

¿El lado oscuro de la modernidad? Individualismo y subjetivación en las experiencias de docentes en prisiones del Área Metropolitana de Buenos Aires

NICOLÁS CARLOS RICHTER, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Argentina

nrichter@sociales.uba.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8311-8308>

DOI: 10.33255/26181800/2471

La modernidad es un fenómeno de doble filo. El desarrollo de las instituciones sociales modernas y su expansión mundial han creado oportunidades enormemente mayores para que los seres humanos disfruten de una existencia más segura y recompensada que cualquier tipo de sistema premoderno. Pero la modernidad tiene también un lado sombrío que se ha puesto de manifiesto en el presente siglo.
(GIDDENS, 1999, p. 20)

Resumen

En este artículo presentamos avances de una tesis doctoral y tres proyectos de investigación sobre experiencias y procesos de individuación de docentes en prisiones del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Delineamos algunos de los rasgos más salientes de las tensiones entre individualismo y subjetivación que se expresan en dichas experiencias en la modernidad tardía signada por trazas del neoliberalismo. La construcción de los datos se basa en trabajo de campo de observación y entrevistas semiestructuradas realizadas entre 2018 y 2025. Participaron treinta docentes de seis complejos penitenciarios del AMBA, que pueden agruparse

Para citación de este artículo: Richter, N. C. (2026). ¿El lado oscuro de la modernidad? Individualismo y subjetivación en las experiencias de docentes en prisiones del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Utopías. Segunda época*, 6, P. 1-23. DOI: 10.33255/26181800/2471

en dos mitades: una con desempeño en el nivel secundario en prisiones del Servicio Penitenciario Bonaerense y otra con desempeño en el nivel universitario en cárceles del Servicio Penitenciario Federal. El proceso de codificación y categorización fue realizado con la asistencia del programa Atlas.ti. Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que las experiencias docentes analizadas permiten reconocer procesos de subjetivación que, aun bajo condiciones de encierro, desigualdad y precarización, elaboran reflexivamente esos condicionamientos y ensayan formas de resistencia, vínculo y producción de sentido.

PALABRAS CLAVE: profesores, contextos de encierro, neoliberalismo, Argentina, individuación

The Dark Side of Modernity? Individualism and Subjectivation in the Experiences of Teachers Working in Prisons in the Buenos Aires Metropolitan Area

Abstract

In this article we present advances from a doctoral dissertation and three research projects on the experiences and individuation processes of teachers working in prisons in the Buenos Aires Metropolitan Area (AMBA). We outline some of the most salient features of the tensions between individualism and subjectivation expressed in these experiences within a late modernity marked by traces of neoliberalism. Data construction is based on fieldwork involving observation and semi-structured interviews conducted between 2018 and 2025. Thirty teachers from six penitentiary complexes in the AMBA participated, and they can be grouped into two halves: one working at the secondary level in prisons of the Buenos Aires Provincial Penitentiary Service, and another working at the university level in facilities of the Federal Penitentiary Service. The coding and categorization process was carried out with the assistance of the Atlas.ti software. Our working hypothesis holds that the teaching experiences analyzed allow us to identify subjectivation processes that, even under conditions of confinement, inequality, and precariousness, reflexively elaborate on those conditions and experiment with forms of resistance, connection, and meaning-making.

KEYWORDS: teachers, prison, neoliberalism, Argentina, individuation

Introducción

La modernidad como idea, como éter conceptual, viene siendo trabajada por las ciencias sociales y las humanidades casi desde el mismísimo tiempo de su declamado surgimiento. De hecho, sin lugar a exagerar, es esta idea la que se coloca en el podio de la reflexión sociológica en los albores de la constitución de esta disciplina como ciencia (Martuccelli, 2013). En un esfuerzo con fines netamente operativos, podríamos convenir que una definición de modernidad conlleva la emergencia, consolidación, articulación y declive de diversos núcleos de sentido y procesos macro, meso y microsociales entre los cuales se destacan: el pasaje de la comunidad a la sociedad, y, por qué no, de la aldea a la ciudad; la prevalencia de la razón por sobre la fe; la consecuente secularización y constitución de los Estados nacionales; la institucionalización de normas, valores, y su transmisión y traducción en sentimientos y competencias (Dubet, 2006; Giddens, 1999).

La promesa de un sistema sin estamentos, en el que cada cual podría forjar su futuro aprovechando e incluso generando sus propias oportunidades; la movilidad ascendente canalizada por instituciones como la educación, la salud y/o el trabajo; la seguridad social como necesario aliciente en un contexto de diferenciación social creciente, urbanización y relocalización de la fuerza de trabajo; la lista de rasgos es extensa, pero en lo esencial, gracias si eventualmente la aventura moderna logró, por un instante, generar los efectos reales y concretos que tal escenario de autonomía, cohesión e independencia prometía. Razón por la cual ya desde su mismo germen el análisis de la modernidad estuvo impregnado de reserva, desconfianza, pesimismo, desencantamiento del mundo proyectado en la racionalización, burocratización y despliegue técnico de la acción (Giddens, 1999; Martuccelli, 2013). En este cuadro de situación adquiere relevancia la pregunta por cómo son las experiencias individuales concretas, situadas en marcos institucionales específicos. Todo ello como parte de un programa de indagación previo, más amplio y extendido, que tiene como eje nodal la pregunta por los cambios en la personalidad y subjetividad de los individuos (Dipaula, 2022; Fraser, 2023; Giddens, 2002; Harvey, 2013; Touraine, 2016).

¿Cómo puede ser posible que el progreso basado en la racionalidad técnica de dominio sobre la naturaleza, y su puesta al servicio de la humanidad hayan redundado en expropiación, precariedad masiva, colapso planetario? ¿De qué manera responden los individuos a la desigualdad aumentada que fabrican y reproducen exponencialmente el dinero y el poder? ¿Qué tipo de individualidad, entendida como el conjunto de prácticas desarrolladas por los individuos empíricos, emerge y se asienta en un contexto de separación irreversible entre culturas institucionales, representación

política democrática y especulación financiera? Imaginemos por un instante qué pasaría si preguntaran en cualquier grupo de conversaciones en línea, en algún asado familiar, en la parada de colectivo, o a la salida del colegio de sus hijxs o nietxs, sobre la reducción de la semana laboral o la instauración del Ingreso Básico Universal (IBU). En el caso de que alguna vez se animen a preguntar semejante cosa, muy probablemente obtendrán otra pregunta a modo de respuesta: ¿quién pagaría todo eso? ¿Qué pasaría si preguntaran en esos mismos ámbitos por la baja en la edad de la imputabilidad penal o el endurecimiento de las penas? En este caso obtendrían una valoración seguida de una «sentencia», ya que estamos en la jerga: «está bien; que se pudran en la cárcel» (Del Castillo et al., 2023).

