

La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites

por Fernando GIL CANTERO

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción y planteamiento. La desprofesionalización pedagógica en las prisiones

El centro penitenciario concentra la condición paradójica de pretender ser un espacio de castigo por la reclusión en el momento presente del interno y, además, un espacio de reeducación en el futuro del recluso (cfr. Matthews, 2003). Esta contradicción obliga al saber pedagógico a matizar mejor las posibilidades educativas de los sujetos y de las instituciones penitenciarias. Tal vez sean estas dificultades, entre otras, las que den razón de que uno de los ámbitos en que la pedagogía ha entrado escasamente sea el de las prisiones. Y es extraño que no lo haya hecho cuando en algunos países, como el nuestro, el ámbito penitenciario se considera, desde la misma legislación, un proyecto de educación, no sólo de castigo, o si se prefiere de rehabilitación y reeducación [1].

El propósito de este artículo estriba en plantear diversos frentes de reflexión acerca del ámbito penitenciario visto desde la perspectiva de sus dificultades educativas. Vamos a proponer que, frente a estas limitaciones, se puede mejorar la pretensión de reinserción en las prisiones si, por un lado, se profesionaliza algo la labor que realizan los voluntarios a través de las diferentes ONGs y, por otro, “privilegiando los programas educativos o pedagógicos frente a los médicos o terapéuticos (...)” (Morente, 2008, 229).

La educación en prisiones tiende a entenderse hoy, bien como una terapia técnicamente especializada de tratamiento de supuestos “trastornos comportamentales” (cfr. Ward, 2002; Soria y Sáiz, 2006; Serrano Maíllo, 2006; Cerezo y García, 2007; Redondo, 2008), o bien, como un mero entretenimiento o distracción (cfr. Mapelli, 2006). Nuestra perspectiva es que el enfoque educativo no es psi-

cológico ni un pasatiempo, aunque pueda contener a ambos. A lo largo de este estudio vamos a mostrar algunas razones que explican esta situación. Ya adelantamos que una de las causas de fondo más determinante estriba en que, en la medida que el cumplimiento de la pena en prisión tiende a limitarse a la exclusiva privación de libertad, se va provocando una *desvalorización de la acción del preso*. Lo que interesa es que el interno no haga nada. Y si no se valora la acción, la perspectiva educativa entonces no existe o se considera secundaria. Si lo que buscamos es la reeducación entonces, por el contrario, hay que *promover el principio de actividad en el preso* y extender la visión del cumplimiento de la condena como un tiempo de actividad muy controlado que aspira al cambio personal, y no un tiempo de pasividad despersonalizadora.

No cabe duda que “(c)ualquier intento de aumentar sus capacidades educativas en la cárcel y después de que hayan sido puestos en libertad tendrá un impacto en su educación y empleo” (Manger et al., 2006, 46). Ahora bien, valorar educativamente la acción del preso supone, sin embargo, considerar que la suma imprescindible de “conocimientos, habilidades y terapias” (Redondo, 2008, 39) tiene sentido reeducador si buscamos, sin prejuicios y más allá del código penal, el cambio personal, social y moral del interno por apropiación libre y crítica de valores cívicos y éticos de convivencia. Como nos recuerda Palermo,

“Aunque estamos de acuerdo en que las variables que influyen en la

difícil reintegración de los ex-presos y su posible reincidencia siguen dándose en nuestras comunidades, el sentido común nos dice que el fracaso de la reintegración se debe no sólo a las dificultades que se hacen evidentes en las variables (de los programas de tratamiento), sino también a un factor muy básico, como es la falta de determinación de los ex-presos para cambiar sus actitudes hacia sí mismos y la sociedad. A menos que tenga lugar un cambio básico en el sujeto, un cambio en las variables no afectará de modo relevante al resultado. El cambio principal tiene que venir primero desde dentro de la persona. Mejorar la autoestima tiene que ir de la mano de la (mejora) de la responsabilidad, y un enfoque holístico a los problemas básicos de la persona nos ayudará al alcanzarlo” (Palermo, 2009, 3).

Vamos a pasar ahora a dar cuenta de algunas de las causas de esa desprofesionalización educativa en el ámbito penitenciario.

