

El abordaje de la violencia en contextos de encierro. Una perspectiva compleja, sistémica y biocéntrica

Claudia Perlo | Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET, Argentina

perlo@irice-conicet.gov.ar

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1274>

Resumen

En este artículo presentamos el *corpus* teórico que orienta nuestras investigaciones en torno al abordaje de la violencia. El propósito del mismo es brindar una perspectiva teórica que posibilite una comprensión compleja, sistémica y biocéntrica del problema.

En nuestros estudios, enmarcados en la metodología cualitativa, hemos generado conocimiento para remover las bases del modelo punitivo-represivo, que aborda esta cuestión como un callejón sin salida. Buscamos contribuir con nuevos marcos de comprensión basados en una perspectiva superadora de las posturas que ya han mostrado claramente su fracaso. Los desarrollos que aquí presentamos fundados en una ética de las relaciones, presentan desafíos educativos pendientes que buscan reparar y fortalecer las redes y colectivos sociales, para sostener el sistema político democrático que ansiamos, como modelo relacional de las sociedades humanas.

Palabras clave: violencia - educación - democracia - complejidad - biocentrismo

Addressing violence in prison context. A complex, systemic and biocentric perspective

Abstract

In this article we present the theoretical *corpus* that guides our research on the approach to violence. The purpose of this document is provide a theoretical perspective that allows a complex, systemic and Biocentric understanding of the problem. In our studies, framed in a qualitative methodology, we have generated knowledge to remove the foundations of

the punitive-repressive model, which addresses this issue as a dead end. We seek to contribute with new frameworks of understanding based on a perspective that overcomes the positions that have clearly already shown their failure. The developments that we present here, based on the ethics of relationships, show pending educational challenges. They seek to repair and strengthen social networks and groups, to sustain democratic politics system that we yearn for, as a relational model of human societies.

Keywords: violence - education - democracy - complexity - biocentrism

1. Introducción

En el año 2006 en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (Nosiglia, 2012), se incorpora la educación de las personas privadas de la libertad como una de las modalidades del Sistema Educativo Argentino. Esta normativa logró dar visibilidad a los espacios de formación en las unidades penales y le otorga responsabilidad constitucional al Estado de proveer las condiciones que garanticen la educación en contextos de encierro como nuevo escenario educativo. Como respuesta a ello el Ministerio de Educación de la Nación ha buscado generar condiciones de equidad educativa e inclusión social.

En convergencia con lo anterior, la Ley N° 24660, de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, sancionada en 1996, fue modificada en el año 2011 por la Ley N° 26695 (Matkovic, 2011), modificación que agrega el artículo N° 140, *Estímulo educativo en contexto de encierro*. Según la Procuración Penitenciaria de la Nación (2011), el estímulo educativo «es un mecanismo incorporado mediante la reforma al capítulo de educación de la Ley 24660, por el cual es posible avanzar en el régimen de la progresividad en función de la acreditación de niveles escolares, terciarios y universitarios y cursos de formación profesional o equivalentes» (Procuración Penitenciaria de la Nación, 2011: 2).

Es de este modo que los estudiantes que acrediten la aprobación de los distintos niveles educativos pueden conseguir un adelantamiento en el tiempo para obtener beneficios, tales como como: las salidas transitorias y la libertad condicional.

Este marco normativo modificó en parte el rol de las escuelas en las unidades penales, y consecuentemente, aumentó la demanda de parte de alumnos y la necesidad de formar a los docentes en dicha modalidad. Con relación a ello, el Consejo Federal de Educación durante el año 2008, aprueba por Resolución N° 58, la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro. Aun así, en este marco normativo que permite ordenar y *restituir derechos*, no es posible eludir las múltiples tensiones y paradojas que implica la educación en tanto emancipación en este controvertido contexto, que según las estadísticas viene en preocupante crecimiento.

Según datos del Informe del Servicio Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) del año 2017, la población penal en nuestro país ascendió de 54000 personas en el 2006 a 85283 hasta la fecha. Se trata de un incremento de más del 50% en este período. Lo que lleva a una tasa de 194 personas privadas de libertad cada 100000 habitantes. La población penitenciaria tiene una destacada presencia de varones con un bajo nivel de escolarización. El 96% de los detenidos al 31 de diciembre de 2017 eran varones, el 94% argentinos y el 69% tenía estudios primarios o inferiores al momento de ingresar al establecimiento. El 60% tenía menos de 35 años de edad. Las mujeres detenidas alcanzaban 3602, de las cuales 175 vivían con sus hijos en los establecimientos penales penitenciarios.

Respecto a los principales delitos imputados, el primer motivo se trata de robos y tentativas de robos, en segundo lugar, infracción a la ley de estupefacientes y por último, y en distancia con estos primeros, homicidios dolosos y violaciones.

