



2025

TRABAJO FINAL

LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS DE
ENCIERRO: DESAFÍOS, TENSIONES E
IMPLICANCIAS

FUNES ALBINA

LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS DE ENCIERRO: DESAFÍOS, TENSIONES E IMPLICANCIAS

INTRODUCCIÓN

La educación en contextos de encierro constituye uno de los territorios más complejos, desafiantes y éticamente comprometidos del sistema educativo contemporáneo. Las unidades penitenciarias condensan múltiples formas de desigualdad estructural que anteceden y exceden al acto delictivo: pobreza persistente, precariedad habitacional, consumo problemático, fragmentación familiar, experiencias traumáticas, inserciones laborales informales y trayectorias educativas profundamente interrumpidas. Todos estos factores configuran subjetividades atravesadas por la vulnerabilidad social y por procesos continuos de exclusión. En este entramado, la escuela que se despliega dentro de la prisión adquiere un valor singular: a pesar de las restricciones y los condicionamientos propios del encierro, habilita espacios de palabra, pensamiento crítico y posibilidad de reconstrucción de una identidad.

Freire (1997) sostiene que toda práctica educativa es, en esencia, un acto político, en tanto implica reconocer al otro como sujeto y no como objeto; como alguien capaz de intervenir en la transformación del mundo. En contextos de encierro, esta perspectiva adquiere aún mayor relevancia. La educación dentro de la cárcel se opone a la lógica que organiza la vida penitenciaria: una lógica disciplinaria que tiende a homogeneizar, a silenciar, a reducir identidades a la condición de "internos". Frente a ello, la escuela propone una experiencia distinta: un gesto humanizador que afirma la dignidad, la palabra propia y la capacidad de aprender, incluso allí donde históricamente se negó ese derecho.

La Unidad 15 del Servicio Penitenciario Federal (espacio concreto desde el cual se desarrollan las observaciones y reflexiones que sustentan este trabajo) permite ver de manera nítida las tensiones que atraviesan las propuestas educativas en la cárcel. El funcionamiento cotidiano está atravesado por interrupciones permanentes: requisas, traslados entre pabellones, demoras administrativas, disponibilidad limitada de personal, sanciones disciplinarias y restricciones propias del régimen penitenciario. Estas situaciones interrumpen clases, afectan la continuidad pedagógica y generan frustración tanto en docentes como en estudiantes. A ello se suman dificultades materiales (falta de insumos, escasez de libros, aulas reducidas, ausencia de tecnología) y limitaciones institucionales que colocan a la escuela en una posición frágil dentro de la estructura penitenciaria.

Sin embargo, y casi en contradicción con esas condiciones, la escuela emerge como un espacio cargado de sentido. Los estudiantes encuentran en ella un escenario que habilita el diálogo, la escucha, la reflexión y la posibilidad de construir otros relatos sobre sí mismos. Como advierte Adichie (2009), el riesgo de “la única historia” consiste en reducir a las personas a una categoría fija (en este caso, “el delincuente”) invisibilizando la multiplicidad de experiencias que conforman sus vidas. La experiencia escolar rompe con esa narrativa única al reconocer al estudiante como sujeto de derecho, como alguien que puede aprender y resignificar su historia. La escuela opera, así como un territorio de disputa simbólica dentro del encierro: disputa contra la estigmatización, contra el silencio, contra la idea de que no hay futuro posible.

Este trabajo se propone analizar la problemática docente en contextos de encierro desde una perspectiva integral, crítica y situada. En primer lugar, se desarrollará un marco de referencia, este marco permitirá tensionar conceptos como vulnerabilidad social, reconocimiento, violencia simbólica, trayectorias escolares, otredad, políticas educativas y práctica docente situada.

En segundo lugar, el trabajo profundizará en un análisis crítico de la problemática docente, basado en la lectura directa del contexto penitenciario. Se examinarán tensiones institucionales, desafíos materiales, interrupciones frecuentes, estigmatización, trayectorias educativas fragmentadas, formas de violencia simbólica, tensiones entre lógicas escolares y penitenciarias, y las estrategias que los docentes desarrollan para sostener la tarea educativa en condiciones de adversidad.