Más allá de que, por lo menos en ciencias sociales, deberíamos tener cautela y evitar las generalizaciones en sí mismas, las situaciones anteriores no resultan del todo descabelladas. Tanto a nivel mundial como regional y nacional, cuando los intereses en juego comprometen a los grupos que concentran la riqueza y someten a poblaciones enteras a la explotación, expropiación y precarización, termina siendo esperable que se pregunte (y cuestione) quién paga (Murillo y Pisani, 2020). En cambio, cuando todo apunta a las personas más marginalizadas y vulnerabilizadas del tejido social, no aparece la pregunta por quiénes pagan; más bien se sobreentiende quiénes son y se anhela que el precio sea con todas las de la ley y más. Desde hace casi un siglo determinados grupos de personas, «estratégicamente situadas» vienen trabajando en el interés de: inducir a personas que piensan diferente a votar lo mismo (Lippmann, 2003, p. 187); cuestionar a la democracia y enaltecer la libertad individual (Hayek, 2006); e instalar un sentido común en el que todas nuestras relaciones puedan transarse libremente como bienes económicos (Menger, 2012). «Sentido común», por cierto, que debe ser entendido como:

El sentido común consiste en uno de esos modos de transitar (lo cual incluye conocer) el mundo que se adquiere de una manera que es en ciertos aspectos consciente, pero en buena medida inconsciente; adquisición que se estructura a través del proceso de socialización y que hace que cada grupo humano despliegue modos particulares de dar sentidos a la realidad. El sentido común implica un conjunto de prácticas de carácter cognitivo, moral, afectivo y social que se plasman en representaciones diversas (conscientes o no), que no necesariamente son coherentes entre sí y que resultan de un largo proceso de aprendizaje social transmitido a través de sucesivas generaciones. Estas prácticas se entretajan en nuestra vida cotidiana y nos permiten comprender la mayor parte de los procesos a los que tenemos acceso habitualmente. (Murillo y Pisani, 2020, p. 7)

Afortunadamente, existen centenares de trabajos, equipos de investigación y proyectos que se encargan, entre otras cosas, de analizar críticamente estos procesos en los que, en apariencia, las personas se manifestarían en contra de sus propios intereses y del bienestar comunitario (Grimson, 2024; Illouz, 2023; Semán, 2023).

En este artículo, enmarcado en una investigación doctoral y tres proyectos de investigación¹ sobre experiencias docentes en prisiones del AMBA², intentamos delinear algunos de los rasgos más salientes de las tensiones entre individualismo y subjetivación que se expresan en dichas experiencias.

Con todas esas referencias teórico-conceptuales reflexionamos a partir de las experiencias de docentes de nivel secundario y superior que se desempeñan en centros educativos dentro de prisiones del AMBA. Nuestra hipótesis de trabajo es que en esas experiencias, las tensiones y los intersticios entre estrategias de dominación, precarización, marginalización y exterminio, por un lado, y subjetivación y transformación de la realidad, por otro, dan cuenta de procesos sociales contradictorios, complejos, pero que sin lugar a duda participan de la disputa por el sentido de reconstruir, fortalecer y multiplicar lazos sociales con otros. Asumiendo el despliegue permanente de estrategias discursivas en orden de legitimar la propia responsabilidad de los sujetos frente a la exclusión y muerte, proponemos rescatar y celebrar las resistencias y la construcción de sujetos colectivos que se oponen a la realidad como algo dado y a un destino inevitable de resignación y desencanto (Murillo, 2018).

Dada la complejidad de lo social y lo esquivo de la praxis, evitamos asumir una traducción inmediata entre racionalidades macroestructurales y vida cotidiana carcelaria. Proponemos, en cambio, reconstruir cómo ciertas mediaciones institucionales reconfiguran las experiencias docentes y las tensiones entre individualismo y subjetivación en espacios educativos intramuros.

¹ Proyectos: 1) Cód. R20-64, «Experiencias docentes de nivel superior en centros universitarios en el servicio penitenciario federal desde la perspectiva sociológica de la individuación» (PRII 2020-2022); 2) Cód. R22-58, «Individuación y subjetivación de docentes de la facultad de Ciencias Sociales-UBA en cárceles federales. Sus vinculaciones con desigualdades y vulnerabilizaciones» (PRII 2022-2024); 3) «Estudiar en contextos de encierro. Hacia una propuesta de trabajo singular en el marco de pasaje de los estudios medios y el ciclo inicial de los estudios universitarios en la cárcel» (PIDAE 2024-2025). 4) Cód. 14220230100297CO, «Individuación y experiencias de docentes en escuelas secundarias en cárceles bonaerenses. Entre derechos, desigualdades y procesos de vulnerabilización» (beca finalización doctorado CONICET 2024-2026). Proyectos 1, 2, y 3 radicados en la UBA (FSOC y CBC), y dirigidos por Nicolás Carlos Richter y César Ángel Planes.

² «El Área Metropolitana de Buenos Aires está conformada por los distritos de Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, incluyendo 40 municipios (...). El AMBA ocupa un territorio de aproximadamente 3833 km² y concentra 35 % de la población nacional, siendo el área geográfica más poblada del país y configurándose históricamente, como el núcleo central del sistema urbano argentino». Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/dami/centro/amba>

Prisión contemporánea y educación intramuros

La educación en prisión se despliega en una institución cuya racionalidad organiza la vida cotidiana mediante dispositivos de gobierno que producen restricciones materiales y simbólicas sobre los sujetos y sobre sus márgenes de acción. Diversas investigaciones sobre gobernabilidad penitenciaria han mostrado que el castigo opera como tecnología cotidiana que administra tiempos, espacios, circulaciones y condiciones de vida a través de prácticas recurrentes —entre otras, traslados, aislamiento, requisas y degradación deliberada de condiciones materiales—, configurando un modo específico de gobierno del encierro (Daroqui, 2014). A su vez, registros sistemáticos recientes sobre malos tratos y tortura sostienen la persistencia y regularidad de prácticas violentas en el ámbito penitenciario, ofreciendo un diagnóstico sobre la dimensión estructural de la violencia en el encierro (Monclús Maso, 2025). Sin embargo, una veta etnográfica permite comprender que el orden carcelario no se reduce a la imposición unilateral del dispositivo, sino que se coproduce mediante tramas de negociación, roles y microacuerdos bajo asimetrías de poder, que habilitan márgenes acotados de autogestión y estructuran configuraciones de sociabilidad (Nogueira, 2022; Ojeda y Nogueira, 2018).

En el campo específico de la educación en contextos de encierro, distintos trabajos permiten reconstruir una genealogía socioeducativa y normativa que muestra cómo la educación se institucionaliza en relación con el encierro y con sus agencias. Wilson (2020) sostiene que la educación en contextos de privación de libertad no constituye un simple traslado de formatos escolares preexistentes a un espacio excepcional, sino un proceso histórico de configuración de una modalidad organizada en relación con el dispositivo penitenciario. La educación en contextos de encierro se organiza históricamente en tensión entre lógicas de formación/derechos y lógicas de control/tratamiento, tensión que se encarna en definiciones curriculares, normativas y administrativas que afectan la práctica cotidiana de enseñar y aprender en prisión. En esa dirección, Scarfó (2006, 2011) desplaza el debate desde lecturas instrumentales —educación como beneficio o parte del tratamiento penitenciario— hacia una comprensión de la educación como derecho humano exigible, cuya realización efectiva debe analizarse en dimensiones como acceso, disponibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

En este marco, la secundaria en contextos de encierro puede pensarse como una escolaridad que se despliega bajo mediaciones específicas, donde el aula se sostiene o se interrumpe mediante arreglos, negociaciones y márgenes de acción acotados. A nivel provincial, diagnósticos recientes sobre el sistema de encierro en Buenos Aires

sostienen la persistencia de violencias estatales ligadas al sistema penal y delimitan un clima institucional que condiciona las experiencias educativas (Raggio y Cipriano García, 2025). Así, el derecho a la educación se vuelve una práctica de realización situada que no depende solo de normativas y diseños, sino de la posibilidad de sostener, en condiciones reales, estándares mínimos de accesibilidad y calidad. En la educación secundaria de adultxs en el encierro, el trabajo docente se configura como práctica profesional que combina dimensiones pedagógicas con tareas de mediación institucional, en un entorno donde la administración del encierro organiza prioridades y jerarquías (Richter, 2025a).

