

# “El sistema te come un poco”. Prácticas educativas y moralidades del cuerpo profesional en prisiones

## *“The system eats you a little”. Educational practices and moralities of professional body in prisons*

---

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1404>

Mauricio Manchado\*

### Resumen

El presente artículo propone indagar cómo se construye la maquinaria moral de los agentes penitenciarios del “escalafón profesional” en relación con el desarrollo y las dinámicas que asumen las prácticas educativas en contextos de encierro carcelario. Entendiendo las moralidades como producción, reparto y circulación de emociones, valores, normas y obligaciones, nos proponemos avanzar en un análisis que contemple tres dimensiones por separado, pero en estricta interrelación: 1) las moralidades desplegadas por los profesionales sobre quienes realizan sus prácticas, y sus haceres, 2) las moralidades elaboradas sobre sus propias prácticas en relación con el desarrollo de las prácticas educativas, y 3) las moralidades producidas en torno a lo que hace la prisión –fundamentalmente materializado en las decisiones de su personal general– con las prácticas educativas en contextos de encierro. Estas indagaciones se basan en un trabajo cualitativo con los equipos profesionales y directivos de dos unidades penitenciarias del sur de la provincia de Santa Fe (Argentina), ambas de varones, una de mediana y otra de máxima seguridad.

**Palabras clave:** agentes penitenciarios – profesionales – prácticas educativas – prisiones – moralidades.

### Abstract

This article aims to inquire into how the moral economy of prison officers of the "professional rank" is built in regard to the development and dynamics adopted by educational practices in contexts of detention. Understanding moralities as the production, distribution and circulation of emotions, values, norms and obligations, we propose to advance an analysis that contemplates three dimensions separately but in a strict correlation: 1) the moralities displayed by the professionals on those who carry out the educational practices, and their actions; 2) the moralities created on their own practices in regard to the development of educational practices, and 3) the moralities produced around what the prison does – materialized fundamentally in its general body's decisions – with the educational practices in contexts of detention. Our research is based on qualitative work with the professional teams and managers of two Penitentiary Units

---

\* Doctor en Comunicación Social, posdoctorado en Comunicación, medios y cultura. Líneas de investigación: control social, sistema penal, procesos religiosos y educativos en prisión. Investigador Adjunto, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET). Argentina. [dr.mauriciomanchado@gmail.com](mailto:dr.mauriciomanchado@gmail.com)

in the south of the province of Santa Fe (Argentina), both for males, one of medium security and the other of maximum security.

**Keywords:** correctional officers – professionals – educative practices – prisons – moral economy.

## Introducción

La cárcel moderna definió sus objetivos inscribiéndolos en una tecnología de poder que pretendía encauzar las conductas, enderezarlas y normalizarlas. Las disciplinas se proponían actuar como una red infinitesimal sobre cuerpos individuales, de forma discreta e indiscreta a la vez, apelando a elementos positivos que promovieran la corrección del criminal, entre ellos, el trabajo, la religión, la familia, la progresividad de la pena y la educación. Sobre estos, una certeza: debían operar para que el delincuente reconociera el carácter (fuerza) de ley que lo sanciona, pero también para que se proyectara como un hombre productivo y moralmente adaptado. Allí, la pedagogía como campo de análisis e instrumento político aparece bajo distintas formas: como andamiaje del correccionalismo o condición para la reducción de los daños del encarcelamiento.

Sobre ambas dimensiones del ejercicio de educar, la prisión construye un común: lo hace parte de un entramado normativo donde el detenido es continuamente evaluado; sujeto-objeto de un tratamiento penitenciario que define el pasaje del delincuente al no delincuente (Sozzo, 2009), y donde el argumento es dejar de ser lo que era, pero también ser mejor. Por ello, la educación, junto con el trabajo, la religión, la familia, etc., serán herramientas promotoras de un cambio o una conversión objeto de permanente evaluación. Dicha tarea será realizada principalmente por los equipos profesionales de la prisión.<sup>1</sup> Miradas que definirán si los cambios se dan tanto en el plano objetivo (lo que el preso hizo en la cárcel) como subjetivo (lo que el preso dice que le sucedió con aquello que hizo). De este modo, el diagnóstico será insumo central, aunque no vinculante, para que, primero una autoridad penitenciaria y después una jurídica, establezcan un dictamen (favorable o no) y saber si puede avanzar en su régimen de progresividad hasta alcanzar la mentada libertad. Por tanto, en esta indagación nos preguntamos si en esta relación entre el dispositivo educativo y el profesional, en esta interacción fundida bajo el enunciado del tratamiento ¿es posible afirmar que existe uniformidad? Más allá de que los mecanismos institucional y ritualmente formalizados indican que la educación es un parámetro sustancial para evaluar si el preso progresó, ¿existe un consenso sobre qué se espera de dichas

---

<sup>1</sup> Hasta el año 2008, el "escalafón profesional", así nombrado en la vigente Ley Orgánica del Servicio Penitenciario de Santa Fe n° 8183/78, en Santa Fe (Argentina), caso sobre el que trabajaremos, era conocido como "organismo técnico-criminológico". A partir de ese año y hasta la actualidad, serán renombrados como Equipos de Acompañamientos para la Reintegración Social (EARS) y están compuestos por psicólogos, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales y abogados.

prácticas en contextos de encierro?, y dichas concepciones ¿cuánto nos dicen de cómo los profesionales consideran y evalúan sus propios roles?, y ¿qué definición –y, por tanto, posición– sobre la prisión reconocemos en ellas?

El presente artículo, en relación con el desarrollo y las dinámicas que asumen las prácticas educativas en contextos de encierro carcelario, se propone indagar cómo se construye la maquinaria moral de los profesionales de la prisión. Entendiendo las moralidades como un tejido "de conocimientos y prácticas referidos a la deseabilidad y obligatoriedad de los cursos de acción y las relaciones sociales", compuestos por la "producción, el reparto, la circulación y la utilización de las emociones y los valores, las normas y las obligaciones en el espacio social" (Balbi, 2017: 15), nos proponemos avanzar en un análisis que contemple tres dimensiones por separado, pero en estricta interrelación: 1) las moralidades desplegadas por los profesionales sobre quienes realizan las prácticas educativas, y sus haceres, 2) las moralidades elaboradas sobre sus propias prácticas, y 3) las moralidades producidas en torno a lo que hace la prisión con las prácticas educativas en contextos de encierro, fundamentalmente materializado en las decisiones de su cuerpo general. Nuestra hipótesis es que las moralidades de los profesionales, lejos de ser homogéneas, configuran un mapa heteróclito donde las intervenciones educativas (así como sus actores) son clasificadas, jerarquizadas y valoradas diferencialmente, permitiendo asumir posicionamientos críticos o conformistas sobre la propia tarea y el desempeño de la cárcel. Disposiciones que definen las formas y posibilidades en que una práctica educativa puede ser potenciada, obturada o adaptada a las lógicas de la prisión. Así, sobre esa hipótesis central, construimos una subsidiaria con la que conjeturamos que los profesionales adaptan o reacomodan sus moralidades a los perfiles institucionales de las cárceles en las que se desempeñan.

## Metodología

El análisis propuesto es de doble vía, ya que reconocer las prácticas y los discursos de los profesionales –y a través de estos entender cómo se despliegan los actores educativos y sus prácticas en prisión, con sus posibilidades, dificultades y potencialidades–, nos acercará a una caracterización inicial y parcial, por separado pero en estricta relación. Por ello, los antecedentes a los que podemos referirnos son un conjunto de investigaciones que abordan la figura de los profesionales en el entramado carcelario, tanto a nivel internacional (García-Borés, 1994; Bennett *et al.*, 2012) como local (Di Carlo, 2016; Mondino, 2017; Narciso, 2018; Arce, 2018; Varela, 2019; Vacani, 2019; Zuzulich, 2020), así como también pesquisas sobre prácticas educativas en contextos de encierro (Viedma, 2006; Acin, Correa, 2011; Scarfó, 2013; Del Pozo, Añaños, 2013; Parchuc, 2015; Umpierrez, 2018; Chiponi, 2019; Alberdi *et al.*, 2020; Manchado, Routier, 2023). Sin embargo, la propuesta aquí será hacer dialogar ambas dimensiones desde un marco teórico compuesto por tres categorías: las economías morales, los dolores del encarcelamiento y la gubernamentalidad.

