

Individuación y Experiencias Docentes en Contextos de Encierro. Fundamentos teórico-metodológicos.

Nicolás Richter.

Cita:

Nicolás Richter (2017). *Individuación y Experiencias Docentes en Contextos de Encierro. Fundamentos teórico-metodológicos. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/342>

Título de la ponencia: Individuación y experiencias docentes en contextos de encierro. Fundamentos teórico-metodológicos.

Autor: Nicolás Richter.

Eje Temático: 6. Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología.

Mesa: 63. Trabajo, formación e identidades docentes. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias de investigación.

Institución de pertenencia: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

E-mail: nclsrchr@gmail.com

Abstract: Esta ponencia intenta compartir los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación en curso acerca de las experiencias de docentes en contextos de encierro en establecimientos de educación formal de nivel secundario en el Servicio Penitenciario Bonaerense. El análisis propuesto se posiciona en la matriz sociológica de la individuación desarrollada fundamentalmente por Danilo Martuccelli, dentro de la que se establecen nexos con la sociología de la experiencia trabajada por François Dubet. En tiempos de declive institucional y teniendo como coyuntura a la común modernidad, el foco puesto sobre los individuos ofrece una alternativa novedosa para dar cuenta de la construcción de experiencias sociales. Esta investigación se propone explorar las experiencias de esos docentes, e intenta identificar, caracterizar y relacionar las lógicas de acción, los desafíos que deben enfrentar los actores mentados, las respuestas singularizadas que ofrecen éstos a aquéllos, y las principales dimensiones del individuo en la condición moderna. Para ello se despliegan un estudio de carácter exploratorio y un diseño flexible. La entrevista semi-estructurada es la herramienta privilegiada para construir los datos, ya que habilita dar cuenta de relaciones entre fenómenos estructurales y experiencias individuales, y es capaz de posibilitar la interpretación de los diferenciales de márgenes de acción resultantes.

Palabras clave: Educación en prisiones – Docentes en contextos de encierro – Sociología de la educación – Sociología de la individuación – Sociología de la experiencia.

Individuación y experiencias docentes en contextos de encierro. Fundamentos teórico-
metodológicos.

NICOLÁS RICHTER
UBA-FSoc
nclsrchtr@gmail.com

1.

Este trabajo presenta una investigación en curso que analiza las experiencias docentes y la ECE bajo la esfera de las cárceles del SPB. En el transcurso de la última década la educación en contextos de encierro (ECE) en Argentina se constituye en una modalidad educativa que, en línea con la implementación de políticas públicas tendientes a la “inclusión social”, da cuenta de la presencia de un nuevo paradigma en la relación Estado-Sociedad-Educación. En un doble movimiento de oposición al neoliberalismo de las décadas previas, y de reestructuración social por la vía política, en Argentina se gesta e instala un abanico de medidas paliativas y disruptivas que haciendo pie en las políticas públicas intenta transformar la coyuntura heredada desde 1976. Específicamente, la ECE participa de un cuerpo normativo –encabezado por la Ley de educación nacional del año 2006 (LEN)– que, además de otorgarle entidad propia respecto de otras modalidades educativas, fomenta desde la letra la tendencia hacia el alcance de la formación integral de las personas y la restitución de un derecho a quienes aplica este tipo educativo.

(...) desde el Ministerio de Educación de la Nación apostamos decididamente al fortalecimiento del espacio institucional de la escuela [en contextos de encierro] en tanto ámbito de libertad que a través de sus propuestas educativas genera condiciones para una inclusión social posible (Frejtman y Herrera, 2010, pp. 3-4).

La LEN establece como objetivos de la ECE:

a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran. b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad. c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia. d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad. e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva. f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes. g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural (ME, 2006, p. 12).

Las instituciones comprendidas dentro del régimen intramuros son precisamente todas aquellas que alberguen en su interior a personas privadas de la libertad ambulatoria. Sin embargo, generalmente se presentan bajo el formato de tres tipos:

La modalidad comprende instituciones educativas localizadas en las cárceles, en los institutos que alojan a adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito, en los centros de tratamiento de adicciones y en todas aquellas instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a escuelas externas (CFE, 2010, pp. 12-13).