En el subcampo universitario, la presencia de la universidad en la cárcel aparece como una experiencia formativa en la que se reconfigura el territorio pedagógico al habilitar y, a la vez, tensionar prácticas, tiempos y vínculos que no están garantizados por defecto en la vida carcelaria. Estudiar «adentro» no implica únicamente acceder a contenidos, sino sostener una pertenencia a una comunidad universitaria, con todo lo que ello supone en términos de reconocimiento, continuidad, acompañamiento y posibilidad de proyectar un «afuera». En programas como UBA XXII, estas condiciones se tramitan en la interacción entre dos instituciones con lógicas contrapuestas, donde la universidad ingresa como intervención de enseñanza/extensión y como experiencia formativa que busca sostener criterios académicos bajo mediaciones penitenciarias (Cosachov, 2021; Ichaso, 2021; Parchuc, 2015).

Algunos trabajos sobre territorios pedagógicos, escritura y comunidad permiten pensar los modos concretos en que se hace posible lo educativo en el encierro. Desde esta perspectiva, la escritura y sus prácticas asociadas funcionan como soporte pedagógico y afectivo, habilitando formas de encuentro, reconocimiento y elaboración de experiencias que tensionan la lógica penitenciaria, sin negar las restricciones materiales del contexto (Bustelo, 2017; Ichaso et al., 2023; Roca Pamich, 2018).

Aun con un campo en expansión, aparece menos sistematizada la experiencia docente como trabajo profesional y afectivo bajo mediaciones intensas, así como el seguimiento fino de las negociaciones, arreglos y discontinuidades que hacen posible —o interrumpen— el aula como experiencia sostenida. En este artículo buscamos comprender cómo se configuran y se sostienen prácticas educativas bajo condiciones restrictivas, qué sentidos y estrategias movilizan lxs docentes, y cómo se tramitan comunidad y reconocimiento en el aula, en la intersección entre constricciones institucionales, racionalidades punitivas y prácticas de resistencia y subjetivación.

Estrategia metodológica

El programa de investigación en el que se enmarca este artículo pertenece a las ciencias sociales empíricas y la construcción de los datos se basa en trabajo de campo. El mismo fue realizado entre 2018 y 2025. Participaron treinta docentes de seis complejos penitenciarios del AMBA, que pueden agruparse en dos mitades. La primera mitad con desempeño en nivel secundario en prisiones del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB). La segunda mitad con presencia en nivel universitario en cárceles del Servicio Penitenciario Federal (SPF).

El campo se sitúa en seis complejos penitenciarios del AMBA que alojan dispositivos de educación formal. La identificación nominal de las unidades penitenciarias se mantiene bajo resguardo por criterios de anonimización institucional y de protección de las personas participantes (CONICET, 2006, 2024). Ni los emergentes del campo ni el análisis consolidado requirieron establecer diferencias sistemáticas entre los complejos relevados.

En términos institucionales, el trabajo se desarrolla en el cruce entre unidades penitenciarias que regulan acceso, circulación y condiciones de permanencia, y centros educativos que funcionan dentro de esas unidades. Esta condición —la escuela o la universidad como institución dentro de otra institución— imprime mediaciones concretas: ingresos, controles, tiempos, circulación interna e interrupciones que inciden sobre la regularidad de la cursada y sobre las condiciones de la práctica docente.

En el recorte empírico distinguimos dos modalidades de centros educativos intramuros. Por un lado, centros educativos secundarios en la esfera bonaerense, organizados bajo el formato de CENS. Por otro lado, centros educativos universitarios en la esfera federal, vinculados a programas y dispositivos de formación superior. A pesar de sus naturalezas distintas, en ambos casos la educación aparece como derecho en el plano normativo, pero su realización efectiva queda mediada por prácticas institucionales que administran habilitaciones, tiempos y movimientos, y que obligan a reprogramaciones cotidianas: esperas, accesos, traslados, superposiciones y suspensiones.

La presencia de más de un tipo de centro y más de una esfera institucional no se traduce en un diseño comparativo. Las referencias a centros secundarios bonaerenses y centros universitarios federales funcionan como marcadores de contexto que permiten ordenar el material y describir mediaciones situadas de la práctica docente, sin transformar esa heterogeneidad en un eje de comparación. Esto no impide que, cuando el análisis muestra variaciones situadas con densidad explicativa, estas sean recuperadas en función del argumento.

El corpus empírico presenta una composición heterogénea en términos de género, edad, formación disciplinar, trayectoria laboral, modalidad de inserción y condiciones de trabajo en el encierro. Las experiencias relevadas reúnen motivaciones de ingreso diversas —curiosidad, militancia, vocación, redes informales, oportunidades administrativas y/o laborales—, así como distintos modos de tramitar el desgaste, la precarización, el compromiso pedagógico y la permanencia en estos espacios. En ese sentido, las citas y escenas recuperadas en este artículo no pretenden condensar una posición unívoca del conjunto, sino reconstruir núcleos de sentido recurrentes en un corpus plural, atravesado por variaciones y tensiones situadas.

La totalidad de docentes fue entrevistada por lo menos una vez, en tandas de entrevistas en profundidad semiestructuradas llevadas a cabo presencialmente en lugares públicos, lugares de trabajo o los domicilios de las personas participantes. Asimismo, sobre todo durante los períodos de aislamiento y distanciamiento decretados por la pandemia COVID-19 a nivel nacional, provincial y jurisdiccional, algunas entrevistas fueron realizadas de manera remota, sincrónica, mediante la utilización de aplicaciones y plataformas como Zoom y Meet.

Antes de la realización de cada entrevista, leímos consentimientos informados sobre la naturaleza y alcance del estudio, así como sus objetivos y proyección editorial. Siguiendo las recomendaciones sobre el resguardo de la identidad de las personas que participaron del relevamiento y las instituciones involucradas, los respectivos nombres han sido anonimizados y reemplazados por pseudónimos (CONICET, 2006, 2024; Meo, 2010).

Realizamos un proceso de codificación en simultáneo con el análisis de las entrevistas y con la asistencia del programa Atlas.ti versión 7.0. Con esa herramienta informática hicimos cuatro tandas de codificación abierta, en las cuales aislamos cerca de cincuenta códigos a partir de los emergentes del campo. También recurrimos a la codificación *in vivo*, en la que captamos expresiones textuales nativas de las personas entrevistadas (Penalva Verdú et al., 2015). En una espiral inductiva elaboramos y dimos forma a las categorías emergentes principales, con las cuales pusimos en conversación al material teórico sobre neoliberalismo, individualismo y subjetivación (Weiss, 2017).

