valor que el profesorado otorga al campo normativo. En este sentido, que PMA den cumplimiento a los estipulado por la institución escolar pone de manifiesto la relevancia asignada al cumplimiento de pautas de comportamiento objetivadas desde el mundo institucionalizado (Berger y Luckmann, 2006). A modo de ejemplo, sirva el siguiente fragmento: “Que se apegue a las normas, que se apeguen a los protocolos que tenemos, al conducto regular” (Profesora 1).

Una expresión de la sujeción a las normas por parte de PMA refiere a la asistencia a las instancias y momentos formalmente estipulados en el calendario escolar; entre estas se reconocen las reuniones de apoderados, las entrevistas individuales, tal como se expone a continuación:

Por la reunión de apoderados, por las citaciones. Uno los cita y no vienen, sin justificativo, ni nada. Esto pasa en el primer y en el segundo ciclo. Los más grandes sufren más porque tratan de justificar a las mamás porque no pueden venir, en cambio los chiquititos no logran distinguir eso, los más grandes sí (Profesora 5).

O como lo sostiene la profesora 2:

En la asistencia a las reuniones de apoderados, cuando se les llama a los apoderados para que vengan a una cita con la profesora y no asisten, cuando es constantemente llamada y no vienen a la escuela uno se da cuenta que hay un problema de rol (Profesora 2).

Considerar el binomio asistencia/inasistencia como indicador de cumplimiento, no solo se activa respecto a los PMA, sino que también, en relación al NNA del cual son responsables, a este respecto, la profesora 5 indica que: “uno logra percibir si una mamá se preocupa o no; si el niño no va a venir informo porque no va a ir a clase, y si no pudo lo hace cuando el niño regresa, explica la ausencia” (Profesora 5).

La atención a la asistencia como indicador de cumplimiento del RPE, vas más allá de las instancias formales descritas con anterioridad. De modo que la presencia -o más bien, la ausencia- en espacios de naturaleza extraprogramática son considerados también como un indicador (Cárcamo Vásquez, 2024). “Que los papás vengan, estén cuando el niño tiene que participar en alguna actividad, un baile, un acto” (Profesora 7).

Y, en caso de que no pueda asistir, se ocupe de lo que el NNA requiere para dicha actividad. Así se expresa en el siguiente fragmento:

Otro aspecto donde uno puede ver que los papás están cumpliendo con su rol es cuando tenemos un curso en el que diferentes actividades, ya sean pedagógicas o extracurriculares como un número artístico, que los niños llegan todos vestidos, ahí se ve que están cumpliendo, los papás se preocuparon (Profesora 3).

Pero también, el apego a las normas se expresa mediante la deferencia de avisar cuando a PMA se les presenten dificultades para asistir a las instancias programadas, o bien, justificar la inasistencia cuando esto ocurra (Carmona-Santiago et al., 2021). Así queda reflejado en el siguiente fragmento:

Uno ve luces cuando no se está cumpliendo bien esos roles, por ejemplo, cuando los papás se excusan mucho porque trabajan y no pueden asistir a las reuniones, a las entrevistas, etcétera (Profesora 1).

Otro aspecto relevado por los sujetos en relación al cumplimiento del RPE, refiere a la implicación con la escuela. En la medida que PMA se comprometen con el quehacer de la escuela en todos sus ámbitos, los

beneficios son cosechados tanto por los NNA como por los apoderados y el mismo establecimiento educacional, tal como se ha evidenciado por Cárcamo Vásquez (2024):

Cuando los niños no están avanzando uno sabe el porqué, porque los apoderados no están comprometidos, pero cuando los apoderados están ahí, se nota. Los niños aprenden, se portan bien, se puede trabajar mejor (Profesora 2).

La forma concreta de dar cuenta de esta implicación con la escuela, se aprecia mediante el informe de personalidad que se entrega a las familias al finalizar cada semestre. Al respecto, la profesora 3 indica lo siguiente:

Se ve en el desarrollo del niño, en el desarrollo del estudiante; por ejemplo, cuando yo o nosotros hacemos estas evaluaciones finales, el informe de personalidad, ahí uno evalúa hartito a la familia (Profesora 3).

De este modo, la implicación a la que aluden las profesoras participantes, está estrechamente vinculada con el compromiso que PMA deben adquirir con el proceso de escolarización como un todo (Gubbins Foxley, 2023). Al respecto, la profesora 7 sostiene que PMA deben:

Estar pendientes del proceso, participar en las decisiones, que puedan participar en las instancias que la escuela, el curso, lo que la profesora jefa requiera. Todo lo que signifique estar presente en el proceso educativo de los hijos (Profesora 7).

En síntesis, la implicación a la que aluden sugiere que PMA se ajusten a lo que la escuela demanda (Carmona Santiago et al., 2021); dicho ajuste se aprecia, entre otras cosas, por medio de la presencia en el espacio físico de la escuela: “Haciéndose presente, estando preocupados siempre de lo que está pasando con el estudiante, acercarse al colegio y nosotros” (Profesora 4).

Situación que es reconocida como un desafío, toda vez que sostienen que como profesorado deben: “crear la estrategia como para poder tener al apoderado en el colegio, que se haga partícipe de las actividades” (Profesora 5).

Otro aspecto a partir del cual se reconoce el cumplimiento del RPE dice relación con el cuidado personal (Cárcamo Vásquez, 2024). Cuando el profesorado alude al cuidado personal lo hace en un doble sentido; por una parte, manifiesta la importancia de atender a la presentación e higiene personal, sobre todo cuando de los primeros años de escolarización se trata, pues se asume como el período para la instalación de hábitos, tal como se expresa en el siguiente fragmento: “Un niño que llega siempre limpio es que sus papás están preocupados para que llegue en condiciones para que ese niño no pase una incomodidad porque todos llegan limpio y él no” (Profesora 6).

Asimismo, el cuidado personal también refiere a la atención a los aspectos vinculados con la salud emocional de NNA. Esta dimensión ha cobrado especial relevancia en los últimos años, puesto que la pandemia por Covid-19 y el respectivo confinamiento significó un escenario de alta complejidad cuyos efectos en la salud mental se evidencian hasta hoy (Undurraga, Mora del Valle y Simbürger, 2023):

Mi curso es muy especial, es un curso que viene de la pandemia, como que quedaron en segundo básico y después llegaron a quinto, ellos llegaron muy guaguas. Ahí el apoyo emocional es muy importante (Profesora 2).

A este respecto, el profesorado señala tener mayor sensibilidad frente a esta temática de modo que:

Actitudes de tristeza, retraídas, actitudes con poca autoestima, actitudes de violencia agresiva, nos ayudan a darnos cuenta y bueno si los papás están cumpliendo o no. Además, que a nosotros nos están capacitando por el sistema público todo el tiempo (Profesora 7).

Es más, la atención a los aspectos socioemocionales, permite, al profesorado participante del estudio, distinguir cumplimiento-incumplimiento del RPE, puesto que establecen una relación directa entre la dimensión socioemocional y el rendimiento académico (Cárcamo Vásquez y Jarpa Arriagada, 2023): “Se nota mucho la diferencia entre los papás que cumplen de los que no lo hacen, no solo académicamente hablando, sino más en el ámbito socioemocional” (Profesora 1).

Aunque reconocen que no siempre se da esta correlación, estiman que hay una regla general y las excepciones no hacen sino confirmar dicha regla.

Uno se fija en la parte emocional, en la parte académica. Aunque a veces coinciden y en otros no. Pero por lo general cuando se ve a un niño que está cambiando su rendimiento, está bajando su rendimiento, uno presta atención a la parte emocional (Profesora 4).

5. Importancia otorgada al cumplimiento del RPE

En torno a la relevancia otorgada al cumplimiento del RPE, el corpus discursivo da cuenta de una regularidad centrada en destacar el valor en relación a la dimensión socioemocional (Cárcamo Vásquez, 2024). Esta situación se explica a partir de las consecuencias evidenciadas tras la pandemia por Covid-19. Desde el profesorado se sostiene que durante la pandemia se perdieron hábitos de estudio, se vieron mermados los aprendizajes y se debilitó la salud mental de la población, lo que repercutió de forma significativa el retorno a la presencialidad:

Después de la pandemia nos vimos enfrentados a tantas situaciones, tantas. Niños que no maduraron, padres cansados, ausencia de rutinas, faltas de respeto a los adultos, faltas de respeto a las normas. Todo esto afectó la parte emocional, de los niños, pero también de los profesores (Profesora 6).

Esto que la profesora 6 señala a modo general, es reforzado por la profesora 1 quien da un ejemplo que le permite justificar el porqué de la importancia que otorga a la dimensión socioemocional:

Ahora como post pandemia, lo emocional porque como le decía con este pequeño que venía de una institución venía con una situación muy compleja. Entonces yo partí desde lo emocional, tratándolo prácticamente como un hijo. Él empezó a rendir mejor, mejoró sus hábitos. No sabía ni ordenarse para comer y ahora el mantiene su puesto limpio, ordenado, estudia, hace sus tareas. Hay que partir de lo emocional (Profesora 1).

Como puede apreciarse en el fragmento precedente, la dimensión socioemocional adquiere sentido en la medida que se vincula con los aspectos académicos y actitudinales (Dettmers et al., 2019; López Angulo et al., 2023; Mora Figueroa et al., 2016). La dimensión socioemocional, en este sentido, tributa a la consecución de los objetivos escolares, en tanto que facilitador de la adquisición del arbitrario académico (Bourdieu y Passeron, 2004). A este respecto, la profesora 3 sostiene lo siguiente:

Para mí lo más relevante es lo emocional porque cuando un niño está emocionalmente estable dentro de la sala, tiene una mejor disposición para el aprendizaje. Siento que si los niños no tienen lo emocional no tienen esa disposición para el aprendizaje, como que están preocupados de otras cosas (Profesora 3).

O como plantea la profesora 7: “Un niño que no esté estable emocionalmente no va a querer ni hábitos ni lo académico”. Primero se trabaja la parte emocional”, (Profesora 7).

Si bien, se reconoce el valor que adquiere la dimensión socioemocional en el marco del desempeño del RPE, se advierte los riesgos que se asumen al confundir la atención a los aspectos emocionales con la sobreprotección: “Si bien el área afectiva para los niños es importante, pero cuando hay demasiada sobreprotección, los niños no van más allá, no experimentan muchas cosas” (Profesora 2).

De este modo, el profesorado da cuenta del desafío que supone el abordaje de esta dimensión para las familias, toda vez que se reconocen límites difusos en un entorno cambiante.

6. Conclusiones

Los hallazgos expuestos permiten afirmar que, el RPE desde la perspectiva del profesorado participante, se configura como un ideal sobre la base de la conjunción proceso-presencia; lo que queda plasmado en la configuración de los discursos en torno a dos campos semánticos. Uno de los cuales da cuenta de la valoración que el profesorado otorga al desempeño del RPE de forma continua (a lo largo de todo el proceso de escolarización) dando respuesta a las diversas demandas que emanan desde la escuela, tanto dentro del establecimiento educacional como fuera de él. El otro, pone en evidencia un matiz, donde el profesorado reconoce que -dado el contexto en el cual desempeña su labor- pueden darse situaciones en las que PMA no logren sumarse al proceso, pero valoran que cuando las condiciones laborales y familiares se los permitan, activen sus recursos para dar respuestas a las solicitudes del profesorado.

Precisamente, es a partir de allí que se identifican los indicadores de cumplimiento que utiliza el profesorado para evaluar el desempeño del RPE y la especial relevancia que adquiere la dimensión socioemocional. Si bien se reconoce que la atención en aspectos académicos tiene importancia, considerando los elementos propios del contexto (alta vulnerabilidad, baja escolaridad de PMA, bajo capital cultural), el profesorado modela sus expectativas en torno al RPE con énfasis en la dimensión socioemocional; es decir, que PMA se ocupen de cubrir las necesidades del NNA en este ámbito, ya que los aspectos de naturaleza académica pueden ser cubiertos desde el campo escolar. Es más, se afirma que cuando PMA se ocupan de la dimensión socioemocional esto se ve reflejado en la escuela a través de la autorregulación de NNA, el buen clima de aula y un buen desempeño académico del grupo curso.

De este modo, es posible reconocer que la RS que se va formando el profesorado respecto del RPE queda situado en la intersección de los ejes RPE como proceso y RPE como presencia, donde el desempeño continuo y la responsividad de PMA son fundamentales. A nivel periférico, se pone en evidencia el reconocimiento de las tres dimensiones constitutivas del RPE reportadas por la literatura, pero con una clara supremacía de la dimensión socioemocional, seguida por la dimensión académica y más distante la dimensión disciplinar-conductual.

Dentro de las limitaciones del estudio cabe destacar la producción de discursos a partir de un solo tipo de sujeto, el profesorado. En este sentido, pudo incorporarse otros actores, tales como asistentes de aula y profesionales de las duplas psicosociales quienes -producto del tipo de funciones que desempeñan- establecen un vínculo particular con PMA. Esta potencial diversificación de voces, puede proporcionar una comprensión más integral respecto del modelamiento del RPE desde el quehacer de la escuela.