Finalmente, se presentarán reflexiones y conclusiones que retoman la dimensión ética, política y pedagógica del acto de enseñar en la cárcel. Se argumentará que la educación en contextos de encierro no solo es un derecho garantizado normativamente, sino también un acto de resistencia y humanización que permite abrir horizontes donde parecía no haberlos. Como advierte Grüner (2017), el encuentro con la otredad es siempre un ejercicio de reconocimiento mutuo y de construcción colectiva de sentido. La escuela, incluso en la cárcel, se constituye como ese espacio donde la otredad se vuelve posibilidad.

Enseñar en contextos de encierro es una tarea profundamente humana y política, que exige comprender la complejidad del territorio, reconocer las vulneraciones de los sujetos y, aun así, sostener la convicción de que la educación puede habilitar transformaciones significativas en quienes han sido históricamente excluidos

MARCO DE REFERENCIA

Comprender la enseñanza en contextos de encierro exige situar la práctica docente en un entramado conceptual extenso y multidimensional que articula nociones de vulnerabilidad social, desigualdad estructural, subjetividad, reconocimiento de la otredad, trayectorias educativas, política pública, historia de la educación y pedagogía crítica. No es posible abordar la problemática docente en cárceles sin considerar simultáneamente los condicionamientos materiales, institucionales y simbólicos que estructuran la vida de quienes transitan estos espacios. La escuela en contextos de privación de libertad no solo se inserta en un territorio hostil, sino que se configura como una institución que disputa sentidos, visibiliza tensiones y habilita (al mismo tiempo que enfrenta) posibilidades de reconstrucción subjetiva, política y pedagógica.

La vulnerabilidad social constituye un eje fundamental para analizar este escenario. Lejos de reducirse a la carencia económica, la vulnerabilidad implica una condición compleja que abarca dimensiones institucionales, vinculares, afectivas, culturales y simbólicas. En este sentido, resulta clave el aporte de Duschatzky (2008), quien afirma que los territorios vulnerados deben ser comprendidos desde la capacidad de “leer lo que existe”, es decir, desde un enfoque que no se limite a identificar déficits, sino que reconozca las tramas de sentido, los saberes previos y los modos particulares de habitar el mundo que producen los sujetos. La autora advierte que la escuela suele construir narrativas deficitarias que fijan identidades ancladas en la carencia y en la falta. Frente a este riesgo, plantea que “la tarea educativa implica habilitar un campo posible, incluso allí donde la existencia parece clausurada” (Duschatzky, 2008, p. 12). Esta idea resulta esencial para pensar la educación en contextos de encierro, donde la experiencia escolar puede funcionar como un territorio de posibilidad en medio de la discontinuidad, el dolor, la violencia y la estigmatización.

Este enfoque se articula de manera profunda con la noción de violencia simbólica desarrollada por Bourdieu. Según el autor, las instituciones (y en especial la escuela) tienden a reproducir las desigualdades estructurales mediante formas de legitimación implícitas, naturalizadas e invisibilizadas. La violencia simbólica opera cuando las estructuras de dominación se inscriben en la subjetividad de los individuos, de manera tal que las desigualdades parecen “normales”, “naturales” o “inevitables”. Como sostiene Bourdieu (1999), “la violencia simbólica es aquella que logra imponer significaciones sin necesidad de recurrir a la coerción física” (p. 45). En el caso de los estudiantes privados de libertad, esta violencia se manifiesta en trayectorias escolares marcadas por la exclusión, la desvalorización y la falta de reconocimiento. Muchos nunca lograron establecer un vínculo positivo con el aprendizaje, y la mayoría ha vivido experiencias en las que su palabra y su historia no tuvieron lugar. Desde esta perspectiva, la cárcel aparece no como un quiebre en su existencia, sino como la continuidad de una exclusión ya presente.