Gobernanza, excedencia, tercerización

Si bien en el corpus analizado emergen con fuerza repertorios críticos respecto del encierro, la educación intramuros y el destino social de lxs estudiantes, esas

elaboraciones no se presentan de manera homogénea, sino matizadas por trayectorias, inserciones y experiencias institucionales diversas. Anclada en la responsabilidad y el mérito individual, la moral neoliberal niega de plano cualquier observación a la meritocracia que jerarquice el lugar de las condiciones iniciales de cada «participante» en el «juego» (Hayek, 2006). En una representación arbitraria de la realidad social, en la que las relaciones humanas son consideradas como bienes económicos, en la que se insiste en la autorresponsabilización de sujetos individuales en pie de igualdad, en la que ciertos fenómenos sociales contradictorios son pretendidamente morales, la contradicción capital-trabajo y el gobierno de la subjetividad se erigen como recursos necesarios e indispensables para la producción de nuevos sentidos alrededor de la existencia social (Murillo y Pisani, 2020). De aquí se infiere la injusticia de una presunta justicia distributiva que pretenda otorgar oportunidades educativas, sanitarias, laborales o de ocio a quienes no han sido exitosos en el juego, o que reconozca derechos a sindicatos u organizaciones sociales que reclamen por derechos colectivos (Murillo, 2018, p. 413).

Una de las estrategias más extendidas globalmente para controlar a la población excedente, a la gente prescindible para la lógica del neoliberalismo, viene siendo desde hace décadas la combinación de precarización vital con selectividad penal y encarcelamiento masivo. Mientras que en Argentina las tasas que dan cuenta del crecimiento poblacional vienen en franco descenso, en poco más de veinte años la población detenida en el AMBA se triplicó (Raggio y Cipriano García, 2025). A lo largo de las entrevistas a docentes en el encierro emerge un conjunto significativo de testimonios en torno a aquello que lxs docentes piensan y reflexionan con relación a lo que les espera a lxs estudiantes una vez recuperada la libertad ambulatoria. Asimismo, emergen experiencias «en la calle», cuando tuvieron algún encuentro casual con estudiantes «libres». Este fragmento de entrevista a Laura grafica algunas de las contradicciones latentes de la educación en contextos de encierro, en ocasión a pensar «qué pasa cuando salen»:

Yo tengo alumnos en 1.º, en 2.º y en 3.º. Yo lo que noto es que en 3.º se nota cómo han progresado intelectualmente, la trayectoria que ha hecho cada uno individualmente. No sé si «saben más», pero hay una trayectoria, entendieron la dinámica, ya están preparados para hacer otras cosas, de acuerdo a cada uno lo que quiere hacer. Ahora, eh. Todo eso, para volver a salir, cuando salen en libertad, no les sirve para nada, porque del otro lado. O sea, nadie prepara a la sociedad para recibir a alguien que cumplió una condena. La sociedad lo quiere otra vez «adentro». No hay un bagaje, no hay nada a nivel municipal, a nivel provincial, o sea. El Patronato de Liberados es

una mentira, les da un dinero, tienen que ir a firmar todos los meses (...). Pero de qué inserción me hablás cuando vos, a la una de la mañana, le das la libertad, sin nada. Desde que salió del penal hasta que llegó a la avenida para tomar un transporte público, volvió a robar. (Laura, centro educativo secundario bonaerense)

Además de una preocupación más ligada al funcionamiento del sistema penitenciario y la justicia en Argentina, aparece una preocupación genuina en términos pedagógicos: de qué les sirve eso que aprenden en la escuela en prisión. La respuesta de Laura es categórica³. El engranaje neoliberal somete a vastos sectores de la población, que no solamente son quienes tienen como alternativa a los planes sociales el trabajo precarizado, sino que además son quienes sufren de primera mano las consecuencias de la sobrecriminalización de algunos delitos, y la selectividad penal.

Osvaldo reflexiona sobre el devenir de lxs estudiantes una vez cumplida su condena, y hace foco en la cuestión laboral:

Ellos dicen que la sociedad no les da oportunidades, porque van a buscar trabajo y les piden los antecedentes penales. Yo les digo que es así, les reconozco que a la sociedad le falta. Una vez que terminan su condena, cumplieron con la sociedad, no le deben a nadie nada (...). Después se tendrá que buscar la conexión, que no se ha logrado todavía. La persona que sale, cumplida la condena, ¿cómo la insertamos en la sociedad? Todavía eso no se ha podido hacer (...). Porque qué pasa también, cuando salen de la cárcel, quieren cambiar, pero como chocan con que no consiguen trabajo, vuelven a lo mismo. Entonces falta desde el punto de vista del Estado, de la sociedad, que se haga un hilo conductor desde la salida de privado de la libertad hacia el mundo del trabajo (Osvaldo, centro educativo secundario bonaerense).

Esta dimensión en casi todas las entrevistas significa un momento álgido, en el que el sentido de la educación en cárceles, y por lo tanto el sentido que construyen lxs docentes en torno a su profesión en esos contextos se encuentra interpelado, puesto a prueba. En el siguiente fragmento, Fernando comparte una anécdota bastante gráfica:

Cuando a veces preguntás para qué creen ellos que sirve la cárcel, te dicen para reinsertarlos socialmente. Y eso no existe, para mí no existe, al contrario, es todo lo contrario. Y otra cosa, ahora que digo esto, que me llamó la atención y me acuerdo

³ Leída en el contexto del global de la entrevista a Laura, el escepticismo queda matizado por una mirada mucho menos determinista y más amorosa.

siempre, que fueron los primeros días también que entré ahí [al CENS]. Hay una parte entre las unidades, que vos vas caminando, y hay «casitas» [de pre-egreso] que son los que están por quedar en libertad, muchas personas privadas de su libertad que están por quedar en libertad salen de la unidad y van a casitas que hay ahí construidas, y pueden caminar por ese pasillo enorme que tienen entre las distintas unidades. Y uno le decía a otro, escuché mientras iban caminando, «ahora yo cuando salgo estoy al horno, porque acá [en la cárcel] por lo menos tengo casa, tengo comida, afuera no tengo nada, y voy a volver a entrar», ¿no? Más o menos la frase era esa, y a lo largo de tantos años de estar ahí se repitió muchas veces, vi estudiantes que salían en libertad y que al mes estaban otra vez cursando dentro de la escuela porque habían quedado presos nuevamente. Y muchos, eh, no sé decirte un porcentaje, pero es excesivo (Fernando, centro educativo secundario bonaerense).

Hasta qué punto se tensionan los sentidos de la educación en prisiones cuando el aparato punitivo está a la orden del día de los designios de la criminalización de los sectores populares y su encierro sistemático, permanente y reiterado. Lucía comparte una reflexión profunda, vuelve sobre varias de esas cuestiones de la educación intramuros, y amplía la problemática hacia el sistema educativo sin más:

No sé si alguna vez estuvo bien el sistema educativo en la Argentina, no sé si alguna vez tuvo el objetivo de que todos puedan progresar. Eso me estoy cuestionando ahora yo, leyendo, viendo. [Me pregunto] Si alguna vez hubo una decisión política de que todos los que entran al sistema salgan mejor. Odio la palabra «progreso», pero digo, con más posibilidades: de inserción laboral, de trabajo digno. No sé si es el objetivo final [de la educación en cárceles]. Lo pienso mucho, eh, porque a mí me encanta estar ahí, pero a veces lo reflexiono y no. (Lucía, centro educativo secundario bonaerense).

