* **Título de la ponencia:**

(Des)control social y contra-desigualdad en experiencias docentes en contextos de encierro. Abordaje desde la Sociología de la Individuación.

* **Nombres/s y Apellido/s:**

Nicolás Carlos Richter.

* **Afiliación institucional:**

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani.

* **Correo electrónico:**

nrichter@sociales.uba.ar

* **Máximo título alcanzado o formación académica en curso:**

Lic. y Prof. en Relaciones del Trabajo (UBA-FSOC); Lic. en Gestión Educativa (UNLa); becario doctoral (UBA-FSOC-IIGG).

* **Eje problemático propuesto:**

EJE 2. PODER, DOMINACIÓN Y VIOLENCIA**.**

* **Resumen:**

En esta ponencia presento avances de mi tesis doctoral como becario UBACyT (2020-2023), y de un proyecto de investigación en curso (2022-2024) acreditado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y radicado en la carrera de Sociología de esa misma casa de estudios. En términos generales, me propongo analizar las experiencias de docentes en prisiones situadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Aquí me detengo en lo que categorizo como la *prueba del (des)control social* como parte de las *pruebas específicas* que deben enfrentar les docentes de nivel secundario y superior en distintas cárceles argentinas bajo la esfera del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), por un lado, y Federal (SPF), por el otro. El trabajo inductivo para inferir dichas pruebas se enmarca en una vocación sociológica que pretende dar cuenta, dentro de procesos de individuación, de cuáles son las *pruebas comunes* en una sociedad determinada, y qué respuestas ofrecen las actrices y los actores a las mismas. Para ello, en un primer momento hago un recorrido somero por las principales corrientes y propuestas que trabajan la cuestión del *control social* como problema, para dar paso, en un segundo momento, a la emergencia y constitución del (des)control social como prueba específica en las experiencias docentes analizadas. Para finalizar, sistematizo en la noción de *contra-desigualdad* los rasgos más significativos de las formas en que les docentes responden a aquella prueba. Me posiciono en la intersección entre teoría fundamentada y hermenéutica para analizar críticamente y desde una perspectiva eminentemente cualitativa, los sentidos que construyen las actrices y los actores en sus experiencias. El corpus de análisis está conformado por veinte entrevistas en profundidad a docentes de niveles secundario y superior del SPB y el SPF. Para la reducción de datos y codificación utilizo el programa Atlas.ti 7.0.

* **Palabras clave:**

SOCIOLOGÍA DE LA INDIVIDUACIÓN – EXPERIENCIA DOCENTE – EDUACIÓN EN PRISIONES

## El control social como problema

Dentro del instrumental teórico-conceptual que despliega Dubet (1994; 2006; 2013) en el marco de su *sociología de la experiencia social*, y específicamente para pensar el declive de las instituciones y del *programa institucional* (PI, en adelante), la categoría de *control social* ocupa un lugar protagónico, sobre todo para dar cuenta de las *lógicas de acción* implicadas en las experiencias de *trabajo sobre los otros*. Más allá de esto, y sin bien la propuesta y la perspectiva de Dubet son centrales como inspiración y marco teórico de mis investigaciones, en Ciencias Sociales existe una serie de trabajos anteriores y distintos, tanto metodológicamente cuanto en posicionamientos teóricos e incluso políticos, que merecen atención a la hora de tematizar y problematizar la noción de control social.

En un recorrido no exhaustivo por algunas de las principales corrientes que se interesan, explícita o implícitamente, por ese tópico en su vertiente de dominación y conflicto de las relaciones sociales (Olmo, 2005), tomo los aportes de Erving Goffman, Louis Althusser, y Michel Foucault, en los que, con diferentes énfasis y matices, se entrelazan cuestiones vinculadas a los principales elementos del control social y el encierro, la subjetividad, el Estado, el capitalismo y el neoliberalismo. Al carácter ya clásico que tienen sendos trabajos respecto del control social en sus múltiples variantes interpretativas, se suma la afinidad temática que todos ellos portan con respecto a mis temas de investigación, en estrecha relación con las agencias de control punitivo, las experiencias sociales y los procesos de individuación.