2. Limitaciones legales a la reeducación

El clima paulatino de desprofesionalización educativa tiene una clara manifestación en textos legales y sentencias relevantes que, por una razón u otra, no han revalorizado el marco de acción educativa en las prisiones. No lo niegan, pero tampoco lo resaltan. De qué se ocupan o no los textos legislativos tiene mucha importancia porque “(r)ecientes desarrollos a nivel europeo sugieren que el énfasis sobre los derechos humanos en las prisiones euro-

peas termina provocando que se incrementen las iniciativas de reformas” (Zyl Smit, 2006, 115; cfr. Smith, 2007; Cheney, 2008). Pues bien,

“(p)ese a su evidente vinculación con los fines de la pena, el derecho a la educación en los centros penitenciarios ha acostumbrado a recibir un trato secundario en los estudios doctrinales; ello pese a que (...) este derecho (uno de los pilares del tratamiento penitenciario junto con el trabajo) es sin duda el más directamente relacionado con los fines de la pena, no en vano uno de ellos es la reeducación del preso” (Reviriego, 2007, 159-160).

Empecemos con algunas sentencias del Tribunal Constitucional (cfr. Delgado del Rincón, 2007, 85 y ss.). En una de las primeras y más relevantes (15/1984, de 11 de enero), tras reconocer que el artículo 25.2 de la Constitución establece como fines de la pena la reeducación y reinserción social, los reduce, sin embargo, a “(...) un mandato del constituyente al legislador para orientar la política penal y penitenciaria, mandato del que no se derivan derechos subjetivos (...)”; advirtiendo reiteradas ocasiones en que esos fines no pueden ser considerados “(...) derechos fundamentales susceptibles de amparo constitucional (...)” (TC, 75/1998, de 31 de marzo).

El Tribunal Supremo, por su parte, ha recordado en numerosas sentencias la doctrina del Tribunal Constitucional. En una de las últimas, la correspondiente a

la de la Sala 2ª, de 15 de septiembre, de 2005, cita textualmente al alto tribunal para considerar que si bien la resocialización es un fin de la pena, no pertenece, sin embargo, a la categoría de derecho fundamental. Y añade: “(...) De la concepción del Estado social y democrático de derecho no es posible derivar la exigencia de que sea aquélla el único fin de la pena y ni siquiera que puedan atribuirse a la misma funciones exclusivamente privativas (...)”. Delgado del Rincón al analizar estas sentencias y otras considera que,

“(e)n consecuencia, la tutela de los particulares frente a las actuaciones de la Administración penitenciaria o las decisiones de los tribunales que sean contrarias al principio constitucional del artículo 25.2, se llevarán a cabo a través de la vía judicial ordinaria (...), y no a través del amparo constitucional, al no constituir la reeducación y la reinserción social un derecho fundamental de los penados (...)” (Delgado del Rincón, 2007, 98).

Esta tendencia no es sólo, como podría parecer, una mera disputa doctrinal. Tiene claras implicaciones en el modo en que se tiende a comprender las posibilidades reeducativas en las prisiones y, por tanto, en los sujetos. Siempre es más difícil mantener una perspectiva educativa si se extienden presupuestos contrarios a la misma o, en todo caso, se consideran de importancia secundaria.

Una reforma legislativa que colaboró, en su momento, muy decisivamente, para desvalorizar la perspectiva reeducativa y

resocializadora y, por tanto, acentuar aún más la desprofesionalización educativa en las prisiones, es la L.O. 7/2003, que modifica algunos artículos muy relevantes del código penal. Esta reforma va dirigida, entre otros preceptos, a variar el modo de considerar determinados delitos de terrorismo, la elevación del número de años máximo de estancia en prisión y el endurecimiento del régimen penitenciario al restringir, en determinados casos, el acceso al tercer grado, a la libertad condicional o a los permisos de salida. Arribas López (2007, 39), al analizar esta reforma, desde las condiciones del cumplimiento de las penas de prisión, considera que

“ya no puede defenderse sin ningún tipo de matización que para todas las categorías delincuenciales la reeducación y reinserción social siga siendo los objetivos prioritariamente finalistas durante todo el cumplimiento de la condena (...) la finalidad reinsertadora ha pasado a estar tan eclipsada, a jugar un papel tan secundario, que existen dudas más que razonables sobre la adecuación constitucional del mismo”.