En relación con la ocupación previa al ingreso a la unidad penal, mayoritariamente se encontraban realizando trabajos parciales o estaban desocupados, un porcentaje menor eran trabajadores a tiempo completo.

Durante el año 2017 solo el 24 % de la población penal participó en una capacitación laboral. El 49 % participó en algún programa educativo, formal o no formal.

Una primera lectura de estas cifras nos conduce a referir al análisis del sistema penal y penitenciario en América Latina que realiza Zaffaroni *et al.* (2000), quien revela su carácter selectivo como consecuencia de los procesos históricos y políticos. En una segunda instancia nos preguntamos: ¿cómo influye el deterioro de la *protección social* en la generación del delito?, ¿en qué medida existe relación directa entre la desregulación del trabajo asalariado y la violencia?, ¿hasta qué punto el atravesamiento político, histórico y cultural es determinante de la violencia humana?, ¿cuál es el peso de la dimensión cognitiva-afectiva en esta construcción social?, ¿cómo interactúan las historias personales y las construcciones sociales en la emergencia de la violencia? Es claro que la educación y la formación docente en esta modalidad requiere ser pensada en su particularidad.

En primer lugar, podríamos decir que implica una tarea de derribar muros, quizás más fuertes que los que se materializan en rejas y candados en estos contextos. Dichos muros constituyen paradigmas, supuestos naturalizados, prejuicios, estigmas que requieren urgente revisión. Se trata de profundizar en un imaginario social instituido, que ha configurado a grupos sociales y personas que los componen como el *otro-peligroso* al que se teme, se aleja, separa y castiga. Como señala Salinas (2002), necesitamos entrar en la paradoja de una sociedad que se propone *integrar* a todos sus integrantes, mediante el encierro y el aislamiento de alguno de ellos.

En este contexto, es imprescindible producir un contra discurso que deslegitime el *uso* del encarcelamiento como solución al problema de la inseguridad vinculada con el delito (ni en nuestro país ni en el mundo, la variación de la tasa de encarcelamiento se relaciona con las variaciones de la tasa del delito), y al mismo tiempo desarrollar estrategias para hacer visible la cuestión carcelaria y *penetrar* los muros con alternativas institucionales no penitenciarias, «que desarrollen propuestas en las que las personas privadas de libertad puedan acceder y ejercer sus derechos» (Daroqui, 2008: 37).

En este sentido, es evidente que el vínculo docente-alumno y la escuela, tal como la configuramos desde los modelos tradicionales e ideales y de la que ha sido excluida la población carcelaria aquí en cuestión, entran en una aguda crisis. La escuela en contextos de encierro y los procesos de

aprendizaje que allí se ponen en juego constituyen una trama en fuerte tensión. En el plano de las políticas del Estado, la escuela y la cárcel dan cuenta de lógicas muy diferentes. Constituyen la expresión simultánea, de la cara punitiva-represiva del Estado y de la cara educativa, promotora del desarrollo de las personas. El derecho a punir y el deber de educar.

Reconocemos la fuerte contradicción que subyace en este escenario escolar, en tanto la educación como práctica para la libertad (Freire, 1967) se desarrolla en un espacio de punición y castigo (Schneider, 2018). En este sentido asumimos la (U)topía de hacer lugar a nuestras anticipaciones de sentido y ponerlas en juego en dicha práctica. Ningún mamífero humano nace en situación de delito. Como especie necesitamos asumir la responsabilidad de lo que nuestra sociedad enseña en la interacción social, a través de procesos de socialización caracterizados por el abandono, la marginación, exclusión, estigmatización y vulneración de la vida.

En los contextos de encierro suman las trayectorias de vida, en donde las patologías y problemas de conducta más graves surgen de protovivencias negativas recibidas en los primeros años de vida, a estas conductas se suma el encierro, que potencia «la violencia, destructividad, prepotencia, depredación, crueldad y delincuencia» (Andino, 2017: 67).

Ahora bien, teniendo en cuenta que el 49% de la población penal arriba caracterizada participa de la educación formal, replicar el sistema educativo del cual estas personas quedaron excluidas o fueron expulsadas, no constituye ninguna alternativa. Frente a esta problemática nos preguntamos: ¿Cómo desarrollar capacidades de aprendizaje generativas, habilitantes y potenciadoras de las personas en estos contextos?, ¿cuál sería el enfoque pedagógico que permitiría transitar dichos aprendizajes?, ¿cuál es el peso de dimensión cognitiva-afectiva en estos procesos?

2. La construcción social del delito desde una perspectiva compleja, sistémica y biocéntrica

«No basta con liberar al Ser Humano de su miseria económica. Es necesario también liberarlo de su miseria afectiva, de su pobreza creativa y de su capacidad para disfrutar el placer de vivir».