### Goffman y las instituciones totales

En el campo de los estudios sobre sociología de las instituciones, sociología de la prisión, y control social punitivo, el nombre de Erving Goffman se impone la mayoría de las veces como una referencia insoslayable. El carácter microsociológico de sus trabajos, en el amplio espectro de sus incursiones, podríamos acordar que mantuvo siempre un interés nodal por las interacciones y sus marcos (*frame*), y la estructura de la experiencia individual de la vida social (Joseph, 1999). Es desde ahí que debemos leer lo que plantea en torno a las instituciones con características totales. Aquí me detendré en sistematizar los principales rasgos de estas en plan de abonar una somera caracterización de diferentes agencias, niveles, ejes en la órbita del control social.

La categorización de las *instituciones totales* surge principalmente de los resultados del trabajo de campo que Goffman (2001) realiza entre 1954 y 1957 en un hospital psiquiátrico con alrededor de siete mil pacientes en Washington, Estados Unidos. A raíz de sus objetivos iniciales, con los que pretende “aprender algo” (p. 9) de las experiencias subjetivas de pacientes de dicho hospital, emprende, entre otras empresas, la caracterización de lo que para él constituyen las instituciones totales. En primer lugar, estas instituciones se definen por cierta regularidad respecto a las actividades que en ellas se llevan a cabo. En segundo lugar, en ellas se da la tendencia hacia la absorción tanto del tiempo como de los intereses de las personas miembros, lo que llega a constituir un verdadero “mundo propio” (p. 17). En tercer lugar, se trata de lugares que dificultan u obstaculizan la interacción social y/o el éxodo de sus miembros; están rodeadas de puertas, rejas, muros, cercas, ríos, bosques, pantanos. En cuarto lugar, allí la vida se desarrolla en el mismo lugar y bajo una única autoridad. En quinto lugar, las actividades cotidianas se realizan en compañía muchas personas, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan las mismas cosas; la programación de dichas actividades responde secuencias y ritmos prefijados jerárquicamente, y la realización de las mismas es supervisada por agentes institucionales.

Goffman (2001) sostiene que las personas miembros de las instituciones totales tienen tanto en común que bastaría con observarlas en detalle para conocer al resto de las instituciones de ese tenor; mirando el comportamiento de pacientes psiquiátricas/os podemos así aprender mucho sobre el funcionamiento de una prisión o un submarino. Sin embargo, a esos rasgos comunes de organización burocrática de “conglomerados humanos” y sus necesidades (p. 23), sobrevienen también algunas diferencias significativas, y aunque no profundiza demasiado sobre ello, deja presentado un límite a la indistinción y el intercambio funcional.

### El aparato de Althusser

Enmarcada en lo que algunos análisis denominan la segunda fase del pensamiento althusseriano, cuyo derrotero culminaría con su propuesta de un *materialismo aleatorio* (Gómez y Naidorf, 2018), la obra “Ideología y aparatos ideológicos de Estado” (Althusser, 2003) es probablemente uno de sus principales aportes a los campos disciplinares interesados en las funciones del sistema educativo en general y del trabajo docente en particular (Álvarez-Uría y Varela, 2009; Rubilar Santander, 2008). Allí el Estado aparece como un aparato represivo, es decir que funciona mediante la violencia, cuya ejecución y represión, a través de su policía, tribunales, prisiones y ejército, operan directamente a favor de las alianzas entre clases dominantes y en contra del proletariado. Para ampliar el análisis del Estado en esa distinción como aparato (represivo), Althusser conceptualiza la dimensión plural de aparatos ideológicos; mientras que el aparato (represivo) de Estado funciona mediante la violencia, los aparatos ideológicos de Estado (AIE) lo hacen mediante la *ideología*. Por supuesto advierte acerca del carácter ideal de dicha separación, y reconoce que en la práctica sendos registros se manifiestan de forma impura, solapada.

Entre otras instituciones tales como las iglesias, la radio, la televisión, la familia, la literatura o los deportes, la escuela (o aparato escolar) es categorizada como el AIE por excelencia, en pareja con la familia, al momento de producir y reproducir las condiciones de producción de las relaciones de dominación capitalistas. Para Althusser el ascenso de la burguesía como actor social determinante en la constitución de los Estados modernos forzó la imposición de la escuela como AIE por sobre la función que anteriormente, y también emparejada con la familia, cumplía la iglesia. Como una música silenciosa y sutil, las más de las veces alejada de la coerción física violenta, la ideología dominante accede de manera casi gratuita a grandes cantidades de personas escolarizadas durante largos períodos de tiempo para realizar su trabajo de inculcación masiva.