No deja de sorprender por la misma razón la redacción de las nuevas Reglas Penitenciarias Europeas. Como es sabido, el Comité de Ministros del Consejo de Europa ha puesto al día la famosa Recomendación R(87)3. Esta revisión profunda pretende reflejar los cambios habidos en política penal, prácticas de condena y gestión de las prisiones en general en Europa. En la 952 reunión celebrada el 11 de enero de 2006 se adoptó la Reco-

mendación, Rec(2006)2, dirigida a los Estados miembros [2]. Pues bien, al comentar Mapelli Caffarena esta última versión indica varios aspectos de sumo interés para nuestros propósitos:

“El sistema penitenciario no puede pretender, ni es tampoco su misión hacer *buenos* a los hombres, pero sí puede, en cambio, tratar de conocer cuáles son aquellas carencias y ofrecerle al condenado unos recursos y unos servicios de los que se pueda valer para superarlos. *En cierta forma se propone que las terapias resocializadoras y la sicología sean desplazadas por la oferta de los servicios sociales y la sociología. No debe, pues, extrañarnos, que los responsables de su redacción no hagan mención en ningún momento a la resocialización o la reeducación.* (...) A esta normalización social se llega por los caminos de la humanización del castigo mejor que con pretensiones rehabilitadoras (...)” (Mapelli, 2006,4; cursivas añadidas).

Esta es una de las vías que está provocando convertir los espacios de reclusión en espacios de entretenimiento. A nuestro juicio, lo que hay que humanizar es al sujeto y no sólo al castigo. Pero para ello hay que creer en sus posibilidades de cambio. La desprofesionalización pedagógica se acentúa mientras se siga considerando que

“(...) de lo que se trata no es de que el infractor de las normas penales asuma o interiorice como propio todo

el bagaje axiológico de la comunidad a la que pertenece, sino algo más elemental, la observación de las normas jurídico-penales y, con ella, el respeto a los bienes jurídicos fundamentales que éstas tratan de preservar como pilar básico de la convivencia social” (Arribas López, 2007,40).

Puede que la mirada pedagógica sea más costosa pero indudablemente, a largo plazo, beneficia más al sujeto y a la comunidad porque en sí misma favorece la prevención del delito basada en el compromiso personal del auténtico cambio del delincuente. Se trata así de “(...) hacerle reflexionar, despertar sus sentimientos de culpa, de arrepentimiento y deseos de reparación, y que internalice la norma como valor rector de su vida” (Sánchez Concheiro, 2006, 120).

3. Limitaciones profesionales a la reeducación

En España esto es especialmente notorio y con varios indicadores objetivos. Hace 12 años que no se convocan oposiciones del cuerpo técnico de instituciones penitenciarias en la especialidad de pedagogía. Sí lo hacen en derecho-criminología, psicología, magisterio, sanidad, etc. [3]. Este hecho podría explicarse recurriendo a una posible desprofesionalización o desvalorización social de la pedagogía, sin embargo, no parece que sea así dado que en otros ámbitos de la administración del Estado y de las respectivas Autonomías se siguen ofertando plazas de pedagogos como orientadores, para centros de menores, en ayuntamientos, etc. Y

lo mismo cabe decir de la oferta privada. En realidad, las funciones asignadas a los pedagogos en el Reglamento Penitenciario son fiel expresión de la falta de confianza real en las posibilidades educativas de las prisiones. Más aún si se comparan con las funciones asignadas con el resto de los miembros del equipo de tratamiento [4].