La primera de ellas tiene su principal antecedente en los desarrollos realizados por Thompson (1979) desde el campo de los estudios culturales, al sostener que las economías morales

deberían ser contempladas en dos grandes dimensiones: como sistema de intercambio de bienes y prestaciones, pero también como un sistema de normas y obligaciones. Un abordaje subsiguiente, fundamentado en los trabajos de Scott (1976) desde una perspectiva histórica, introducirán la noción de los valores a las economías morales, disponiéndose como base de la “expresión de las emociones” (Fassin, 2018: 183). Definiciones que Fassin recuperará y sintetizará –y desde allí nos situaremos teóricamente en este trabajo– al sostener que la economía moral es “la producción, el reparto, la circulación y la utilización de las emociones y los valores, las normas y las obligaciones en el espacio social” (Fassin, 2018: 196). Categoría que, puesta en diálogo con los abordajes de Balbi en el nivel local, nos permite comprender la moral como “un aspecto de las formas de conocimiento que sujetos socialmente situados producen, despliegan y se imponen unos a otros en el curso de su construcción cooperativa del mundo social”, y sobre la base de representaciones socialmente eficaces, que simultáneamente oscilan entre lo deseable y lo obligatorio de ciertos “cursos de acción, relaciones sociales [y] arreglos institucionales” (Balbi, 2016: 50-51).

En segundo lugar, para pensar las dinámicas que asume la prisión contemporánea, recuperaremos los análisis de Sykes (2017: 99) referidos al funcionamiento cotidiano de la cárcel como una “incertidumbre de la obediencia”. Allí la construcción del orden se sustenta menos en el ejercicio estricto de las disciplinas y más en la regulación de las obediencias y desobediencias. En ese marco de negociaciones, los sufrimientos del encarcelamiento tendrán intensidades diferenciales, pero también alcanzarán de diferente manera a otros actores de la trama carcelaria. Proponemos así una lectura que nos permita comprender el despliegue de algunos de esos sufrimientos (por ejemplo, la falta de información en las prácticas cotidianas de los profesionales), para introducir allí la mirada propuesta por Goffman (2001) sobre los ajustes primarios y secundarios (adaptaciones y resistencias); todo en el marco de una institución total que, lejos de ser completa y austera, se torna cada vez más porosa, incierta (Chantraine, 2012; Crewe, 2007) y dispar (García-Borés, 2016).

Por último, el concepto de gubernamentalidad, desarrollado por Foucault como el “arte de gobernar a los hombres”, cuya aparición en la política marca el umbral del Estado moderno (Foucault, 2007: 193), ha dado lugar a una serie de trabajos que desde el campo penal han analizado las racionalidades y prácticas que sustentan la gubernamentalidad neoliberal contemporánea (O’Malley, 2009; Wacquant, 2004; Ballesteros, 2020), promoviendo modelos donde el correccionalismo, la incapacitación y la quietud conviven o se mixturán (Sozzo, 2009). En ese sentido, tendremos como referencias ineludibles un conjunto de estudios que problematizan cómo dicha gubernamentalidad emerge en dispositivos, actores, prácticas y discursos que, *a priori*, no se presentan con la pretensión de regular las conductas (Foucault, 2014) sino de enderezarlas o corregirlas: la religión (Daroqui, 2009; Andersen, 2015), la familia (Ferrecio, 2015) y la educación (Gringberg, 2006; Manchado, 2023). Aquí nos centraremos en este último concepto.

La relación entre prisión, educación y gubernamentalidad, abordada en investigaciones, reconocen que, en Argentina, en las últimas dos décadas, el crecimiento exponencial de proyectos y programas universitarios ha sido una forma de transitar, pensar y gobernar la prisión (Basilé *et al.*, 2012; Ceballos, 2022). Sobre ellos, las principales conclusiones indican que esos espacios educativos funcionan en un doble sentido: como posibilidad para articular trayectorias vitales alejadas del sufrimiento de la prisión, y como articuladores o mediadores del gobierno carcelario para intervenir en situaciones de crisis.

El presente trabajo pretende indagar dichos sentidos en un conjunto de actores que no han sido directamente contemplados para pensar las estrategias de gobernabilidad de las prisiones, como es el cuerpo profesional. Allí nos enfocaremos en la manera que sus valoraciones sobre las prácticas educativas permiten reflexionar acerca de la incidencia en sus propias tareas, en el desarrollo de las prácticas educativas y en la construcción del orden en las prisiones bajo estudio.

Partiendo de un paradigma interpretativo para indagar las concepciones, acciones e intenciones de los sujetos que conforman el entramado institucional de la prisión, el presente trabajo es el resultado de un proceso de investigación quinquenal (2018-2022) donde, desde un enfoque cualitativo, incorporamos la perspectiva de los participantes con entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, realizadas a directores de prisiones, profesionales y personas privadas de su libertad, que habitan en tres cárceles o unidades penitenciarias (UP) ubicadas en el sur de la provincia de Santa Fe: una de mujeres (UP n° Sub 2) y dos de varones, la UP n° 11 (Piñero), de máxima seguridad y la UP n° 6 (Rosario) de seguridad mediana.<sup>2</sup> De manera general, los resultados y análisis que aquí compartimos se basan en un trabajo de campo en el que fueron entrevistados siete profesionales de los EARS de las unidades penitenciarias mencionadas (tres coordinadores/as generales y cuatro integrantes de equipo) y a los tres directores/as de dichas cárceles. Sin embargo, en este artículo sólo hacemos referencias específicas a las entrevistas realizadas en las dos cárceles de varones (cinco a profesionales y dos a directores), pero con perfiles institucionales disímiles. En esta ocasión no incluimos en el análisis la prisión de mujeres dado que entendemos que el encarcelamiento femenino y de disidencias sexuales exige recuperar variables y categorías específicas para comprender las dimensiones del castigo sobre dicha población (Almeda, Di Nella, 2017).

Las características y perfiles de las instituciones seleccionadas nos permiten, por un lado, una lectura integral del servicio penitenciario santafesino (SPS), heterogéneo en lo referido al diseño, composición y gestión de sus 11 cárceles, y por el otro, una mirada situada sobre las

---

2 Proceso realizado en el marco del Proyecto de Investigación y Desarrollo: “Prácticas socio-educativas en el encierro: entre la corrección, la capacitación y la posibilidad. Disputas, tensiones y efectos en las configuraciones subjetivas de personas privadas de su libertad en cárceles del sur de la provincia de Santa Fe” (2018-2022), con radicación en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencia Política y RRH de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Es importante señalar que, además de las entrevistas en profundidad, realizamos registros de campo sobre actividades, situaciones y actores que desempeñan sus tareas en distintos espacios educativos y culturales de las prisiones seleccionadas.

singularidades de cada una de ellas y sus actores.<sup>3</sup> En lo que se refiere al trabajo empírico citado en este artículo, las entrevistas con los directores de prisiones fueron realizadas virtualmente entre los meses de julio y septiembre de 2021, dadas las restricciones de acceso ocasionadas por la pandemia de Covid-19, y se concretaron luego de contactos previos con los distintos actores. Antes de los encuentros, con el equipo de investigación confeccionamos un instrumento de recolección de datos (entrevista semiestructurada) orientado a los directores de las cárceles, con el objetivo de reconocer las percepciones, apreciaciones y valoraciones sobre las prácticas educativas (los actores que las realizan, las instituciones a las que pertenecen, los abordajes implementados, los vínculos con el SPS, entre otras), y cómo éstas surgían en la planificación diaria de sus tareas o en la proyección estratégica del gobierno de las prisiones. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 90 minutos, fueron grabadas y los entrevistados se encontraban solos en sus respectivos despachos.

Por otra parte, se referencian cinco entrevistas semiestructuradas con profesionales de los EARS, de las cuales tres fueron realizadas con modalidad presencial en sus respectivos espacios y horarios de trabajo, mientras que las dos restantes se desarrollaron virtualmente y en sus respectivas casas. Todas se efectuaron durante los meses de marzo a julio de 2022; tuvieron una extensión promedio de 90 minutos, con un instrumento de recolección de datos que buscó indagar cómo estos actores conciben las prácticas educativas en contextos de encierro, distinguiendo nueve niveles de reconocimiento: *a)* cómo se definen, *b)* cómo se clasifican, *c)* cómo se organizan, *d)* cuáles son los criterios de admisibilidad para su realización, *e)* sobre las concepciones en torno a las/os actores que realizan las prácticas educativas en prisión, *f)* las características de las prácticas educativas realizadas, *g)* la relación entre prácticas educativas y gobernabilidad de la prisión, *h)* sobre el desarrollo de las prácticas educativas y culturales en contextos de encierro durante la pandemia, y *j)* sobre el uso de las TIC educativas en contextos de encierro, antes y durante la pandemia. El cuestionario final constó de 59 preguntas y fue aplicado en duplas de trabajo; todas tienen registro fonográfico ya que los entrevistados permitieron el uso del dispositivo de grabación. Para este trabajo en particular, tal como hemos señalado, nos centramos en el análisis de datos cualitativos resultantes de entrevistas semiestructuradas a profesionales y directores, que nos permitieron encontrar patrones interpretativos en el relato “y establecer tipos de trayectorias y construcción de la identidad” (Sautu, 2005: 158), tanto propios como de los actores educativos involucrados.