Respecto de las proyecciones de la investigación, en primer término, cabe consignar que, el estudio expuesto representa un aporte en torno a la forma que el profesorado define el RPE, así como también respecto del sentido que dan a su desempeño. Pero, una cosa es acceder a la producción de sentidos por medio de discursos y otra distinta es acceder a la práctica social de los agentes en contextos específicos. Por ello, se estima como proyección, la posibilidad de realizar observaciones que faciliten el acceso a dicha prácticas con el fin de reconocer las tramas culturales que subyacen a la forma de definir y valorar el RPE.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Jean Abric (comp.), *Prácticas Sociales y Representaciones* (pp. 53-74). Ciudad de México, México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez Ortega, E. y Cárcamo Vásquez, H. (2024). Representaciones sociales de la masculinidad en el discurso parlamentario en Chile. *Política y Sociedad*, 61(3), e92326. <https://doi.org/10.5209/poso.92326>
- Beltrán, M. (2018). *Manual de investigación cualitativa*. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2004). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Cárcamo Vásquez, H. (2024). Modelamiento del rol parental educativo desde la mirada del profesorado de Chillán, Chile. *Educacione Interculturale*, 22(2), 1-15. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/19355>
- Cárcamo Vásquez, H. y Jarpa Arriagada, C. (2023). Performatividad del proyecto moderno, rol parental educativo y relación familia-escuela. En V. Gubbins y A. Santana (eds.) *Relación entre familias y escuelas en un mundo cambiante. Enfoques y estrategia de intervención* (pp. 89-108). Santiago, Chile: Finis Tarrae.
- Cárcamo, H. (2019). Relación familia-escuela y procesos de formación ciudadana. En C. Orellana, R. Salazar y V. Hasse (eds.) *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias*, (pp. 29-46). Santiago, Chile: RIL Editores.
- Carmona-Santiago, J., García Ruiz, M., Máiquez, M. y Rodrigo, M. (2021). Colaboración entre familia y escuela y su relación con las competencias sociales y académicas del alumnado de etnia gitana de Canarias. *Revista de Educación*, 394, 383-408. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-512>
- Dettmers, S., Yotyodying, S. & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes?. *Frontiers in Psychology* 10, 1048-1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gubbins Foxley, V. (2023). Relaciones familias-escuela desde un enfoque ecoconstructivista sociocultural: lógicas de acción y proceso involucrados. En V. Gubbins y A. Santana (eds.) *Relación entre familias y escuelas en un mundo cambiante. Enfoques y estrategias de intervención*, (pp. 31-60). Santiago, Chile: Finis Tarrae.
- Hernández Prados, M. y Álvarez Muñoz, J. (2023). Relación familia-escuela: la comunicación en contextos rurales y urbanos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop.554711>
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Guíñez, A., Torres, V., Muñoz-Inostroza, K. y Becerra, J. (2023). Rol de la familia en el fomento del aprendizaje autorregulado de estudiantes chilenos durante confinamiento por COVID-19. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1), 111-125, <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v42i01.07>

- Machancoses, M., Siqués, C. y Esteban Guitart, M. (2021). La participación de las familias en el contexto escolar: un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 22(1), 1-12 <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2285>
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, (pp. 299-320). Santiago, Chile: LOM.
- Mora Figueroa, J., Galán, A. y López Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.866
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Piña, J. (2013). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En L. Llanos (ed.), *Metodología y enfoques interdisciplinarios de investigación en las ciencias sociales*, (pp. 161-194). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Rahmawati, A., Tairas, M. M. y Nawangsari, N. (2018). Children's school readiness based on teachers' and parents' perceptions. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2(1), 201-212.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educ. Pesqui*, 44, 1-20, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Schutz, A., Luckmann, Th. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Toledo, U. (2014). El programa sociofenomenológico de investigación. En F. Osorio (ed.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*, (pp. 39-68). Santiago, Chile: LOM.
- Tristán, R., Serrano, F. J. & Martínez, M. J. (2021). Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria. Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 335-350. <https://doi.org/10.6018/rie.363891>
- Undurraga, R., Mora del Valle, C. y Simbürger, E. (2023). Académica, mamá, cuidadora y profesora: la invisibilización del género en la relación familia-escuela durante la pandemia. En V. Gubbins y A. Santana (eds), *Relación entre familias y escuelas en un mundo cambiante. Enfoques y estrategias de intervención*, (pp. 185-214). Santiago, Chile: Finis Terrae.

Información adicional


Nota: Este trabajo se desprende del Proyecto de Investigación RE2350318 financiado por la Dirección de Investigación y Creación Artística de la Universidad del Bío-Bío.

Movilidades espaciales y formación para el trabajo en la escuela secundaria. Experiencias juveniles en las Actividades de Aproximación al mundo laboral y a los estudios superiores (ACAP) en la Ciudad de Buenos Aires

Spatial mobilities and job training in secondary school. Youth experiences in the Activities for Approaching the world of work and higher education (ACAP) in the City of Buenos Aires

Silvia Alejandra Tapia

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires, Argentina

 <https://ror.org/03cqe8w59>

stapia@sociales.uba.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-0106-7023>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-480>

Recepción: 15 Agosto 2025

Revisado: 13 Noviembre 2025

Aprobación: 29 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Desde el enfoque de las movilidades, con un abordaje cualitativo para la construcción y análisis de los datos empíricos, se abordan las experiencias de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal, con diferentes orientaciones y localizadas en barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). A partir de su participación en las ACAP, durante los años 2022 y 2023, es posible reconocer que la formación para el trabajo es percibida por los y las estudiantes desde particulares relaciones entre lo escolar, lo laboral y las (in)movilidades que aquí se propone identificar como *movilidades de formación desde lo corporal, de circulación y accesibilidad urbana, y de vínculos formativo-educativos*. Se advierte acerca de las tensiones y articulaciones con los contextos escolares, barriales y vinculares que surgen a partir de la asistencia a tales espacios, en tanto analizador relevante de la relación entre escuela y trabajo.

Palabras clave: educación secundaria, formación para el trabajo, movilidades espaciales, accesibilidad urbana, experiencia escolar.

Abstract

From the perspective of mobility, using a qualitative approach to construct and analyse empirical data, this study addresses the experiences of young students from state-run secondary schools with different academic orientations and located in working-class neighbourhoods of the Autonomous City of Buenos Aires (Argentina). Based on their participation in ACAPs, during 2022 and 2023, it is possible to recognise that job training is perceived by students through particular relationships between school, work and (im)mobilities, which we propose to identify here as *training mobilities* from the body, urban circulation and accessibility, and training-educational bonds. Attention is drawn to the tensions and articulations with school, neighbourhood and relational contexts that arise from attending such spaces, as a relevant lens for examining the relationship between school and work.

Keywords: secondary education, job training, spatial mobility, urban accessibility, school experience.

1. Introducción

Durante los últimos diez años, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina, se han impulsado diversos cambios vinculados con la forma y organización del régimen académico y el diseño curricular en el nivel secundario. Así, el proceso iniciado con reformas políticas como la *Nueva Escuela Secundaria* (2014), profundizado con la implementación de la *Secundaria del Futuro* (2017) y *Secundaria Aprende* (2024) -que retoman lineamientos introducidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, entre otros antecedentes normativos- ha tenido repercusión tanto en las propuestas educativas de las escuelas, como en las experiencias de sus estudiantes.

Bajo la impronta del gobierno de derecha representado por la alianza partidaria Cambiemos, dichas políticas estuvieron orientadas por los supuestos de modernización, innovación y adaptación de la escuela secundaria a la sociedad actual, en particular, a las demandas del mercado. Para ello, se centraron en que las y los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales y competencias personales como la autonomía, la creatividad o la autoestima (Speziale, 2018; Gluz y Kesler, 2024; Feldfeber et al., 2024).

Asimismo, introdujeron cuestionamientos a este nivel educativo, entre los que se destaca la pregunta en torno a la posibilidad y el alcance de que la escuela forme para el trabajo (Levy y Reboredo, 2024). Al respecto, distintas investigaciones han explorado, fundamentalmente en escuelas técnicas, el vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo ya sea desde propuestas institucionales o, en menor medida, desde las experiencias de las y los estudiantes, bien como su incidencia a futuro o las desigualdades que las atraviesan (Jacinto et al., 2020).

Cabe señalar las indagaciones que refieren a los *dispositivos específicos de formación para el trabajo* (Jacinto et al., 2020), como las pasantías o prácticas profesionalizantes, en su mayoría correspondientes a la modalidad técnica, que se centran en la relación entre la escuela y el sistema productivo a partir de la presencia de las y los jóvenes en los lugares de trabajo, como empresas u otras organizaciones (Jacinto y Dursi, 2010; Fernández, 2020; Pozzer y D'Andrea, 2022). Esos análisis han considerado los alcances y limitaciones de tales dispositivos para generar nuevos saberes, pero también sus efectos no deseados o sus implicancias en términos de derechos laborales (Maturó, 2018).

De acuerdo con Jacinto (2013), abordar la formación escolar para el trabajo en la escuela secundaria desde la noción de *saberes para el trabajo* excede el vínculo escuela-empresas. En cambio:

[...] debe propiciar el análisis del significado del trabajo en toda su extensión y no solo de sus rasgos “técnicos” u “organizativos”, sino desde sus bases epistemológicas hasta sus aplicaciones prácticas, desde la identificación de los posibles recursos para el trabajo hasta la comercialización y distribución de los productos derivados del trabajo (p. 53).

Entre las discusiones referidas al vínculo entre educación y trabajo, en 2021, el Ministerio de Educación de la CABA resolvió la aplicación de las *Actividades de Aproximación al mundo laboral y a los estudios superiores* (en adelante ACAP) “que los y las estudiantes transitan poniendo en juego los contenidos y capacidades establecidos en el Diseño Curricular, junto a personas y entidades externas a la escuela, y que refieran a situaciones genuinas del mundo laboral” (GCBA, 2021, p. 2). Su implementación, destinada a estudiantes de quinto año de escuelas secundarias, de gestión estatal y privada, se sitúa en el Ciclo Orientado, etapa que prioriza aprendizajes que articulen distintas disciplinas y, a la vez, profundicen saberes específicos de la orientación.

En uno o dos itinerarios anuales, con carácter obligatorio y evaluación, las ACAP tienen formato presencial, pero *fuera del edificio escolar* (GCBA, 2021). Deben realizarse en ámbitos distintos al escolar: la educación superior, el cultural/comunitario, el sector público o productivo (privado o público). Durante dos semanas, requiere trasladarse a cada organización en transporte público¹, por cuenta propia y en el horario escolar.

En dos proyectos se analizaron las movilidades espaciales vinculadas con salidas educativas, recreativas y culturales en la escuela secundaria. Aun cuando no estaba contemplado en los objetivos, las ACAP emergieron como una experiencia significativa para las y los estudiantes. Por ello, interesó explorar: ¿qué experiencias educativas transitan estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal del sur de la CABA al participar en las ACAP? ¿qué características presentan tales actividades según las y los estudiantes? ¿Qué tipo de movilidades espaciales emergen en vínculo con tales experiencias? ¿De qué manera, desde la perspectiva juvenil, tales movilidades se relacionan con la formación para el trabajo? ¿Qué similitudes, tensiones y diferencias encuentran entre lo escolar y la experiencia formativa de las ACAP?

Con un abordaje cualitativo para la construcción y análisis de los datos empíricos, se analizan las experiencias de estudiantes de dos escuelas secundarias de gestión estatal -con diferentes orientaciones y localizadas en barrios populares de la CABA- al participar, en 2022 y 2023, en ACAP destinadas a la formación laboral y la educación superior. Se identifican los tipos de movilidades espaciales vinculadas con tales propuestas, así como las tensiones y articulaciones con los contextos escolares, barriales y vinculares que surgen a partir de la asistencia a tales actividades, en tanto analizador relevante de la relación entre escuela y formación para el trabajo.

El artículo se organiza de la siguiente manera: primero, se plantean brevemente los aportes del *enfoque de las movilidades* para abordar experiencias educativas. Luego, se describe la estrategia metodológica desarrollada y se presentan los resultados donde se distinguen *movilidades de formación desde lo corporal, de circulación y accesibilidad urbana, y de los vínculos formativo-educativos* a la luz de la participación estudiantil en las ACAP.

2. Acerca del enfoque de las movilidades (escolares)

El *nuevo paradigma de las movilidades* (Sheller y Urry, 2006) se propone como herramienta analítica que establece la mirada sobre las (in)movilidades, al mismo tiempo como enfoque y como objeto de estudio (Zunino Singh, Giucci y Jirón, 2017). Explora el modo en que las movilidades e inmovilidades conforman y atraviesan las instituciones y prácticas sociales de la vida cotidiana:

El trabajo dentro del nuevo paradigma examina diferentes modos de movilidades y sus complejas combinaciones: desplazamientos de cuerpos de personas; movimientos físicos de objetos; viajes virtuales a menudo en tiempo real trascendiendo las distancias; circulación comunicativa a través de mensajes entre personas; y viajes imaginarios (Sheller y Urry, 2018, p. 2).

La propuesta es estudiar cómo se vinculan, en distintas escalas y direcciones, las movilidades de personas, objetos, información, imágenes, recursos, entre otros, junto con las inmovilidades, los habitares o fricciones. Interpretar procesos sociales, culturales, económicos y políticos a partir de las tensiones y vinculaciones entre tales (in)movilidades, materiales o simbólicas, forzadas o elegidas, cercanas o distantes, efectivas o potenciales. Y, a su vez, interpela aspectos de los fenómenos que pasan desapercibidos por abordajes más estáticos, movilizando lecturas analíticas y conceptualizaciones de distintos campos y disciplinas. Brooks y Waters (2023) destacan:

Como concepto, el de «movilidades» (...) se ha vinculado progresivamente a las ideas relacionadas con la educación: el aprendizaje ya no se considera estático y localizado (encerrado en aulas y salas de conferencias), sino que abarca diversos movimientos: grandes y expansivos, más mundanos y todo lo intermedio (p. 1).

Se cuestiona la mirada estática sobre la cotidianidad escolar para entender la escuela como *espacio poroso* (Waters, 2017), parte de múltiples redes y conexiones. Vínculos que suponen flujos y circulación de estudiantes, docentes, contenidos, insumos y saberes, dentro y fuera del edificio escolar. De ahí que interesa indagar el modo en que las ACAP intervienen en esta trama de relaciones.

Parto de comprender que las (in)movilidades en la escuela no se limitan a identificar la relación entre viviendas y establecimientos escolares -aunque también sean relevantes-, como ha sido mayormente abordada en los pocos estudios que abordan esta temática. En cambio, entiendo que se entrelazan en las trayectorias escolares juveniles, en sus tensiones y conexiones, desde los movimientos migratorios y residenciales en busca de mejores opciones educativas, las modalidades y limitaciones para llegar y salir de los establecimientos, moverse y habitar aulas o espacios comunes de los edificios escolares, la circulación de contenidos y saberes en formatos híbridos, hasta las posibilidades y dificultades de realizar viajar dentro y fuera de la ciudad (Tapia, 2025).