Formación en cárceles y «en libertad», aprendizaje de contenidos y oficios, imaginarios, representaciones, prejuicios, cambios en la subjetividad de lxs estudiantes en el encierro, se mezclan y/o enfrentan con una realidad social compleja, parcial, y que no facilita la «reinserción/resocialización» que propugna la ley. La inquietud por el destino de lxs estudiantes una vez que regresan a la sociedad sin rejas, y permeable a la «[no tan] nueva moral liberal»:

Hayek sostiene la necesidad de la «difusión gradual de la nueva moral liberal», a fin de evitar que el Estado otorgue «por la fuerza» lo que los menos exitosos no

pudieron obtener en el juego. En esa clave tanto la educación, como la salud, el trabajo, la vivienda o el ocio no son derechos; de este modo la tendencia es a generar nuevas formas de esclavitud de la fuerza de trabajo a nivel mundial. Más aún, como la sociedad y el Estado son el mercado y este es un juego, se abre la puerta a la eliminación de las relaciones políticas y a la naturalización de la ubicación al frente de los dispositivos estatales a empresarios y gerentes ligados al éxito en el juego-mercado, cuya única regla moral es la competencia y el triunfo en los negocios; así «el mercado constituye una democracia, en la cual cada centavo da derecho a un voto»; al tiempo que se elide toda contradicción Estado-sociedad civil. Como resultas de lo cual, concluye Hayek gracias a esa distribución desigual, los pobres recibirán en una economía de mercado competitivo más de lo que obtendrían en un sistema centralmente dirigido. (Murillo, 2018, p. 414)

A ese cuadro, en el que tienen presencia la fragmentación y la desigualdad educativa, se suma la singularidad de las condiciones de quien estudia en el encierro, que acarrea trayectorias de vulnerabilización, en un contexto específico de opresión, malos tratos y normalización de la crueldad (Raggio y Cipriano García, 2025; Daroqui, 2023). De esta manera, la desventaja aumenta e incorpora elementos de la trayectoria carcelaria, que, como en el caso de los antecedentes penales, acompañan a lxs estudiantes de por vida.

«Son sujetos políticos que tienen todo el potencial del mundo, pero bueno».

Subjetivación y factores estructurales de individuación

Y lo primero que agarré fue primer año. Estaban todos, los noté, muy estáticos, ya excesivamente respetuosos [risas], muy, muy en silencio, cuando yo en las clases trato de generar debate, de que hablen, son clases que apuntan a eso: escuchar su opinión, armar discusiones con distintos puntos de vista. Y ese día se me complicó, en el sentido de que no hablaban, no opinaban. Recién cuando abrió la escuela estaba primer año. Con el paso del tiempo, de los meses, se fue generando otra relación en donde ellos mucho me decían «bueno, pero nosotros (...)». Hay un discurso muy marcado, que tiene que ver con que ellos no pueden hacer nada, que no son inteligentes, que por algo están ahí [presos], que de qué sirve su opinión. Esas frases, más o menos así armadas como te las estoy diciendo, sobre todo en los alumnos de primer año, las escuchaba en ese primer momento, y las sigo escuchando ahora. Y no pasa con los que están un poco más adelante [en años superiores] porque nosotros tratamos de incentivar que son sujetos políticos que tienen todo el potencial del

mundo, pero bueno, claro, hay condiciones concretas del sistema político, económico y carcelario que es muy, muy chocante cómo les pega a los pibes que están ahí adentro (Tony, centro educativo secundario bonaerense).

En el relato de sus experiencias sociales, los actores suelen recuperar a los factores estructurales como contrapeso omnipresente en sus intersticios de autonomía y autodeterminación (Araujo y Martuccelli, 2012; Dubet, 2023). A veces explícitamente, como en el caso de Tony, y otras tantas en el registro de la recapitulación de usos, costumbres y rutinas. Lo sistémico, lo económico, lo político, la selectividad penal que lleva a perfilar al preso como un joven pobre. Una praxis que pone de manifiesto la ruptura entre recursos, control institucional y flujos de interés (Touraine, 2016). La normatividad profesional, y la participación en procesos de restitución de derechos, como en el caso de la educación en contextos de encierro punitivo, en última instancia compelen a traccionar instancias de intercambio con una alteridad vulnerabilizada que tienen el foco puesto en desnaturalizar las relaciones de poder y el lugar que ocupan los sujetos involucrados en ellas (Richter y Orsi, 2023). Es dentro y solamente dentro de paisajes predefinidos, moldeados, relativamente estables en su dirección y magnitud, que las experiencias subjetivas tienen lugar. No obstante, los individuos que actúan para subjetivarse pareciera que no se dejan desanimar, y en su obstinación informada, renunciar a la utopía, la ingenuidad y la parálisis en dosis igualmente considerables. En principio, entonces, la subjetividad puede tomarse como fotografía, lapso diacrónico de un sujeto que se separa reflexivamente de su posición en el espacio social y sus determinantes:

Denominé «sujeto» a este ser de derechos, susceptible de ser invocado por todo individuo o grupo que tenga la intención de oponer principios universalistas a unos adversarios que, por más poderosos que sean, no pueden invocar más que razones particulares para legitimar su superioridad y su poder (...). El sujeto que habita en nosotros nos da la capacidad y el derecho de ser creadores; es decir, de consolidar y defender nuestra capacidad para crear y transformar la naturaleza y a nosotros mismos. (Touraine, 2016, pp. 13–14).

En un doble movimiento, el trabajo en/con/para las condiciones de subjetivación de personas en el encierro genera en paralelo una subjetivación docente al no resignar una parte significativa de su acción social —léase práctica profesional— a la mera aceptación pasiva, desencantada, del destino social de sus estudiantes. Conscientes de su rol de producción cultural y amplificación en clave de integración social

y socialización, lxs docentes agregan valor a su quehacer en un espacio reflexivo en el que la convicción de ensayar oposiciones parciales al sistema todopoderoso termina abrevando en sus propios procesos de subjetivación (Richter, 2021). En otras palabras, a pesar de la selectividad penal y un contexto de vulnerabilización social localizado, lxs docentes buscan dejar una marca, virar algunos grados el rumbo, y en esas acciones en las que promueven y/o facilitan el distanciamiento crítico de sus estudiantes, simultáneamente se subjetivan, se transforman a sí mismxs (Di Napoli y Richter, 2019). Con lo cual, en paralelo a los grandes factores de individuación reconocidos en las entrevistas —en los que la separación entre la economía y el resto de la sociedad está naturalizada y señalada como el principal mal de estado de situación actual (Touraine, 2016)—, tienen lugar procesos de subjetivación, de resistencia ética, que no necesariamente generan cambios en ese nivel estructural, y sin embargo tienen la potencia de cambiar eventualmente la producción individual en el plano de la subjetividad. «Es más difícil cambiar la forma de pensar y de vivir que cambiar un gobierno o una gramática», reflexiona Touraine (2016, p. 15). Pues bien, el peso avasallador de las estructuras afortunadamente y de momento pareciera no hacer del todo mella —o no en todos los individuos— y la proyección subjetiva/ subjetivante de los individuos.