De las cinco entrevistas a profesionales que referenciaremos, tres corresponden a quienes desempeñan sus tareas en la prisión de máxima seguridad (UP 11) y dos en la de mediana seguridad (U 6). Para el análisis de datos realizamos una codificación primaria con categorías derivadas de los niveles de reconocimiento antes señalados, y luego una codificación

<sup>3</sup> El SPS consta de seis cárceles ubicadas en el sur provincial y cinco en el centro-norte, donde habitan 9,350 personas encarceladas (Observatorio de Seguridad, 2022).

secundaria de "comparación constante" (Sampieri, 2006: 634). A partir de allí, establecimos similitudes y diferencias de los significados que los actores atribuían a las prácticas educativas, y las pusimos en relación con sus trayectorias profesionales –las primeras preguntas del cuestionario relevaban sus itinerarios y motivaciones laborales– y los perfiles institucionales de las prisiones.

## Resultados

### *Derechos, autonomías y especulación. Los sentidos de las prácticas educativas para el cuerpo profesional*

Sólo existe un consenso, y es que todos los integrantes del cuerpo profesional de prisiones afirman la importancia de la educación como elemento central de la formación humana. De allí en más, las opiniones se diluyen en apreciaciones heterogéneas sobre qué significa una práctica educativa y cómo debe desplegarse en una institución penal como la cárcel:

Lo que le aporte a la persona conocimiento, aprendizaje, herramientas para su desempeño cotidiano [...] porque hacen a la independencia, a la autonomía de las personas (Gabriela,<sup>4</sup> terapeuta ocupacional, EARS, UP 11).

Tiene que ver con diferentes actores que intervienen, algunos, dentro de la educación formal y otros, en actividades cotidianas que llevan a la tarea de abrir o de producir nuevas competencias dentro del ámbito del trabajo [...] como una herramienta educativa en el ámbito del acompañamiento (Pedro, psicólogo, EARS, UP 6).

Creo que incluye todo, desde la convivencia en los pabellones, hasta la escuela en sus tres niveles, y los talleres (Fabiana, terapeuta ocupacional, EARS, UP 11).

En dichas definiciones intentaremos distinguir una valoración y jerarquización de las prácticas educativas, pero también posiciones sobre la institución penal en general y sus prácticas en particular; despliegue de una moral entendida "como un tejido, siempre en hechura –esto es, necesariamente incompleto y cambiante–, de conocimientos y prácticas referidos a la deseabilidad y obligatoriedad de los cursos de acción y las relaciones sociales" (Balbi, 2017: 15); permanente tensión entre lo deseable y lo obligatorio sobre sus tareas cotidianas y la posibilidad/imposibilidad de contribuir al desarrollo de las prácticas educativas en prisión.

En ese sentido, es posible una lectura de la maquinaria moral de los profesionales en la cotidianeidad laboral, donde se reconocen emociones, valores, normas y obligaciones (Fassin, 2018), en aquellas apreciaciones sobre las motivaciones de las personas en prisión para acceder a instancias educativas. La terapeuta ocupacional de la UP 11 dirá que "nos ha pasado que en-

---

4 Los nombres de las y los entrevistados fueron modificados con el fin de respetar el carácter anónimo de las entrevistas. En la primera referencia indicamos la profesión a la que pertenecen.



trevistando a chicos [...] veo que quieren seguir el colegio sólo por el 140,<sup>5</sup> por un interés, pero no por un crecimiento personal [...] quieren más estar en talleres, más lo recreativo y no lo cultural en sí” (Claudia, terapeuta ocupacional, EARS, UP 11). Aquí es donde, para una lectura más precisa de las moralidades de los profesionales, es necesario incorporar el perfil institucional de la prisión donde se desempeñan. En la UP 11, cárcel de máxima seguridad, inaugurada en 2006 en una zona rural a 25 kilómetros de la ciudad de Rosario, hay 2,153 personas privadas de su libertad (OSP, 2023), distribuidas en seis módulos; cuenta con escuela primaria y secundaria en modalidad rotativa por módulos (por tanto, en cada módulo hay uno/dos días de clases semanales), propuestas educativas universitarias (con el funcionamiento de salas para el acceso a carreras) y escasas propuestas culturales de organizaciones sociales. Sumado a eso, persiste una significativa desproporción entre profesionales y detenidos. El EARS está compuesto por la coordinadora, dos terapeutas ocupacionales, cinco psicólogas (tres estables, una provisoria y otra itinerante), dos trabajadoras sociales y un abogado.

Por tanto, que los talleres (instancia de educación no formal) se ligen a lo recreativo, a la ocupación de espacios ociosos, de mantener ocupados a los detenidos, “no a lo cultural en sí”, encuentra mayor densidad explicativa comprendiendo dicho perfil. Aquí, el foco de la terapeuta ocupacional está puesto en que los espacios no formales eviten la ociosidad, para promover la condición de “estar tranquilos”, y contribuir a la idea de una cárcel quieta (Sozzo, 2009). Mientras lo deseable sería que la educación formal apareciese como un genuino interés por el progreso individual (pero no lo es, porque “quieren seguir el colegio sólo por el 140”), lo obligatorio para su tarea (ante el desinterés y la escasez de cupos de la educación formal) emerge como posibilidad de vincular a los detenidos con espacios de educación no formal. La distinción opera aquí en términos de gubernamentalidad, de conducción de las conductas de los otros (Foucault, 2014), de la necesidad de promover la mayor cantidad de espacios educativos posibles en una cárcel de máxima seguridad con más de dos mil personas privadas de su libertad (sin importar sus inscripciones institucionales o procedencias), para que “no existan novedades”.<sup>6</sup>

Al contrario, yo creo –y de eso estoy convencido– que lo peor que puede haber para la seguridad del penal es que el interno esté ocioso en su celda. Porque cuanto más ocioso está, más le trabaja la cabeza y más tiende a pensar en hacer el mal que en hacer el bien. Entonces, para mí, las actividades, ya sean educativas o laborales -toda actividad que se genere dentro de la cárcel- nos ayuda a eso (Alberto, Director UP 11).

5 En el año 2011 se realizó una modificación de la Ley Nacional de Ejecución Penal n° 24.660, a partir de la cual se incorporan artículos que promueven la educación en contextos de encierro. Su artículo 140, fundamentalmente es conocido como “estímulo educativo”; esta figura jurídica remite a la posibilidad de, en caso de transitar instancias educativas certificadas en prisión, se pueden acortar los plazos de acceso a las morigeraciones de la pena (salidas transitorias, libertades condicionales, etc.). Dichas reducciones de plazo serán variables de acuerdo con el curso, nivel o instancia formativa transitada y cumplimentada. Sobre las discusiones en torno a dicho artículo, véase Gutiérrez (2012) y Scarfó y Castro (2017).

6 “Sin novedades” es una frase utilizada recurrentemente por los agentes penitenciarios del cuerpo general, para referirse a que el día laboral ha transcurrido sin conflictividades.



Sin embargo, en la misma cárcel, una de las profesionales del EARS sostiene que “las prácticas educativas hacen a la independencia, a la autonomía de las personas, y es a lo que uno tiene que tender” (Gabriela, EARS UP 11), entendiéndolas como espacios de generación de autonomía en una institución altamente tutelar, promotora de la dependencia e infantilización (Segato, 2003). Allí, las prácticas educativas vendrían a interrumpir la producción de sentidos elaborados sobre el preso como aquel que debe ser aleccionado, que debe transcurrir su condena sin generar novedades, que debe introyectar los esquemas disciplinarios, ser un buen hombre o buena mujer, y asumir su tránsito en el encierro como parte de su derrotero vital: “A mí me parece que lo ideal sería que las prácticas educativas contemplen la singularidad de estas personas.” (Gabriela, EARS, UP 11). De este modo, hay que leer la maquinaria moral de los profesionales desde sus concepciones sobre las prácticas educativas, y en relación con el perfil institucional de las prisiones, pero más allá de él.

La Unidad Penitenciaria n° 6, en Rosario, fue inaugurada como tal en octubre de 2014, cuenta con una población encarcelada de 513 varones y es una de las pocas cárceles provinciales que no excede su cupo de habitantes, en un Servicio Penitenciario de Santa Fe (SPS), cuyo índice de sobrepoblación es de 29.6% (OSP, 2023). Cuenta con escuela primaria y secundaria, con propuestas formativas de educación superior y siete propuestas culturales de organizaciones sociales. De este modo, se complejizan las distinciones entre las prácticas educativas y se amplía el abanico de posicionamientos que asumen los profesionales en relación con sus lógicas, desarrollos y dinámicas:<sup>7</sup>

la educación es como una herramienta educativa en el ámbito del acompañamiento (Pedro, EARS, UP 6).

La educación es un derecho [...] creo que todo debería comenzar por la escuela primaria, secundaria, y así sucesivamente, eso es lo importante (Adriana, abogada, EARS, UP 6).

El perfil institucional de esta prisión (UP 6), al contar con más espacios educativos permite a los profesionales construir o proyectar otros sentidos sobre la educación carcelaria, resaltando las dimensiones del acompañamiento y el ejercicio de un derecho, pero no sin establecer diferencias entre sí respecto a su jerarquización y valorización, por un lado, poniendo en el foco el sentido de la práctica de acompañar, y por el otro, la importancia de su formalidad. Nuevamente, los perfiles institucionales de las prisiones disponen otras lecturas o miradas, pero no determinan por completo los posicionamientos de sus profesionales.