Frente a ello, la educación en contextos de encierro tiene una responsabilidad ética ineludible: interrumpir esa lógica de reproducción, habilitar nuevas lecturas de sí y del mundo, y reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, de palabra y de conocimiento. Esta perspectiva se enlaza directamente con la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien sostiene que “la educación es una práctica de libertad” (Freire, 1997, p. 44) y que, por lo tanto, debe orientarse a la construcción de sujetos reflexivos capaces de leer críticamente la realidad. Freire insiste en que el acto educativo nunca es neutral; siempre expresa una opción ética y política. Su conocida afirmación “no existe educación sin esperanza” (Freire, 1997, p. 72) cobra un sentido particularmente profundo en la cárcel, un espacio donde la esperanza suele verse obstaculizada por la rigidez disciplinaria, la incertidumbre judicial, la violencia institucional y la fragmentación subjetiva. En este contexto, el acto de enseñar constituye, en sí mismo, un acto de resistencia: la posibilidad de abrir un espacio de diálogo allí donde prevalece la vigilancia; la posibilidad de construir humanidad allí donde la lógica penitenciaria tiende a anularla.

El reconocimiento del otro aparece como otro pilar conceptual indispensable. Eugenio Grüner (2017) sostiene que la otredad no es simplemente diferencia, sino una condición constitutiva de la experiencia humana. Para el autor, reconocer al otro implica admitir que su existencia nos interpela, nos afecta y nos obliga a revisar nuestras propias categorías de interpretación. Sin embargo, advierte que las instituciones (sobre todo las instituciones de control como las cárceles) tienden a reducir al sujeto a identidades estigmatizadas y unidimensionales. Este proceso coincide con lo que Adichie (2009) denomina “el peligro de una sola historia”, es decir, la reducción del otro a un único relato que suprime la complejidad de su humanidad. En el caso del contexto penitenciario, esa “única historia” suele ser el delito. La escuela tiene entonces la responsabilidad (y la potencia) de habilitar otras narrativas, permitiendo que emerjan aspectos identitarios que el encierro invisibiliza.

Desde el punto de vista normativo, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) establece que el derecho a la educación debe garantizarse para todas las personas, incluidas aquellas que se encuentran privadas de libertad. Asimismo, la Resolución CFE 254/15 define lineamientos operativos orientados a asegurar la continuidad pedagógica en las unidades penitenciarias. Sin embargo, la existencia de normas inclusivas no garantiza, por sí sola, la efectividad de las políticas. Como señala Terigi (2012), “la política educativa debe analizarse desde la efectividad real de su implementación, más que desde la solidez de su formulación” (p. 145). Esta brecha entre norma y práctica se vuelve especialmente evidente en las cárceles: la carencia de materiales, la falta de infraestructura adecuada, las tensiones con el personal penitenciario y la discontinuidad de las clases debido a requisas o

sanciones ponen en evidencia la distancia entre lo que la ley garantiza y lo que efectivamente sucede.

Rovelli (2017) aporta una lectura complementaria desde el análisis de políticas públicas. El autor sostiene que las políticas (incluidas las educativas) deben ser entendidas como procesos dinámicos que involucran múltiples actores con intereses divergentes. La educación en contextos de encierro constituye un ejemplo paradigmático de la complejidad de estos procesos, ya que implica la convivencia (y, a menudo, el enfrentamiento) entre dos instituciones con lógicas profundamente distintas: el sistema educativo y el sistema penitenciario. Mientras que el primero se basa en la autonomía, el diálogo y la producción de pensamiento crítico, el segundo opera desde el control, la vigilancia y la disciplina. El docente debe navegar entre estas tensiones, negociando constantemente lo que es posible y lo que no lo es, lo que está permitido y lo que está prohibido. Esta negociación permanente no solo afecta la organización pedagógica, sino también la dimensión subjetiva del vínculo educativo.