«¿Sabe lo importante que es para nosotras que usted nos ponga la mano en el hombro?». Individualismo y contacto después de lo social

Lo único que te quería decir, así para redondear, es que cuando yo empecé a trabajar, por allá por 1995 con las chicas... Imaginate lo bien que me sentí que al final de año yo le compré un regalito a cada una. Yo tenía como treinta alumnas, y una de las alumnas de ese grupo me dijo «¿sabe lo importante que es para nosotras que usted nos ponga la mano en el hombro y nos pregunte "cómo estás, cómo viniste hoy"?». Esas cosas que uno hace capaz habitualmente. Para nosotras es mucho más importante el contacto, ese contacto con el afuera, su mano en nuestro hombro, que a lo mejor lo que usted nos da (Mónica, centro educativo superior federal).

Hay una frase que forma parte de la cultura popular y que tiene su correlato específico en la cárcel: «Solo no se salva nadie» (Bustelo, 2017). Y que ilustra no solamente los sentires de las personas privadas de la libertad ambulatoria, sino el espíritu cooperativo en torno a los grupos humanos. La revolución digital, la proliferación de aplicaciones y plataformas, la pantalla como duplicación, y afirmación

a la vez, de lo vivido individualmente participan de lo que Dipaola (2022) toma para definir al *individuo contactless*; un individuo singular, que vive y es vivido, experimentado, a través de los dispositivos tecno-digitales, y que se arroga el derecho de colocar a sus demandas individualistas al nivel de principios universales. Este individuo moral, síntoma del fin de una época y producto de la dislocación de los criterios que estabilizaban a las sociedades industriales y las instituciones republicanas tradicionales, es quizás la unidad privilegiada para un análisis reflexivo de las formaciones postsociales en franca constitución. Formaciones sociales postindividualistas, en las que el contacto entre semejantes no regula ni tramita las experiencias personales. Sin perjuicio de lo cual, en algunos remanentes de la interacción entre individuos, el contacto sigue apareciendo como parte medular e irremplazable de la vida humana y los procesos de subjetivación.

Los recursos disponibles dentro de las prisiones obstaculizarían en parte la proliferación de lo *contactless*. Si bien existe el acceso a dispositivos como teléfonos celulares, computadoras, eventualmente internet, redes sociales, lo cierto es que el contacto con el otro es poder «oler la calle», «tirar líneas» de provisión de suministros, hacer frente al aislamiento, descansar en el otro para soportar el espesor del encierro. Lxs docentes registran y perciben la centralidad de una alteridad presente, que soporta, acompaña, escucha, y es desde allí que se posicionan para balancear el desarrollo de contenidos disciplinares con la incorporación de contextos problematizadores que permitan hacer lugar a las necesidades vinculares de sus estudiantes, y ensayar y proyectar colectivamente escenarios de pronta libertad para resistir al afuera. De todas formas, incluso desde esa posición se terminan reconociendo las dificultades de la «reinserción». Muchas de las experiencias de mutua afectación y subjetivación vividas dentro de los centros educativos intramuros, una vez afuera quedan esfumadas. Porque las estudiantes que escribían unas poesías tremendas, cuando se fueron de libertad y volvieron al barrio, no escribieron más. Porque lxs docentes, cuando salen del aula y de la cárcel, ahí censan y reciben indiferencia, desigualdad, marginalización.

La naturaleza, las comunidades, las familias y los hogares asisten desde hace más de cuatro décadas a una expropiación reorganizada y concentrada de la riqueza a manos del Norte Global, entendido no como un hemisferio terráqueo, sino como una metástasis deslocalizada que se asienta tanto en flujos y transacciones de la especulación financiera, cabildeos a distintas escalas en las esferas de decisión política y canibalización de recursos planetarios, como en actualizaciones y ajustes al interior de las relaciones interindividuales en las microesferas de la cotidianeidad (Fraser, 2023; Giddens, 1999).

Las experiencias analizadas dan cuenta de que una institución como la escuela o la universidad, inserta en otra como lo es la cárcel, probablemente atine movimientos a contramano de semejantes tendencias de aparente disolución del lazo social teniendo como principal referencia la luz de una supernova que antes o después se hará evidente en su lado más oscuro; quedan esquirlas de lo social tras el estallido de sus principales anclajes institucionales.

¿Desesperanza? ¡Es posible otro mundo!

E:⁴ Quería preguntarte un poco qué lugar le das vos a la educación, qué lugar le adjudicás vos a la educación en una persona. Puede ser, más allá de una persona que está privada de su libertad, o no, ¿qué hace la educación en una persona?

R: Me parece que ahí hay algo de la construcción de subjetividades. Como que me parece que excede el texto, y excede la clase, y excede el parcial, me parece que hay algo ahí de la construcción de un rol, de una manera de pararse frente al mundo, y de tener algo para decir sobre uno, una manera de presentarse frente al mundo. Entonces ahí hay como una cosa de la asignación de un rol que en el afuera [de la cárcel] no debe ser menor, pero que adentro de la cárcel es todo; ser universitario adentro de la cárcel es una manera de pararse frente a lo que te pasó en la vida históricamente, a lo que fueron tus relaciones con las instituciones y con el Estado en general ya, cómo vas a plantarte frente a las instituciones y frente al Estado de ahora en más, porque el centro universitario está lejos de construir relaciones de víctima, relaciones de asistencialismo, está lejos de construir relaciones de docilidad, pero también está lejos de construir relaciones que influyan poco. O sea, la persona que pasa por el centro [universitario], que es tocada por el centro, digamos, claramente ahí se produce algo en su subjetividad que lo cambia, que lo cambia totalmente, que lo cambia en el sentido que le da una pertenencia, un motivo, una autoridad propia que yo no conozco otra experiencia dentro de la cárcel que lo haga; no lo hace un trabajo, no lo hace un cambio de pabellón, lo único que hace eso a ese nivel de construcción política, lo hace el programa universitario, yo no vi otra cosa que lo haga (Román, centro educativo superior federal).