Tal como lo cita el objetivo a) más arriba, la modalidad específica de educación en estos contextos implica la obligatoriedad de los ciclos postulados en la LEN (ME, 2006, pp. 4-6): el último año de la educación inicial (Art. N° 18); la totalidad del ciclo de educación primaria (Art. N° 26); la totalidad del ciclo de educación secundaria (Art. N° 29).

En este marco, la formación docente con especialización en contextos de encierro comienza a formar parte de la agenda educativa y se consolida apoyada en la Ley. La necesidad de proveer personal capacitado para tal tarea acompaña la creación del postítulo, según la Resolución del N° 58 del año 2008 del Consejo Federal de Educación, bajo la denominación “Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro”. En su plan de estudios, dicho postítulo considera ocho módulos de formación: La educación en los contextos de encierro; su normativa regulatoria; la escuela y su gestión; el docente y su práctica; sujetos y contextos; educación para el trabajo; arte, cultura y derechos humanos; educación para la salud (CFE, 2008, p. 3).

2.

La ECE representa un campo dialéctico atravesado por lógicas institucionales opuestas –servicio penitenciario / escuela, universidad– cuyas tensiones se expresan en la complejidad determinante del accionar cotidiano de los actores involucrados en estos contextos (Florio, 2010; Gutiérrez, 2010). Todas las personas bajo la esfera del servicio penitenciario y demás instituciones de privación de la libertad ambulatoria están en condiciones de practicar y exigir su derecho a la educación (ME, 2006; CFE, 2010; Gutiérrez, 2010).

En este escenario complejo tienen lugar las prácticas educativas de docentes en contextos de encierro. Esto puede graficarse en varias sentencias presentes en los cuadernillos de formación docente para la modalidad ECE: “el contexto suele ser adverso para dar el tiempo donde pueda crecer una intimidad compartida necesaria para la tarea propuesta”; “profunda revitalización de las prácticas educativas en contextos de encierro”; “desmontar los lugares comunes, cuestionar los

conceptos y los procedimientos, resignificar sentidos, nombrar de nuevo la confianza, intentar escuchar desde el lado de adentro”; “enfrentar y abrir los supuestos y conceptos cristalizados, naturalizados de nuestras prácticas cotidianas”; “hacer ECE conlleva una contradicción, una tensión, una complejidad”; “asumir el lugar de educadores”; “una apuesta educativa en contextos de encierro a través de una apuesta a la formación docente específica del área que fortalezca una mirada y una práctica educativa para la libertad” (Frejtman y Herrera, 2010, pp. 9-12).

Problematizar la realidad educativa general y en los contextos de encierro en particular, permitirá: desnaturalizar la realidad en que vivimos a través del fortalecimiento de una mirada histórica y social que permita identificar los diversos intereses en juego en los análisis, incorporando las múltiples variables implicadas (económicas, políticas, culturales, sociales) que se entrecruzan en la cotidianeidad del trabajo de los educadores; pensar la propia actividad y la de los estudiantes en tanto procesos, evitando el “congelamiento” de la realidad que se analiza y su lectura dogmática; reconocer la existencia de diferentes y opuestas visiones teóricas sobre el mundo social en general y el educativo en particular; desestructurar el mito de la neutralidad de la práctica educativa, reconociendo la dimensión política de la educación y el carácter político pedagógico de las opciones que eligen los educadores; poner en discusión la representación social dominante, propia de la tradición liberal, que asocia linealmente la educación y el progreso, cuestionando las visiones ingenuas sobre la escolaridad en nuestras sociedades capitalistas (Cabrera, 2011, pp. 12-13).

Estos actores institucionales deben hacer frente a su tarea en una coyuntura de *declive* típica de lo que Beck y Beck-Gernsheim (2003) describen como *modernidad reflexiva*.

La distancia matricial de la modernidad caracterizada por Martuccelli (2013) –ya presente en la obra de Simmel hace más de cien años– ofrece muestras de la brecha entre *objetividad* y *subjetividad* que afecta a los individuos desde la concepción misma de “mundo moderno”. Así, la relación individuos-instituciones se transforma, y se abre paso la contingencia enmarcada de la *experiencia social* (Dubet, 2011; 2013).