Por su parte, los aportes de Pineau (2001) y Puiggrós (1990) permiten comprender que la educación es siempre un espacio de disputa política. La escuela nunca ha sido una institución neutral, sino un dispositivo configurado históricamente para producir ciertos modelos de ciudadanía y ciertos modos de subjetivación. En los contextos de encierro, esta dimensión se vuelve especialmente evidente: ¿qué tipo de sujetos se busca formar en la cárcel? ¿La escuela está al servicio de un proyecto punitivo que exige obediencia y sumisión, o de un proyecto emancipador que reconoce al estudiante como sujeto de derecho? El aula puede constituirse como un espacio que reproduce la lógica penitenciaria (y, por ende, la deshumanización) o como un espacio que habilita procesos de subjetivación emancipadora.

Finalmente, resulta necesario considerar la perspectiva de las trayectorias educativas. Terigi (2012) explica que las trayectorias escolares no deben entenderse como lineales ni homogéneas, sino como procesos atravesados por interrupciones, desvíos, discontinuidades y retornos. En los contextos de encierro, estas trayectorias fragmentadas son la norma, no la excepción. La escuela debe entonces reconceptualizar la idea de continuidad pedagógica, adaptándola a un escenario donde las interrupciones son estructurales y donde la presencia de los estudiantes está sometida a factores institucionales ajenos a la planificación docente.

El marco de referencia que sustenta este trabajo combina perspectivas sociológicas, pedagógicas, políticas y normativas para comprender la complejidad de enseñar en la cárcel. La educación en contextos de privación de libertad se presenta como una práctica

situada que opera en la intersección entre la vulnerabilidad y la posibilidad, entre la exclusión y la reapropiación, entre la disciplina y la libertad simbólica. Lejos de constituir un simple acto de transmisión de contenidos, la enseñanza en encierro se configura como un acto profundamente humanizador que disputa sentidos, reconstruye subjetividades y habilita (tal como propone Freire) la esperanza.

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

La problemática docente en contextos de encierro constituye un campo de tensiones múltiples donde confluyen dimensiones institucionales, pedagógicas, subjetivas, políticas y materiales. Estas dimensiones operan de manera simultánea, estructurando un escenario educativo atravesado por la vulnerabilidad y, al mismo tiempo, lleno de potencias pedagógicas. Comprender este campo requiere analizar, con profundidad, las tensiones que lo constituyen estructuralmente, así como los efectos que producen en la tarea educativa cotidiana y en las trayectorias de los estudiantes privados de libertad.

La tensión estructural entre la lógica escolar y la lógica penitenciaria

La primera tensión (y probablemente la más determinante) surge de la coexistencia de dos instituciones que sostienen propósitos, expectativas y rituales antagónicos. Mientras la escuela se funda en la circulación de la palabra, la autonomía relativa, el pensamiento crítico, el intercambio, el diálogo y la producción de conocimiento, la institución penitenciaria se sustenta en la vigilancia estricta, la disciplina del cuerpo, la regulación minuciosa del tiempo y la restricción de movimientos. Esta dicotomía se explica en términos históricos: Foucault (1975) ya había señalado que las instituciones totales operan mediante “una economía política del cuerpo”, donde cada gesto, cada desplazamiento y cada interacción están regulados (p. 27).

En este marco, la escuela debe funcionar según los tiempos, ritmos y normas del Servicio Penitenciario. La asistencia de los estudiantes no depende exclusivamente de su voluntad, sino de la disponibilidad del personal de traslado, de la ausencia de conflictos internos, de que no haya requisas programadas o imprevistas, de que no existan sanciones en el pabellón y de que la unidad se encuentre en condiciones de garantizar seguridad operativa. El aula puede abrir con retrasos, o no abrirse en absoluto; la jornada puede finalizar abruptamente por un procedimiento interno, un operativo de requisa o un traslado judicial de urgencia.

Como sostiene Terigi (2012), “las discontinuidades no son simplemente interrupciones neutras; son fracturas que afectan la experiencia subjetiva del aprender” (p. 38). En

contextos de encierro, estas discontinuidades constituyen la norma, no la excepción. El docente debe planificar sabiendo que su planificación nunca será plenamente realizable. Esto genera un desgaste permanente y una necesidad constante de reformulación y flexibilidad.