Así, reconocemos un primer nivel constitutivo de la maquinaria moral de los profesionales, donde las prácticas educativas revisten el carácter de ser buenas, altamente valoradas, aceptadas, necesarias, posicionadas como un dispositivo aportante a las trayectorias vitales de los detenidos y, al mismo tiempo, objeto de una distinción que sostendrá una sobre o infra valoración

---

<sup>7</sup> El equipo también está compuesto por seis asistentes penitenciarios, que forman parte del escalafón “cuerpo general”, pero cumplen tareas en los EARS.

en relación con los marcos de institucionalidad a los que pertenecen, a los aportes subjetivos sobre los estudiantes, al sentido estratégico que los detenidos le otorgan, a la dimensión restitutiva de los derechos y las autonomías, y a los aportes de la gobernabilidad carcelaria.

Para los agentes del “escalafón profesional” lo deseable y lo obligatorio se combina en una trama normativa donde la educación es formalmente un derecho, se ejerce asimétricamente como un beneficio, y se concibe heteróclitamente como un dispositivo de acompañamiento, crecimiento, especulación, recreación, autoafirmación y gestión. Tal vez, la figura que mejor caracteriza a esta maquinaria moral sea la de un cuadro puntillista. El puntillismo es una técnica pictórica cuya característica central es el empleo de puntos de color que, estratégicamente dispuestos sobre el lienzo, crean una figura o paisaje totalmente reconocible por el ojo humano al observarse cierta distancia, pero cuando acercamos la mirada distinguimos su heterogeneidad cromática. A la distancia, los integrantes del Escalafón Cuerpo General conciben a los profesionales fundamentalmente como un “cuerpo” y podríamos pensar que sus concepciones son uniformes, cual si fuera un cuadro de van Gogh; sin embargo, desarmar la maquina moral que los constituye –aquí focalizada sobre las prácticas educativas–, nos permite reconocer los matices y diferencias que no sólo habilitan cierta descripción de los escenarios educativos en contextos de encierro, sino también una forma más compleja de entender –e intervenir– el entramado carcelario contemporáneo.

Sin embargo, donde existen menos divergencias entre las percepciones de los profesionales es en cómo son representados los actores que despliegan prácticas educativas formales y no formales. Porque, mientras en los primeros se señala su distancia, falta de empatía, escaso seguimiento o poca flexibilidad, en torno a los segundos se destaca lo contrario: singularización de los procesos educativos, acompañamiento, apertura y trabajo conjunto:

Yo estuve hablando con internos [en relación con la educación formal] y como que falta un poco más de... no sé si lo pedagógico o qué (Claudia, EARS, UP 11).

Yo creo que el taller acompaña, se lo escucha. No digo que la primaria no, pero veo como que es más estructurada; vos tenés que estudiar, qué se yo... los sientan y siguen una clase (Adriana, EARS, UP 6).

Lo que alcanza a distinguirse es la existencia de espacios educativos formales que provocan un efecto homeostático con la propia tarea penitenciaria que navega entre la quietud y la corrección, y espacios educativos no formales que, al necesitar construir legitimidades propias de lo externo, ponen el foco en los procesos de acompañamiento (Manchado, Chiponi, 2018). Así, la tensión entre lo legal y lo legítimo (López, 2009) entra en escena aportando, o no, a la tarea que los profesionales desean realizar, pero no pueden concretar: acompañar, escuchar, reconstruir las biografías, generar espacios de diálogo, promover intereses, abordar las autopercepciones. Nuevamente, la maquinaria moral pone en juego lo deseable y lo obligatorio porque, mientras

los profesionales manifiestan querer hacerlo, puesto que entienden que es parte de sus tareas, hoy no pueden –o lo realizan parcial y esporádicamente– por dos motivos centrales: *a)* la desproporción entre población encarcelada y profesionales disponibles, y *b)* la refuncionalización de las tareas a partir de la creación, en 2017, del Organismo Técnico Criminológico (OTC).<sup>8</sup> Esta última acción debe ser comprendida a la luz de los cambios organizacionales promovidos por la gestión gubernamental del Frente Progresista Cívico y Social en Santa Fe (FPCyS),<sup>9</sup> que en 2007 había dispuesto como tarea central del equipo de profesionales el acompañamiento a las personas privadas de su libertad para enfrentar “necesidades y problemas de diverso tipo, tanto aquellos generados en sus trayectorias vitales ‘fuera’ de la prisión como aquellos nacidos de la peculiar situación de encierro en la que se encuentran” (Protocolo, 2008: 5). Esto implicaba una toma de distancia de la lógica del tratamiento positivista y un acercamiento a la propuesta del trato y el acompañamiento; definiciones políticas sustentadas, además, por el ingreso de una importante cantidad de profesionales que integrarían los EARS de cada prisión santafesina (Arce, 2018; Narciso, 2018). Sin embargo, en la segunda y tercera gestión del FPCyS, muchas de las políticas impulsadas inicialmente mostraron una fuerte retracción. En ese sentido, la creación del nuevo OTC implicó, en la práctica, que los profesionales de los EARS prioricen las tareas de seguimiento/asistencia y realización de informes, y menos las de acompañamiento.

La rutina del trabajo, la monotonía, parece que no hacemos nada y estás una semana capaz para conseguir una entrevista y sacar algo rico (Fabiana, EARS, UP 11).

Y eso es también lo que se ve [en relación con los talleristas], que por ahí es otro el nivel de charla que tienen. Es como que lo ven como de afuera, no son amigos, pero es alguien que te escucha, que viene del afuera (Adriana, EARS, UP 6).

La pregunta que resta es cómo, a partir de las definiciones que los profesionales hacen sobre las prácticas educativas, reconocemos no sólo las dimensiones de lo deseable y lo obligatorio, sino también la emergencia de mecanismos de adaptación y resistencia que sobrellevan su accionar cotidiano en una institución tan anfibia e incierta como la prisión.

---

8 La Resolución n° 004/17 del Ministerio de Seguridad de la provincia de Santa Fe, establece que “se entiende necesaria la separación de los organismos y equipo de profesionales, permitiendo una cabal diferenciación entre acompañamiento y asistencia del tránsito por el régimen progresivo de la pena”, disponiendo, en su artículo 1, “la reestructuración de los equipos profesionales de la siguiente manera: un Organismo Técnico Criminológico que dictaminará en referencia al tránsito del condenado por el régimen progresivo de la ejecución de la pena; y los EARS con funciones de asistencia y acompañamiento”. En las prácticas cotidianas de la prisión, las tareas de acompañamiento de los EARS se vean fuertemente reducidas, y en algunos casos son inexistentes.

9 En septiembre de 2007 el Frente Progresista Cívico y Social ganó las elecciones provinciales en Santa Fe. El mismo estaba conformado por una alianza partidaria entre la Unión Cívica Radical (UCR), el Partido Demócrata Progresista (PDP), el ARI, el Partido Comunista e Intransigente y el Partido Socialista (PS). Este último dispuso de mayor cantidad de candidaturas en las listas eleccionarias y también las de mayor importancia como, por ejemplo, la del gobernador electo, Dr. Hermes Binner. Meses después, en diciembre de 2007, se inicia efectivamente la gestión, y en abril de 2008 el gobierno presenta, a través de la Secretaría de Asuntos Penitenciarios, perteneciente al Ministerio de Seguridad, el “Documento Básico. Hacia una política penitenciaria progresista en la Provincia de Santa Fe”.

### *Reciprocidades, adaptación y resistencias. Entre lo deseable y lo obligatorio*

Los antecedentes en el campo de estudios sobre la prisión señalan que los mecanismos de adaptación y resistencia a las lógicas de instituciones disciplinarias totales o perversas como la cárcel, se han enfocado en las estrategias generadas por las personas privadas de su libertad. Desde Goffman (2001) hasta Crewe (2007), los intereses se centraron en reconocerlas en quienes sufren los dolores del encarcelamiento (Sykes, 2017). Sin embargo, tales mecanismos involucran a cada uno/a de las y los actores de la prisión, desde los familiares que los visitan (Ferruccio, 2015) hasta los directivos (Manchado, 2018a), pasando por guardias (Manchado, 2020), actores educativos y profesionales. Sobre estos últimos, queremos centrar nuestra atención, a la luz de las categorías de Goffman:

La obligación del personal de mantener ciertas normas de humanidad en el trato con los internos plantea problemas en sí misma; pero un conjunto adicional de problemas característicos se encuentra en el conflicto permanente entre las normas humanitarias, por un lado, y la eficiencia institucional, por el otro (Goffman, 2001: 87).