3. Metodología

En este artículo se presentan resultados de dos proyectos finalizados² que siguieron una estrategia metodológica cualitativa para la construcción de datos empíricos vinculados con las experiencias educativas de jóvenes estudiantes. En tanto método interpretativo, que considera la perspectiva de los actores, “la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido” (Vasilachis, 2009, p. 7).

Con el interés de conocer las experiencias estudiantiles en la cotidianidad escolar, el trabajo de campo se implementó en 2 establecimientos de gestión estatal. Ambos situados al sur de la ciudad, en las comunas 4 y 9, área de mayor vulnerabilidad sociourbana, donde la presencia de escuelas secundarias estatales y de modalidad no técnica o artística es baja (Abelenda, Canevari y Montes, 2016; Di Virgilio y Serrati, 2019). Realizado en dos etapas, entre agosto y diciembre de 2022, la Escuela 1 y entre septiembre y diciembre de 2023, la Escuela 2, se seleccionaron establecimientos con características diversas como tamaño edilicio, ubicación y orientaciones. En cada escuela se realizaron: observaciones participantes y no participantes, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes del último año escolar -de distintas orientaciones y de los turnos mañana (TM) y tarde (TT) (ver Tabla I)-, entrevistas formales e informales con referentes de cada institución y de las ACAP. Aquí se analizan las entrevistas con estudiantes, así como los registros de las salidas vinculadas con las ACAP.

Tabla I
Cantidad de jóvenes entrevistados/as por escuela y orientación

Orientación	ESCUELA 1 (Año 2022)		ESCUELA 2 (Año 2023)	
	Cs. Sociales (OCS)	Cs. Naturales (OCN)	Turismo (OT)	Economía y Administración (OEyA)
Entrevistas estudiantes	TM: 4	TM: 5	TM: 5	TM: 7
	TT: 5	TT: 6	TT: 5	TT: 1

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas, con una duración aproximada de una hora, se llevaron a cabo dentro del edificio escolar, previo consentimiento informado, preservando anonimato y confidencialidad (aquí se utilizan seudónimos). Se indagó acerca de: relaciones entre lo escolar y las movilidades migratorias, residenciales y urbanas familiares y personales; recorridos en la escuela y cambios entre establecimientos; accesibilidad física y simbólica a los establecimientos escolares; ritmos institucionales, uso y circulación por sus espacios; participación en paseos pedagógicos y viajes de estudio. Relaciones con personas adultas y pares, dentro y fuera del edificio escolar. Viajes de egresados y antecedentes de prácticas vacacionales familiares. Significaciones en torno al viajar, al

tiempo libre, lo vacacional y lo turístico. Fueron analizadas a partir de los aportes del *análisis temático* (Braun y Clarke, 2006), utilizando como soporte el software Atlas.ti 7.

En las entrevistas, las ACAP son nombradas como “*capacitaciones*” o “*pasantías*”. En la Escuela 2, en la OEyA se registraron actividades en distintas áreas de empresas de residuos, mantenimiento urbano, accesorios de moda y bancos. En la OT, en el TM, ACAP sobre marketing turístico en predio estatal del GCBA y en el TT, organizado por un instituto privado de formación terciaria, clases presenciales e itinerarios guiados por puntos turísticos de la ciudad. En la Escuela 2, las y los jóvenes de OCS rememoraron una ACAP en una agencia estatal de la CABA orientada a cuestiones urbanas y en la OCN, nombraron los talleres *Habilidades para el futuro* (HPF), asociados a las ACAP. Encuentros, mencionados por estudiantes de todas las orientaciones, desarrollados por el Ministerio de Educación del GCBA en la Universidad de la CABA, donde recibieron capacitaciones sobre proyectos a futuro, empleabilidad y educación financiera y digital.

4. Movilidades de formación para el trabajo

A partir de la participación en las ACAP, es posible reconocer que para las y los estudiantes la formación para el trabajo es percibida desde particulares relaciones entre lo escolar, lo laboral y las (in)movilidades. De dicho análisis se distinguieron analíticamente -desde el diálogo entre el corpus empírico y las herramientas conceptuales- tres dimensiones identificadas como *movilidades de formación desde lo corporal, de circulación y accesibilidad urbana, y de vínculos formativo-educativos*.

4.1 Movilidades de formación desde lo corporal

La formación para el trabajo plantea para las y los estudiantes una tensión respecto de la posibilidad de aprender en la escuela secundaria las herramientas necesarias para la inserción laboral. En este punto, desde su perspectiva esto se vuelve posible al dejar de estar sentados en el aula y movilizar sus cuerpos fuera del espacio escolar que se registra como fijo, inmóvil, desconectado del “mundo real”.

Como señala Cresswell (2010) las movilidades se vinculan con el movimiento físico, la posibilidad de trasladarse entre diferentes lugares, pero también las representaciones y significaciones compartidas en torno a aquellas, así como la misma experiencia y práctica corporizada de esos movimientos. En ese sentido, siguiendo a Büscher, Urry y Witchger (2011), del análisis de lo narrado por los y las jóvenes, la atención al cuerpo se vuelve relevante: desde la posibilidad de permanecer, habitar y trasladarse entre diferentes localizaciones, como la escuela y las organizaciones formadoras, y el modo en que generan diversos sentires, deseos y saberes.

Al iniciar las ACAP advierten que contaban con poca información respecto del porqué o para qué de tales actividades que implicaban dejar el edificio escolar inesperadamente:

Fue como medio, todo así de la nada, era obligatorio, no nos pagaban y como que todos, tipo, nos asustamos. Eso fue lo que pasó (...) salir del ámbito del colegio y tipo saber que íbamos a estar con otra gente, que era ajena al colegio, y que no sabíamos que íbamos a hacer y nosotros tipo estábamos obligados a ir (Macramel, Escuela 1, OCS).

Tras haber asistido a las ACAP y a los talleres de HPF, las y los jóvenes identifican que sus objetivos se centran en acercar a las personas jóvenes al ‘*mundo del trabajo*’, a la ‘*vida real*’. Ámbitos que se manifiestan en sus entrevistas como separados y por fuera de lo vivido en el contexto escolar:

Era como una semana estar fuera del ambiente del colegio, estar como que en un ambiente de la vida real. La realidad está pasando cuando nosotros estamos acá. Entonces, como que esta bueno, o sea, a mí me gustó esa primera ACAP que tuvimos. (Felipe, Escuela 2, OEyA).

Yo creo que en lo de las pasantías hablaban más del futuro de nosotros y acá [*en la escuela*] bueno, son los temas de la materia como para aprobar todo y pasar (Maitén, Escuela 1, OCS).

La atención al futuro desde las experiencias estudiantiles ha sido un tema de preocupación al abordar la escuela secundaria, entre otros abordajes, desde las prácticas cotidianas (Hirsch, 2020), las expectativas según condición de clase (Boquin, 2022) o la relación entre imaginarios de la vida postescolar y las desigualdades educativas (Santos-Sharpe y Núñez, 2022). Entre las y los entrevistados -aun cuando hay quienes trabajan actualmente- predomina la idea de que la formación en las ACAP, al vincularse con herramientas para el trabajo, consiste en prepararse para enfrentar desafíos a futuro.

En la relación entre los contenidos escolares y lo aprendido en las ACAP se observan dos posturas casi opuestas en las entrevistas. Por un lado, aun cuando pueden observarse contenidos relacionados con la orientación, para un grupo de jóvenes las ACAP no tienen vínculo con lo abordado en la escuela, “*No servía para el colegio*”, e incluso, perjudican la continuidad en las tareas o exámenes. Como consecuencia, no encuentran en ellas una oportunidad de aprendizaje en el presente asociado a lo escolar:

Está bueno porque aprendes cosas nuevas y por ahí te sirve para el día de mañana, pero lo que tiene es que te desvía mucho de lo que es el colegio, o sea, las materias y todo se te acumula, porque los profes tipo te perdonan hasta un punto nomás y ese mes que también fue un mes entero en el banco (Vanina, Escuela 2, OEyA).

Al implementar las ACAP, los medios de comunicación locales y los sindicatos docentes señalaron conflictos y malestares entre actores del nivel central, docentes y estudiantes. En sus publicaciones destacaron las tensiones en el modo en que las ACAP fueron planificadas, el tipo de tareas ofrecidas en esos espacios, sobre todo en sus inicios, o la falta de continuidad entre el dictado de las materias escolares y los contenidos aprendidos en esas instancias (López Vila, 2023; López y González, 2023).

En contraste, las ACAP son mencionadas por otros como una “*muy buena experiencia*” y como instancias de aprendizaje debido al tipo de tareas realizadas o al trato recibido en las organizaciones. Un aspecto destacado es la posibilidad de aprender ligada a la acción de *salir* del edificio escolar:

Aparte que es un cambio gigante de ambiente de estar en la escuela, que es el establecimiento en sí, a estar en un espacio libre, ver cosas nuevas, aprender nuevas cosas viendo y experimentando es muy divertido [...] yo me divertí, por eso disfruté mucho lo que eran las ACAP, a mí me encantaron (Ariana, Escuela 2, OEyA).

Creo que cambias el ambiente de lo que es la clase porque no solo estás sentado y vos estás explicando. Es más, están todos viendo, contás cosas, cada uno pregunta. Y capaz a los chicos no les interesa mucho si vos se los das para leer en un celular, que cuando los llevas y los hacés ver, los hacés vivir esa parte y les contás todo lo que fue en la historia (Jazmín, Escuela 2, OT).

Finn (2017), al abordar las movilidades en la educación superior sugiere evitar lecturas binarias de lo móvil/inmóvil, de eventos puntuales o de gran envergadura como la migración educativa internacional. En cambio, siguiendo a Adey (2009), entiende las movilidades como multisensoriales y corporizadas, y destaca las que son cotidianas y significativas para los y las estudiantes. En este caso, al apreciar desde los sentidos nuevos saberes en lugares de trabajo en lo que estos se producen, ya sea en una empresa o en un recorrido en la ciudad.

Ese movimiento puede encontrarse en una propuesta lúdica, en un aula, que invita a mover el cuerpo, a jugar y divertirse, como rememora una entrevistada respecto de un taller de HPF:

La de ayer también estuvo buena. Al principio me aburrí porque tipo yo quería hacer algo y estábamos sentados escuchando, pero después tipo empezamos a ... como para romper el molde. La chica, era psicóloga, nos dijo, tipo, vamos a hacer el juego como PH [*programa de televisión argentino*], ‘yo hago una pregunta y los que se sienten identificados se paran’ (Macramel, Escuela 1, OCS).

En la ACAP del turno tarde de la OT, el movimiento se plantea como un recorrido turístico. De lo propuesto por la organización para mostrar el trabajo de los y las guías turísticos, una de las jóvenes resalta:

Era divertido, conocí muchísimo (...) salía del trabajo y de la nada me tenía que ir a Recoleta, salía del trabajo y me tenía que ir a Palermo, salía del trabajo y me tenía que ir a La Boca, de la nada. Siempre me moría de frío, pero era divertido, estaba bueno porque capaz sí había ido a todos los lugares a los que fuimos, pero nunca me había interesado preguntar en dónde estábamos en realidad. Entonces fue muy bueno, fue interesante (Jazmín, Escuela 2, OT).

James y Williams (2017) destacan el modo en que los aprendizajes que suponen la salida y vuelta al aula favorecen la adquisición de saberes a largo plazo, dado que facilitan la comprensión de ciertos procesos y se vuelven memorables para las y los estudiantes. En las entrevistas tal propuesta formativa habilitó un movimiento asociado a un disfrute tras recorrer, ver, estar y (re)descubrir áreas de la ciudad que conocían por primera vez, en las que circulan habitualmente o ya visitadas en salidas escolares.

4.2 Movilidades de circulación y accesibilidad urbana

En las entrevistas se registró que participar de las ACAP supone para las y los entrevistados la necesidad de atravesar desafíos vinculados con sus modos de transitar y apropiarse de distintos sectores de la ciudad en la que residen y estudian.

Desde las perspectivas subjetivistas de la accesibilidad en la vida cotidiana urbana, el lugar de las experiencias, las prácticas y significaciones son relevantes para comprender el punto de vista de los actores respecto de sus movilidades y accesos a actividades, servicios o lugares. También considerar las condiciones diferenciales, tanto materiales de infraestructura urbana, como los marcadores sociales de género, edad, lugar de residencia, nacionalidad, entre otros, como dimensiones que inciden en dicho acceso y en el modo en que es vivido por distintos grupos sociales (Mansilla, 2017).

Como señalan Brooks y Waters (2023) “el viaje forma parte de la educación del joven como cualquier otro aspecto de su día a día” (p. 2). Participar en las ACAP supone un desplazamiento hacia distintos puntos de la ciudad para llevar adelante esas prácticas. En las escuelas estudiadas, como sucede en la mayoría de las salidas que efectúan, los traslados se realizan en transporte público.

Verónica es preceptora de quinto año de la Escuela 2 y referente de las ACAP en esa institución. Durante las observaciones, en una entrevista informal con ella, reflexiona respecto del movimiento que habilitan las ACAP a las y los jóvenes de esta escuela:

La mayoría son de zona sur ‘no quieren moverse del barrio’ ‘no conocen el centro’. Habla de las ACAP, ‘está bueno, tienen que moverse, tienen que viajar’, ‘les da herramientas’. ‘Al principio se resistían’ (...) ‘Cuando salen se portan bien y participan’, me comenta. ‘Van por sus propios medios, se acompañan’ (Notas de campo, 06/09/2023, pasillo de primer piso, Escuela 2).

Las ACAP plantean múltiples espacios a los que las y los estudiantes deben asistir. Deben trasladarse fuera del barrio en el que se sitúa el establecimiento escolar, al que suelen llegar caminando, en ómnibus ya conocidos y skates, bicicletas o motos. Al referirse a las distancias desde sus hogares y los tiempos de viaje, desplazarse entre puntos lejanos de la ciudad o por la mañana muy temprano, es vivido en ciertos casos como un obstáculo dentro de la rutina escolar:

E: y qué tiene esto que remarcaste bastante de ‘es en La Boca, el otro es cerca de Puerto Madero’ ¿Qué tiene que sean en esos lugares?

e: son muy lejos, muy lejos. Y a nosotros eso nos molesta, es muy lejos. Nos tenemos que levantar, ponerle, a las 6 de la mañana, tomar un colectivo específico a esa hora para llegar puntual, porque sino, si nos tomamos el otro llegamos impuntual y así ¿entendés?