El llamado “estímulo educativo” de la ley 26.695 del año 2011 prevé la modificación de los plazos en el plan de tratamiento penitenciario teniendo en cuenta, entre otras variables, la participación de los internos en ECE. La instrumentalidad de los estudios deja de ser una sola posibilidad en la articulación de las *lógicas de acción* desplegada por el estudiantado y pasa a constituirse en un prerrequisito que debe ser asumido y asimilado por los *trabajadores sobre los otros* de esta modalidad. Es así que el trabajo de recomposición de las experiencias de docentes en contextos de privación de la libertad ambulatoria parece duplicarse; la ECE es pues un caso que habilita análisis de las experiencias de docentes en contextos de encierro como aquellas tensionadas por partida doble ante la decadencia del *programa institucional* (Dubet, 2006; Gutiérrez, 2010; Thisted, 2013; López y Machado, 2014).

A esta nueva manera de pensar las formas de hacer sociedad se le agrega una evidencia medular como la de la ECE, en la que las subjetividades deben enfrentar la exacerbación de los desórdenes sistémicos por definición fáctica de las realidades institucionales y las experiencias individuales intramuros; si la relación de docentes con su *objeto de trabajo* –estudiantes– aparece atravesada por las tensiones que habitan la brecha entre el trabajo formal y el trabajo real en la *modernidad por reflejo*, en las instituciones penitenciarias las variables implicadas –avasallamiento diario de los DD.HH.– llevan a esas contradicciones al límite de la experiencia (Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Dubet, 2006, 2013; Daroqui, 2014; PPN, 2017).

3.

Desde la matriz de la individuación, el foco del análisis puede ponerse tanto en los factores estructurales que condicionan el formateo y la producción de individuos, así como también puede ponerse en las experiencias singulares de los individuos. En este caso, las experiencias de docentes contextos de encierro se analizan poniendo especial atención en el segundo momento analítico de la vía sociológica de la individuación: cuáles son las respuestas individuales-singulares a desafíos estructurales. Asumidos los cambios históricos y las transformaciones societales que afectan a los individuos de la *segunda modernidad* en general, y particularmente aquellos localizados en grupos bajo la misma realidad nacional, este segundo momento se interesa por leer qué soluciones biográficas se oponen a las *pruebas sociales* que se les presentan. El análisis de los grandes cambios sociales –eje diacrónico– que repercuten en las experiencias individuales –eje sincrónico–, implica considerar la variable *trabajo* (Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Mills, 2003; Martuccelli, 2007a, 2010; Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b).

El trabajo que llevan a cabo los actores representa para la *sociología de la experiencia* el elemento de análisis privilegiado. La “sociedad” ya no funciona de acuerdo a los designios del *programa institucional*, y las maneras de metabolizar y producir lo social se singularizan. Cuando las instituciones ya no cuentan con la exclusividad en el proceso de transmisión de normas y valores, cuando la distancia existente entre objetividad / subjetividad aparece como infranqueable, cuando la brecha entre *socialización* y *subjetivación* se constituye en la regla de las trayectorias personales, los individuos deben sortear las tensiones de su experiencia y articular diversas *lógicas de acción* para subjetivarse. En el caso de los docentes, como actores de un *trabajo sobre los otros*, estas lógicas de acción cobran especificidad y encuentran cierta correspondencia en determinadas *competencias* de ese tipo de trabajo; principales herramientas heurísticas de esta sociología (Dubet y Martuccelli, 1998, 2000; Dubet, 2006, 2011, 2013; Martuccelli, 2013).

A partir de 2006 los cambios introducidos por la LEN tienen repercusión directa sobre el trabajo docente, incluso intramuros. Recapitulando, la ECE forma parte de un nuevo posicionamiento de Estado que convierte a la ampliación de la obligatoriedad y a la inclusión educativa en asuntos de la agenda gubernamental. La restitución del derecho a la educación declamada por los lineamientos básicos de la ECE, otorga una impronta singular a la modalidad y su propuesta (ME, 2006; CFE, 2010; Frejtman y Herrera, 2010; Gutiérrez, 2010; Parchuc, 2015).

4.