En ese vaivén entre posibilitadores de la dimensión humanitaria o ejercicio de los derechos y el aporte a la seguridad integral de la prisión, los profesionales definirán las prácticas educativas. En cada cárcel, con sus características o perfiles, desplegarán ajustes primarios y secundarios sobre la institución carcelaria y, si bien una clasificación dicotómica puede incurrir en errores por el desconocimiento de los entrecruzamientos, establece una primera distinción entre quienes promueven mecanismos de reciprocidad (Miguez, 2007) con los agentes penitenciarios –y también con los educativos– para tensionar las lógicas de la prisión y los que se acoplan a la desidia institucional. Entre los primeros, los acuerdos con actores clave posibilitan el acceso a prácticas educativas, permitiendo a los profesionales ejercer un desmarque de las lógicas carcelarias:

Pero ¿quién había hecho ese listado? [en relación con un reclamo de los directivos] Y bueno, que cálmense porque este listado no está filtrado, ustedes están para la cuestión de seguridad, nosotros proponemos otras cosas. Tengan en cuenta que en ese listado se están contemplando estas, estas y estas cuestiones, después ustedes verán si se puede o no y en el caso que no... (Gabriela, EARS, UP 11).

Gabriela, terapeuta ocupacional en la UP 11, se refiere a los mecanismos implementados para confeccionar una lista inicial de interesados en incorporarse a un espacio educativo. Lo que se reconoce en sus dichos es un mecanismo de resistencia a lo que la institución espera de los profesionales, despliegue de una “técnica de disimulo” (Goffman, 2001: 227) que pretende “negociar” aquel listado combinando parámetros securitarios (los de los directivos) y el ejercicio de

un derecho (en este caso, el educativo). Prácticas ligadas a lo que Goffman calificó como ajustes secundarios o "sustituciones simples", que se "caracterizan por que su empleo no requiere sino un pequeñísimo grado de compromiso y orientación en el mundo oficial del establecimiento" (Goffman, 2001: 209), pero, al mismo tiempo, un desplazamiento que habilita a la profesional sostener la actividad autorizada respondiendo a la funcionalidad otorgada por la prisión (contribución al orden, a la seguridad). Sin embargo, se lleva "más allá de la meta a la que apuntaba intencionalmente" (Goffman, 2001: 209), es decir, intentan otro movimiento posible: que quienes nunca han sido incluidos en un espacio educativo lo sean; escena que refleja cómo los objetivos de los actores involucrados (directivos y profesionales) son divergentes, a pesar de converger en la tarea cotidiana de gestionar la prisión.

Por otra parte, en una misma cárcel los posicionamientos de los profesionales pueden ser distintos, incluso opuestos, cuando se revelan como ajustes primarios que cooperan con "una organización, aportando la actividad requerida en las condiciones requeridas" (Goffman, 2001: 190). Estos adquieren la forma de resignación, de no intentar algo distinto, porque saben que no sucederá o porque la magnitud de una cárcel de máxima seguridad como la UP n° 11 –allí reconocemos gran parte de esos ajustes–, terminarán por consolidar un ejercicio profesional replicante de las disposiciones institucionales. La articulación con espacios y prácticas educativas no será vista como una oportunidad para correrse de los límites institucionales, sino más bien como una forma de construir los circuitos de la frustración que corresponden a la propia práctica profesional. Lo deseable aparece como pretensión de que las prácticas se desarrollen de otro modo, pero la obligatoriedad se inscribe en lo que "puede hacerse"; y aquello que puede hacerse se limita a convocar a algunos presos que "en algunos casos sí hay interés, pero en la gran mayoría no, te soy sincera, es como que les da lo mismo estar adentro" (Claudia, EARS, UP 11), ajustándose esto a las definiciones institucionales de la prisión:

...el sistema te come un poco [...] Esto les pasa a todos, en la escuela también; siempre dependes del otro y son cuestiones que influyen en que vos puedas hacer ese espacio; que te lleven los internos, que el interno esté preparado, que ese día quiera ir [...] Uno se siente frustrado en que no puede hacer un montón de cosas que quisiera; yo creo que la parte educativa también, porque todo el tiempo tenés que estar atento a cuestiones de seguridad, etc. (Fabiana, EARS, UP 11).

Las distintas posiciones de los profesionales, relacionadas con el desarrollo de prácticas educativas en una cárcel de máxima seguridad, donde algunos intentan inscribir desplazamientos a las lógicas securitarias y otros reafirman la imposibilidad, para consolidar los circuitos de la frustración que abonan a la escasez de actividades y movimientos porque "el sistema te come un poco", evidencian otra refutación parcial a nuestra hipótesis subsidiaria, aquella según la cual sosteníamos que el perfil institucional de la prisión determina los posicionamientos de estos actores frente a las prácticas educativas. Algunos deciden desplazarse para negociar, y otros

acoplarse para transitar sin mayores sobresaltos el cotidiano de sus tareas. Las prácticas educativas, su organización, materialización e inscripciones institucionales, despliegan un dispositivo entre la resignación y la negociación desde donde los profesionales construyen su maquinaria moral sobre lo que pueden, quieren o deberían hacer para que sucedan, ligándolas a las tareas de asistir, tratar o acompañar. Desplazamientos que adquieren múltiples manifestaciones, que encuentran pliegues entre lo deseable y lo obligatorio, y donde los circuitos de la frustración, por la imposibilidad de realizar una tarea cotidiana que aporte a disminuir los sufrimientos del encarcelamiento (Sykes, 2017), o de construir un “espacio colectivo [...] donde uno puede llevar adelante algún tipo de transmisión, de comunicación” (Pedro, EARS, UP 6), exigen pensar nuevas estrategias, una de ellas, reconfigurar el propio dispositivo profesional desde el que se trabaja. Así lo manifiesta Pedro, psicólogo de una de las cárceles de mediana seguridad en estudio:

También pienso que las prácticas educativas se pueden dar al interior de las entrevistas [de atención psicológica]. Yo pensando esto como dispositivo pedagógico [...] una herramienta educativa en el ámbito del acompañamiento que es la categoría que trataríamos de ir dilucidando aquellos que trabajamos en los equipos de acompañamiento [...] (Pedro, EARS, UP 6).

En la misma cárcel, otra profesional del EARS, al caracterizar los procesos educativos introduce una paradoja (Derrida, 1988) que es motor de su tarea: “la educación formal es más estructurada, acompaña menos” (Adriana, EARS, UP 6), pero ésta es la que fomentan los directivos; por lo tanto, entre lo deseable y lo obligatorio, cederá a esto último, entendiendo que la institucionalidad de las prácticas logra combinar dos dimensiones aparentemente contradictorias: seguridad y derechos. “Nosotros tenemos que brindar la seguridad antes que educación, desde el Servicio” (Adriana, EARS, UP 6), sostiene, y al mismo tiempo argumenta que la educación es “un derecho que tienen los internos”. Allí existe una clara jerarquización de los espacios educativos que entran en relación directa con sus tareas, porque la priorización de la educación formal no sólo está relacionada con “el tema de que ese interno pueda ser alguien afuera el día de mañana” (Adriana, EARS, UP 6) sino con que los espacios educativos no se trastoquen con sus propias prácticas:

Yo lo veo al EARS que es el nexo entre las instituciones externas y los penitenciarios de acá y la cárcel en sí, pero son los docentes los que estudiaron para eso, nosotros podemos acompañar; es un acompañamiento que hacemos, ante la duda o cualquier cosa, nosotros podemos brindar las herramientas para que ellos estudien (Adriana, EARS, UP 6).

Para esta profesional, a diferencia de su colega de equipo, el acompañamiento no es a la persona privada de la libertad sino a los actores que desarrollan prácticas educativas; es decir,

no concibe su propia práctica como un espacio educativo, sino que la ubica en una exterioridad que le permite clasificarla, jerarquizarla, priorizarla y acomodarse a los designios institucionales. Una vez más, para los profesionales de esta cárcel de mediana seguridad, lo deseable y lo obligatorio no parece inscribirse en términos homogéneos, porque mientras para uno las prácticas educativas le permiten redimensionar la propia en términos pedagógicos, la otra propone un tándem que liga elementos: seguridad-derechos-asistencia-progresividad. La prisión como dispositivo (Foucault, 1985) opera estableciendo una red que liga los elementos heterogéneos, y allí la maquinaria moral de los profesionales es producción, reparto, circulación y “utilización de las emociones y los valores, las normas y las obligaciones en el espacio social” (Fassin, 2018: 196), configurando estrategias disímiles: potenciar las prácticas educativas (porque habilitan un progreso, o porque se ubican en una lógica distante a la de la prisión), no priorizarlas (aunque sean atractivas para los detenidos por distintos motivos) o compensarlas (si un nivel o modalidad educativa no alcanza, emergerán otras para reemplazarlas). Nuevamente, el puntillismo se nos aparece como esa figura que nos habla de la cárcel; aquella que desde la lejanía es homogénea, pero donde los matices y colores emergen ante un gesto de acercamiento.