Otro indicador es que la diplomatura de Educación Social, relativamente nueva, con una gran demanda de matrícula, con presencia en numerosas universidades y, en muchos casos, con un corte de nota alta de selectividad, no está considerada, a efectos de oposiciones para incorporarse profesionalmente al cuerpo de educadores de prisiones. El indicador, en este caso, es bastante más determinante dado que la figura de los educadores de prisiones (cuerpo institucional de una gran relevancia y reconocimiento en las políticas de reinserción y reeducación de los internos según la L.O.G.P., y el R.P.) se cubre por concurso interno de méritos entre los funcionarios de vigilancia que acrediten la obtención de cualquier diplomatura universitaria. Es difícil de mantener hoy una perspectiva seria, realista y profesional de la reeducación de los reclusos en el ámbito penitenciario si, por un lado, titulados universitarios como los educadores sociales no pueden acceder y, por otro, basta tener antigüedad en el cuerpo y haber estudiado, pongamos por caso, tres años de filología inglesa. No es difícil de observar que lo que parece realmente interesar es que la mirada supuestamente educativa en el

patio de las prisiones sea, al final, la mirada veterana de la vigilancia y custodia; que quienes acceden al interior del patio y los módulos, sean los mismos que *estaban* vigilando, hasta hace poco y durante mucho tiempo, desde el otro lado. Lo más determinante para consolidar nuestros argumentos estriba, sin embargo, en que la educación, la reeducación o resocialización no se considere todavía, a efectos penitenciarios, una acción susceptible de ser profesionalizada en su diagnóstico, ejecución y evaluación, más allá de los saberes culturales que puedan proporcionar tres años de estudios universitarios en cualquier especialidad. También puede añadirse un argumento más grave: que la población penitenciaria no se la considere lo suficientemente relevante como para ser atendida por profesionales de la educación capacitados en ese sector de la población.

Otro indicador de la desprofesionalización educativa en el ámbito penitenciario es que, como es sabido, la casi totalidad de las actividades dentro de las prisiones las ponen en marcha las ONGs que, especializadas o no, en este contexto colaboran con las instituciones penitenciarias. Son así, en casi todos los casos, *actividades de ocupación del tiempo* que permiten, por un lado, el mantenimiento de la propia asociación para seguir recibiendo subvenciones, y, por otro, el entretenimiento, la distracción, de un pequeño grupo de presos para así evitar los posibles incidentes regimentales. La tendencia estriba en pensar las actividades como talleres o espectáculos que se ofrecen, con

la finalidad de estar, mirar, en algunos casos interactuar; llevadas a cabo por personal no profesional y con un planteamiento poco exigente en su diagnóstico, enfoque individualizado y seguimiento continuo. Estas actividades las cubren también diferentes órdenes religiosas, compañías o empresas de todo tipo (de cine, teatro, música, toros, circos, magia, etc.), y alumnos universitarios en prácticas. Sin diagnóstico riguroso, sin conexión entre éste y la actividad, sin profesionales que fundamenten las propuestas según grupo diana y necesidades individuales (cfr. AA.VV., 2003), no hay tampoco una evaluación rigurosa que establezca garantías de variables más exitosas para la reinserción [5].

En el otro extremo nos encontramos, en ocasiones, con actividades muy especializadas, estructuradas, dirigidas a grupos homogéneos de internos, con un mismo delito, llevadas a cabo, ya no por voluntarios, sino por psicólogos, médicos o psiquiatras de la prisión o contratados, y con especialización en malos tratos, violaciones, toxicomanías, pederastia, violencia en general, impulsividad incontrolada, personalidades esquizofrénicas, psicopatías, etc. Estas actuaciones se recogen bajo la denominación de Programas o terapias psicológicas (cfr. Carcedo y Reviriego, 2007; Redondo, 2008) y se van poniendo en marcha, en la mayoría de los casos, según la repercusión social del delito. Es interesante observar cómo el incremento de intervenciones especializadas en las prisiones se demanda en función del escándalo del delito y su narrativa de

comportamiento “anormal”, “enfermizo”, que implica así un *tratamiento* en las áreas clínicas, psicológicas o psiquiátricas. El discurso clínico-patológico asociado a determinados delitos proporciona, en efecto, cierta tranquilidad a la sociedad e incrementa el número de plazas de psicólogos y psiquiatras en las prisiones, pero puede llegar a irresponsabilizar a los propios reclusos al extender ideas irracionales en torno a una impulsividad incontrolable de origen caracterial, genético o psiquiátrico. Nuestra crítica se basa en señalar que la tendencia a “terapeutizar”, “medicalizar” o “psiquiatrizar” la acción delictiva, excluye la intervención educativamente especializada [6] porque se deja de considerar la voluntad de cambio de vida del sujeto y la relevancia de la relación educativa que ha de impulsar ese cambio.