E: ¿cuánto tiempo les llevó llegar?

e: una hora y media, ponele, de viaje. Que, si la haces en el día no es nada, pero si lo haces a las 6 de la mañana es mucho, mucho y más a unos chicos que son como... nos dormimos en el colectivo (Andrea, Escuela 1, OCS).

Como señalaron informantes claves en ambas escuelas, y se advirtió también en las entrevistas, en sus tiempos libres las y los estudiantes y sus familias no suelen salir de los barrios en los que residen o estudian. Por ello, en algunos casos, puede tratarse de la primera vez que se dirigen a esos destinos o las primeras experiencias de viaje sin compañía de personas adultas. Situaciones que provocan temor, especialmente al ubicarse fuera de las zonas habituales o familiares. Ante tales situaciones, como una forma de apoyo mutuo, establecieron puntos de encuentro en la puerta de la escuela o paradas de ómnibus para viajar en grupos pequeños:

E: El tema era el trayecto. Tenías que tomar 2 colectivos más o menos, para volver y para ir te llevaba uno

E: ¿y cuánto tardabas más o menos?

e: y una hora y media fácil. Con lo que tardaba el colectivo se te hacía eso (...) nosotros nos organizamos, cada uno se tomaba el 4, ponele, yo me lo tomaba en [calle], me lo tomaba al 4 y por ahí uno venía desde [calle] y así íbamos levantándonos y después llegábamos todos juntos (Maitén, Escuela 1, OCS).

En cambio, en otros casos, la obligación de trasladarse se percibe como la oportunidad de conocer mejor la ciudad o aprender a viajar sin supervisión:

Personalmente a mí me gustó porque es como que si yo un día entro a trabajar en una empresa es como que, obviamente, no me van a mandar un micro escolar para que me lleve hasta allá, es como que aprendés a movilizarte (Ariana, Escuela 2, OEyA).

Está bueno porque ahí vas aprendiendo más que nada lo que es la responsabilidad, porque si algún día llegas a tener un trabajo, si yo que vivo acá en [barrio] me tengo que ir a Paseo Colón, voy a tener que hacer eso que hice durante 3 días, lo voy a tener que hacer todos los días a la misma hora. Y nada, y ya ir practicando de ahora la veo bastante bien, bastante perfecto. No lo veo mal (Pablo, Escuela 1, OCN).

De este modo, al asistir a las ACAP se obtendría mayor conocimiento acerca de cómo viajar en un futuro laboral. Así, para quienes viven en estos barrios aprender a trabajar supondría, entonces, saber trasladarse de forma autónoma hacia el centro de la ciudad, donde se ubicarían los posibles trabajos que parecen vislumbrar las y los entrevistados, en lugar de los barrios en los que estos residen.

4.3 Movilidades de los vínculos de enseñanza y aprendizaje

Jirón, Imilan, Cortés-Morales y Figueroa (2025) destacan la relevancia de las múltiples relaciones que supone observar las (in)movilidades de personas, lugares, materialidades, afectos y escalas que introdujo el nuevo paradigma de las movilidades. De acuerdo con tales autores, considerar las experiencias subjetivas deviene relevante para comprender cómo se conectan y se afectan entre sí personas, así como ideas y sentires.

Como se distingue en las secciones anteriores, de la participación en las ACAP emergen diversas (in)movilidades que articulan y producen, desde los cuerpos y sentires, encuentros con personas adultas que presentan nuevas maneras de compartir conocimientos y saberes en distintas locaciones, en este caso, para la formación laboral, que movilizan, a su vez, los modos de significar las formas de enseñar y aprender.

De acuerdo con lo que relatan las y los jóvenes, sus experiencias varían en cada organización, pero en general subrayan la atención recibida como parte del proceso de aprendizaje. Destacan el ofrecimiento de alimentos en el desayuno, “*nos esperaban a veces tipo así con medialuna y café y eso, lo cual, tipo me sorprendió*” (Romina, Escuela 2, OEyA) o de regalos a modo de recordatorio, que potencian una imagen del buen trato recibido y facilitan la permanencia en estos nuevos entornos.

Ese buen trato lo identifican en la amabilidad, pero también en la manera en que las y los referentes de cada organización, en base a sus conocimientos prácticos, estaban dispuestos a enseñar a partir de relatar sus tareas cotidianas y su forma de trabajar en cada puesto. Jacinto y Dursi (2010) en una investigación con estudiantes de escuelas secundarias de distintas orientaciones, en el Área Metropolitana de Buenos Aires, identifican que las pasantías les permitieron entrar en contacto con distintas categorías laborales y las relaciones que establecen entre ellas, así como con los tiempos y prácticas cotidianas de los procesos de trabajo. Aun cuando las ACAP suponen una menor inserción en las organizaciones en un menor período de tiempo al de las pasantías, las y los entrevistados vislumbran la posibilidad de conocer aspectos novedosos del mundo laboral a partir de aquellas.

En otros casos, se encontraron con mayor desinterés por parte de las y los representantes de las organizaciones, lo cual afectó también la percepción respecto de lo aprendido en ese ámbito:

El chico que nos había tocado nos dijo, ‘a mí me chupa un huevo [no me interesa] si vienen o no, yo solo les tomo el presente y ya está’, dijo, ¿viste? Y es como que te la baja cuando te dicen eso, es como que bueno, está bien (Vanina, Escuela 2, OEyA).

Sin embargo, que las y los estudiantes movilicen o no su interés por aprender, tanto en el ámbito escolar como en el de las ACAP, puede presentarse como una vivencia personal, más allá del tipo de actividades realizadas:

E: ¿Pensás que se genera algo distinto en cómo es la relación con tus profes acá y este tipo de personas?

e: no. Porque en los dos lados, en mi caso, me puedo expresar en los dos lados, allá y acá en la escuela. Y capaz mis compañeros a veces no les interesa la charla y van a hablar, a hablar entre ellos y no escuchar a los profes y después se van por ahí a caminar (Néstor, Escuela 1, OCN).

En función de lo observado y de lo que mencionan en las entrevistas, las ACAP se caracterizan por presentar un referente que explica o muestra de qué manera proceder en determinado ámbito laboral frente a estudiantes que escuchan y responden preguntas, similar a un formato escolar tradicional de tipo expositivo dentro del aula (Seixas, et. al., 2016). No obstante, al indagar sobre posibles relaciones o diferencias entre las clases escolares y lo vivido en las ACAP, las y los jóvenes distinguen modos de enseñar en cada ámbito:

De esas ACAP lo único que hicimos fue ir a una institución y lo que más me llamó es el hecho de, lo que dije, de los buenos profesores, muy buenos profesores y la gente que se notaba que tenían muchas más ganas de enseñar, muchas más ganas de mostrarnos. No era una sensación como de que el profe viene y da una actividad y la tenés que hacer, sino era como, genuinamente te querían hablar, querían enseñarte cosas y que después te vayas sabiendo cosas, sabiendo más. Y eso fue lo que más me llamó la atención, lo que más me gustó (Bautista, Escuela 2, O. T).

Las diferencias se asocian a la formación y carácter de las personas que dictan los contenidos, los cuales repercutirían en estilos de enseñanza. Estos, a su vez, movilizan una mayor o menor atención en los temas propuestos. De este modo, ya sea por mostrar sus intereses y saberes desde las prácticas cotidianas, por mostrarse con entusiasmo o por integrar situaciones lúdicas o de movimiento, las y los jóvenes encuentran en los referentes de las ACAP y sus modos de enseñar, mayor atractivo para aprender y recordar lo aprendido.

Ahora bien, las diferencias respecto de las experiencias de estudiar y aprender dentro y fuera del edificio escolar pueden no vincularse con las características de las personas que dictan determinados temas, sino con el contexto en que se presentan esos contenidos:

E: ¿Hay diferencias en estos modos de explicar de unos y de otros?

e: Creo que por ahí no es en la manera en la que explican unos y otros, sino el contexto en el que lo explican. Porque, por ejemplo, si me lo muestra la profesora ahí en el pizarrón, yo voy a decir, ‘ah, bueno...’ y me voy a dar vuelta y no le voy a dar bola. Pero si la misma profesora me lo muestra al lado de la estatua, del monumento, yo voy a decir, ‘ah, mirá, no sabía esta

información'. Entonces, por ahí no es tanto quién lo explica, sino en qué contexto lo explica ¿no? para mí eso hace la diferencia (Fátima, Escuela 2, O. T).

En el cambio del contexto aparece, además, un movimiento en el lugar que tienen los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje, que habilita mayor o menor participación. Como se mencionó, la posibilidad de estar y recorrer lugares vinculados con los contenidos a aprender habilitaría una propuesta que es vivida con mayor interés por parte de quien está aprendiendo. Aspecto que se observa en las entrevistas de las distintas orientaciones.

Por otra parte, se indagó acerca de posibles diferencias en la relación que se establecen con compañeros/as del curso:

Cada uno seguía con su grupo. Entonces, como que no cambiaba mucho, pero sí era más libre porque nos movíamos más, pero no es como que hablábamos entre todos o cosas así. Era como normalmente es, sólo que estábamos parados (Jazmín, Escuela 2, OT).

Es como lo mismo, cada uno va por la suya, con su gente y hasta ahí (Bautista, Escuela 2, OT).

A partir de las ACAP se vislumbran distinciones en el modo en que tales actividades afectan los vínculos educativos. Las relaciones dentro del curso se registran menos movilizadas por los desplazamientos asociados a las ACAP, dado que las recurrentes divisiones entre subgrupos se mantienen y trasladan a estas experiencias. En cambio, los vínculos con quienes educan se perciben más afectados por los contextos en que se despliegan esas relaciones y las características e intereses de las personas adultas involucradas.

5. Conclusiones

De la indagación de las experiencias de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de barrios populares y periféricos de la ciudad a partir de su participación en las ACAP se identificó que tales propuestas se caracterizan por integrar múltiples (in)movilidades. Para su análisis, se establecieron tres dimensiones que se distinguieron analíticamente y que intersectan desplazamientos físicos-corporales y la movilización de significaciones y sentires en torno al moverse fuera del edificio escolar, el circular por la ciudad, respecto de los modos de enseñar y aprender, así como de las maneras en que se vinculan con otros.

Cabe destacar lo que mencionan Jacinto y Dursi (2010) al analizar los sentidos que jóvenes estudiantes atribuyen al modo en que inciden las pasantías en sus trayectorias laborales. Las autoras identifican en la escuela un *capital social institucional* para quienes proceden de hogares de bajos recursos y que encuentran en las pasantías la posibilidad de tener una experiencia laboral en un segmento del mercado al que difícilmente accederían por sus capitales sociales. En el caso de las ACAP aquí analizadas, la posibilidad de mover el cuerpo y los sentidos, trasladarse y circular por la ciudad, por otros edificios con dinámicas espaciales diferentes, denota un motivo para que las y los entrevistados valoren su participación en las distintas organizaciones, aun cuando no necesariamente hayan realizado experiencias de trabajo concretas.

Respecto del aprendizaje en estas instancias se destaca que el vínculo con el mundo laboral es percibido como necesario por las y los entrevistados. Se advirtió, en ese vínculo, que la escuela puede registrarse como un espacio inmóvil, desconectado de la vida real a la que, las ACAP, otorgarían la posibilidad de conocer. A la vez, las ACAP se presentan, en otros casos, irrumpiendo en la quietud escolar, “obligando” a salir de la escuela, hacia lugares desconocidos y lejanos, con personas desconocidas, que no inciden, necesariamente, en la conexión con nuevos saberes, ya sea escolares o laborales. Como consecuencia, más allá de lo que plantea esta política educativa, desde la perspectiva juvenil, la relación con lo aprendido en la escuela y en las ACAP se percibe más desde las distancias que desde sus vinculaciones.

No obstante, con diferencias entre los grupos de estudiantes de distintas escuelas y orientaciones, a partir de las ACAP tales jóvenes se perciben en un lugar educativo diferente. Este se relaciona con la interpelación a participar durante los encuentros, a poner el cuerpo y los sentidos en movimiento y al salir de los muros del edificio escolar o trasladarse por la ciudad -ya sea para llegar a los lugares o como parte misma de una capacitación-, a integrar conocimientos teóricos y prácticos -aspecto que se destacó en el caso de la OT al participar de circuitos turísticos urbanos-, así como por los distintos modos de vincularse con personas adultas, tanto referentes de las organizaciones como el personal de la escuela acompañante, al encontrarse por fuera de la escuela. La posibilidad de salir de la escuela, sin embargo, no solo es mencionada por estudiantes de dicha orientación, sino que es un aspecto valorado por las y los jóvenes de las distintas orientaciones al movilizar el cuerpo desde el asiento del aula, utilizar transporte público o circular por barrios desconocidos de la ciudad, aprender a moverse dentro de otros edificios con normas y regulaciones propias.

Ahora bien, puede pensarse si esta valoración de las y los estudiantes respecto de las ACAP se asocia con las escasas salidas escolares o viajes educativos que realizan durante su trayectoria escolar, con los cuales comparar sus experiencias. Es decir, más que las propuestas específicas de las organizaciones, aunque también pueden ser reconocidas por las y los jóvenes, lo que parece estar siendo valorado es la posibilidad de experimentar vivencias asociadas con las movilidades por fuera del edificio escolar, así como también con lo lúdico y recreativo en sus trayectorias educativas.

En consecuencia, el análisis desde el enfoque de las movilidades se vuelve una perspectiva que permite dar cuenta de dimensiones relevantes en el estudio de una política pública, que supone conectar a las y los jóvenes con el mundo del trabajo y la educación superior, como son las ACAP, y que deviene relevante seguir indagando, especialmente, considerando los nuevos formatos introducidos por los cambios en la normativa de la ciudad.