### *Los circuitos de la frustración. Desinformación, refuncionalización y el arte de las distribuciones*

Si hasta el momento no hemos podido encontrar una respuesta uniforme a la pregunta de cómo se constituye la maquinaria moral de los profesionales a partir de sus apreciaciones sobre las prácticas educativas en contextos de encierro, tampoco existe pleno consenso sobre cuáles son las dificultades que obturarían el normal desarrollo del trabajo profesional y educativo. Sin embargo, hay regularidades (parciales) que contribuyen a lo que calificamos como los “circuitos de la frustración”, red de elementos que, lejos de contribuir al pleno ejercicio de la educación, lo obturan: la desinformación, la refuncionalización de las tareas y la escasez de espacios destinados para las prácticas educativas en prisión.

En cuanto a la desinformación sufrida por los prisioneros, es una combinación de la “indiferencia burocrática” y la deliberada estrategia de agentes penitenciarios por fomentar la “ignorancia de la población de internos” cuando “las explicaciones son negadas como parte de una estrategia calculada” (Sykes, 2017: 129). En este caso, los profesionales se refieren a la desinformación como una práctica de la prisión, pero también de las instituciones educativas. Enfocándonos sobre las instancias de educación formal, se argumentará que gran parte de las dificultades para continuar o completar los procesos educativos está dada por la escasa circulación de información entre los actores educativos, el cuerpo profesional y el de seguridad:

El proceso es así, vos entrevistas a alguien, a la persona, te dice que le interesa o vos le sugerís que se anote para finalizar primaria o secundaria y pasas la demanda [...] En el mejor de los casos, si a los dos



o tres meses lo ves, le consultas si está yendo o no. 'No, nunca me sacaron' o no pasó nada, o fue dos o tres veces y después no fue más. ¿Qué pasa en el medio? (Gabriela, EARS, UP 11).

Desinformación que interpela a los profesionales sobre cuáles pueden ser las estrategias para fortalecer el sostenimiento de los estudiantes en instancias educativas, más allá de la frustración de saber que lo realizado no alcanza para cubrir la demanda potencial existente (Alberdi *et al.*, 2020):

Nosotros tenemos que garantizar los derechos y no se nos pueden escapar esas cosas, y podemos tener un montón de falencias, un montón de dificultades y no llegar a todos, pero con los que podamos llegar tenemos que llegar (Gabriela, EARS, UP 11).

De este modo, la desinformación que producen ambas instituciones contribuye a potenciar las dificultades, y dan cuenta de una lectura de los profesionales sobre la complejidad de la prisión. Si bien la desinformación está ligada a la desmotivación de los agentes penitenciarios, a aquella "indiferencia burocrática" de la que hablaba Sykes, también es constitutiva de los actores educativos. La prisión se define como un entramado sinuoso donde las lógicas de obturación no son exclusivas sino repartidas, no son planificadas, pero sí normalizadas.

Respecto a la refuncionalización de tareas, las políticas penitenciarias de la provincia de Santa Fe, desde el año 2003 han sido calificadas como, primero, una etapa "reformista", y después como "progresista" (Manchado, 2015; Narciso, 2020). Esto hizo que los profesionales que actualmente desempeñan tareas en el SPS transiten hacia cambios institucionales que incidieron e inciden en las lecturas sobre las prácticas educativas, pero también de la prisión. Desde las gestiones de 2003 en adelante –con matices y variaciones– se dio una progresiva apertura al ingreso de actores externos a la prisión que pretendían desarrollar prácticas educativas y culturales (Manchado, Chiponi, 2018). En 2008, esto creó un escenario de muchas expectativas iniciales con la reorganización de los viejos organismos técnicos criminológicos en los ahora Equipos de Acompañamiento para la Reintegración Social (EARS). Como ya hemos señalado, esto se tradujo en un significativo aumento del cuerpo de profesionales y la redefinición de sus tareas, que ya no estarían ligadas al tratamiento sino al trato. Y así como en los primeros años de aquella gestión (2007-2011) los profesionales se concibieron como agentes promotores de espacios educativos, las sucesivas retracciones de las políticas penitenciarias (2011-2015 y 2015-2019) hicieron que esas disposiciones quedasen en un umbral, en una suerte de pasaje indeterminado donde algunos, todavía, pretenden sostenerse en las "nuevas" tareas de acompañamiento, y otros retornaron a las viejas prácticas treatmentales (Arce, 2018). Paradójicamente, una de las razones argumentadas por el propio SPS para refuncionalizar, una vez más, las tareas de los profesionales luego de la creación del Organismo Técnico Criminológico en 2017 –que los hizo

retornar a sus actividades de asistencia, seguimiento y escritura de informes-, fue el aumento de los actores externos educativos:

La posibilidad de ingresar a otros actores también era la posibilidad de decir que estos actores que son nuestros, del servicio penitenciario, vuelvan, retornen a aquellas funciones que nosotros teníamos prescriptas [...] que eran los informes (Pedro, EARS, UP 6).

La paradoja es que aquello que en 2008 los profesionales impulsaron y acompañaron a consolidar (las instancias educativas formales, pero sobre todo las no formales), pocos años después se volverían contra ellos, al menos contra quienes apostaron políticamente a la transformación de las viejas prácticas treatmentales. Al despojo de las tareas de acompañar se le suma la plena resignación de no poder hacer más que lo solicitado, o la necesaria resignificación de los dispositivos profesionales como espacios pedagógicos, tratando de trascender la frustración para configurarla en resistencia. Prisiones inciertas, cambiantes, circulares, de eternos retornos, que a veces ponen a los profesionales cerca de los espacios educativos, y en otras, lejos, distantes, diferenciando roles. El requerimiento de la necesaria distancia que dispondrá la creación del OTC configurará otros vínculos con los espacios educativos: ya no propondrá sólo acompañarlos en sus tareas sino observarlos; ya no ser parte sino disponer o indisponer de sus roles para promover, desalentar o criticar las respectivas intervenciones. Así, para aquellos profesionales que apostaron a ser actores participantes de las prácticas educativas y culturales en prisión, los circuitos de la frustración los encuentran en una nueva refuncionalización crítica de sus tareas. Por el contrario, para quienes siempre prefirieron ser espectadores de esos movimientos, la refuncionalización no es más que un retorno a la vieja y ya conocida función del tratamiento.

### *La espacialidad y la organización cotidiana como elementos de obturación*

"No hay lugar", "no tenemos días disponibles", "no tenemos personal suficiente", suelen ser frases del inventario de razones que argumentan la imposibilidad de realizar una práctica educativa en prisión. Y si bien los actores pertenecientes a instituciones formadoras tienen la posibilidad de apelar a recursos jurídicos o institucionales para tensionar ese primer argumento, la frustración se vuelve cotidiana para los profesionales cuando reconocen el condicionamiento a su tarea:

Me parece que eso tiene que ser una acción de gobierno, no sé si del estado provincial, de educación, del servicio penitenciario o de quién, pero tienen que resolver el problema de aulas (Pedro, EARS, UP 6). Hoy por hoy la disponibilidad de horario tiene que ver más que nada con la visita y con los espacios que se necesitan para que funcione ese espacio, para que funcione esta actividad que se propone. Si bien la cárcel tiene muchos espacios, disponemos de pocos (Gabriela, EARS, UP 11).

La espacialidad, su escasez, y la nueva variante surgida a partir de la pandemia de Covid-19, con la cual las visitas familiares pasaron de realizarse los fines de semana a concretarse en dos días de la semana, reducen significativamente la posibilidad de aceptar o promover una propuesta educativa, ampliar otras o, en ciertos casos, darle continuidad a las existentes. Si bien esto responde a múltiples factores, como la existencia de un “código” entre los detenidos de no circular por la prisión los días de visitas –aunque no sea el que corresponde a su pabellón–, y por otro, la distribución casi exclusiva del personal a la tarea de control de bienes y personas durante esas jornadas, tampoco puede dejar de ser leído en relación con la falta de proyección que el SPS tiene sobre los espacios destinados a tales tareas (Manchado, Routier, 2023). Los profesionales suman así una nueva dimensión a los circuitos de la frustración, al verse imposibilitados de ofrecer nuevas o mejores opciones para la realización de prácticas educativas:

A música se le hizo un saloncito especial allá donde está la requisa de las visitas. Como es bastante amplio ese salón, se le hizo cuadraditos para que ellos vayan al taller. Acá también hay una biblioteca, en la unidad [...] el aula universitaria estaría donde están primaria y secundaria. Y después, adentro del penal, en uno de los pabellones hay una biblioteca chiquita. En realidad, no es adentro del pabellón, es en la jaula. Ahí tenés una puerta donde es la biblioteca (Adriana, EARS, UP 6).

Frustración que no es exclusiva de los profesionales, sino también preocupación de los directivos de las cárceles en estudio. En ambos casos manifestaron que, sin importar el tamaño de la prisión, resulta muy difícil encontrar o construir un espacio nuevo destinado a las prácticas educativas:

Muchas buenas propuestas, buenas ideas, gente que se quiere sumar y se ve dificultado por el hecho del espacio físico. La seguridad misma que nosotros tenemos que garantizar hace también que necesitemos más lugares porque tenemos que diferenciarlos por días (José, Director, UP 6).