Pineau (2001) aporta aquí una distinción clave entre el “tiempo pedagógico” y el “tiempo institucional”. El primero supone continuidad, secuencialidad y progresión; el segundo, en el penal, responde a criterios administrativos, judiciales y disciplinarios. En consecuencia, el tiempo escolar queda subordinado a una temporalidad que le es ajena y frecuentemente contradictoria.

Condiciones materiales y simbólicas que dificultan la práctica docente

Las condiciones materiales del espacio escolar en las cárceles suelen ser inadecuadas: aulas pequeñas, sin ventilación suficiente, iluminación precaria, mobiliario deteriorado o insuficiente, escasez de insumos básicos y absoluta ausencia de materiales tecnológicos. En algunas unidades, el aula es en realidad una sala improvisada que funciona también como depósito o sala de reuniones. Todo ello configura un escenario donde la creatividad del docente se convierte en una necesidad cotidiana.

Rovelli (2017) advierte que “toda política educativa debe evaluarse a partir de las condiciones efectivas de su implementación” (p. 64). Desde esta perspectiva, si bien la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 garantiza formalmente el derecho a la educación para personas privadas de libertad, la ausencia de infraestructura adecuada evidencia una distancia notable entre el derecho y su materialización concreta.

A ello se suman condiciones simbólicas que subordinan la institución escolar dentro del penal. La escuela aparece frecuentemente relegada frente a las prioridades de seguridad. Duschatzky y Corea (2002) explican que las instituciones vulneradas suelen funcionar bajo “lógicas de supervivencia”, donde la tarea pedagógica queda en un segundo plano (p. 15). En la cárcel, esta dinámica se acentúa: lo pedagógico está siempre supeditado a lo penitenciario.

De este modo, no solo faltan recursos: también falta reconocimiento institucional. Enseñar en el penal implica disputar, día a día, un lugar para la educación dentro de una estructura que no fue diseñada para educar, sino para controlar.

Trayectorias educativas interrumpidas: efectos sobre la subjetividad y el aprendizaje

La mayoría de los estudiantes que llegan a la escuela en contextos de encierro lo hacen con trayectorias educativas fracturadas, irregulares y marcadas por experiencias de fracaso

escolar. Muchos fueron expulsados o se autoexcluyeron tempranamente del sistema debido a múltiples razones: pobreza estructural, violencia institucional, mandatos laborales familiares, consumo problemático, migraciones forzadas, o dificultades de aprendizaje nunca acompañadas.

Terigi (2012) advierte que “las trayectorias discontinuas no son kilómetros perdidos: son experiencias que reconfiguran la relación del sujeto con el saber” (p. 52). Estas trayectorias dejan huellas subjetivas profundas: sentimientos de incapacidad, desconfianza en las propias capacidades, ansiedad ante la tarea, rechazo a la evaluación y temor al error.

Frases como “yo no sirvo para estudiar”, “la escuela nunca fue para mí” o “siempre fui el burro del curso” no hablan de una esencia personal, sino de lo que Bourdieu (1999) denomina *violencia simbólica*: la internalización de la desigualdad como si fuera un rasgo individual. La cárcel no inaugura estas experiencias; las continúa, las profundiza y, en ocasiones, las cristaliza.

Por ello, la escuela en el encierro debe asumir la responsabilidad ética de reconstruir el vínculo con el saber desde una posición no punitiva, no clasificatoria y no estigmatizante. Como señala Grüner (2017), la práctica educativa debe “mirar al otro desde la posibilidad y no desde la falta” (p. 81). Reconocer los saberes previos (laborales, culturales, comunitarios) constituye un punto de partida fundamental para restaurar la confianza en el aprendizaje.