Toro Aranedo, 2012

2.1. Fragmentación de la totalidad

La construcción social del delito constituye un imbricado mapa político e ideológico que requiere ser visibilizado y profundizado. El delito encuentra explicaciones que van desde la configuración de la peligrosidad y demonización, hasta la victimización del otro, causadas especialmente estas últimas por la precarización laboral, el empobrecimiento económico, la vulneración de los derechos a la educación, la vivienda, el trabajo digno y definitivamente la exclusión del sistema. Estos argumentos en parte válidos, requieren una perspectiva compleja (Morín, 2006) que posibilite

analizar la trama social más allá de las partes, entendidas ya no en términos de excluidos o incluidos, sino más bien de desintegrados dentro de un sistema dudosamente exitoso para alguna *parte*.

Resulta interesante evocar la etimología; «la palabra delito deriva del verbo latino *delinquere*, que significa “abandonar, apartarse del buen camino, alejarse del sendero señalado por la ley”» (Herrera; Frejtman, 2010: 17). Es en este sentido que «el delito no tiene esencia alguna, ontológicamente no existe; lo que existe es la ley que lo crea, define y en algunos casos lo persigue» (Pegoraro, 2008; citado en Herrera; Frejtman, 2010: 65).

Tanto el derecho como el delito son construcciones históricas y políticas que aluden a los tipos de comportamientos que una sociedad, en un determinado momento, considera punibles. «De este modo, la construcción social del delito es una compleja operación ideológica y política que es necesario objetivar y desnaturalizar» (Herrera; Frejtman, 2010: 77).

Resulta necesario poner en relación la construcción del delito y la violencia con la fragmentación de la totalidad de la especie humana, que en su deriva evolutiva ha olvidado su unicidad (Capra, 2006). Desde esta perspectiva, el abandono, el apartarse, el desvío, no es solo sobre la ley, sino fundamentalmente sobre el sí mismo particular y diverso, sobre el otro-semejante y sobre la especie como unidad-totalidad.

Desde una perspectiva compleja, sistémica y biocéntrica sostenemos la hipótesis que en la construcción social del delito participa como variable el empobrecimiento cognitivo-afectivo de la trama social humana, que no puede moverse de modo coherente con la totalidad (Böhm, 1988). Cuando nos referimos a la dimensión cognitiva-afectiva aludimos a la biología del conocimiento (Maturana *et al.*, 2003) que pone en estrecha vinculación la cognición con la vida. Asimismo, dentro de dicha dimensión reconocemos tres aspectos que se encuentran anidados: el primero se trata de una conexión profunda con *el sí mismo* (Jung, 2015); el segundo muy seguidamente con la conexión con *el otro-alter* y finalmente la conexión con *la totalidad-universo* (Toro Araneda, 2007). La fragmentación de esta dimensión y sus aspectos en nuestro modo de conocer-vivir actual, pone en peligro hoy a la especie humana.

2.2. De la peligrosidad y demonización del otro

«Este sujeto va a ser designado como el enemigo de todos, por caer fuera del “pacto”. Descalificado como ciudadano, aparece como malvado, se lo llama “el monstruo”, el loco, el enfermo, hasta llegar a la denominación de anormal».

Foucault, 1976

A partir de investigaciones anteriores (Perlo *et al.*, 2015; González-Perlo, 2017), llevadas a cabo en barrios de la ciudad de Rosario, Santa Fe; observamos construcciones de sentido fuertemente arraigadas en nuestra

sociedad donde el otro se configura como peligroso. Se trata de habitantes calificados como *vulnerables y/o violentos* de barrios determinados y estigmatizados por las políticas públicas de seguridad, bajo la denominación *mapa del calor* o *mapa del delito*. Esta lectura guarda estrecha correlación con la teoría sociológica de ecología del delito (Shaw y McKay, 1942), donde en los estrechos espacios urbanos, caracterizados por la precarización habitacional y el hacinamiento, guardan una directa relación con la violencia social. Asimismo, el énfasis puesto en esta mirada por parte de los medios de comunicación más precisamente en la noticia como productora de conocimiento; la realización de políticas públicas orientadas a la pobreza y la vulnerabilidad y el creciente *sentimiento de inseguridad* (Kessler, 2009) por parte de la comunidad, conduce a la naturalización de un hecho mucho más profundo y significativo, la distancia social entre quienes son los portadores de ciertos valores morales de ciudadanía y quienes los transgresores desviados de los mismos. Como refiere Zaffaroni (1989): «(...) al sujeto excluido se lo hace portador de una peligrosidad que le confiere el lugar social de enemigo (...), despojándolo de todos sus derechos por su capacidad dañina y peligrosa» (Zaffaroni, 1989: 85).