### Foucault y la anatomía política del cuerpo

En el punto álgido de la etapa genealógica en Foucault (Raffin, 2008) aparece esta idea de la disciplina como una anatomía política del cuerpo. Aunque en la misma lectura de *Vigilar y castigar* (Foucault, 2013) se trate más una transición o articulación entre proyectos intelectuales interesados por relaciones de saber, relaciones de poder y procesos de subjetivación, sus análisis respecto al poder disciplinario implican un tratamiento del control social que podría decantarse más por el último que por el primero.

Foucault plantea que, en el devenir de tres formas de castigos, hay una de ellas que prevalece sobre las otras. Al cuerpo como objeto del suplicio y la manipulación de las representaciones del alma se impone algo así como la dominación del cuerpo. Entendidas como tecnologías de poder, omnipresentes en mayor o menor medida, estas formas producen lo que en definitiva van a constituir los cuerpos dóciles, los cuales resultan obedientes y útiles gracias a ese trabajo silencioso, sutil, permanente, detallado, microfísico.

\*\*\*

Hasta aquí las perspectivas de Goffman, Althusser y Foucault convergen en lo que adelantamos con Olmos (2005), cada una a su manera, respecto de la dominación y el conflicto social. Tanto en su vertiente institucional como en la vertiente ideológica o la microfísica, se trata, entiendo, de revisar críticamente las estructuras del control social en tanto correspondencia de roles, funciones y posiciones en la arena social. En lo que sigue, desarrollo la especificidad del control social en los términos de Dubet y sus derivas en el análisis de experiencias de docentes en prisiones del SPB y del SPF.

## El control social como lógica de acción. El (des)control social como prueba específica

Para Dubet (2006) las instituciones tradicionales y republicanas bajo el manto del PI, entre las que se encuentra la escuela, tienen la función de fabricar, en un mismo movimiento, individuos socializados y sujetos autónomos gracias a un trabajo específico, como lo es el trabajo sobre los otros. El declive del PI se expresa en la escisión de distintas dimensiones de la práctica al interior de las instituciones, y en la necesidad imperiosa de los actores de volver a dotar de sentido sus experiencias profesionales por vía de un trabajo sobre sí mismos. Precisamente el (meta)trabajo que deben realizar quienes llevan adelante un trabajo sobre los otros es el de administrar, coordinar y combinar lo que Dubet llama lógicas de acción (control social; servicio; relación), las cuales cada vez se independizan más unas de otras.

En el caso de las experiencias docentes en contextos de encierro, la institución escuela no solamente se encuentra inserta, cuando no injertada, dentro de otra institución, sino que además –y esto es lo determinante para la idea que sostengo– el proceso de transformación de principios y valores en acción y subjetividad se da sobre un *otro* (previamente) *trabajado*.

Así, la categoría del otro trabajado me permite agrupar en un nuevo tipo ideal todas y cada una de las vulnerabilizaciones que se extienden a través de las vidas biológicas y biográficas de quienes estudian en la cárcel. Son estas *vulnerabilizaciones extendidas* en sus diversas diemnsiones (longitud; anchura; superficie; extrarradio; profundidad; estigma) las que operan en la construcción del perfil de quienes estudian en la cárcel y, por ende, de quienes constituyen la materia prima del trabajo sobre los otros (Richter, 2022a; 2022b).

Es cierto que Dubet (2006) insiste en el carácter ideal de su categorización del PI y los distintos roles implicados en el mismo, sobre todo al hacer frente a la lógica de control social. De esta manera, ni los roles ni las posiciones son puras en estado práctico, lo cual deja entreabierta la posibilidad a que el rol docente y el rol de estudiante arrastren a la relación intrainstitucional trabajos sociales previos. Sin embargo, el caso del control social en escuelas en contextos de privación de la libertad monta un escenario de interacción en el que los roles, que por definición se encuentran preestablecidos y a distancia del trato más personal, son redefinidos a fuerza del encuentro entre profesionales que tienen como tarea el trabajo sobre los otros y estudiantes que, como individuos, portan las marcas biológicas y biográficas de haber sido y estar siendo trabajados.