Las cárceles engrosan su población al tiempo que reducen sus espacios; así, un pequeño lugar se constituye en espacio de disputa, de poder. De este modo, al promover una práctica educativa los profesionales apelan a la creatividad para “encontrar un cuadradito” o se acoplan a las respuestas institucionales; y otra vez los circuitos de la frustración, y otra vez el dispositivo educativo, su despliegue, consolidación o fragmentación, es un cristal para leer una prisión que, desde la perspectiva de los profesionales, lejos de sus fauces disciplinarias (Foucault, 2004), totales (Goffman, 2001) y burocráticas, se reviste de imprevisibilidad e incertidumbre (Crewe, 2007).

### A modo de conclusiones. Puntillismo, frustración y economía penal

La pretensión de nombrar *cuerpo* a los profesionales que son parte de la estructura formal del servicio penitenciario, remitiría a la idea de unidad, homogeneidad. Sin embargo, un cuerpo

también puede ser desmembrado, imperfecto o sin órganos, tal como señalaba Artaud. En ese caso, "el cuerpo es el cuerpo, está solo /y no necesita órganos, /jamás el cuerpo es un organismo, /los organismos son los enemigos del cuerpo [...]" (Artaud, 1977: 277), y un cuerpo sin órganos "se opone menos a los órganos que a esa organización de los órganos que se llama organismo. Es un cuerpo intenso, intensivo" (2002: 52). En dicha intensidad, los valores, las costumbres y percepciones se entremezclan, confunden y diluyen, conformando una imagen que de lejos parece un cuerpo, pero de cerca se esparce en puntos diminutos de distintos colores, como una pintura de van Gogh. El puntillismo es una metáfora precisa para describir la construcción de la maquinaria moral de los profesionales del SPS, y nuestra intención fue reconstruirla, aunque de manera parcial, al indagar cómo piensan y se relacionan con las prácticas educativas.

En esa gran maquinaria punitiva que es la prisión, los profesionales despliegan emociones, valores y normas que hacen una maquinaria moral tensa, navegando entre lo deseable y lo obligatorio. Mientras para algunos será primordial ajustarse a los objetivos institucionales y reforzarlos, para otros se tratará de pensar nuevas estrategias ante las imposibilidades dispuestas por la prisión. Mecanismos de adaptación y resistencia que en algunos casos promueven la quietud y en otros resignifican el acceso a los espacios educativos en términos de derechos. Esto puede expresarse tras la mecánica repetición de las tareas "porque otra cosa no se puede hacer", al recuperar dimensiones de la pretendida resocialización, al "potenciar lo formal, porque te permite ser alguien" o, al rediscutir los sentidos del acompañamiento y "pensar las entrevistas como un dispositivo pedagógico". Como hemos sostenido en nuestras hipótesis iniciales, las prácticas de los profesionales, con sus disposiciones, apreciaciones y diferencias sobre las prácticas educativas y sus actores, deben ser leídas en relación con el perfil institucional de la prisión. Sin embargo, el acercamiento a las moralidades y a su régimen práctico-discursivo nos demuestra que aquella hipótesis sólo es confirmada parcialmente ya que, además del perfil institucional, debemos contemplar sus trayectorias y posicionamientos laborales; todo en el marco de sufrimientos por el encarcelamiento, que no sólo afectan a las personas privadas de su libertad (Sykes, 2017) sino también al cuerpo profesional, por ejemplo, ante la falta de información de la institución penal y la educativa. Esto abre paso a los ajustes primarios y secundarios que, como sostenía Goffman (2001), emergen en términos de mecanismos de adaptación y resistencia ante las lógicas del dispositivo penal; dispositivo que hace convivir elementos heterogéneos como la falta de espacio, la refuncionalización de tareas de actores ligados al acompañamiento/tratamiento, y la necesidad de plegarse a los arreglos institucionales. De este modo, a partir de esas variables, el "cuerpo profesional" valora diferencialmente las prácticas educativas formales y no formales, destaca la labor de aquellos actores educativos que generan innovaciones pedagógicas, y hacen coexistir una concepción sobre la prisión que "ya no responde únicamente al fin rehabilitador que impone la ley, sino que se ha ido progresivamente constituyendo en una cárcel dispar, sin rumbo fijo" (García-Bores, 2016:

209) o, al menos, paradójico: desde habilitadoras para el ejercicio de un derecho a la persona privada de su libertad hasta promotora de circuitos de la frustración en profesionales bajo la primacía de la seguridad, la indefinición de las tareas y la falta de información (Sykes, 2017).

A raíz de ello, algunos deciden adaptarse a esas prescripciones sin tensionar los límites de la prisión, y otros buscan mecanismos de resistencia que habilitan el sostenimiento y ampliación de los espacios educativos existentes, ajustes dispuestos en la trama relacional con los actores educativos, donde las emociones y valores operantes sobre ellos y sus prácticas, clasificándolos, jerarquizándolos, constituyen un modo de transitar y sobrevivir a esa cárcel dispar, a ese sistema “que te come un poco”. De allí el reconocimiento de que tanto los educadores como los profesionales “hacen lo que pueden” en una cárcel de máxima seguridad sobrepoblada y con escasa oferta educativa, o que “podrían hacer otra cosa” en una de mediana seguridad con más propuestas formativas, nos permite situar también a las prácticas educativas como táctica de gubernamentalidad (Foucault, 2014), una forma de construir el orden carcelario bajo la premisa de evitar las conflictividades. En relación con esto, Basile (2012) y Ceballos (2022) sostienen que el dispositivo educativo se inscribe como instancia de mediación ante los conflictos intracarcelarios y elemento nodal de su gestión gubernamental. Aquí hemos observado que los profesionales no consideran que las prácticas educativas aporten directamente al gobierno de la prisión, pero sí que su existencia y crecimiento habilita la regulación de los conflictos o la complementación de sus tareas; de allí que las valoraciones diferenciales contribuyan así a intensificar o debilitar los circuitos de frustración profesionales y el desarrollo de un espacio pedagógico.

Lidiar con la prisión es también hacerlo con la multiplicidad de actores que allí intervienen, entre ellos, los educativos. Que la prisión obture, no es potestad exclusiva de los agentes penitenciarios; y es por lo que el puntillismo, siendo una técnica pictórica, habilita una propuesta metodológica para observarla en su conjunto. Ni cuerpo penitenciario, ni cuerpo profesional, tampoco cuerpo docente; al acercarnos, registramos que la desinformación proviene no sólo de aquello que la institución carcelaria no comunica, sino también de lo que no hace la educativa; que la refuncionalización de tareas se despliega por no encontrar ecos y respuestas a soluciones más precisas, o que la falta de espacios, si bien refiere a la no planificación, muchas veces hace que la escasez se traduzca en apropiaciones selectivas (de la escuela, de la universidad, de la propia cárcel, etc.). Los circuitos de la frustración no dejan de retroalimentarse y abren nuevas vías para su análisis. Cual si fuera un cuadro de van Gogh, la maquinaria moral de los profesionales también es puntillista: perceptible a la distancia, pero desgranada en la cercanía; homogénea por fuera y heterogénea por dentro. Del mismo modo sucede con el desarrollo de las prácticas educativas en prisión. Analizarlas de lejos y de cerca, a la vez, ha sido la propuesta de este trabajo; si al final construimos algún cuadro posible, seguramente tendrá la misma fragilidad que la cárcel imprime a la vida de quienes la transitan. Y allí la moral no debe dejar de ser pensada como elemento de una maquinaria penal que la incorpora, la reapropia, y la ejerce

en múltiples sentidos, en la multiplicidad de sus actores. Finalmente, todos contribuyen a ese organismo agónico que es la prisión, para hacerla renacer y funcionar sin órganos o con algunos desmejorados, pero funcionando al fin. Será entonces, otra vez, desafío de observar oblicuamente, con otras anteojeras, con otras puertas de entrada que pueden derivar en nuevos caminos sin salida.

## Referencias

- Acin, A.; A. Correa (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Córdoba: Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Alberdi, M.; M. Manchado; E. Routier (2020). Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 279-292. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-277>
- Almeda, E.; D. Di Nella (2017). Mujeres y cárceles en América Latina. Perspectivas críticas y feministas. *Papers*, 102(2), 183-214. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2335>
- Andersen, M. (2015). Administrando la violencia, el miedo y la miseria en el gobierno de la cárcel. Los pabellones de 'refugio' o 'resguardo' como tecnología penitenciaria de gobierno neoliberal. *Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, Mendoza, Argentina.
- Arce, M. (2018). La política pública penitenciaria de la provincia de Santa Fe, y su influencia en el ejercicio profesional del Trabajo Social. Algunos apuntes para comprender por qué –y para qué– hacemos lo que hacemos. Tesis de Maestría. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Artaud, A. (1977). *Van Gogh: el suicidado de la sociedad y para acabar de una vez con el juicio de Dios*. Madrid: Fundamentos.
- Balbi, F. (2016). Moral, ética y codificación en la antropología sociocultural argentina. *Avá. Revista de Antropología*, (28), 43-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169052114003>
- Balbi, F. (2017). Moral e interés. Una perspectiva antropológica. *Publicar*, XIV(XXIII), 9-30. <https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/154>
- Ballesteros, A. (2020). Transformaciones en las formas de ejercicio del poder penal en España en el siglo XXI: el caso de los Módulos de Respeto. En Oliver, P.; M. Cubero, (coords.). *De los controles disciplinarios a los controles securitarios*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.25.00](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.25.00)
- Bennett, J.; B. Crewe; A. Wahidin (2012). *Understanding Prison Staff*. New York: Routledge.