Sin embargo, «si bien se ha instalado en el sentido común actual una cierta asociación entre pobreza, violencia y delito, las investigaciones actuales no confirman una correlación directa entre violencia y pobreza estructural» (Herrera; Frejtman, 2010: 60). De todos modos, desde estos imaginarios sociales, violencia y vulnerabilidad parecieran ir de la mano. El sostenimiento de este vínculo da lugar a la construcción de *formas demonizadas de la otredad* e intentos de emplazar las violencias en un esfuerzo por controlarlas. Siguiendo a Reguillo (2017), en nuestras sociedades modernas coexisten diferentes actores a los que se los identifica como responsables del deterioro social, entre ellos se encuentran políticos y policías por un lado y, por otro, aquellos sujetos vinculados con la *pobreza*, cuya condición los convierte en «portadores de los antivalores de la sociedad y propagadores del mal» (Reguillo, 2017: 66).

La peligrosidad, la vulnerabilidad y la exclusión, gestan la desconfianza y el miedo como modos relacionales dominantes. En la mirada estigmatizante, el otro pulsa entre el culpable y el vulnerado. El primero empoderado y el segundo despotenciado, definitivamente ambos enemigos. De este modo se construye un observador-estigmatizador que dictamina, fragmenta y reproduce la misma violencia que pretende *combatir*. Este enfoque antropocéntrico y lineal nos ubica frente al otro en un callejón sin salida. Cuando este camino se cierra nos preguntamos: ¿Hasta qué punto esta configuración del *otro vulnerable* conlleva a una perspectiva mesiánica de *salvadores y salvados, excluidos e incluidos con capacidad de incluir*, y profundiza la violenta distancia social que inevitablemente conducirá a más violencia?, ¿de qué modo este fenómeno nos deja separados en *víctimas* y *victimarios*, como en un callejón sin

salida?, ¿en qué medida esta vulnerabilización no se constituye en una mirada violenta que no reconoce al *otro-semejante* (aún en circunstancias críticas) como un legítimo otro, con todas sus potencialidades de ser y desarrollarse con otros?

Lo expresado anteriormente no significa un desconocimiento de la existencia de una población con necesidades básicas (alimentación, vivienda y educación, entre otros) no satisfechas. Por el contrario, buscamos ir de manera más profunda al problema que históricamente venimos conceptualizando, a partir de profusos diagnósticos y categorizaciones basadas en la carencia y la pobreza. Estudios sobre la marginalidad, la periferia y la exclusión de un *supuesto centro* de un sistema socio-productivo que actualmente muestra su agotamiento y goza de un éxito tramposo. Este sistema en el que algunos que nos consideramos *incluidos* buscamos incluir a los *excluidos* perversamente está transformando nuestra rica condición humana de personas en común-unidad a consumidores empobrecidos en torno al mercado. Es por ello que, desde una perspectiva centrada en la potencia del ser (Spinoza, 2007) y no en su carencia, no utilizamos el término inclusión y preferimos hablar de integración social. Aludiendo de este modo a una totalidad (Böhm, 1988) de la acción colectiva que no admite partes, ni estigmatizaciones, sino el reconocimiento de subtotalidades que, aun siendo aspectos de un todo, emergen de manera diversa. Unidad que hoy nuestro ojo observador ha fragmentado (margen/centro, excluidos/incluidos, vulnerables/exitosos) y que requiere de una urgente integración que de coherencia al holomovimiento de la totalidad-comunidad. Finalmente, la peligrosidad no está dada por el otro, sino por nuestra ceguera onto-epistemológica (Morin, 2001) confinada a la parte que ignora la unidad e impide que nos miremos al espejo (Briggs; Peat, 2009).

2.3. El otro como semejante

Desde esta configuración el otro no es sólo un ser social e histórico anclado en una coyuntura político-cultural, tampoco es lo que *tiene, porta o posee*, bienes materiales o culturales en términos de una cosmovisión de mercado, ni es sólo *sujeto de derecho*.

El ser humano es ante todo un ser vivo, portador de una matriz biológica (sensorial, operacional, relacional) y cultural (historia, cosmovisiones y valores) (Maturana y Dávila, 2015), inscripto en una historia personal y social que lo circunscribe. En 1984, Maturana y Varela, realizan un salto cuántico dentro de la biología, atribuyendo a todos los seres vivos y dentro de ellos a los humanos su condición *autopoietica*. Matriz biológica que le otorga capacidad para autogenerarse. Habilidad autorreferencial reprimida por una sociedad disciplinaria (Foucault, 2011); matriz cultural que ha despojado a lo humano de su más profundo sentido. El desafío del ser humano fragmentado en el contexto histórico actual, exige tomar conciencia de «nuestra constitución biológica y aceptar que ésta es necesariamente nuestro último fundamento operacional como seres humanos» (Maturana

y Verden Zöllner, 2011: 192). En tanto semejante, el otro se nos *revela y rebelde* con toda su potencia (Perlo *et al.*, 2015), como legítimo *otro*.