La categoría de *(des)control social* me permite dar cuenta de toda esa complejidad, que probablemente no se agote en el universo de la educación en cárceles, y de la particularidad de las experiencias docentes en estos contextos. Aquí presento algunos rasgos del PI(Dubet, 2006) y su actualización en instituciones educativas de nivel secundario en prisiones federales y bonaerenses. Con ello pretendo esbozar un marco en el que la escisión del (des)control social juega un papel privilegiado para analizar dichas experiencias.

En primer lugar, uno de los rasgos del PI es su *índole religiosa*, la cual no implica la presencia continua de lo religioso en tanto un sistema organizado de creencias y dogmas, sino una forma de establecer el trabajo sobre los otros en la que se prioriza la relación entre cuestiones universales e individuos particulares. En esa línea, para Dubet es la iglesia la que inventa la escuela justamente por su proyecto de “dominación universal de las almas” (2006, p. 33).

Esto da paso, en segundo lugar, a la idea de *conversión*. Es decir, no necesariamente en los términos de inculcación evangélica, sino de adoctrinamiento en normas, criterios y valores de carácter universal que a su vez redunda en un descubrimiento del propio ser individual.

Tanto la índole religiosa como la conversión abonan un proceso que implica, en tercer lugar, la consideración de lo escolar como algo *por fuera del mundo*, al margen o en paralelo a los avatares de la realidad social. Esto podría sonar contradictorio, porque en última instancia eso que queda por fuera debe tener algún cimiento inteligible en el mundo real; pero más bien se trata de colocar siempre por encima de necesidades, interacciones y sentimientos personales, asuntos impersonales que hacen simultáneamente tanto al sujeto como al grupo del cual forma parte. Podría tratarse de la producción de guerrero, acólitos, ciudadanas o consumidoras; una vez más, cambian los contenidos, pero no las formas.

En cuarto y último lugar, en una enumeración intencional y que deja afuera otros rasgos por cuestiones de espacio, aparece la relación apenas sugerida más arriba entre la *producción de sujetos libres* y el mantenimiento tanto del *orden establecido* como del *orden de la justicia*.

Todos y cada uno de esos rasgos se encuentran tensionados en lo que categorizo como distintos énfasis con los que emerge la noción de (des)control social. En esta ocasión presento el *énfasis sobre el otro vulnerabilizado*. Es decir, en las experiencias docentes analizadas emergen conjuntos de razones que empujan a la acción y que no responden a los roles tradicionales de docente y estudiante implicados en la lógica original de control social. Este énfasis aparece vinculado a ideas acerca de oportunidades, bienestar y desigualdades. Los fragmentos de entrevista que siguen lo comparto a modo de disparadores para la discusión. En ellos encuentro cristalizadas las principales características del énfasis mencionado:

Pero también, está toda la parte teórica, pero ahora vamos a la parte humana, porque no dejamos de ser personas. Entonces, una buena clase en cuando vos estás bien y tus alumnos están bien. El arranque tiene que ser ahí. Porque por ahí los temas son buenísimos y la actividad que vamos a hacer es buenísima. Pero si tenés un alumno que viene de estar 3 días sin agua, o pasarse una semana en un calabozo. Por ahí mi clase, yo expliqué perfecto, estuvo buenísimo lo que yo dije, era re entretenido. Pero si la persona en sí no está bien, la clase no es ideal. Primero las personas y después vemos qué pasa (Rodrigo, docente CENS 1).