Referencias bibliográficas

- Abelenda, N., Canevari, J., y Montes, N. (2016). Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos. *Población de Buenos Aires*, 13(23), 7-30.
- Adey, P. (2009). *Mobility*. Londres, Inglaterra y Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Boquin, M. S. (2022). Una mirada descriptiva sobre las expectativas de inserción laboral y/o educativa de jóvenes que egresan de la escuela secundaria. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 32(1), 51-65.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brooks, R., y Waters, J. L. (2023). Student Mobilities: An Introduction. En J. Wyn; H. Cahill y H. Cuervo (eds). *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 1185-1197). Singapur, Singapur: Springer Nature.
- Büscher, M., Urry, J., & Witchger, K. (2011). Introduction. En M. Büscher; J. Urry & K. Witchger (eds.). *Mobile methods* (1-19 pp.). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Cresswell, T. (2010). Towards a politics of mobility. *Environment and Planning D: Society and Space*, (28), 17-31.
- Di Virgilio, M.M. y Serrati, P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Buenos Aires, Argentina: UEICEE – OEI.
- Feldfeber, M. I., Rodrigo, L., Kesler, A. E., & Pantoja, C. (2024). Educación Emocional en la Ciudad de Buenos Aires: una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 142-176.
- Fernández, N. (2020). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 30(1), 1-10.
- Finn, K. (2017) Multiple, relational and emotional mobilities: understanding student mobilities in higher education as more than ‘staying local’ and ‘going away’. *British Educational Research Journal*, 43(4), 743-758.
- Gluz, N. y Kesler, A. (2024). El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del SXXI. *Debates em Educação*. 16(38), 1-24.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2021). Resolución N.º 3958/MEDGC/21 y Anexo.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2025). Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores. Recuperado el 06/05/2025 de <https://buenosaires.gob.ar/secundario/actividades-de-aproximacion-al-mundo-del-trabajo-y-los-estudios-superiores>
- Hirsch, M. (2020). De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. *Campos*, 21(2), 99-121.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta educativa*, (40), 48-63.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. *Propuesta Educativa*, 1(33), 85-93.
- Jacinto, C., Martínez, S., Fernández, N., Giampaolletti, N., Ganem, M., y Pozzer, J. (2020). Escuela secundaria y trabajo: Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016 (173-236 pp.). En D. Pinkasz; N. Montes, y F. Acosta (comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los*

últimos 15 años en torno a tópicos relevantes, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento-FLACSO.

- James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71.
- Jirón, P., Imilan, W., Cortés-Morales, S., & Figueroa, I. (eds.) (2025). *Movilidades transformadoras: cuerpos y territorios entretreídos desde la movilidad*. Buenos Aires, Argentina: TeseoPress.
- Levy, E., y Reboredo, A. G. (2024). Educación y trabajo. Aportes para un debate en y desde las Ciencias de la Educación. *PÚBLICA. Debates en Educación*, (3), 21-27.
- López Vila, V. (2023). Pensar desde la escuela su relación con el mundo del trabajo: relato de una experiencia. Actas XXVII Congreso Pedagógico UTE. Pedagogías en comunidad Lecturas, autorías, escrituras en acción. <https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2023/04/Publicacion-XXVII-Congreso-Pedagogico-UTE-2022ok.pdf>
- López, G., y González, A. (2023). Sentidos y contrasentidos de la política educativa de CABA: El caso ACAP. *Debate Público*, 13(26), pp. 87-100.
- Mansilla, P. (2017). Accesibilidad y movilidad cotidiana. En Zunino Singh, D., Giucci, G., y Jirón, P. (2018). *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Maturo, Y. D. (2018). La escuela técnica y la pasantía en empresas: Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis educativa*, 22(1), 40-50.
- Pozzer, J. A. y D'Andrea, A. M. (2022). Prácticas profesionalizantes de secundaria técnica en contexto de pandemia: tensiones entre formatos y sentidos formativos del campo. *Entramados: educación y sociedad*, (12), 178-194.
- Santos-Sharpe, A., y Núñez, P. (2022). Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 15-32.
- Seixas, E. P., De Araújo, M. V. P., Brito, M. L., Fonseca, G. F., y Shitsuka, R. (2016). Metodologías ativas no ensino de turismo e as práticas dos docentes. *Revista ESPACIOS*, 37(29), pp. 1-10.
- Sheller, M., y Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and planning A*, 38(2), pp. 207-226.
- Sheller, M., y Urry, J. (2018). Movilizando el nuevo paradigma de las movilidades. *Quid 16. Revista del Área de Estudios Urbanos*, (10).
- Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA. *Revista de la Carrera de Sociología Entramados y Perspectivas*, 8(8), 198-229.
- Tapia, S. A. (2025). *Movilidades escolares (in) justas. Experiencias de jóvenes en escuelas secundarias de Buenos Aires, Córdoba y São Paulo*. Buenos Aires, Argentina: TeseoPress.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2).
- Waters, J. L. (2017). Theorizing mobilities in children's educational experiences: promises and pitfalls. En C. N. Laoire et al. (eds.), *Movement, Mobilities, and Journeys* (231-244 pp.). Singapur, Singapur: Springer.
- Zunino Singh, D., Giucci, G., y Jirón, P. (2017). *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Notas

- 1 En la web del programa se menciona explícitamente una referencia al respecto: “¿Cómo se movilizan los/as estudiantes? Los/as estudiantes se movilizan a través del uso del boleto estudiantil” (GCBA, 2025).

- 2 Proyecto PICT Inicial 'Viajes y salidas didácticas en la escuela secundaria: experiencias espaciotemporales y vinculares de jóvenes estudiantes de barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una aproximación desde el enfoque de las movilidades' (PICT-2020-SERIEA-00029). Proyecto: '(In)movilidades, recreación y espacios-tiempos escolares: experiencias de estudiantes de escuelas secundarias de barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires a partir de viajes y salidas didácticas.' (CONICET-PIBAA 2022-2024). Directora: Silvia A. Tapia.

Puentes de aprendizaje, educación universitaria y acompañamiento en contextos penitenciarios


Bridges of Learning, University Education, and Support in Penitentiary Contexts

Maria Sol Tonna Montes

Universidad de la República, Uruguay

 <https://ror.org/030bbe882>

maria.tonna@cienciassociales.edu.uy

 <https://orcid.org/0009-0008-5429-7117>

Giugliana Ferrari

Universidad de la República, Uruguay

 <https://ror.org/030bbe882>

giugliana.ferrari@cienciassociales.edu.uy

 <https://orcid.org/0009-0005-9218-3944>

Maria Eugenia Rubio Rubinetti

Universidad de la República, Uruguay

 <https://ror.org/030bbe882>

eugenia.rubio@cienciassociales.edu.uy

 <https://orcid.org/0009-0000-7271-3868>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-481>

Recepción: 09 Diciembre 2025

Aprobación: 16 Marzo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Durante los últimos diez años, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, en Montevideo (Uruguay), ha desarrollado un trabajo sostenido en contextos de encierro, orientado al acompañamiento educativo de estudiantes privados de libertad. Esta línea de acción, iniciada a partir de demandas del territorio, ha sido construida de manera dialógica con las unidades penitenciarias, incorporando críticamente los aprendizajes de la práctica y reconociendo la educación universitaria como un derecho. El presente artículo recoge la primera etapa de sistematización participativa de esta trayectoria, a partir de los aportes generados en la mesa de intercambio "Experiencias y acompañamiento educativo a estudiantes privados de libertad". La sistematización busca documentar y analizar las experiencias acumuladas, identificar aprendizajes significativos y proyectar acciones futuras para fortalecer la política educativa universitaria en cárceles, poniendo en valor el conocimiento situado de las personas involucradas.

Palabras clave: educación universitaria en cárceles, trayectorias educativas, políticas públicas, construcción colectiva del conocimiento.

Abstract

Over the last ten years, the Faculty of Social Sciences of the University of the Republic, in Montevideo (Uruguay), has developed sustained work in contexts of confinement, aimed at the educational accompaniment of students deprived of their liberty. This line of action, initiated in response to territorial demands, has been built in a dialogical manner with penitentiary units, critically incorporating the lessons learned from practice and recognizing university education as a right.

This article presents the first stage of participatory systematization of this trajectory, drawing on the contributions generated at the exchange forum "Experiences and educational accompaniment of students deprived of their liberty." The systematization seeks to document and analyze accumulated experiences, identify significant learnings, and project future actions to strengthen university educational policy in prisons, valuing the situated knowledge of the people involved.

Keywords: university education in prisons, educational trajectories, public policy, collective knowledge construction.

1. Introducción

La Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar) en Montevideo (Uruguay) inició en 2016 una línea de trabajo orientada al desarrollo de la enseñanza en contextos de encierro. Este proceso surgió a partir de demandas del territorio, más que como una iniciativa institucional, lo que hizo que, especialmente en sus primeros años, se desarrollara de manera artesanal y poco sistemática (Rubio, 2019). Considerando su origen y la complejidad de implementar la enseñanza en un espacio como la cárcel, la labor de la FCS se ha mantenido siempre en diálogo constante con el contexto. Desde esta perspectiva, y reconociendo la educación universitaria como un derecho (Chiroleu, 2016; Rinesi, 2015), la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) de la FCS desarrolló un modelo de intervención centrado en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, incorporando de forma crítica los aprendizajes surgidos en la práctica y marcando distintos hitos en el desarrollo de esta línea de trabajo.

Actualmente, se transita una etapa de evaluación y revisión de la política, velando por la calidad de la oferta educativa y proyectando la necesidad de políticas adecuadas al contexto de encierro que incorporen los aprendizajes acumulados. Resulta fundamental sostener el protocolo y la ruta previamente establecida, aumentar la presencialidad en la formación educativa, designar docentes estables para garantizar la continuidad pedagógica, asegurar instancias de exámenes presenciales con acompañamiento docente y atender otros desafíos, con el fin de proyectar una educación más cercana, con una formación universitaria accesible, posible y efectivamente presente.

Para aportar a este proceso, el equipo de la Referencia educativa para estudiantes privados de libertad (EPL) de la UAE propuso realizar una sistematización participativa de la experiencia desarrollada por la FCS en las cárceles, involucrando a distintos intervinientes que la hacen posible. El presente trabajo recoge la primera etapa de dicha sistematización, elaborada a partir de los aportes generados en la mesa de intercambio “Experiencias y acompañamiento educativo a estudiantes privados de libertad”, realizada en el marco de las Jornadas de Enseñanza del Área Social y Artística (ASA) 2025¹.

Mediante una metodología participativa en formato de taller, esta instancia buscó propiciar un espacio de diálogo y construcción colectiva de conocimiento, permitiendo reflexionar sobre los desafíos, avances y proyecciones de la educación universitaria en contextos de encierro, poniendo en valor tanto las experiencias como el conocimiento situado de quienes integran esta política educativa.

Este proceso se enmarca en el recorrido de diez años durante los cuales la FCS ha trabajado en cárceles. Consiste en la recolección y sistematización de las experiencias acumuladas a lo largo de este período, documentando el desarrollo de la política educativa en este contexto e iniciando un recorrido que se prevé continuar en el marco de esta investigación mediante futuros encuentros orientados a la recolección y sistematización de nuevas experiencias, con el objetivo de consolidar y fortalecer la política educativa en cárceles.

Esta sistematización pone de relieve la importancia de concebir la educación en diálogo con los territorios y en colaboración con quienes intervienen en el proceso. Se pretende generar perspectivas y aportes que fortalezcan la política educativa y contribuyan a garantizar el derecho a la educación universitaria en contextos de privación de libertad, a partir de insumos surgidos de un proceso colectivo.

2. La importancia de pensar-nos como comunidad universitaria

El trabajo de la FCS se enmarca en una perspectiva de la educación como un derecho humano que, en consonancia con las normativas nacionales e internacionales, como la Ley General de Educación N.º 18.437 y las Reglas Nelson Mandela de las Naciones Unidas, reconoce el acceso a la educación como un derecho inalienable, incluso en situación de reclusión. Abordar la educación desde esta perspectiva implica que la

institución reconozca las desigualdades estructurales que afectan la vida de los sujetos y, por ende, sus trayectorias educativas (Chiroleu, 2016). Asimismo, identificar los perfiles heterogéneos del estudiantado constituye el punto de partida para generar trayectorias educativas en condiciones de igualdad, permitiendo el ejercicio efectivo de sus derechos (Rinesi, 2016).

Desde este posicionamiento, la FCS desde el 2016 asume el compromiso de avanzar hacia un nuevo horizonte institucional: desarrollar una propuesta educativa universitaria cercana, sostenida y sostenible, con carreras efectivamente presentes en los espacios de reclusión. Este desafío implica construir un modelo de educación universitaria en cárceles que no reproduzca lógicas asistenciales o excepcionales, sino que afirme el lugar pleno de las personas privadas de libertad como sujetos universitarios.

En este sentido, se consideran también las experiencias de otras regiones donde las universidades han sostenido prácticas presenciales estables dentro de los establecimientos penitenciarios. Un trabajo en curso, realizado por Rotta, Gual y Vigna (2023), sistematiza programas y proyectos de universidades de la región en cárceles y el trabajo realizado. Este mapeo da cuenta de la heterogeneidad de las iniciativas, pero también identifica aspectos transversales: la ausencia de perspectiva en términos de política pública de educación en contexto de encierro, la prevalencia de actividades de investigación y extensión por sobre la enseñanza, y la falta de articulación tanto entre universidades como dentro de las propias instituciones.

Asimismo, se destaca el trabajo *Gestión universitaria en contextos de encierro* (Arnaudo, Grunfeld Baeza y Zana, 2025) que, a través del análisis de múltiples experiencias, evidencia el lugar central que ocupa la gestión, muchas veces invisibilizado y, sobre todo, subestimado.

Surge así una pregunta central que orienta el proceso: ¿cómo construir un modelo de educación universitaria en cárceles que sea justo, de calidad y transformador? Avanzar en esa dirección requiere garantizar condiciones dignas de estudio, con carreras accesibles y una institucionalidad que reconozca a las personas privadas de libertad (PPL) como sujetos plenos de derechos, incluyendo el derecho a la educación superior.