La estigmatización como barrera pedagógica

La cárcel produce identidades. La figura del “delincuente” opera como categoría unificadora que borra la diversidad de historias, subjetividades y trayectorias. Es lo que Adichie (2009) denomina “el peligro de una sola historia”: la reducción del sujeto a un único acontecimiento (el delito) que lo define en su totalidad.

Esta identidad impuesta no solo circula institucionalmente, sino también subjetivamente. Muchos estudiantes llegan a la escuela sintiéndose indignos del aprendizaje o incapaces de proyectar otro futuro. Freire (1997) advierte que “uno de los efectos más violentos de la opresión es que los oprimidos internalizan la visión que el opresor tiene de ellos” (p. 48). La escuela, entonces, debe disputar ese lugar identitario, habilitando otras narrativas posibles.

Nombrar al estudiante por su nombre, reconocer sus saberes, darle espacio para hablar, permitirle escribir sobre sí mismo, valorizar sus opiniones: cada uno de estos gestos constituye un acto pedagógico de desestigmatización.

El aula como espacio de libertad simbólica

En medio de la rigidez del encierro, el aula representa un espacio de apertura. No se trata de negar la realidad penitenciaria, sino de habilitar un espacio donde la palabra circule sin mediación disciplinaria, donde el estudiante pueda sentirse de otra manera.

Freire (1997) sostiene que “la educación es un acto de creación y recreación del mundo” (p. 103). En la cárcel, este acto adquiere una resonancia particular: permite que los estudiantes imaginen futuros posibles, aun cuando el horizonte cotidiano esté marcado por la repetición, la incertidumbre o el dolor.

Muchos estudiantes expresan que la escuela es “el único lugar donde pasa algo”, “el único momento donde no pienso en la causa”. El aula, en este sentido, se convierte en un territorio de resistencia simbólica: un espacio donde la subjetividad puede expandirse aun dentro de los límites físicos del encierro.

La dimensión emocional de la práctica docente

La práctica docente en contextos de encierro está atravesada por dimensiones emocionales intensas. Las personas privadas de libertad transitan experiencias de duelo, ansiedad judicial, conflictos familiares, miedo al futuro, problemas de salud mental y efectos traumáticos derivados de episodios de violencia.

Duschatzky (2008) señala que la vulnerabilidad es también una experiencia afectiva que se manifiesta en modos de estar, hablar, vincularse y aprender. Frente a esta complejidad emocional, la tarea docente no puede limitarse a la transmisión de contenidos. Requiere construir vínculos pedagógicos basados en la confianza, la escucha y el reconocimiento.

Puiggrós (1990) afirma que “toda práctica educativa es también una práctica de acompañamiento subjetivo” (p. 114). En la cárcel, este acompañamiento se vuelve indispensable, aunque exige un equilibrio delicado entre empatía y profesionalidad para evitar la sobreimplicación emocional.

Evaluación, acreditación y continuidad en un contexto de interrupciones permanentes

La evaluación tradicional resulta ineficaz en un contexto donde la asistencia es irregular y donde los estudiantes pueden ser trasladados, sancionados o inhabilitados sin previo aviso. Terigi (2012) propone centrar la evaluación en avances parciales y procesos flexibles. En contextos de encierro, esta perspectiva es imprescindible.

El docente debe diseñar dispositivos evaluativos adaptativos:

- portafolios individuales,

- acreditación modular,
- actividades integradoras,
- seguimiento personalizado,
- recuperación permanente.

La evaluación no debe ser un nuevo agente de exclusión, sino una herramienta para garantizar continuidad en trayectorias que han sido históricamente vulneradas.

El docente como agente de resistencia pedagógica

Finalmente, a pesar de los límites estructurales, los docentes en contextos de encierro se constituyen como agentes de resistencia. Freire (1997) sugiere que enseñar es un acto político porque implica apostar por la humanidad del otro incluso en condiciones adversas.

Cada vez que el docente abre un espacio de diálogo, que legitima la palabra del estudiante, que sostiene la clase a pesar de la interrupción, que reconoce la subjetividad del otro y que habilita horizontes posibles, realiza un acto de resistencia ética y pedagógica.