Esta nueva perspectiva permite restaurar el desarrollo de nuestra afectividad dañada, despertando los potenciales genéticos adormecidos y anestesiados por una cultura patriarcal basada en el dominio, control y sometimiento, ante la cual las personas han buscado *rebelarse*. En este caso que estamos estudiando la transgresión de la norma responde a un sistema que previa, y recursivamente, agredió su posibilidad de ser. Desde este enfoque, el otro constituye un semejante creativo y creador de realidades que nos configuran, responsabilizan y comprometen como sociedad.

Desde este marco, el delito constituye un hecho funcional a una sociedad humana que no sabe moverse como un todo coherente (Böhm, 1988).

En este sentido la pregunta que nos interpela es: ¿Cómo educar en un ámbito donde las personas están reunidas no por la revelación de sus capacidades, habilidades, singularidades, potencias y deseos, sino por rebeldía a las normas e identificados por la falta, carencia, abandono, maltrato y violencia?

2.4. Limitaciones de la mirada crítica

«En la Argentina del siglo XXI sigue habiendo ciudadanos sin derechos que al nacer cuentan ya con más probabilidades de ir a la cárcel que a la universidad».

Schuster, 2009

En la literatura en relación con la cuestión, encontramos un vasto desarrollo teórico enmarcado en las teorías críticas que sostienen la existencia de un Estado gobernante injusto que otorga o cercena derechos de las personas. Se concibe a un Estado que separa, segrega y diferencia a unos de otros. Se trata de un punto de vista macroestructural (Gabaldón, 2007) de la violencia vinculado a

La opresión política y económica, a las grandes desigualdades sociales, así como a la existencia de gobiernos con perfiles autoritarios y represivos, de legitimidad precaria, que suelen dejar poco lugar a la participación en la vida política, concentrándose el poder –económico y político– en un sector reducido de la sociedad. (Herrera y Frejtman, 2010: 77)

Observamos en estos planteos una concepción del derecho restringida como algo que se puede otorgar, negar o restituir. Una perspectiva externa con relación al sujeto *enemigo externo* en términos de Senge (1994), lineal con relación al vínculo, convergente con las concepciones de poder encontradas en estudios anteriores (Perlo *et al.*, 2011; Perlo y López Romorini, 2014; Perlo *et al.*, 2015; Perlo y González, 2017).

Nos preguntamos: ¿Hasta qué punto la obtención de un derecho por parte de otro que otorga, no se constituye en una concepción que vulnerabiliza a la persona y la convierte en *sujeto* de dependencia? ¿En qué medida esta perspectiva desempodera a las personas, refuerza la reproducción social y anula su capacidad autopoiética?

Consideramos que la lucha por los derechos es parte de una historia valiosa en el desarrollo de sociedades más humanas y más justas. Ahora bien, en el contexto actual y a raíz de las investigaciones más recientes de la complejidad de la naturaleza humana (Maturana, Varela, 1984), Morín (2009), Capra (2006) necesitamos ampliar el análisis de esta cuestión. Pensamos que es necesario ir más allá de los derechos en tanto ejercicio individual o colectivo que exige a modo de pulseada al Estado benefactor lo que en realidad por naturaleza biológica-cultural (Maturana, Varela, 1984) podría hacer por sí mismo y con otros.

Observamos que en cierto punto esta postura puede ser deslegitimante del otro en su potencia, reduciendo el vínculo con el otro a una relación de víctimas y victimarios, en tanto considera al otro *pobre y vulnerable*, con altas probabilidades de devenir en *violento, adicto, delincuente y peligroso*. Y entonces volvemos a preguntarnos: ¿Qué condiciones se podrían generar para que las personas pudieran reconocer y asumir derechos por agencia propia?

El copete que inicia este apartado nos alerta sobre las limitaciones de esta mirada que pone el foco en los procesos sociohistóricos, políticos y económicos como causantes de la violencia social y construcción del delito, invisibilizando la dimensión biológica-cultural y afectiva de esta construcción.

Advertimos sobre esta perspectiva, en la medida que pudiera actuar como bucle sistémico recursivo de retroalimentación negativa (Von Bertalanffy, 1976) con un alto riesgo despotenciador para la resolución de esta problemática.

2.5. La potencia de la mirada compleja, sistémica y biocéntrica

Desde una mirada compleja (Morin, 2009), sistémica (Von, Bertalanffy, 1976) y biocéntrica (Muir, 1971; Leopold, 1949; Toro Aranedo, 2007) abordamos lo humano reconociendo la potencia de su diversidad y su indivisa relación con la totalidad.