3. Visualizando el proceso realizado y todo lo construido hasta hoy

El desarrollo de la política de la FCS en contextos de encierro evidencia un notable proceso de democratización de la enseñanza (Gluz y Feldfeber, 2021), marcado por avances y retrocesos, y no exento de contradicciones. Aun así, resalta el alto compromiso institucional y político de toda la comunidad de la FCS.

Las estrategias implementadas por la FCS para atender la enseñanza en cárceles han ido evolucionando de acuerdo con el proceso y los aprendizajes acumulados durante estos diez años. En este marco, se pueden identificar ciertos hitos, resultado de la construcción institucional y de la cantidad de estudiantes con los que se ha trabajado.

Se identifican al menos cuatro momentos o etapas. La primera, comprendida entre 2016 y 2018, corresponde al inicio de la política. Durante estos años, se estaba delineando la forma de abordaje desde la FCS y se trabajaba con un grupo muy reducido de estudiantes. En este periodo, el desarrollo de las propuestas de enseñanza era artesanal e individualizado. Como reflejo de un proceso de aprendizaje dialógico, en 2018 se crea el primer “Protocolo para el tránsito educativo de estudiantes de FCS privados de libertad”. Este documento establece el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes privados de libertad (EPL) y, en paralelo, se crean dos espacios institucionales: la Comisión Asesora del Consejo de la Facultad y la Referencia educativa para EPL.

A partir de este marco institucional, se inicia una segunda etapa, entre 2019 y 2021, durante la cual se ordenan y regulan las acciones de enseñanza de la FCS para ofrecer respuestas más sistemáticas al estudiantado. Este marco permite tanto la construcción institucional interna del servicio como el trabajo colaborativo a nivel de la Udelar para el desarrollo de la política. En este contexto, se produce un aumento significativo de las inscripciones de ingreso de EPL. En 2019, desde la Comisión se presenta una propuesta para dar continuidad y

profundizar el trabajo, con el objetivo de lograr un acompañamiento más sólido de las trayectorias estudiantiles.

A nivel central, se estableció el primer Convenio Marco en 2016 entre el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y la Universidad de la República (Udelar), que tuvo su segunda versión en 2020 (Udelar e INR, 2016, 2020). En dicho convenio se definen las pautas generales para el desarrollo de actividades educativas dentro del sistema penitenciario, consolidando una institucionalización más amplia del trabajo universitario en cárceles a nivel de la Udelar.

Se identifica una tercera etapa, entre 2021 y 2023, caracterizada principalmente por la pandemia global de COVID-19, lo que dio lugar a una propuesta de enseñanza remota de emergencia. Hasta ese momento, los EPL solo podían rendir asignaturas en calidad de libre y se buscaba alguna forma de acompañamiento para la preparación de estas instancias. En 2021, los EPL comienzan a cursar asignaturas de la FCS² en modalidad virtual. Este período se distingue por un aumento exponencial de estudiantes que ingresan a la FCS y por una mayor autonomía en sus trayectorias, resultado tanto de la virtualidad como del incremento del número de estudiantes.

En el marco del crecimiento estudiantil exponencial inicia una cuarta etapa, a mediados del 2023, marcada por la aprobación del segundo “Protocolo para el tránsito educativo de estudiantes privados de libertad” (FCS, 2023), que integra los avances y aprendizajes acumulados y permite dar respuesta a la creciente demanda de estudiantes. Este instrumento proporcionó mayores garantías académicas en el proceso de enseñanza, estableciendo reglas claras para quienes intervienen en el proceso. Sus características fomentan la autonomía estudiantil, articulando asesoramiento y orientación presencial en las unidades penitenciarias con Centros Universitario (CU)³, donde la Udelar adquiere una mayor presencia (INR y Udelar, 2016). Este énfasis en la autonomía dialoga con una idea de participación que, siguiendo a Gonzaga (1979), implica “tomar parte, formar parte y tener parte” (p. 7) en los procesos de gestión social y educativa. En este sentido, el protocolo no solo regula procedimientos, sino que crea condiciones para que el estudiantado pueda querer, saber y poder participar en su propio tránsito educativo, convirtiéndose en agentes que inciden activamente en la construcción de sus trayectorias formativas.

Asimismo, desde 2024, la asignatura Herramientas y habilidades de producción académica, curso optativo del Ciclo Inicial de FCS, ofrece una modalidad semipresencial específica para contextos de encierro. El curso se desarrolla de forma presencial en las Unidades del CU, brindando clase presencial semanal de forma rotativa entre cuatro Unidades. Es la primera experiencia de esta naturaleza y sirve de referencia como modalidades de enseñanza alternativas para el contexto.

En el 2025 se observa un avance altamente significativo en la propuesta de enseñanza de FCS y la consolidación alcanzada marca un nuevo hito y el comienzo de una nueva etapa. Para 2025, estudiantes en contexto de encierro podían cursar en modalidad virtual todas las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial (a excepción de una) y varios cursos optativos. Se estableció la toma de todos los exámenes en modalidad presencial y varias de las evaluaciones parciales durante los cursos, ya que la virtualidad no estaba garantizando la autoría por parte de los estudiantes y esto afectaba a la calidad educativa.

En esta experiencia, la participación se entiende no solo como acceso, sino también como producción de subjetividad. Tal como plantea Giorgi (1998), los procesos de producción de subjetividades consisten en las diversas formas de construcción de significados, modelos de vida, estilos vinculares y formas de articulación entre lo individual y lo colectivo, forjados en el entramado de lo cotidiano. La educación, en tanto proceso cultural, no puede desvincularse de la otredad ni de la cultura que la rodea.

En este sentido, la educación como práctica social permite que las personas constituyan sus propias subjetividades en interacción con el universo simbólico-cultural disponible. En contextos de encierro, esta producción implica nuevas formas de significar el estudio, de vincularse con el saber y de proyectar futuros posibles, fortaleciendo tanto la autonomía como la agencia del estudiantado.

Este proceso, además, se inscribe en una concepción amplia de participación como dimensión constitutiva de las políticas públicas y de la vida democrática. La incorporación activa de diversos actores institucionales, docentes, equipos de referencia, estudiantes privados de libertad y servicios administrativos, expresa una forma de participación que se alinea con lo que plantea Pastor (2015) respecto a la relevancia de involucrar a la ciudadanía en las distintas fases del ciclo de las políticas públicas. En este caso, la participación adquiere una especificidad: los sujetos que integran el proceso educativo dentro de las cárceles intervienen en la definición, seguimiento y sostenimiento de la política universitaria en contexto de encierro, contribuyendo a su legitimidad y a su capacidad de respuesta frente a necesidades reales.

Este desarrollo de la política educativa en contexto de encierro, articulado con un trabajo sostenido y regular en los centros penitenciarios, nos ha llevado desde la Referencia educativa para EPL, y a la institución en su conjunto, a pensar el trabajo de la FCS en cárceles en clave de territorio. Esto implica identificar las particularidades y necesidades de cada unidad penitenciaria, relacionándolas con los objetivos y fines de la Udelar, y diseñar estrategias de trabajo que articulen lo que la FCS y la Universidad puede ofrecer con lo que el territorio requiere. Esta lectura territorial, atravesada por procesos de participación y no meramente formal, permite evitar prácticas de pseudo participación y promover un involucramiento que fortalezca el tejido comunitario, la calidad educativa y el sentido de pertenencia de quienes están implicados en el proceso.

4. Construir territorios educativos en cárceles hacia una política universitaria participativa y sostenible

La educación universitaria en contextos de encierro en Uruguay suele reproducir perspectivas hegemónicas que invisibilizan la complejidad y diversidad de los territorios en los que se despliega. Frente a esta tendencia, proponemos pensar los centros universitarios (CU) que funcionan en las cárceles como territorios diferenciados, con dinámicas, lógicas y necesidades propias. No se trata únicamente de reconocer particularidades, sino de asumir que cada centro constituye un entramado social, cultural y político que moldea profundamente las posibilidades y sentidos de la experiencia educativa.

Nos situamos en una concepción de territorio que, siguiendo a Fals Borda (2000), supera la visión física y administrativa para entenderse como una construcción social e histórica. El territorio es un espacio vivo, producido por prácticas sociales, relaciones de poder, resistencias y saberes que atraviesan a las comunidades que lo habitan. Desde esta mirada, el territorio emerge del seno de las comunidades y porta las huellas de sus memorias, conflictos y proyectos colectivos. Pensar así el territorio implica reconocer que la educación universitaria no se implanta como un modelo externo, sino que se construye con el territorio y sus actores, en diálogo constante.

La FCS, a través de la Referencia educativa para EPL, concurre semanalmente a los cuatro centros universitarios que funcionan en la Unidad 3 “Penal de Libertad”, Unidad 4 “Santiago Vázquez”, Unidad 5 “Cárcel de Mujeres” y Unidad 6 “Punta Rieles”. Cada uno presenta lógicas institucionales, climas culturales, configuraciones de vínculos y horizontes de expectativa propios. Plantear políticas educativas homogéneas en estos espacios implica desconocer su carácter territorial y, por tanto, limitar la pertinencia y el impacto de la acción universitaria. Pensar en construir una política educativa en cárceles en clave territorial implica atreverse a construir desde metodologías participativas que permitan aprender desde la experiencia concreta, valorar los saberes situados y habilitar procesos en los que los EPL participen activamente en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas educativas.

Sostener una política educativa universitaria en cárceles desde esta perspectiva supone asumir tres compromisos centrales: 1. definir el territorio como categoría política y pedagógica, construyendo diagnósticos propios desde trabajo de campo, escucha y reflexión colectiva; 2. construir desde quienes participan en el proceso, incorporando estudiantes, equipos técnicos y personal penitenciario en el diseño curricular; y 3.

sistematizar desde todas las miradas, convirtiendo la experiencia acumulada en conocimiento crítico que oriente decisiones y ajuste las prácticas de manera constante, incorporando logros, tensiones y fracasos.

Las políticas públicas coinciden en ciertos elementos clave: la identificación y resolución de problemas, la implicación de diversos actores, la toma de decisiones gubernamentales y el impacto en recursos y resultados específicos, conformando lo que se denomina el ciclo de las políticas públicas (Kingdon, 1993 en Fontaine, 2005). Este ciclo ofrece una ventana de oportunidad para diseñar una política universitaria sólida y sostenible en cárceles, que permita el desarrollo de carreras completas y garantice educación de calidad. Dicho diseño no debe limitarse a responder mandatos legales, sino que debe fundamentarse en principios de justicia social, democratización del conocimiento y participación activa de las personas involucradas.

El reconocimiento de los CU como territorios diferenciados y la construcción de políticas educativas participativas permiten repensar la universidad pública no como “llegada”, sino como presencia dialógica y transformadora. La educación en cárceles se configura así como un espacio para ampliar derechos, democratizar el conocimiento y transformar prácticas y relaciones de poder, promoviendo trayectorias educativas coherentes, de calidad y orientadas a la inclusión social.

Como indica Jones (1971 en Parsons, 2007), la génesis de una política pública implica el reconocimiento de un problema; quién lo identifica primero define los términos para su discusión. En este sentido, nos proponemos seguir pensando colectivamente cómo construir este territorio educativo y por ello se propone trabajar desde metodologías participativas que no solo transformen las prácticas, sino también las relaciones de poder que las sustentan, consolidando una política universitaria en cárceles que sea sólida, sostenible y profundamente territorial.

5. Participar, reflexionar, transformar como práctica de sistematización en contextos de encierro

Como una instancia de la sistematización participativa que nos propusimos en el marco de los diez años del trabajo de FCS del desarrollo de la enseñanza en cárceles, se organizó un encuentro concebido como un espacio de diálogo y reflexión sobre los desafíos y proyecciones de la educación universitaria en contextos de encierro, orientado a facilitar la construcción colectiva de conocimiento entre actores territoriales, representantes institucionales, docentes y estudiantes, tanto personas privadas de libertad como personas liberadas.

Se trabajó desde una metodología de sistematización de prácticas que, según Jara (2018), constituye un ejercicio de reconstrucción crítica que trasciende el registro de hechos y permite generar una reflexión profunda sobre los sentidos, aprendizajes y contradicciones que atraviesan la práctica. Este enfoque se distingue por su capacidad de integrar teoría y práctica, habilitando que quienes participan de los procesos sociales sean protagonistas en la reconstrucción del conocimiento, al tiempo que contribuye tanto al análisis de las dinámicas vividas como a la identificación de aprendizajes significativos y transferibles.

El proceso de sistematización, tal como lo plantea Jara (2018), no se limita a documentar lo ocurrido: es un acto político y reflexivo que invita a comprender los momentos clave del proceso como parte de un entramado mayor y no como episodios aislados. Esta perspectiva, que considera las tensiones como oportunidades de aprendizaje, permite identificar conflictos, sentidos en disputa y nudos críticos que requieren ser abordados para avanzar hacia transformaciones más profundas en las prácticas y en las estructuras institucionales. Así, la sistematización participativa posibilita analizar y comprender las experiencias sociales desde una lógica colectiva y transformadora, generando bases sólidas para la continuidad y fortalecimiento de la política educativa en cárceles.

Con el propósito de ordenar y dinamizar este proceso, se definió una estructura de trabajo basada en tres ejes temáticos concebidos como marcos de análisis y sistematización. El primer eje se enmarca en el tema “Derecho a la educación universitaria en cárceles” y contó con la participación de integrantes del Equipo Central de la

Udelar y del Pro Rectorado de Enseñanza, del Ministerio del Interior (área educativa), del Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario de la Udelar y docentes de la FCS. El segundo eje, que indaga sobre “FCS en territorios penitenciarios”, integró a personal de gestión educativa del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), docentes de la FCS, estudiantes de las unidades penitenciarias “Penal de Libertad” N° 3, “Santiago Vázquez” N° 4 y “Punta Rieles” N° 6, así como un estudiante liberado, trabajando en modalidad virtual. Por último, el eje sobre la “Oferta educativa de la FCS” reunió a docentes y estudiantes de la FCS, personas liberadas, referentes educativos de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y referentes educativos de EPL de las Facultades de Economía y Administración y la de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Es importante destacar la variedad de personas que participaron en las discusiones de los ejes: de la Udelar, del INR como de otras instituciones educativas. Esta heterogeneidad tanto de roles como responsabilidades en el proceso educativo y la construcción de comunidad universitaria dentro de las cárceles, nutre las reflexiones surgidas en el debate.