4. Limitaciones históricas y conceptuales a la reeducación

Otra vía que afecta a la desprofesionalización educativa en el ámbito penitenciario estriba en que, como ya sugerimos al principio del texto, la trayectoria histórica de los códigos penales modernos se centra en reducir las sanciones exclusivamente a la pena privativa de libertad. De este modo, las instituciones penitenciarias no llegan a concebirse como posibles espacios reeducativos porque, en realidad, cualquier propuesta de actividad tiende a considerarse en un orden de importancia secundario frente a la misma reclusión. Al insistir, como criterio democráticamente humanizador y progresista, en el exclusivo cumplimiento de la pena

entendida como ausencia de libertad, se termina suplantando la voluntad del sujeto, su iniciativa, su participación. El interno nada decide ni hace, se les da todo literalmente hecho, no tienen que apagar ni las luces de sus celdas, la comida, el menú, el horario, los recorridos, las actividades, las horas de visita, las llamadas, las actividades de todo tipo les vienen dadas en su origen, desarrollo y finalización.

En contra de lo que habitualmente se piensa, especialmente en el ámbito jurídico y criminológico, este proceso de desocupación e inactividad desemboca, lamentablemente, en una situación de dependencia creciente, despersonalización, baja autoestima y alta labilidad emocional. “El tiempo penitenciario es, en muchos casos, en muchísimos casos, un tiempo de nihilismo y de cierto destrozamiento personal (...) no es un espacio terapéutico, cultural y educativo” (Arnaz, 2005, 7). Mientras respetuosa y democráticamente se les priva de libertad, también se les está arrancando su condición de agente y, por tanto, la posibilidad de la reeducación. Esto explicaría los escasos incidentes reglamentarios de envergadura de nuestro sistema penitenciario. No se debe a la mejora de la capacidad intimidatoria de un sistema disciplinario más exigente. Todo lo contrario. Se ha logrado, al suplantarse la voluntad de interno, al erradicarse la perspectiva educativa, una maquinaria casi perfecta para prisionar a los sujetos, para favorecer una pasividad despersonalizadora que garantice una estancia sin conflictos.

Los educadores de las ONGs que, por propia iniciativa, se encargan de asistir a los internos las primeras semanas de libertad o en los permisos de salida, relatan como uno de los efectos más devastadores, el estado de pusilanimidad y dependencia que provocan las prisiones. La falta de asunción de responsabilidades por parte de los presos, continuada, sistemática y durante años termina por provocar sujetos inmaduros, con nulas iniciativas, apáticos, a los que, desde esas asociaciones, les tienen que enseñar a valer-se por sí mismos.

Desde la perspectiva criminológica tal vez quepa considerar así el cumplimiento de la condena, pues “(...) la necesidad de rechazar un tratamiento impuesto contra la voluntad del afectado se basa en que no cabe imponer una agravación de la condena que se le haya impuesto a un delincuente por exigencias de la resocialización” (Rueda Martín, 2007, 73). Pero, desde la perspectiva pedagógica, si lo que buscamos es la reeducación entonces hay que *promover el principio de actividad en el preso* y extender la visión del cumplimiento de la condena como un tiempo de actividad muy controlado [7]. Para poder favorecer la reinserción es necesario que el sujeto se apropie de su condición de agente en acciones concretas. Es decir, hay que optar necesariamente por sistematizar las actividades en las que participa el interno. Resulta paradójico que las pretensiones democráticas y los principios de humanización del castigo no hayan sabido impulsar, imaginativamente, sistemas más educativos en los que los

sujetos se sientan agentes de sí mismos, condición indispensable para el trabajo rehabilitador.