Para analizar las experiencias docentes intramuros, resulta útil trazar una distancia complementaria entre la perspectiva sociológica de la *experiencia* y la de la *individuación*. En el primer caso, la *experiencia* es la prueba que presenta a los individuos tensiones propias de su condición moderna; tensiones que éstos deben franquear seleccionando y articulando tres *lógicas de acción: integración, estrategia, y subjetivación*. La noción de *experiencia social* –también convertida en *experiencia escolar* y en *trabajo sobre los otros*– es aquella que introduce la inquietud por las pruebas sociales que enfrentan los individuos para convertirse actores y, eventualmente, subjetivarse. En términos de Dubet,:

[la *experiencia*] posee un significado doble. El primero se refiere a lo vivido, el flujo de emociones, sentimientos e ideas; el segundo designa técnicas de medición, verificación y resolución de problemas (...) *experiencia social* se remite más bien al segundo significado. En efecto, a medida que las lógicas de acción se separan y se distinguen, transforman la acción en un problema. ¿Cómo constituirse como un actor y como un sujeto? (...) En resumen, es el tipo de cuestión que cada uno se hace cuando las rutinas y los hábitos no alcanzan para orientar las prácticas y los juicios (Dubet, 2011, p. 124).

Entonces, es a partir de los actores que se pueden evidenciar los factores estructurales que operan en la articulación / construcción de su *experiencia*, la cual no es “ni totalmente condicionada, ni totalmente libre” (Dubet y Martuccelli, 2000, p. 75). Si la *integración* se define por su proximidad a la noción de “rol”, la *estrategia* contempla la selección y combinación de los recursos de los que dispone el actor, y en la *subjetivación* éste trata de tomar distancia de las dos categorías anteriores para encontrar la expresión de su “yo” genuino diferenciado de la utilidad estratégica y su posición social (rol), entrando en sintonía con el disfrute “intelectual”. En este orden de cosas, implícitamente la prueba compartida a la que se enfrentan los actores reside en el hecho de estar llamados a trabajar sobre sí mismos y combinar y articular diversas lógicas de la mejor forma con los recursos disponibles para lograr subjetivarse (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2013).

Martuccelli recompone la noción de *experiencia* en clave de la *individuación* de la “imaginación sociológica” (Mills, 2003). En ese movimiento analítico redefine y establece una diferencia, otra vertiente heurística; existen desafíos comunes que deben enfrentar los individuos en el proceso de individuación (tipo de individualismo / modalidad de individuo).

La búsqueda de una solución biográfica a los desórdenes del sistema social conlleva (Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Martuccelli y Singly, 2012) considerar a la *experiencia* como aquello que relata el individuo, y que posibilita tras el trabajo metodológico y teórico la inferencia / construcción de las pruebas comunes de los individuos de una sociedad, en un momento histórico concreto (Martuccelli, 2007b; Araujo y Martuccelli, 2012a; 2012b).

En este escenario, el *trabajo de los individuos* reviste cierta particularidad respecto de las conceptualizaciones de Dubet; alude a las respuestas singulares a estas pruebas comunes, respuestas diferentes que resultan de la pluralidad de posiciones, recursos, estrategias y habilidades que posee cada cual, así como de la contingente articulación que realizan en el marco del encuentro entre sus experiencias sociales y los ideales que los movilizan (Martuccelli, 2010; Araujo y Martuccelli, 2012a, p. 17).

5.

Para el análisis de las experiencias docentes en contextos de encierro desde una perspectiva sociológica –combinada– como la presentada arriba, se desarrolla un estudio socioeducativo de carácter exploratorio. Si bien se enmarca dentro de una tradición crítica de la sociología de la educación, pretende considerar eventualmente el establecimiento de vínculos interdisciplinarios dentro de las ciencias sociales. De acuerdo al tema, el problema, las preguntas y los objetivos de investigación que guían el proyecto, para la construcción y análisis de los datos se desarrolla una estrategia metodológica de tipo cualitativo. Dicha estrategia es la que mejor se articula con el paradigma interpretativo, cuyo núcleo central consiste en la búsqueda de la comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los sujetos (Vasilachis de Gialdino, 2006), y permite aproximarse a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos en las instituciones y a sus vinculaciones con sus procesos de individuación. Las actividades se desarrollarán de manera articulada, respondiendo a un diseño flexible, abierto y que puede cambiar conforme avance la investigación (Mendizábal, 2006).