La instancia se organizó en subgrupos de trabajo simultáneos, con modalidades presencial e híbrida, favoreciendo la inclusión e interacción entre personas ubicadas en distintos contextos. Cada subgrupo se vinculó a un eje específico y trabajó con preguntas disparadoras diseñadas para guiar la reflexión, estimular el debate y aportar insumos al proceso de sistematización colectiva. La identificación de momentos clave, como señala Jara (2018), fue fundamental para comprender el proceso en su totalidad, permitiendo reconocer continuidades, rupturas y aprendizajes que emergen en el intercambio entre actores con trayectorias diversas.

Este diseño metodológico permitió identificar tensiones, coincidencias y proyecciones comunes, generando un registro que trasciende lo descriptivo y se constituye en una herramienta de análisis crítico y de construcción de conocimiento situado sobre la educación universitaria en contextos penitenciarios. En consonancia con la perspectiva de Jara (2018), las tensiones relevadas durante el proceso se convirtieron en insumos valiosos para proponer mejoras en la coordinación y cooperación entre las distintas personas involucradas, así como para proyectar nuevas formas de acción que respondan de manera más adecuada a las realidades de las unidades. Desde esta mirada, las reflexiones que surgen del ejercicio de sistematización no se limitan a señalar dificultades, sino que buscan orientar transformaciones concretas y posibles, fortaleciendo el camino colectivo hacia una política educativa más inclusiva y sostenida en los territorios penitenciarios.

6. Aportes del eje sobre derecho a la educación universitaria en cárceles

Las preguntas que guiaron el debate fueron: ¿Cómo estamos garantizando el derecho a la educación desde la FCS? ¿Qué potencial tienen la presencia y las acciones de la FCS en los territorios penitenciarios? ¿Qué rol cumple la FCS como actor político? A partir de estas preguntas, los participantes intercambiaron experiencias, reflexiones y desafíos, generando insumos que permiten sistematizar las reflexiones sobre la educación universitaria en contextos de encierro, la articulación institucional y la sostenibilidad de estas políticas educativas.

Se intercambió sobre la función de la universidad en los territorios penitenciarios, el derecho a ser estudiantes de la Udelar, la enseñanza y la implementación de la educación en dichos contextos. Se retomó el rol del INR y su vínculo con la Udelar, reflexionando sobre cómo la extensión universitaria puede adaptarse a estos espacios, así como sobre las formas en que los saberes y modos de conocimiento se transforman en ellos. Desde allí surgieron preguntas acerca de cómo intervenir en la sociedad y cómo acompañar procesos de transformación de las realidades, reconociendo que los contextos penitenciarios constituyen un nuevo territorio universitario que invita a cuestionar si la educación debe replicar las dinámicas del ámbito libre o responder a las particularidades del encierro. También se subrayó la importancia de contemplar las necesidades específicas de cada territorio, considerando que, aunque existe un Convenio Marco entre el INR y la Udelar, aún no se han generado llamados específicos ni estructuras estables de docencia en estos espacios.

Se discutió lo que ocurre cuando los estudiantes privados de libertad son sancionados, así como las funciones y responsabilidades del INR frente al derecho a la educación. Si bien las sanciones restringen las condiciones de estudio, no anulan el derecho a acceder a la educación universitaria. Se reconocieron procesos en construcción, donde ser estudiante universitario en contexto de encierro representa un desafío constante y donde la cuestión de la reincidencia se entrelaza con el papel formativo de la universidad.

Se valoró la diversidad de trayectorias educativas dentro de los espacios de privación de libertad y la importancia de la presencia universitaria en las cárceles, que promueve la emergencia de identidades universitarias y la instalación de valores asociados a la cultura académica. En algunos casos, los estudiantes logran participar activamente en los centros universitarios, instalando prácticas y modos de convivencia vinculados a esos valores, mientras que en otros, persisten lógicas penitenciarias que entran en tensión con las dinámicas universitarias, lo cual complejiza los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se destacó que no todos los territorios penitenciarios son iguales. Por ejemplo, la Unidad N° 6 “Punta Rieles”, de mínima seguridad, y la Unidad N° 3 “Penal de Libertad”, de máxima seguridad, presentan lógicas institucionales y formas de relación distintas, que repercuten tanto en la convivencia como en las trayectorias educativas y en la percepción de las sanciones. Estas diferencias evidencian la necesidad de adaptar la educación a las características de cada unidad y de desarrollar estrategias que atiendan las especificidades de cada contexto. En la Unidad N° 3 se identificaron dificultades vinculadas a los tratos, los límites y la falta de acompañamiento, lo que llevó a algunos docentes a manifestar preocupación por la seguridad y por las garantías institucionales disponibles para sostener la enseñanza en esos espacios. Se reconoció que cada territorio requiere saberes específicos y que la falta de estructura y apoyo genera un desgaste considerable, lo que pone de relieve la urgencia de contar con formación y acompañamiento adecuados para quienes trabajan en cárceles. Asimismo, se observó que las políticas educativas dependen, en gran medida, de personas puntuales, lo cual evidencia una fragilidad estructural: cuando estas personas se retiran, la continuidad educativa se ve amenazada.

Los participantes destacaron el valor de la presencia de la FCS, percibida por los estudiantes como una institución abierta y accesible. Sin embargo, se señaló que sin un presupuesto adecuado las políticas pierden alcance y sostenibilidad, lo que reitera la necesidad de cuidar a quienes sostienen estos procesos.

También se señalaron las barreras que enfrentan los estudiantes en relación con las salidas transitorias, las prácticas curriculares y la limitada oferta de propuestas académicas que permitan cursar y culminar sus estudios, factores que obstaculizan la continuidad educativa.

Se reconoció que la universidad se encuentra en un proceso de aprendizaje institucional en este campo, pero que la formación docente específica es una necesidad urgente. Se planteó avanzar hacia un cambio de paradigma que permita reconocer las complejidades institucionales y los diferentes ritmos entre la Udelar y el INR. En esa línea, se resaltó la importancia de fortalecer los espacios de sensibilización y reflexión estratégica, no solo en torno a los contenidos, sino también respecto de los recursos, el acompañamiento y la sostenibilidad de las políticas.

Se propuso pensar el derecho a la educación como una construcción compartida entre el INR y la Udelar, que requiere acuerdos comunes sobre su interpretación. Mientras el INR tiende a operar desde una lógica de lectura del riesgo, la universidad busca sostener este derecho desde una perspectiva centrada en la inclusión, el acompañamiento y la permanencia educativa.

Se subrayó la importancia de que la Udelar construya estructuras estables de acompañamiento y formación que fortalezcan el trabajo en territorio y eviten el desgaste de las personas involucradas. Pensar la política con quienes la sostienen se planteó como una condición indispensable, al igual que la necesidad de ajustar los procesos administrativos tanto de la Udelar como del INR para adaptarlos a las particularidades de los territorios penitenciarios. Con frecuencia, las trayectorias educativas se ven interrumpidas por razones administrativas, lo que pone en evidencia la distancia entre los procedimientos institucionales y las realidades del contexto.

7. Aportes del eje sobre FCS en territorios penitenciarios

Las preguntas que guiaron el intercambio fueron: ¿Cuál es la función de la FCS en un territorio penitenciario? ¿Cómo pensar las acciones de FCS en los Centros Universitarios con lógicas y dinámicas propias? ¿Cómo garantizar la presencia de la FCS en los distintos territorios?

Se destaca la importancia de garantizar una educación de calidad en el territorio para sostener las trayectorias educativas. Se problematizan los obstáculos a la hora de culminar las carreras, que en su mayoría se ven imposibilitados, se truncan en la trayectoria por la modalidad o necesidad de prácticas que no se adecuan en el contexto penitenciario. Es necesario centrar la discusión en la culminación de los ciclos, una oferta en el territorio con una trayectoria posible de cerrar.

Poder culminar una formación, materializa y hace tangible la trayectoria de estudiantes, ya que la frustración y complejidad en el proceso trunco de culminación trae bajas expectativas y menor sentido de pertenencia; porque solo se traduce en créditos válidos para una redención de la pena, asociados a la individualidad y sistema judicial, que no tiene que ver con la visión educativa y las expectativas de la Udelar respecto a sus estudiantes.

Además, se generan debates que ahondan en las particularidades de las unidades penitenciarias, se orienta a asumir las dinámicas y diferencias de cada circuito universitario por territorio, para comprender el enclave de la educación en la preparación y generación de mayores herramientas en el trabajo. Las acciones de la FCS en los CU deben contar con formación y sensibilización de docentes para el trabajo con EPL, capacitar y acompañar en red el trabajo para poder sostener la propuesta educativa.

A su vez, los resultados en términos de aprobación se ven incididos en la posibilidad o no de acceder al cursado o clases, ya que la importancia de un docente que enseñe, no solo permite acompañar mejor la trayectoria y/o aprobación sino que genera comunidad e intercambio, aquello por lo que creemos importante el vínculo con la educación.

Hay una necesidad y demanda de diálogo constante interinstitucional, generar espacios de plenario y devolución que construyan el trabajo de forma conjunta, poder pensar un compromiso que aborde a todos los actores involucrados. Garantizar la presencia de FCS requiere de roles marcados, intervenciones y normas de convivencia colectivas.

Se celebra la presencia sostenida de FCS en el territorio, destacando ser una de las más presentes, reflejado en la cantidad de estudiantes, por lo cual se vislumbran más las dificultades y problemáticas, donde las exigencias se vuelven aún mayor en representación a la cantidad de estudiantes y la necesidad de culminar el proceso.

8. Aportes del eje sobre la oferta educativa de la FCS

Las preguntas que guiaron el intercambio fueron: ¿Qué consideraciones se necesitan en la FCS para alcanzar una titulación en territorios penitenciarios? ¿Qué desafíos y oportunidades abre este enfoque en la oferta educativa brindada por la FCS? ¿Cómo acompañar las trayectorias educativas de quienes estudian en contexto de encierro (CE)?

Se plantea la pregunta sobre por qué la mayoría de los EPL eligen la carrera de Trabajo Social (TS). ¿Qué oferta educativa debería realizarse en los CE? ¿Es TS la carrera más solicitada porque es la única posible de cursar o porque es la que efectivamente se ofrece? En este sentido, se problematiza si la elección de una Facultad o carrera responde al interés personal o a la disponibilidad de la oferta. Para reflexionar sobre esta dimensión es necesario considerar distintos niveles de análisis: la presencia y acompañamiento institucional que cada facultad tiene en los CE, las dificultades propias de las modalidades de cursado y las posibilidades reales de avance académico en cada formación.

Al pensar una formación en y para el CE resulta imprescindible problematizar las múltiples complejidades que ello implica y las particularidades de cada territorio. Se explicita la necesidad de seguir indagando qué tipo

de formación ofrecer en relación con el contexto y las dimensiones a priorizar para su desarrollo. Surgen interrogantes clave: ¿Por qué, para qué, qué y cómo ofrecer una determinada carrera o formación?

En la Udelar, los avances realizados han consistido principalmente en trasladar la misma oferta educativa del medio libre, y de Montevideo, a los territorios penitenciarios. No se ha desarrollado, hasta el momento, una oferta específica que problematice qué se espera de una formación universitaria en este contexto ni cómo dialoga con la formación general de la facultad o de la universidad. Existen carreras con prácticas obligatorias que no pueden realizarse en los CE sin que aún haya respuestas institucionales para resolverlo. Esta situación evidencia que nunca se contempló la posibilidad de que un estudiante pudiera egresar estando aún privado de libertad. Resulta, además, materialmente insostenible ofrecer todas las carreras, lo cual afecta la calidad formativa. Es fundamental que aquello que se enseña esté debidamente pensado y contextualizado.

En paralelo, es necesario trabajar sobre dos dimensiones centrales: el egreso del sistema penitenciario y las salidas transitorias. El estudiante liberado inicia una nueva etapa que debe ser integrada a la política educativa para fortalecer este intersticio. Es necesario acompañar tanto el proceso de transición como los cambios que implica ser EPL y luego estudiante en el medio libre. También resulta clave investigar esta etapa, con el fin de mejorar las estrategias de acompañamiento. Desde la FCS, cuando se aborda la categoría de egreso suele hacerse en relación con la finalización de la carrera universitaria, pero no respecto al egreso del sistema penitenciario. Surge así la necesidad de incorporar esta dimensión en las líneas de intervención e investigación institucionales.

En cuanto a las salidas transitorias, se identifica la importancia de fortalecer el trabajo conjunto con el Poder Judicial, donde persisten dificultades en la comunicación y circulación de información, con el objetivo de mejorar las condiciones de gestión y establecer acuerdos que definan las necesidades y responsabilidades de ambas partes. Se busca que esta articulación contribuya efectivamente a los procesos educativos y sociales de EPL.

Uno de los principales desafíos para construir una presencia real de la Udelar en los territorios penitenciarios es avanzar en la presencialidad, ya que esta es la base para generar vínculos significativos. Los estudiantes valoran la virtualidad como una herramienta de gran utilidad, pero destacan la necesidad de una mayor presencia docente y de un acompañamiento más cercano en el proceso formativo. Al discutir qué oferta educativa corresponde a cada territorio, surge también el desafío de definir qué unidades penitenciarias deben integrar el CU.

Actualmente, no existe una línea unificada de trabajo en CE: cada sistema educativo, e incluso cada institución o unidad penitenciaria, desarrolla sus acciones según voluntades o procesos particulares. Esto se identifica como una oportunidad y una necesidad de avanzar en el trabajo articulado, construyendo una política integral de educación en cárceles que integre a todos los sistemas educativos. A partir del intercambio, se busca aprender de los errores y dificultades, y afrontar los desafíos de forma conjunta. Algunos ejemplos de articulación posibles incluyen el trabajo con el Poder Judicial en salidas transitorias, la generación de espacios de práctica y la incorporación de la dimensión educativa en los procesos de reinserción.