Grüner (2017) sintetiza esta idea al afirmar que la práctica docente consiste en “sostener la humanidad del otro incluso cuando las instituciones trabajan para reducirla” (p. 63). Esa es la esencia de la escuela en el encierro.

REFLEXIÓN

Pensar la enseñanza en contextos de encierro supone asumir una concepción de la educación que trasciende la dimensión instrumental o meramente transmisiva. En la cárcel, el acto de enseñar adquiere un espesor político, ético y sujeto-afectivo que interpela profundamente al docente. Cada clase, cada espacio compartido, cada intercambio con los estudiantes constituye una oportunidad para desmontar, aunque sea momentáneamente, la lógica disciplinaria que estructura la vida penitenciaria. La escolaridad aparece como un intersticio donde se oxigena la existencia, donde la palabra recupera valor y donde emergen identidades no reguladas por el estigma del delito.

Los estudiantes privados de libertad no solo arrastran trayectorias educativas fragmentadas; también arrastran heridas simbólicas, violencias institucionales, exclusiones persistentes y narrativas sociales que se han construido sobre ellos desde antes del ingreso al sistema penal. En este sentido, Freire (1997) recuerda que no existe educación neutra: toda práctica pedagógica “o bien libera, o bien doméstica”. Esta afirmación se vuelve especialmente significativa en el encierro, donde la línea entre una práctica que dignifica y una que reproduce la subordinación es extremadamente delgada.

La escuela, en medio de las paredes del encierro, no puede anular las condiciones materiales ni la estructura disciplinaria que la envuelve, pero sí puede constituirse como un espacio contra-hegemónico, capaz de abrir brechas allí donde parece no haber salida. En el aula, el tiempo se reordena, los vínculos se humanizan y los estudiantes recuperan posibilidades de nombrarse a sí mismos desde otros lugares. Este proceso resulta coherente con la advertencia de Adichie (2009) sobre “el peligro de una sola historia”: la historia que la institución penal impone (la del delito o la infracción) tiende a ocultar todas las demás historias que conviven en cada sujeto. La tarea del docente consiste precisamente en abrir espacio para esos relatos alternativos, múltiples, contradictorios, vitales.

En este sentido, la pedagogía en la cárcel también significa una forma de resistencia simbólica. Grüner (2017) sostiene que el encuentro con la otredad no solo transforma al otro, sino que transforma al propio educador. Enseñar en contextos de encierro es confrontar permanentemente los propios prejuicios, revisar creencias, tensionar certezas y construir un vínculo que no se deja domesticar fácilmente. Lejos del imaginario deficitario que asocia vulnerabilidad con pasividad, el docente descubre en sus estudiantes no solo carencias, sino también saberes territoriales, capacidades resilientes y prácticas culturales que muchas veces permanecen invisibilizadas por los discursos dominantes.

A su vez, la experiencia de enseñar en contextos de privación de libertad revela que la vulnerabilidad social no es un atributo individual, sino la manifestación de procesos históricos, económicos y políticos que producen exclusión. Como señala Duschatzky (2008), la vulnerabilidad es una posición dentro de un entramado social desigual y no un rasgo identitario. Esta comprensión evita que la práctica docente recaiga en miradas asistencialistas o paternalistas y permite construir una relación pedagógica genuina basada en el reconocimiento.

A pesar de ello, la labor docente se despliega dentro de un contexto institucional complejo. Los roces entre el ámbito educativo y el penal crean escenarios difíciles que el docente debe aprender a transitar: interrupciones constantes, limitaciones para acceder a recursos, carencia de espacios apropiados, tensiones con el personal penitenciario y la constante incertidumbre frente a posibles traslados. Sin embargo, estas dificultades, lejos de restarle valor a la enseñanza, fortalecen su dimensión política dentro de la cárcel. Cada clase que se logra sostener en medio de estas condiciones se convierte en una defensa del derecho a aprender y en un gesto de construcción ciudadana en un lugar donde ese derecho suele verse vulnerado.