- Crewe, B. (2007). Power, Adaptation and Resistance in a Late-Modern Men's Prison. *British Journal of Criminology*, 47, 256–275. [10.1093/bjc/azl044](https://doi.org/10.1093/bjc/azl044)
- Chantraine, G. (2012). La prisión post-disciplinaria. *Cuadernos de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos*, 2(2), 31-48.
- Chiponi, M.; M. Manchado; E. Routier, E. (2019). ¿Suspendidos y ejercidos? Dilemas del acceso y ejercicio del derecho educativo en cárceles argentinas. *Revista Alquimia Educativa*, 6(1), 148-166.
- Daroqui, A. (2009). 'Dios agradece su obediencia': la 'tercerización' del gobierno intramuros en la cárcel de Olmos. *XXVII Congreso ALAS: Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires*.
- Del Pozo, F.; F. Añaños (2013). La educación social penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41191](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191)
- Deleuze, G. (2002). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena Libros.
- Derrida, J. (1998). *Aporías: Morir-esperarse (en) los "límites de la verdad"*. Barcelona: Paidós.
- Di Carlo, M. (2016) ¿Clasificar o castigar? Un estudio sobre el rol de los profesionales en el Servicio Penitenciario Bonaerense. Tesis de maestría. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreccio, V. (2015). Familiares de detenidos: exploraciones en torno a prácticas de equilibrio institucional en prisiones de Santa Fe, Argentina. *Espacio Abierto*, 24(1), 113-143. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/19714>
- Foucault, M. (1985). *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población: curso en el College de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad: Función de la confesión en la justicia. Curso de Lovaina, 1981*. Argentina: Siglo XXI.
- García-Borés, J. (1994). El pronóstico: la necesidad de un autoconvencimiento. En Rivera, I. (coord.). *Tratamiento penitenciario y derechos fundamentales*. Barcelona: J. M. Bosch.
- García-Borés, J. (2016). La cárcel dispar. Derivas de legitimación y constancias fácticas. En García-Borés, J.; Rivera, I. (coords.). *La cárcel dispar. Retóricas de legitimación y mecanismos externos para la defensa de los Derechos Humanos en el ámbito penitenciario*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940605.pdf>



- Gutiérrez, M. (2012). El jardín de los senderos que se entrecruzan. Las dificultades de los garantistas para entender la educación como derecho. *Question*, 1(36), 29-44. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1653/1389>
- Hernández, R. (2006). *Manual de metodología*. México: McGraw Hill. [http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodología de la Investigación SAMPIERI.pdf](http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodología%20de%20la%20Investigación%20SAMPIERI.pdf)
- López, J. (2009). El concepto de legitimidad en perspectiva histórica. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (18), 154-166. <https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/116/124>
- Manchado, M. (2015). *Las insumisiones carcelarias. Procesos comunicacionales y subjetivos en la prisión*. Rosario: Río Ancho Ediciones.
- Manchado, M.; M. Chiponi (2018). ¿Reproducción o interrupción? Escenarios y posicionamientos dilemáticos de las prácticas culturales en prisión. En Di Filippo, M.; M. Manchado (comps.). *Escenarios culturales. Prácticas y experiencias rosarinas actuales*, Argentina: UNR Editora, 151-188.
- Manchado, M. (2018). "Hacen un buen trabajo dentro del servicio". Las ocupaciones estratégicas del dispositivo religioso en las prisiones argentinas. *Revista Temas y Debates*, (35), 95-112. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i35.402>
- Manchado, M. (2020). Adaptación, resistencias e identidad de los agentes penitenciarios en los pabellones-iglesia en Argentina. *Revista Tabula Rasa*, (34), 249-269. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1723>
- Manchado, M. (2023). Prácticas educativas, gubernamentalidad y legitimación del orden carcelario en las prisiones contemporáneas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1517. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-009)
- Manchado, M.; E. Routier, E. (2023). La educación carcelaria no se planificará. Sobre las dimensiones de accesibilidad y desarrollo de prácticas educativas en dos cárceles contemporáneas de la provincia de Santa Fe (Argentina). *Revista Ciencias Sociales*, (39), 137-165. <https://doi.org/10.18046/recs.i39.5376>
- Miguez, D. (2007). Reciprocidad y poder en el sistema penal argentino. Del 'pitufeo' al motín de Sierra Chica. En Isla, A. (comp.). *En los márgenes de la ley: inseguridad y violencia en el Cono Sur*. Buenos Aires: Paidós
- Narciso, L. (2018). Política penitenciaria y progresismo: Orígenes, experiencias y efectos de políticas penitenciarias contemporáneas en Santa Fe. Tesis doctoral. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Narciso, L. (2020). El campo penitenciario de Santa Fe en los últimos treinta años del siglo XX. De las Fuerzas Armadas creando institucionalidad a la criminología crítica disputando sentidos. En Núñez, J.; P. Vacani (dirs.). *El castigo en la conformación de los saberes penales y penitenciarios: Racionalidades, instituciones y tratos punitivos en la Argentina siglos XIX-XXI*. Argentina: Editores del Sur.

- O'Malley, P. (2009). Governmental Criminology. En McLaughlin, E.; T. Newburn (eds.). *The Sage Handbook of Criminological Theory*, London: Sage, Forthcoming, Sydney Law School Research Paper No. 09/84. <https://ssrn.com/abstract=1472890>
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos, y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scarfó, F.; V. Aued (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 88-98. <https://doi.org/10.14244/19827199656>
- Scarfó, F.; J. Castro (2017). Estado, educación y cárceles. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata*, (46). <https://revistas.unlp.edu.ar/RevistaAnalesJursoc/article/view/4014>
- Scott, J. (1976). *The Moral Economy of the Peasant. Rebelino and Subsistence in Southeast Asia*. USA: Yale University Press.
- Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto 'Habla Preso: El derecho humano a la palabra en la cárcel'. Serie *Antropología*, Brasil.
- Sozzo, M. (2009). Populismo punitivo, proyecto normalizador y "prisión depósito" en Argentina. *Sistema Penal y Violencia*, 1(1), 33-65. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/sistemapenaleviolencia/article/view/6632>
- Sykes, G. (2017). *La sociedad de los cautivos: estudio de una cárcel de máxima seguridad*. Argentina: Siglo XXI.
- Thompson, E. (1979). La economía moral de la multitud en la Inglaterra del siglo XVIII. *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudio sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. España: Crítica.
- Umpierrez, A. (2018). La universidad en la cárcel: desde la resistencia cultural. En Fernandes, J. (comp.) *Políticas de Educacao nas Prisoes de América do Sul. Questoes, Perspectivas e desafios*. Brasil: Paco Editorial, 125-140.
- Vacani, P. (dir.) (2019). *La indeterminación de la pena en el proceso de ejecución penal: Nuevas herramientas teóricas y jurisprudenciales*. Buenos Aires. Ed: Ad Hoc.
- Varela, V. (2019). Prisión y Reforma. El rol de los profesionales en las cárceles santafesinas. Tesis de Maestría. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Viedma, A. (2006). La educación a distancia en prisión. Estudio de los alumnos de la UNED internos en centros penitenciarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, VI(2), 97-120. <https://doi.org/10.5944/ried.6.2.2624>
- Wacquand, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Zuzulich, F. (2020). Profesionales en el campo penitenciario. Un acercamiento a los significados de las inserciones profesionales en la Unidad Penitenciaria n° 2 de Santa Fe. Tesina de Licenciatura en Trabajo Social. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

## Documentos referenciados

Ley Orgánica del Servicio Penitenciario de Santa Fe n° 8183/78.

Protocolo de Intervención Equipos de Acompañamiento para la Reintegración Social Unidades Penitenciarias–Provincia de Santa Fe (2008). Secretaría de Asuntos Penitenciarios. Ministerio de Seguridad.

Observatorio de Seguridad Provincial (2023). *Reporte de actualización anual personas privadas de libertad. Provincia de Santa Fe. Período 2008–2022*. Argentina: Ministerio de Seguridad; Secretaría de Política y Gestión de la Información; Ministerio Público de la Acusación; Fiscalía General; Secretaría de Política Criminal y Derechos Humanos; Ministerio de Seguridad; Secretaría de Asuntos Penales y Penitenciarios.

- Resolución n° 004/17 del Ministerio de Seguridad de la provincia de Santa Fe.