Como herramienta para la construcción de datos se utiliza la entrevista semi-estructurada. A partir de la entrevista, la matriz sociológica de la individuación se ajusta a la exigencia de dar cuenta del trabajo de los actores sobre sí mismos y la distancia que establecen éstos con los roles que les son exigidos socialmente. Bajo esta matriz, la entrevista semi-estructurada permite describir

detalladamente las distintas relaciones existentes entre fenómenos estructurales y experiencias individuales, siendo capaz de habilitar la interpretación de los diferenciales de márgenes de acción resultantes (Martuccelli y Singly, 2012). La entrevista debe: a) problematizar el ámbito social estudiado (ECE); b) vigilar que el/la entrevistado/a no caiga en un relato cronológico de vida (Araujo y Martuccelli, 2012a).

Analizar y comprender las experiencias de docentes que trabajan intramuros desde esta perspectiva sociológica articulada implica definir y operacionalizar aquéllos conceptos-herramientas trabajados arriba. Por un lado, combinar las *lógicas de acción* de la *experiencia social* con *control social*, *servicio*, *relación* –*lógicas de acción* específicas del *trabajo sobre los otros*–, y por otro lado, *rol*, *oficio*, *personalidad* –competencias del trabajo sobre los otros. Este conjunto de abstracciones conceptuales debe ser convertido de forma tal que permita evidenciar un correlato empírico, para lo cual se recurre a la construcción de variables, indicadores y categorías (Dubet, 2006; Batthyány y Cabrera, 2011; Borsotti, 2013).

La muestra es intencional conformada por docentes de nivel secundario en actividad en el dictado de asignaturas correspondientes a ese ciclo de educación formal en articulación con la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) (ME, 2006) en unidades penales de detención para jóvenes y adultos (CFE, 2010) en establecimientos de regímenes cerrado y semi-abierto de la órbita del Servicio Penitenciario Bonaerense.

Referencias:

- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2012a). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: neoliberalismo, democracia y lazo social*. Santiago: LOM.
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2012b). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: trabajo, sociabilidades y familias*. Santiago: LOM.
- Batthyány, K., y Cabrera, M. (coords.) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- Beck, U., y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Borsotti, C. (2013). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cabrera, M. E. (2011). *El trabajo del educador: desafíos de una práctica crítica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación [CFE] (2008). *Anexo I de la resolución n° 58*. Buenos Aires: **Autor**.
- Consejo Federal de Educación [CFE] (2010). *Anexo I de la resolución n° 127*. Buenos Aires: **Autor**.
- Daroqui, A. (coord.) (2014). *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Buenos Aires: CPM y GESPyDH.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Florio, A. (2010). *Sujetos educativos en contextos institucionales complejos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Frejtman, V., y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gutiérrez, M. (2010). *Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- López, A., y Machado, R. (2014). *Análisis del régimen de ejecución penal*. Buenos Aires: Fabián Di Plácido.
- Martuccelli, D. (2007a). *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. (2007b). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2010). *¿Existen individuos en el sur?* Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. (2013). *Sociologías de la modernidad: itinerario del siglo XX*. Santiago: LOM.
- Martuccelli, D., y Singly, F. de (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa. Pp. 65-105.
- Mills, C. W. (2003). *La imaginación sociológica*. México D.F.: FCE.
- Ministerio de Educación de la Nación [ME] (2006). *Ley n° 26.206 de educación nacional*. Buenos Aires: **Autor**.
- Parchuc, J. P. (agosto, 2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. En *Redes. Revista de Extensión*, 1, 18-36. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Procuración Penitenciaria de la Nación [PPN] (2017). *Informe anual 2016: la situación de los derechos humanos en las cárceles federales de la Argentina*. Buenos Aires: **Autor**.
- Thisted, S. (2013). El derecho a la educación en contextos de encierro: redefiniciones en la Ley de ejecución penal de la pena privativa de la libertad. En *La educación en cárceles bajo la lupa* [en línea]. Recuperado de: <http://www.unicen.edu.ar/content/el-derecho-la-educacion-en-contextos-de-encierro-redefiniciones-en-la-ley-de-ejecucion-penal>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa. Pp. 23-64.