Es en este sentido que, sin desconocer la mirada macroestructural, nuestro foco está puesto en el nivel microestructural, en tanto punto holográfico (Wilber, 2008, Böhm, 1988, Pribham *et al.*, 2008), que da cuenta de la totalidad. El abordaje cualitativo de nuestro trabajo nos permite ver lo micro, no como parte diferenciada del universo estudiado, sino como una subtotalidad emergente del mismo. Este enfoque metodológico va más allá de las clásicas tensiones micro-macro, cuanti-cuali y correlaciones de variables dependientes e independientes, entendiendo que en la mirada compleja (*complexus*) está todo tejido junto.

Las teorías reproductivistas de la educación (Saviani, 1984), enmarcadas en las teorías críticas, han insistido en la baja incidencia de la variable educativa en las transformaciones sociales, desconfiando de la *movilidad social* que pregonaban las teorías funcionalistas (Durkheim, 1975; Parsons, 1968). Sin embargo, en este contexto en particular, los estudios sobre el delito arrojan una correlación significativa entre educación y tasas de criminalidad. El delito disminuye cuanto más altos son los niveles educativos de la población. «Está probado en numerosos estudios comparados que una de las inversiones preventivas de más impacto respecto a la delincuencia es la educación» (Kliksberg, 2007: 32). Por lo que insistimos en preguntarnos:

2.6. ¿Cómo educar en contextos de encierro?

Desde una perspectiva biocéntrica de la educación (Cavalcante *et al.*, 2015) consideramos que uno de los primeros caminos a tener en cuenta, entre muchos otros, será la recuperación del deseo que posibilite una rehabilitación existencial (Toro Aranedo, 2007) desestigmatizante del pasado y potenciadora de un presente que forje una identidad fortalecida. Cuando nos referimos a re-habilitación no partimos de modo alguno de un sujeto enfermo, enmarcado en las políticas *re de re-cuperación o re-inserción*.

Contrariamente apostamos a cambiar la *mirada carente y mesiánica* hacia el otro para volver a *ver* a un ser humano hábil, capaz de auto-eco-organizarse (Morin, 2006) a sí mismo, en la deriva de su evolución y desarrollo. Un ser humano que no requiere re-insertarse en el mismo sistema socio-productivo que lo ha des-integrado. Sino un ser humano capaz de volver a integrarse a sí mismo y a la vida como totalidad. Se trata de facilitar el desarrollo de sus potenciales genéticos, que no refieren a una mirada biologicista limitante; contrariamente se trata de ir al encuentro de las semillas reprimidas por una sociedad de control opresora del ser, ante la que necesitó rebelarse para expresar su identidad. Y si de alguna vulnerabilidad se trata, podríamos aventurarnos a definir una identidad afectivamente frágil, limitada por las corazas caracterológicas (Reich, 1927), que le han impedido *revelarse* en tanto auto-habilitación y manifestación de la identidad profunda de ser.

3. Desafíos educativos pendientes para reparar la trama dañada

Al nacer somos portadores de una afectividad integrada, producto de nuestra naturaleza biológica y evolución filogenética. A través del proceso de socialización, paulatinamente, el niño es despojado de esta naturaleza holística comenzando el recorrido de un camino ontogenético de diferenciación y separación. Si bien este camino es indispensable para la construcción de la identidad y el yo del ser humano, nuestra cultura ha enfatizado en exceso el mismo provocando una separación dramática entre el yo y la totalidad (Böhm, 1988). La fragmentación es hoy la principal característica de lo que denominamos paradigma patriarcal y antropocéntrico.

El deseo de ejercer dominio sobre los otros, la jerarquía que distingue un arriba y un abajo deviniendo en superioridad, son modos de manipulación de la vida en los que enraíza la violencia. Desde esta perspectiva el ser humano se concibe separado de la realidad que observa y domina. Erigiéndose como centro de la vida, vive una ética basada en la razón instrumental imponiendo una moral, *lo que debe ser, para él*. Este mundo, entendido como una máquina, se organiza a través de organizaciones piramidales, donde el yo transformado en un ego desmedido que no reconoce el alter, encuentra la mejor tierra fértil para la emergencia de la violencia.

Desde una perspectiva biocéntrica, que pone la vida en el centro (Muir, 1971; Leopold, 1949; Toro Aranedo, 2007; Cavalcante *et al.*, 2015), se enfatiza el aprendizaje de la afectividad basado en una ética que reconoce que somos naturaleza, hebra afectada y afectante de una trama mayor.

La perspectiva biocéntrica abona a esta postura (Cavalcante, 2012) entendiendo que los vínculos que entablamos son del orden cognitivo-afectivo, en tanto pertenecemos a una red que nos entrama y, en la misma medida en que nos afecta, la afectamos. La no comprensión de esta realidad conduce a la fragmentación, principal germen de la violencia en nuestras sociedades actuales.

Desde el enfoque complejo, sistémico y biocéntrico de la educación, buscamos contribuir a la construcción de con-vivencia, un espacio humano centrado en la recuperación del profundo sentido de la vida y su resguardo.