En su larga marcha, el proyecto neoliberal logró introducir fenómenos morales e instalar ideas de liberalización y desregulación en distintas esferas de la vida común, producir nuevos sentidos y un nuevo gobierno de las subjetividades en torno a

⁴ Con la letra «E» referimos a la persona que entrevista a lxs docentes.

las relaciones humanas como bienes económicos, la autorresponsabilización de la población excedentaria y la contradicción capital-trabajo (Murillo, 2018). Todo esto con la connivencia de un «Estado facilitador», y a través de procesos de *acumulación por desposesión* signados por: la gentrificación, relocalización e hiperdegradación de los grandes centros urbanos; la transformación de la fuerza de trabajo en mercancía; la explotación racializada y la explotación lucrativa; la supresión de formas de producción y consumo alternativas; la monetización de los intercambios; la recaudación regresiva de impuestos; los salvatajes al sector financiero y la nacionalización de deuda privada; la mercantilización y privatización de la tierra; la expulsión forzosa de las poblaciones campesinas; la conversión de diversas formas de derechos de propiedad común, colectiva, estatal en derechos de propiedad exclusivos; la supresión del derecho a los bienes comunes y la apropiación de los recursos naturales (Davis, 2014; Fraser, 2023; Harvey, 2005, 2013). Si para la Escuela Austríaca el otro puede ser un medio para mis fines, no es de extrañar el neoliberalismo que despoja, desposee, precariza, criminaliza, persigue, encierra y eventualmente elimina a ese otro (un otro que no acepta las «reglas» del juego neoliberal) (Murillo, 2018). Frente a este panorama, es posible hacer un diagnóstico en el que los trazos de la ubicuidad del cansancio y la desesperación en la civilización occidental se conjugan con la racionalidad neoliberal antihumanista y la condición de impotencia humana, ignorancia, fracaso e irresponsabilidad. Se da una pérdida de convicción en la capacidad humana para crear y sostener un mundo mejor, autodeterminarse individual y colectivamente, y reconstruir(se) de las ruinas de la modernidad neoliberal (Brown, 2016, pp. 189–192).

En los fragmentos de entrevistas seleccionados, al volver sobre sus prácticas y representaciones, lxs docentes de la muestra toman una distancia crítica y apelan a la reflexividad al evocar tensiones de la praxis. La emergencia de factores estructurales de vulnerabilización y reproducción de las desigualdades eclipsa sus experiencias y las de lxs estudiantes, que tienen lugar en contextos institucionales hostiles y en las que cobran forma relaciones complejas con el servicio penitenciario. Existe un amplio arco de investigaciones que visibilizan múltiples dimensiones de las violencias ejercidas por las fuerzas que deberían bregar por la seguridad: falta o deficiente asistencia a la salud, aislamiento, malas condiciones de detención, agresiones físicas; pasando por falta o deficiente alimentación, impedimentos de vinculación familiar y social, amenazas, robo y/o daño de pertenencias; hasta traslados gravosos, constantes y requisa personal vejatoria (Raggio y Cipriano García, 2025; Daroqui, 2023). El servicio penitenciario tiene un rol protagónico en la generación de conflictos carcelarios, legitimación y extensión de violencias ejercidas hacia las personas detenidas;

por un lado, se encuentran los hechos perpetrados por sus agentes y, por otro lado, existen mecanismos de tercerización del gobierno y la violencia para disciplinar y subordinar a la población penitenciaria (Daroqui, 2014; García Acevedo, 2019). Todo eso no es ajeno a lxs docentes en su rutina profesional en escuelas intramuros, con una cotidianeidad atravesada por semejante realidad (Richter, 2024, 2025a).

Mientras se van construyendo en acto nuevas formaciones que no representan en rigor a lo social, o lo comunitario, y que en el plano agencial de los individuos, habilitan el engarce de ciertas lógicas de acción —por razones macroestructurales como resultado de la retroalimentación de sendos procesos de globalización, financierización e individualización— ya no en una proyección de canalizar intereses individuales en una esfera común de derechos, obligaciones y reciprocidades, sino en la asunción del encausamiento de deseos privados, tal vez, como la única alternativa de existencia postsocial de los individuos.

Sin embargo, por la naturaleza del encierro punitivo tanto a nivel global como regional, y por las condiciones específicas del confinamiento forzado en prisiones del AMBA, a partir de las experiencias docentes analizadas aparecen trazas significativas del contacto interindividual como partes constitutivas fundamentales en los procesos de subjetivación de los actores involucrados en ellas. En el ejercicio práctico de distanciamiento crítico respecto de roles, posiciones, jerarquías, recursos, la individualidad hereda de la modernidad el desafío de hacerle lugar a la propia autonomía, aun cuando todo parece apuntar hacia una inevitable programación de la vida más allá de lo social.

En este orden, los movimientos de subjetivación terminan actuando como la modernidad de Giddens (1999) en el epígrafe de este escrito, es decir, como un arma de doble filo. Por un lado, las personas que ven su día a día atravesado por vulnerabilizaciones extendidas socialmente pueden llegar a constituir, no sin angustias y desgarramientos, una subjetividad reflexiva, capaz de reconocerse como parte de procesos macroestructurales de múltiples desigualdades (Dubet, 2023; Richter, 2024), pero con la potencialidad agéntica de persistir obstinadamente en la búsqueda de alternativas. Por otro lado, estos procesos de subjetivación se inscriben en supra-procesos de individualización del riesgo, institucionalización de las incertidumbres, *nuevos modos de sociabilización* en los que la organización frente a los desórdenes del escenario moderno no escapa de una apuesta individual, singular, moral, que en algunos casos se traduce como una apuesta universal común que toma como fracción de factorización a las propias creencias y vivencias personales.

Sin embargo, todo lo anterior no obtura movimientos concretos que se oponen y resisten a los embates neoliberales. Creemos que se podría plantear la existencia

de procesos paralelos, que en algún punto se cruzan, retroalimentan o uno termina cooptando al otro. Por un lado, las resistencias que conforman efectivamente nuevas subjetividades, críticas, conscientes de procesos de vulnerabilización. Por otro lado, el reconocimiento de estructuras y circuitos de marginalización, exclusión, acumulación de desventajas y (re)producción de las desigualdades. Como sugiere Brown (2016) —y confirmamos en el trabajo de campo—, es necesario y posible contrarrestar la desesperanza de/en la civilización. Ella utiliza este subtítulo como cierre del libro: «Desesperanza, ¿es posible otro mundo?» (2016, p. 189). En este artículo, apoyado en el análisis empírico, nos tomamos la licencia para dar vuelta el sentido de la sentencia: «¿Desesperanza? ¡Es posible otro mundo!». Para finalizar, recuperamos las palabras y el espíritu de Murillo y Pisani (2020), que representan gran parte de nuestros anhelos como investigadorxs:

En este marco, la propuesta de desarrollar pensamiento crítico respecto del proyecto civilizatorio neoliberal se sostiene en la esperanza de que el estudio riguroso de algunos de los varios y complejos procesos involucrados en dicho proyecto puedan contribuir con las prácticas de lucha y resistencia en Nuestra América, en una historia que, pese a los diversos intentos de clausurarla, continúa abierta. (p. 26)

En este panorama de nuevas formaciones individualistas, si la noción de lazo social no claudica a manos de la desubjetivación, no queda más que recoger desde las experiencias de los actores aquellos vestigios de afectación colectiva como parte de producción de las formaciones sociales por venir (o postsociales) como una posición epistemológica que eventualmente avizore alternativas no tan sombrías de existencia entre individuos (Beck, 2014; Dipaola, 2022; Giddens, 1999; Richter, 2025b).