La escuela dentro de la cárcel se vuelve así una institución paradójica: situada en el corazón de un sistema de encierro, funciona como un espacio que lucha por abrir sentido, futuro y reconocimiento. La educación en contextos de encierro representa una de las expresiones más radicales y necesarias del sentido humanizador de la pedagogía.

CONCLUSIÓN

La educación en contextos de encierro expone de manera contundente la tensión entre el proyecto pedagógico y la lógica del control penitenciario. En este escenario, los límites materiales e institucionales revelan hasta dónde puede sostenerse el derecho a la educación cuando se inscribe en un ámbito pensado para restringir. Sin embargo, también muestran su enorme potencia transformadora.

Las interrupciones en las trayectorias y las huellas subjetivas con las que llegan los estudiantes confirman la persistencia de desigualdades estructurales previas al encierro. Aun así, la escuela se ofrece como un punto de inflexión capaz de habilitar nuevas posibilidades de reconocimiento y participación. En este marco, la tarea docente se redefine: deja de ser exclusivamente pedagógica para convertirse en un rol híbrido que combina enseñanza, contención, escucha y lectura situada de realidades atravesadas por la fragilidad social.

Aunque esté limitada por el espacio físico y las condiciones carcelarias, la escuela crea un territorio de libertad simbólica donde los estudiantes pueden imaginar proyectos, visitar sus historias y reconstruir su identidad. Esto reafirma el valor de las prácticas educativas sensibles y críticas, capaces de transformar la vulnerabilidad en una condición manejable y no en un destino inevitable.

Fortalecer la educación en cárceles exige políticas públicas sostenidas que garanticen recursos adecuados, mejor infraestructura, formación docente específica y una articulación institucional efectiva. Sin este respaldo, la distancia entre el diseño normativo y la práctica cotidiana continúa ampliándose, profundizando las inequidades.

La experiencia educativa en la cárcel es un espacio de disputa simbólica y una forma de resistencia frente a la deshumanización del encierro. Allí, enseñar y aprender se convierten en un proceso dialógico que transforma tanto a docentes como a estudiantes, reafirmando el sentido ético y humanizador de la pedagogía. En un contexto donde todo parece destinado a clausurar posibilidades, la educación actúa como una apertura: una apuesta firme por la formación de sujetos críticos, autónomos y capaces de proyectar un futuro diferente incluso en los lugares más hostiles.

BIBLIOGRAFÍA

- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story* [Conferencia]. TEDGlobal. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Consejo Federal de Educación. (2015). *Resolución CFE N° 254/15. Lineamientos para la educación en contextos de privación de libertad*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Duschatzky, S. (2008). *Maestros errantes: Experiencias sociales y subjetividades juveniles en la escuela*. Paidós.
- Dussel, I., Finocchio, S., & Gojman, S. (2003). *Haciendo escuela: Historia de las instituciones educativas en la Argentina*. Santillana.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Grüner, E. (2017). *La cárcel, el encierro y las formas contemporáneas de la otredad*. Siglo XXI Editores.
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). Ministerio de Educación.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (2011). *Reglamento del Régimen Penitenciario Federal*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *La educación en contextos de privación de la libertad: Lineamientos y estrategias pedagógicas*. Buenos Aires.
- Pineau, P. (2001). *Resignificar la escuela: Transformaciones de la institución educativa en la historia argentina*. Santillana.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2002). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *La educación en las sociedades modernas*. Galerna.
- Rovelli, L. (2017). *Políticas públicas: Gestión, análisis y evaluación*. Aique.
- Santos, B. de S. (2009). *Para una pedagogía del conflicto*. CLACSO.

Terigi, F. (2010). *Trayectorias escolares: Delimitación del concepto y aportes para su análisis*. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2012). *Problemas de enseñanza en la escuela secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación.

UNESCO. (2006). *Educación en prisión: Derecho, políticas y prácticas*. París.

Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Manantial.