El prominente biólogo Francisco Varela (1992) expresó: «es inteligente aquel que puede vivir en un mundo compartido» (Varela, 1992: 17). Consideramos que hoy el principal desafío educativo en el contexto de encierro, está centrado en una reestructuración de tipo cognitivo-afectiva (Maturana *et al.*, 2003) que nos permita recuperar nuestro acoplamiento estructural entre sistema y entorno para la conservación la vida, en particular la especie humana.

Se trata de atender dos de los pilares propuestos por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en el Informe Delors (1996), aprender a *ser* y aprender a *vivir con otros*. Creemos que estos pilares han sido los más descuidados por las reformas educativas contemporáneas y que requieren ser atendidos de manera especial en la educación en contextos de encierro.

Consideramos que abordar la afectividad como eje transversal del aprendizaje en los contextos educativos en general es una necesidad urgente, y en contexto de encierro es un giro urgente y esencial. En este contexto la reestructuración cognitivo-afectiva relacional es crucial para posibilitar un éxito educativo que será considerado en términos de integración social.

Reconocemos la complejidad que involucra este campo de estudio, atravesado por múltiples tensiones, donde interactúan diferentes grupos enfrentados en el mapa social. Somos conscientes de que estas nuevas

perspectivas requieren de un salto cuántico para incidir en las políticas públicas, asimismo, tenemos puesta toda nuestra confianza en la potencia de las personas que agenciaron la micropolítica diaria para reparar esta trama. A modo de dendritas neuronales, cada uno de nosotros constituimos ese delgado y potente filamento, capaz de llevar a cabo la trascendente conexión sináptica que hace posible al mismo tiempo la cognición y la vida. Este contexto socio-histórico caótico, que hoy nos toca vivir, nos abre las puertas de nuevas, desafiantes y creativas conexiones.

Referencias bibliográficas

- ANDINO, Gabriela (2017). *Proyecto Plumás*. Escuela 3-255. Santiago Illia. Complejo penitenciario San Felipe. Mendoza. [Material inédito de circulación interna].
- BÖHM, David (1988). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- BRIGGS, Jhon y David Peat (2009). *A través del maravilloso espejo del universo*. Barcelona: Gedisa.
- CAPRA, Fritjof (2006). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- CAVALCANTE, Ruth. (2012). *Educação biocêntrica: um movimento de construção dialógica*. 4ª edição. Brasil: Edições CDH.
- CAVALCANTE, Ruth; Cezar Wagner De Lima Gois (2015). *Educação biocêntrica: ciência, arte, mística, amor e transformação*. Brasil: Edições CDH.
- DAROQUI, Alcira (2008a). De la resocialización a la neutralización e incapacitación.
- (2008b). Neoliberalismo y encarcelamiento masivo en el siglo XXI: de la resocialización a la neutralización e incapacitación. *Encrucijadas UBA*, N° 43 (2008-02, 89-110). Disponible en: http://repositorioubasibi.uba.ar/gsdL/cgi-bin/Library.cgi?a=d&c=encrucci&cl=cl1&d=hwa_311
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DURKHEIM, Emile (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- FOUCAULT, Michael (1976). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2011). *Historia de la sexualidad*. Vol. 1: la voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação e conscientização*. Obra de Paulo Freire. Brazil: Série Livros.
- GABALDÓN, Luis Gerardo (2007). Seguridad ciudadana, confianza pública y policía en Venezuela. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Socia-*

les, 13(3), 87-98, diciembre 2007. Caracas.

GONZÁLEZ, Gabriela y Claudia Perlo (2017). Violencia y configuración de la alteridad, aportes para la desestigmatización y construcción de una nueva afectividad. *Veredas*. 37 (32), 163-178.

HERRERA, Paloma y Valeria Frejtman (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Primera edición].

JUNG, Carl Gustav (2015). *Las relaciones entre el yo y lo inconsciente*. Buenos Aires: Paidós

KESSLER, Gabriel (2009). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

KLIKSBERG, Bernardo [en línea] (2007). *Mitos y realidades sobre la criminalidad en América Latina: algunas anotaciones estratégicas sobre cómo enfrentarla y mejorar la cohesión social*. Madrid: FIIAPP. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina37378.pdf>

LEOPOLD, Aldo (1949). *A sand county almanac, and sketches here and there*. Oxford: University Press.

MATKOVIC, Pablo (2011). Ley 26695, de educación en contexto de encierro: educación para todos: aciertos, problemáticas y desafíos. *Revista pensamiento penal*, (41) 132, 1-14.

MATURANA, Humberto; Francisco Varela y Rolf Behncke (prefacio) (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen. [Primera edición en 1984].

MATURANA, Humberto y Gerda Verden Z ller (2011). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Desde el patriarcado a la democracia. Santiago de Chile: JC Sáez editor.