Referencias bibliográficas

- ARAUJO, K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: Neoliberalismo, democratización y lazo social*. LOM.
- BECK, U. (2014). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- BROWN, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- BUSTELO, C. E. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro: Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363>

- CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS. (2006, 11 de diciembre). *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades* (Resolución N.º 2857). <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS. (2024, 11 de junio). *Datos de investigación: El proceso de anonimizar*. <https://datosdeinvestigacion.conicet.gov.ar/datos-de-investigacion-el-proceso-de-anonimizar/>
- COSACHOV, N. (2021). Educación universitaria en contexto de encierro: Programa UBA XXII. *Revista Comunicación, Política y Seguridad*, (3), 88–110. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistacomunicacion/article/view/6298/6350>
- DAROQUI, A. (Coord.) (2014). *Castigar y gobernar: Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Comisión Provincial por la Memoria; GESPYDH.
- DAROQUI, A. (Coord.) (2023). *Registro nacional de casos de torturas y/o malos tratos: Informe anual 2022*. CPM; PPN; GESPYDH.
- DAVIS, M. (2014). *Planeta de ciudades miseria*. Akal.
- DEL CASTILLO, F., Garriga Zucal, J., y Rossal, M. (2023). Presentación del *dossier*: Violencias y sistemas penales en América Latina. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 8(2), 1–7. <https://doi.org/10.29112/ruae.v8i2.2015>
- DI NAPOLI, P. N., y Richter, N. C. (2019). Reconfiguración de las experiencias escolares de jóvenes de sectores populares a partir de las huellas institucionales de escuelas de nivel medio. *Práxis Educativa*, 14(3), 1138–1161. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.019>
- DIPAOLA, E. (2022). Individualismo contactless: La constitución de las formaciones sociales individualistas. *Revista de la Carrera de Sociología. Entramados y Perspectivas*, 12(12), 6–32. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/7849>
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.
- DUBET, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI Editores.
- FRASER, N. (2023). *Capitalismo caníbal: Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta, y hasta pone en peligro su propia existencia*. Siglo XXI Editores.
- GARCÍA ACEVEDO, M. (2019). *Legitimación informal de la violencia y construcción de autoridad en el servicio penitenciario de la Provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés].
- GIDDENS, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.
- GIDDENS, A. (2002). *The transformation of intimacy. Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Polity Press.
- GRIMSON, A. (2024). *Los paisajes emocionales de las ultraderechas masivas. ¿La gente vota contra sus intereses?* CALAS.

- HARVEY, D. (2005). *El «nuevo» imperialismo: Acumulación por desposesión*. CLACSO.
- HARVEY, D. (2013). *Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution*. Verso.
- HAYEK, F. (2006). *Derecho, legislación y libertad: Una nueva formulación de los principios liberales de la justicia y de la economía política*. Unión Editorial.
- ICHASO, I. (2021). Entre la cárcel y la universidad: Encuentros y debates. *Prácticas Docentes en Juego*, (1), 85–94. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/251885>
- ICHASO, I., Bustelo, C., y Rubin, M. J. (2023). Escritura, placer y comunidad: Experiencias pedagógicas universitarias en una cárcel de mujeres argentina. *Sinéctica*, (61), e1530. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-006)
- ILLOUZ, E. (2023). *La vida emocional del populismo. Cómo el miedo, el asco, el resentimiento y el amor socavan la democracia*. Katz.
- LIPPMANN, W. (2003). *La opinión pública*. Langre.
- MARTUCELLI, D. (2013). *Sociologías de la modernidad: Itinerario del siglo xx*. LOM.
- MENGER, C. (2012). *Principios de economía política*. Unión Editorial.
- MEO, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social: La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta Digital*, (44), 1–30. <https://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>
- MONCLÚS MASO, M. (Coord.) (2025). *Informe anual 2024: La situación de los derechos humanos en las cárceles federales de la Argentina*. Procuración Penitenciaria de la Nación.
- MURILLO, S. (2018). Neoliberalismo: Estado y procesos de subjetivación. *Revista Entramados y Perspectivas*, 8(8), 392–426. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/2966>
- MURILLO, S., y Pisani, A. (2020). *Algunas reflexiones para comenzar a pensar una investigación sobre neoliberalismo en clave arqueológica*. Luxemburg.
- NOGUEIRA, G. (2022). Acerca de las ambivalencias y negociaciones en el orden social carcelario en una prisión bonaerense. *Prisiones. Revista Electrónica del Centro de Estudios de Ejecución Penal*, 1(2), 77–92. <https://www.derecho.uba.ar/publicaciones/revista-ceep/articulos/R-Prisiones-CEEP-2022-02-05-NOGUEIRA.pdf>
- OJEDA, N. S., y Nogueira, G. (2018). El rol del limpieza en las cárceles bonaerenses: La construcción social de un orden ambivalente. *Prólogos*, 10, 131–156. <https://www.prologos.unlu.edu.ar/?q=node/25>
- PARCHUC, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: Teoría, debates, acciones. *Redes. Revista de Extensión*, (1), 18–36. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
- PENALVA VERDÚ, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F., y Santacreu Fernández, O. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Pydlos.
- RAGGIO, S., y Cipriano García, R. (Coords.) (2025). *Informe Anual 2025. El sistema de la crueldad xix: Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad, salud mental y niñez en la provincia de Buenos Aires*. Comisión Provincial por la Memoria.

- RICHTER, N. C. (2021). «Hay un problema estructural al que le encontramos la vuelta»: Magnetismo institucional y experiencias docentes de contra-desigualdad. En P. F. Di Leo, A. J. Arias, y H. L. Paulín (Dirs.), *Singularidades en común: Juventudes, instituciones y derechos* (pp. 245–271). Teseo.
- RICHTER, N. C. (2024). Individuación en cárceles bonaerenses: Análisis de la prueba de las vulnerabilizaciones extendidas en las experiencias de docentes de nivel secundario. *Revista Sociedad y Desigualdades*, (1), 149–161. <https://cientificas.unpaz.edu.ar/edunpaz/index.php/IESCODE/article/view/1601>
- RICHTER, N. C. (2025a). *Experiencias docentes en contextos de encierro. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva sociológica de la individuación en establecimientos de educación formal de nivel secundario en el Servicio Penitenciario Bonaerense* [Tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/flodigital/18509>
- RICHTER, N. C. (2025b). Entre pruebas y oposiciones. Experiencias de subjetivación docente en prisiones bonaerenses. *Revista Realidad Educativa*, 5(2), 132–159. <https://doi.org/10.38123/rre.v5i2.483>
- RICHTER, N. C., y Orsi, G. O. (2023). Experiência e trabalho docente em prisões: Papel, controle social e alteridade encarcerada. *Século XXI. Revista de Ciências Sociais*, 13(1), 90–118. <https://doi.org/10.5902/2236672586449>
- ROCA PAMICH, M. B. (2018). Sociología general en cárceles: Sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro. *Cuestiones de Sociología*, (19), e068. <https://doi.org/10.24215/23468904e068>
- SCARFÓ, F. J. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2954>
- SCARFÓ, F. J. (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI Repositorio Institucional. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18121>
- SEMÁN, P. (Coord.) (2023). *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Siglo XXI Editores.
- TOURAINÉ, A. (2016). *El fin de las sociedades*. Fondo de Cultura Económica.
- WEISS, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637–654. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/28>
- WILSON, P. N. (2020). Aproximación histórica a la Educación de Adultos en Contextos de Privación de Libertad en la provincia de Buenos Aires. *Polifonías. Revista de Educación*, (16), 99–120. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/553>