Entonces, después de tantos años de estar con ellos y ver que ellos terminan creyendo que ellos eligieron robar. Eso es terrible, porque sabés lo que cuesta hacerlos pensar en algo superior. Porque después ellos te empiezan a decir "no, pero mi mamá y mi papá eran trabajadores", cuando vos le decís "pero, no; son las circunstancias...". Hasta que pueden pensar que va más allá de la mamá, del papá, de vivir en una villa, de ser pobre. Que tiene que ver con la imposibilidad de elección, que yo también tuve hasta que pude elegir. Porque no todos tenemos la posibilidad de ser... O sea, cuando vos tenés 12 años, no tenés 5 posibilidades: ser peluquero, robar, ser astronauta, físico-químico, o profesor de gimnasia. No es que vos de esas 5 posibilidades, cualquiera podés elegir. No. Entonces es mentira la elección. Vos elegís en base al campo que vos tenés de acción y de las herramientas con las que contás. Hay herramientas que ni sabés que tenés, que la vida y la coyuntura y tu trayectoria no te permiten verlas. Entonces, yo lo que rescato es esto: que la resocialización no existe (María, docente CENS 2).

Después, bueno, ahí dentro, trabajás en la trinchera. Porque esos pibes, todo el alumnado que vos tenés, trabajás con sujetos que son sujetos sufrientes. Más allá de que todo el mundo sufre, hay distintos grados de sufrimiento, pero esos pibes traen una historia de sufrimiento que en muchísimos casos, depende de la unidad [penitenciaria], se potencia, además. El contexto de encierro es un lugar de castigo y de crueldad, además. Como bien se analiza por ahí, no es solamente la privación de la libertad, sino un montón de otros extras que vienen en el combo que tienen la voluntad explícita de que los pibes sufran. A tal punto, que incluso algunos lo tienen totalmente naturalizado. Hay cosas que les pasan a ellos ahí cotidianamente que tiene que ver con cierta cuestión de sufrimiento que las tienen naturalizadas, como que es normal eso. Y en ese sentido es un sujeto particular el de contextos de encierro, más allá de que es la misma escuela [que la de extramuros], de hecho yo trabajo en CENS de afuera, y vos sabés que no es la misma escuela. Es un CENS, es un CENS 452, escuela de educación de adultos, tienen la misma currícula que en otro lado, el mismo diseño, pero vos sabés, sabés exactamente que no es lo mismo (Sergio, docente CENS 1).

Más allá de que en los tres fragmentos seleccionados aparece casi jerarquizada la lógica de *relación*, mi intención es mostrar cómo los roles predefinidos de estudiante y docente no permiten dar cuenta de lo que opera en esos contextos, siempre en la perspectiva de las y los docentes que participaron del relevamiento. Si en el control social se trataba de enseñar y aprender sin más, en el (des)control social se imponen cuestiones vinculadas a una preocupación por el otro en tanto individuo y sujeto que obliga a la redefinición tanto del rol docente como del rol de estudiante.

## Bibliografía

Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan.* Nueva Visión.

Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2009). La escuela y sus funciones sociales. En *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta* (pp. 55-74). Morata.

Dubet, F. (1994). *La experiencia sociológica*. Gedisa.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.

Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.

Goffman, E. (2001). *Internados*. Amorrortu.

Gómez, S. y Naidorf, J. (2018). Louis Althusser y su temprana recepción de las notas carcelarias gramscianas. *Revista Pilquen, 21*(2), 1-11. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/1901>

Joseph, I. (1999). *Erving Goffman y la microsociología*. Gedisa.

Olmo, P. (2005). El concepto de control social en la historia social: estructuración del orden y respuestas al desorden. *Historia Social,* (51), 73-91.

Richter, N. (2022a). *Salud, educación y vulnerabilizaciones en cárceles bonaerenses. Individuación, pruebas y movimientos en perspectiva docente*. XV Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población “Escenarios para la pospandemia: nuevas subjetividades, cuidados y políticas en salud”. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Richter, N. (2022b). *Desigualdades, vulnerabilizaciones y control social como pruebas en las experiencias de docentes de nivel secundario en prisiones bonaerenses*. III Jornadas Democracia y Desigualdades. Universidad Nacional de José Clemente Paz.

Rubilar Santander, L. (2008). *El espacio educativo como aparato ideológico de Estado, desde una mirada althusseriana* (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Tabla de contenido

[El control social como problema 3](#_Toc114694754)

[Goffman y las instituciones totales 3](#_Toc114694755)

[El aparato de Althusser 4](#_Toc114694756)

[Foucault y la anatomía política del cuerpo 5](#_Toc114694757)

[El control social como lógica de acción. El (des)control social como prueba específica 6](#_Toc114694758)

[Bibliografía 10](#_Toc114694759)