MATURANA, Humberto y Ximena Dávila (2015). *El árbol del vivir*. Santiago de Chile: MPV.

MORIN, Edgar (2001). *La cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.

—————(2006). *El método*. El conocimiento del conocimiento. Buenos Aires: Nueva Visión.

—————(2009). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.

MUIR, JOHN (1971). *My first summer in the Sierra*. Oxford: University Press.

NOSIGLIA, María Catalina (2012). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis educativa*, 11(11), 113-138.

PARSONS, Talcott (1968). *La estructura de la acción social* (vol. 1). Madrid: Guadarrama.

PERLO, Claudia; Leticia Costa; María del Rosario De La Riestra y Verónica López Romorini (2011). *Aprendizaje organizacional y poder: de la pirámide a la red*. [Discurso principal]. II Congreso internacional de psicología del trabajo y las organizaciones. 11 de noviembre, 2011. Rosario, Argentina.

PERLO, Claudia y Verónica López Romorini (2014). "Siento, existo y luego... pienso": contribuciones para la construcción del conocimiento científico. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 19 (65), 75 – 90.

PERLO, Claudia; Leticia Costa y Verónica López Romorini (2015). Configuraciones de la alteridad y el poder: de la soledad en la pirámide al encuentro en la red. *Telos*. 48 (17), 281 - 307.

PERLO, Claudia (2017). Recuperar la pasión por enseñar y aprender. *Diario La Capital*, 08 de diciembre de 2017. Recuperado de: <http://www.lacapital.com.ar/recuperar-la-pasioacuten-ensentildear-y-aprender-n322382.html>

PRIBHAM, Karl; Mark Nuwer y Robert Baron (2008). The holographic hypotheses of memory structure in brain function. *Contemporary development in mathematical psychology*, 32 (41), 416-457.

REICH, Wilhem (1927). *La función del orgasmo*. El descubrimiento del orgón. Problemas económico-sexuales de la energía biológica. Barcelona: Paidós.

REGUILLO, Rossana (2017). *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

SALINAS, Raúl (2002). *El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social*. Documento en el marco de la Conferencia Latinoamericana sobre reforma penal y alternativas a la prisión. 05 de julio de 2002. San José, Costa Rica.

SAVIANI, Demerval (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 5 (13), 16-25.

SENGE, Peter (1994). *La quinta disciplina*. En la práctica. Buenos Aires: Granica.

SHAW, Clifford y Henry Mckay (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: University of Chicago Press.

SCHNEIDER, Gretel (2018). De la educación en cárceles de Argentina y España. Entre el enfoque de derechos y el tratamiento penal. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 12 (48), 10-23.

SCHUSTER, Federico (2009). Palabras para presentar palabras. En: Calgagno, Paola; Cucut, Laura y Grandoso, Laura. (comps.). *Hablando desde las cárceles*. Boletín bimestral. Proyecto Ave Fénix, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires: UBA.

SPINOZA, Baruch (2007). *Ética*. Madrid: Alianza.

TORO ARANEDA, Rolando. (2007a). *Principio biocéntrico*. Cuadernos de formación. Suiza: International Biocentric Foundation (IBF).

—————(2007b). *Biodanza*. Chile: Cuarto propio.

—————(2012). *Inteligencia afectiva*. La unidad de la mente con el universo. Chile: Cuarto propio.

VARELA, Francisco (1992). *Autopoiesis and the biology of intentionality*. In proceedings of the workshop "autopoiesis and perception". Irlanda: Dublin City University.

VON BERTALANFFY, Ludwig (1976). *Teoría general de los sistemas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

WILBER, Ken (2008). *El paradigma holográfico*. Una exploración en las fronteras de la ciencia. Barcelona: Kairós.

ZAFFARONI, Eugenio (1989). *En busca de las penas perdidas*. Buenos Aires: Ediar

ZAFFARONI, Eugenio; Alejandro Alogia y Alejandro Slokar (2000). *Manual de derecho penal*. Buenos Aires: Ediar.

PROCURACIÓN PENITENCIARIA DE LA NACIÓN. Instructivo Detenidos/as sobre el Estímulo Educativo (Art. N° 140 de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de La libertad). Recuperado de: www.ppn.gov.ar

Claudia Perlo | Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET, Argentina

perlo@irice-conicet.gov.ar

Doctora en Humanidades y Artes con orientación en Educación. Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación –IRICE– desde el año 1992 a la fecha. Profesora Didacta de Biodanza por la International Biocentric Federation (IBF) (2013). Educadora Biocéntrica por la Universidad Biocéntrica de Ceará, Fortaleza (2015). Docente de postgrado en universidades públicas y privadas. Autora de libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

Fecha de recepción: 4/04/2022

Fecha de aceptación: 30/05/2022