Es imprescindible promover instancias de formación y sensibilización para docentes y estudiantes que trabajan en territorios penitenciarios, considerando la cárcel como un territorio complejo que requiere preparación y comprensión contextual. Por ejemplo, en la UTU se realiza una formación específica para docentes antes de ingresar a estos espacios y los estudiantes del medio libre trabajan junto con los EPL.

Se valora de forma muy positiva la experiencia de las Tutorías entre Pares (TEP) ya que promueven la vinculación y la construcción de un auténtico ambiente universitario. Asimismo, se identifica la necesidad de avanzar en la construcción de los vínculos en torno a lo que implica ser EPL. De manera complementaria, resulta importante formular la pregunta desde la perspectiva de los propios EPL: ¿por qué quiero estudiar en la Udelar o en determinada carrera? En la privación de libertad existe la posibilidad de estudiar porque se dispone de “tiempo”, pero es necesario diseñar una formación que permita aprovecharlo de manera significativa. Igualmente, deben garantizarse las condiciones materiales básicas para estudiar, en articulación con las Unidades penitenciarias.

9. Horizontes y tensiones en la construcción de la política educativa en cárceles

El encuentro permitió poner en primer plano la complejidad que implica hacer efectivo el derecho a la educación universitaria en espacios de encierro. Los diálogos entre estudiantes privados de libertad y liberados, docentes, equipos de gestión educativa y autoridades institucionales mostraron que la educación en cárceles trasciende el plano académico: se configura como un proceso político, social y cultural que exige reconocer las singularidades de cada territorio y la heterogeneidad de las trayectorias educativas. En este marco, se torna imprescindible revisar de forma continua el papel que la Universidad asume dentro de las cárceles y los desafíos que ello conlleva.

Se insistió en la necesidad de comprender a cada unidad penitenciaria con centros universitarios como territorios que operan bajo reglas propias. La manera en que el INR estructura cada establecimiento, según criterios de seguridad, dimensiones, infraestructura y composición poblacional, incide directamente en el desarrollo de los centros universitarios y en las características de quienes allí estudian. Esto refuerza la importancia de adecuar las propuestas educativas a los contextos específicos, atendiendo a sus particularidades y demandas.

En ese sentido, la articulación entre la Udelar y el INR aparece como un proceso aún en consolidación, cuya fortaleza resulta decisiva para la continuidad de la política educativa. Este vínculo interinstitucional es especialmente relevante al momento de interrogar qué conocimientos y modalidades de enseñanza son pertinentes en cada territorio, y qué dispositivos son necesarios para acompañar las trayectorias estudiantiles de manera adecuada.

Otro punto destacado fue el papel transformador que adquiere la presencia universitaria en las cárceles. La FCS es percibida como un espacio abierto, accesible, que encarna valores asociados a la vida académica. En torno a ella se generan procesos de construcción identitaria vinculados al ser estudiante universitario, procesos que muchas veces conviven, no sin tensiones, con las identidades forjadas en el marco de la privación de libertad. Por eso, el fortalecimiento de los centros universitarios se vuelve fundamental para el desarrollo sostenido de la política.

Sin embargo, se advirtió que la política educativa en cárceles dentro de la Udelar aún presenta una fragilidad significativa: su continuidad depende, en gran medida, del compromiso personal de un conjunto reducido de personas que impulsan estas iniciativas en sus facultades. La eventual desvinculación de quienes sostienen el trabajo coloca a la política en una situación de vulnerabilidad. Para revertir este escenario se subrayó la necesidad de contar con recursos estables y de promover lógicas de trabajo articuladas tanto hacia el interior de la Udelar como con otras instituciones. Esta situación evidencia que la política, tal como está hoy, carece de condiciones de sostenibilidad, lo que refuerza la urgencia de construir una estructura institucional sólida que garantice los procesos educativos y evite el desgaste de quienes lo sostienen.

En cuanto a la oferta educativa, surgieron tensiones entre los intereses del estudiantado y las posibilidades reales de cursado. En muchos casos, la elección de una carrera no responde a preferencias personales sino a la disponibilidad efectiva dentro del contexto penitenciario. La ausencia de propuestas diseñadas específicamente para estos territorios, y con posibilidades reales de culminación, revela la necesidad de pensar ofertas formativas que dialoguen con la estructura general de la Udelar y, al mismo tiempo, contemplan la futura reinserción en el medio libre.

La falta de certificación y cierre de ciclos formativos tiene un impacto directo en las trayectorias educativas: limita las expectativas, desalienta la continuidad y afecta la sensación de pertenencia. Cuando el proceso formativo no se materializa en un reconocimiento concreto, se genera frustración y la educación puede quedar condicionada a la obtención de créditos que aporten a la redención de pena, reforzando dinámicas individualistas que no se alinean con los sentidos educativos que la Universidad busca promover.

Asimismo, se destacó como desafío pendiente el acompañamiento de estudiantes que recuperan la libertad o acceden a salidas transitorias. Esta dimensión resulta central para asegurar una continuidad académica y social que exceda los muros del encierro.

Respecto a la tarea docente, se subrayó el valor del vínculo pedagógico: cuando se logra consolidar, mejora la calidad de la formación y genera aprendizajes significativos para toda la comunidad universitaria. Si bien la virtualidad permitió sostener el cursado, quedó claro que es necesario avanzar hacia propuestas que impliquen mayor presencia en el territorio. El acompañamiento cercano, tanto de docentes como de estudiantes, fortalece la experiencia formativa y posibilita la construcción de un auténtico clima universitario. En esta línea, se enfatizó la importancia de que el estudiantado privado de libertad participe de manera activa en la definición de sus recorridos, interviniendo en las decisiones sobre carreras, modalidades de cursado y estrategias de acompañamiento.

Se destaca la importancia de la formación docente, contar con docentes que comprendan las dinámicas del encierro y puedan diseñar estrategias pedagógicas acordes a cada unidad se reconoce como una condición esencial para mejorar la calidad de la política educativa universitaria en cárceles.

10. Finales provisorios, aprendizajes y resonancias

La sistematización de esta experiencia permitió iluminar los avances, tensiones y aprendizajes que atraviesan la configuración de una política educativa universitaria en contextos de encierro. Entre los principales elementos emergentes aparece el fortalecimiento progresivo de una red de actores comprometidos con garantizar el derecho a la educación dentro del sistema penitenciario, así como el reconocimiento del peso simbólico, social y subjetivo que adquiere la presencia universitaria en estos territorios. Lo compartido en el proceso evidencia que el acceso a la educación, más allá de su carácter académico, actúa como un gesto de reconocimiento, pertenencia y transformación en términos individuales y colectivos (Rinesi, 2015).

El encuentro permitió subrayar la necesidad de avanzar hacia políticas integrales y sostenibles, que articulen de manera efectiva a los diversos actores involucrados, Universidad, INR, Poder Judicial, docentes y estudiantes, y que asuman la educación en cárceles como un derecho pleno y un espacio habilitador de cambio social. Entre los desafíos aún abiertos se encuentran ampliar la presencia universitaria en los establecimientos penitenciarios, construir ofertas formativas situadas, asegurar recursos y estructuras de acompañamiento estables, y promover aprendizajes institucionales continuos que consoliden y expandan los logros alcanzados.

Esta instancia muestra que pensar la educación universitaria en el encierro exige una mirada compleja, atenta a las particularidades de cada unidad, a la heterogeneidad de trayectorias educativas y a los modos concretos de articulación entre los distintos actores. Implica avanzar hacia una política que combine garantías de derechos, dispositivos de acompañamiento, sostenibilidad institucional y participación activa, reconociendo que la Universidad no se limita a transmitir saberes: interviene en la transformación de las condiciones sociales y subjetivas de quienes transitan estos espacios.

Al mismo tiempo, el proceso de sistematización revela desafíos estructurales persistentes: la urgencia de consolidar una política universitaria estable, con recursos humanos y materiales que aseguren su continuidad; la necesidad de construir propuestas educativas que dialoguen con los intereses y condiciones reales de cursado de las personas privadas de libertad; el fortalecimiento de la formación y sensibilización docente; y la garantía de trayectorias formativas completas, evitando fragmentaciones que debiliten el sentido del proceso educativo.

En definitiva, este recorrido reafirma que pensar la educación universitaria en contextos de encierro supone sostener un compromiso ético y político. En tanto institución pública, la universidad tiene la responsabilidad de generar espacios de conocimiento y encuentro capaces de trascender los muros, impulsando una educación transformadora, inclusiva y profundamente situada en las realidades sociales que busca interpelar.

Referencias bibliográficas

- Arnaudo, M., Grunfeld Baeza, M., y Zana, J. (2025). *Gestión universitaria en contextos de encierro: La paradoja de la libertad tras las rejas*. Bahía Blanca, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Sur (Ediuns). Recuperado de <https://ediuns.com.ar/producto/gestion-universitaria-en-contextos-de-encierro-la-paradoja-de-la-libertad-tras-las-rejas/>
- Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En D. Del Valle, F. Montero, y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, (pp.109-132). Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU/CLACSO. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>
- Facultad de Ciencias Sociales. (2023). *Protocolo para el tránsito educativo de Facultad de Ciencias Sociales estudiantes privados de libertad*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/07/Protocolo-para-el-transito-educativo-de-estudiantes-de-FCS-privados-de-libertad-Edicion-2023.pdf>
- Fals Borda, O. (2000). *Acción y espacio: Autonomías en la nueva República*. Bogotá, Colombia: IEPRI.
- Fontaine, G. (2005). *El análisis de políticas públicas: conceptos, teorías y métodos*. Quito, Ecuador: Siglo XXI.
- Giorgi, V. (1998). *Construcción de la subjetividad en la exclusión*. Montevideo, Uruguay: Roca Viva.
- Gluz, N., y Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de “inclusión” en el campo educativo. En N. Gluz y M. Feldfeber (Comps.), *Las tram(p)as de la inclusión*, (p. 13-44). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gonzaga, L. (1979). ¿Qué es la participación? En L. Gonzaga, *Planificación de la comunicación en proyectos participativos*, (pp. 7–15). Quito, Ecuador: CIESPAL.
- Instituto Nacional de Rehabilitación y Universidad de la República. (2016). *Convenio específico para el acceso a la educación superior de estudiantes privado/as de libertad*. Recuperado de https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/171865/mod_resource/content/1/Convenio%20Udelar%20INR%204%20de%20diciembre.pdf
- Instituto Nacional de Rehabilitación y Universidad de la República. (2020). *Convenio Específico del Instituto Nacional de Rehabilitación y la Universidad de la República para el Acceso a la Educación Superior de Estudiantes Privado/as de Libertad*. Recuperado de <https://fcea.udelar.edu.uy/campanas/epl/docs/Convenio%20Udelar%20INR%204%20de%20diciembre.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de la experiencia: Prácticas y teorías para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Naciones Unidas. (2015). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Mandela)*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-S-ebook.pdf
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México DF, México: FLACSO México.
- Pastor, E. (2015). Oportunidades de participación en las políticas de servicios sociales municipales en España. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(68), pp. 229–257.
- Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República (PROGRESA, CSE, Udelar). (2022). *Guía universitaria para estudiantes en privación de libertad*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República. Recuperado de https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Guia-universitaria-para-estudiantes-en-privacion-de-libertad_WEB-1.pdf

- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rinesi, E. (2016). Introducción. Dos desafíos para nuestras universidades En E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello, y L. Ríos (Comps.), *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*, (pp. 9-32). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Universidad Nacional General Sarmiento.
- Rotta, B., Gual, R., y Vigna, A. (2023). *Gestionar y educar: Una lectura sobre la relación entre prácticas pedagógicas y presupuestos asignados para el funcionamiento de programas, proyectos e intervenciones educativas de las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay en contextos de encierro penitenciario*. IV EITICE, Rosario, Argentina.
- Rubio, E. (2019). *Reconstrucción del proceso de la Facultad de Ciencias Sociales en el desarrollo de una estrategia de enseñanza en contextos de encierro: Fortalezas y desafíos (Ponencia)*. Preencuentro EITICE, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Uruguay. (1958, 29 de octubre). *Ley n.º 12.549. Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Diario Oficial n.º 200A.
- Uruguay. (2005, 19 de septiembre). *Ley n.º 17.897. Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Libertad Provisional y Anticipada*. Diario Oficial n.º 482A.
- Uruguay. (2006, 20 de julio). *Decreto n.º 225/006. Aprobación del Reglamento de la Redención de la Pena por Trabajo y Estudio*. Diario Oficial n.º 124A.
- Uruguay. (2009, 16 de enero). *Ley n.º 18.437. Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 247A.
- Uruguay. (2021, 23 de diciembre). *Decreto n.º 407/021. Aprobación del Reglamento de Redención de Pena por Trabajo o Estudio. Derogación del Decreto 225/006*. Diario Oficial n.º 30.837.

Notas

- ¹ Este artículo retoma e incluye las ideas presentadas en la síntesis descriptiva enviada para su publicación de la mesa de trabajo “Experiencias y acompañamiento educativo a estudiantes privados de libertad” de las Jornadas de Enseñanza del ASA. En este artículo se amplía lo presentado en relación a las dimensiones surgidas en la mesa de debate, y busca avanzar en la sistematización a partir de lo que surge del diálogo en y con el territorio.
- ² En el segundo semestre de 2020 hay algunos casos de cursado de EPL, pero son puntuales porque en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19 fue muy difícil restablecer el vínculo con las unidades carcelarias y que se retome el funcionamiento de los espacios educativos.
- ³ Estos espacios son exclusivos para estudiantes universitarios, ya sea que cursen en Udelar o en otro nivel terciario. Están equipados con computadoras y acceso a internet, brindado por la Udelar. La organización y cuidado de los CU dependen en gran medida de los estudiantes, quienes cuentan con el apoyo de un referente territorial. En unidades sin infraestructura específica para la Udelar, se comparten espacios con otros niveles educativos, generalmente en comunidades educativas. (PROGRESA, CSE, Udelar, 2022, pp. 9-11)



Espacios en Blanco

Revista de Educación