Para completar adecuadamente este apartado debemos tratar, aunque sea brevemente, el otro lado de la desprofesionalización educativa de las prisiones. Me refiero a las dificultades conceptuales —teóricas y prácticas— que los mismos profesionales de la educación u otros con acusados intereses pedagógicos ponen a las posibilidades educativas en entornos de reclusión (Bautista, 2002; Ríos y Cabrera, 2002a; Ayuso, 2003; Gil Villa, 2004; Baratta, 2004; Ríos, 2005; Sánchez Concheiro, 2006). Hay que reconocer que todavía la tarea educativa es vista, por muchos, con una áurea de romanticismo místico, roussonian, o en clave más moderna, foucaultiana, por la que tienden a aproximarse con entusiasmo al mundo de las prisiones pero desde posiciones tan críticas, de “deconstruccionismo penitenciario”, que terminan por favorecer, por cierto, no la supresión de las prisiones sino la desprofesionalización pedagógica.

Por razones históricas, de vinculación con los fines deseables —críticos y emancipatorios— de la vida, los que se sienten educadores, lo sean o no profesionalmente, son especialmente proclives a aceptar los argumentos que cuestionan de raíz las posibilidades educativas donde no hay libertad. Es un error concebir la libertad de modo absoluto para que pueda haber educación. La condición de posibilidad de una libertad *humana* es, precisamente, la

necesaria formación previa para hacer un uso inteligente y moral de la misma. Al fijarnos en los sujetos concretos y sus necesidades es cuando reconocemos el error de partir de una concepción absoluta de la libertad como condición teórica y práctica de la educación. Por eso, puede y debe pensarse educativamente la vida en las prisiones teniendo en cuenta, precisamente, las limitaciones que la pena privativa de libertad ha impuesto. No cabe duda que es absolutamente imprescindible denunciar el efecto perverso de los sistemas sociales con relación al tipo de población penitenciario que ingresa en las prisiones. Pero tampoco hay que caer en planteamientos tan teóricamente formales que terminamos salvando los conceptos (libertad, educación o sociedad) a costa de olvidarnos de los sujetos (cfr. Garrido Genovés, 2005, 16-18). En este sentido nos parece más adecuado, más conveniente, para la calidad de vida de los presos considerar las posibilidades educativas que pueden darse y, sobre todo, que debemos crear, con todas las limitaciones conceptuales y prácticas que se quieran, que optar por centros penitenciarios donde la educación se quede a la puerta.

5. Aproximación a las posibilidades de la acción pedagógica en prisiones

Poco a poco se van abriendo paso otras miradas diferentes al mundo carcelario que, sin romper con las aportaciones eficaces de determinados tratamientos, aportan visiones más amplias y, a nuestro juicio, más educativas. Este es el caso de Tom Ward quien lleva siete años investigando en torno a un prometedor

modelo de reinserción de delincuentes denominado *Good lives Model-Comprehensive*. Tras criticar algunas de las limitaciones de las extendidas propuestas cognitivas-conductuales, que se centran en la valoración de los riesgos del comportamiento delincuencia, propone un acercamiento basado no sólo en la “reducción de los factores de riesgo sino en equipar a los delincuentes con los recursos para vivir mejores estilos de vida” (Ward et al., 2007, 89; Ward y Gannon, 2006, 83). El modelo pretende funcionar como un marco general para orientar el tratamiento, sin sustituir terapias y técnicas más específicas (Ward y Gannon, 2006, 93). Basándose en un esquema de metas y necesidades humanas básicas, plantea la sugerencia de establecer el tratamiento como un programa de estilos de vida, de acción, plausibles, legales y morales que permitan satisfacer esas metas comunes del ser humano (cfr. Ward, 2002, 7).

“El modo más efectivo de ayudar a los delincuentes a vivir vidas más constructivas es desarrollar un plan de buena vida integrado. Esto requiere una cuidadosa consideración de los ambientes en los que están los delincuentes, sus preferencias individuales y sus sistemas generales de valores” (Ward et al., 2006, 391).

A la espera de desarrollos más amplios de este modelo y, sobre todo, de las evaluaciones de eficacia, demandadas por el mismo autor, nos parece que si bien, en comparación con otros modelos,

anuncia más de lo que es (cfr. Redondo, 2008, 84-85), sin embargo, apunta una dirección interesante. En efecto, quienes están en contacto continuo con las experiencias personales de vida de los delincuentes, saben que la reeducación pasa por retomar, positivamente, la propia vida.

“El inadaptado vive un ‘presentismo galopante’. El pasado es una mera suma de frustraciones, y el futuro (...) un negro paredón. Las expectativas requieren despertar la capacidad de soñar y de retomar la conducción de la propia vida. Es preciso descubrir el sentido de la propia existencia, como condición para soportar frustraciones y luchar contra la adversidad” (Vitoria et al., 2003, 61).

Por eso, la propuesta de Ward es interesante.

“Desde una perspectiva educativa, el *Good Lives Models* nos reclama que nos centremos más en la persona que en el programa (...) (los educadores) no estamos sólo para enseñar a los delincuentes a leer, manejar dinero, ser mejores padres o conseguir un trabajo. Estamos para ayudarles a alcanzar unas vidas más plenas, responsables y satisfactorias como buenos ciudadanos, padres, compañeros y trabajadores” (Barlow, 2005, 6).

El enfoque pedagógico tiene diferentes niveles de actuación. Uno de ellos es favorecer, precisamente, climas más

humanizadores donde los sujetos se sientan reconocidos en su identidad y aspiraciones. No se trata sólo de lograr “un mejor estado de salud psicológica” (Carcedo et al., 2007, 76; Perlman y Russel, 2004, 585 y ss.; cfr. Tong y Farrington, 2008). Buscamos, desde la educación, una comprensión ética de las situaciones personales penitenciarias. “Se trata de gobernar a los presos a través de su subjetividad (...)” (Kaminski, 2007, 38). Por eso, “(l)a herramienta privilegiada al servicio de la reinserción social (...) no es otra que el encuentro personal” (Segovia, 2003, 2), con la figura real, cercana y ejemplificante de los educadores (cfr. Garrido y Alba, 2005, 191 y ss.; Redondo, 2008, 67-71; Barlow, 2005, 9; Valverde, 2002).

La obligación de la prisión es convertirse en una institución que trasmita una profunda mediación valorativa sobre los *modos adecuados de conducirse en la vida*. Se trata de revalorizar la acción del interno. No reduciéndole a ser un mero espectador de entretenimientos, una sombra de sí mismo, un sujeto pasivo sobre el que pesa y pasa el tiempo. Hay que tomarse en serio sus posibilidades de cambio y para ello hay que creer en el sentido educativo y moral de la acción. Junto a todos los programas necesarios, técnicamente estructurados, de aprendizajes de conocimientos, habilidades, actitudes, valoración de riesgos sociales y personales, etc., hay que sostener sin complejos la pregunta radical de la reeducación del delincuente: “¿Cómo puedo yo vivir mi vida de un modo diferente?”

(Ward y Stewart, 2003, 143). La intención pedagógica radical es establecer las condiciones necesarias para lograr “una disposición del delincuente a un cambio positivo de vida” (Barlow, 2007, 2).

Es significativo también que los novedosos programas de mediación jurídica y penitenciaria adopten este tipo de enfoque educativo, asumiendo que

“(l)as posibilidades de cambio personal se pueden hacer realidad sólo mediante el diálogo interno y externo, el conocimiento, el reconocimiento del daño, la comprensión, la verdad, la responsabilidad y el perdón” (Ríos et al., 2008, 54; cfr. Sánchez Conseiro, 2006).

Del mismo modo, desde hace unos pocos años se han creado unos espacios diferentes dentro de algunas prisiones, los conocidos como “Módulos del Respeto” (O.A.T.P., 2007), que se alejan de los enfoques terapéuticos y clínicos. Lo más sorprendente de esta experiencia es que, precisamente, se haya tardado tanto en comprobar los efectos positivos que tiene aplicar un riguroso y sistematizado enfoque pedagógico basado en la perspectiva educativa de la reeducación. El módulo de respeto es un espacio con mirada educativa porque pretende generar una experiencia de cambio personal, basada en la libre voluntad y compromiso del interno por modificar ciertos hábitos consigo mismo, con el trato dado a los demás y a las cosas que les rodean. Son espacios con posibilidades educativas porque rompen la inercia carcelaria, las propias tenden-

cias de la institución penitenciaria, al promover la creación de relaciones de respeto, junto con un nivel de exigencia altísimo en el cumplimiento de numerosas normas. Hay un compromiso compartido, público y privado, hacia unas normas en el que cada interno se siente parte integrante y responsable de un espacio de confianza recíproca. El preso es aquí, a diferencia del resto de la prisión, un agente responsable que se apropia de sus acciones, participa de los asuntos cotidianos, organiza, gestiona, en definitiva, controla la dirección positiva de su propia vida. Me parece que una variable relevante es que, quienes pusieron en marcha estos espacios, pensaron en términos de acciones, puestas en acción que educan. Christopher Innes, refiriéndose, al contexto penitenciario, señala,

“(…) cuando los investigadores se preguntan cómo algo funciona, se refieren a los detalles precisos de una explicación causal. Cuando los que se dedican a la práctica se preguntan cómo algo funciona, se refieren a qué pueden hacer para que las explicaciones causales sean resultado de sus acciones” (Innes, 2007,3).

Estamos, pues, ante un espacio penitenciario educativo que puede contribuir al cambio porque él mismo lo es con respecto al conjunto de la prisión, y porque exige al interno que se atenga a un orden de sentido impuesto desde fuera que el mismo preso tiene que asumir, hacer suyo, para hacerse así de otro modo, con otros hábitos, expectativas y estilos de vida.

Dirección para la correspondencia: Fernando Gil Cantero. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. C/ Rector Royo Villanova s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid. Correo electrónico: gcantero@edu.ucm.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 19.V.2009

Notas

[1] Aunque esta idea tendremos que matizarla pues la trayectoria legislativa ya no es tan clara, es cierto que el artículo 25.2 de la Constitución Española indica que "(L)as penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados". Por su parte, el artículo 1 de la Ley Orgánica General Penitenciaria 1/1979, de 26 de septiembre, (L.O.G.P.) señala que "(L)as instituciones penitenciarias reguladas en la presente Ley tienen como fin primordial la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad, así como la retención y custodia de detenidos, presos y penados".

[2] Las Reglas establecen nueve principios básicos en materia penitenciaria: 1. El respeto a los derechos humanos de todas las personas privadas de libertad. 2. Toda persona privada de libertad conserva todos aquellos derechos que no le fueron limitados por sentencia judicial. 3. Las restricciones sobre las personas privadas de libertad deben ser las mínimas necesarias y proporcionadas a los objetivos para los que fueron impuestas. 4. Las condiciones penitenciarias que infrinjan los derechos humanos de los presos no pueden justificarse en base a la escasez de recursos. 5. La vida en prisión debe aproximarse lo más posible a los aspectos positivos de la vida en comunidad. 6. La prisión debe facilitar la reintegración en la sociedad libre de las personas que hayan estado privadas de libertad. 7. Debe promoverse la cooperación con los servicios sociales del exterior y la implicación de la sociedad civil. 8. En la selección y formación del personal de prisiones se debe tener en cuenta la necesidad de mantener altos niveles de calidad en el cuidado de los internos. 9. Todas las prisiones deben ser objeto de inspecciones gubernamentales regulares y de supervisión por parte de instancias independientes (Disponible en internet: http://www.coe.int/t/cm/adoptedTexts_en.asp (Consultado el 26.II.2009).

[3] Resulta llamativa esta ausencia cuando las Reglas Penitenciarias Europeas proponen en su artículo 89.1

que, entre el personal especializado, se cuente con la presencia de pedagogos: "En la medida de lo posible el personal debe estar integrado de un número de especialistas suficiente, tales como psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, instructores técnicos, profesores o monitores de educación física y deportiva" (Disponible en internet: http://www.coe.int/t/cm/adoptedTexts_en.asp (Consultado el 26.II.2009).

[4] El Reglamento Penitenciario establece, en su Sección Sexta, titulada "De los Pedagogos", artículo 183, las siguientes funciones: "1ª. Estudiar al interno desde el punto de vista de su historial escolar, grado cultural y nivel de instrucción, enjuiciando el alcance de sus conocimientos, especialmente los instrumentales, actividades expresivas y aficiones, aportando la información correspondiente al estudio de su personalidad. 2ª. Ejecutar los métodos de tratamiento de naturaleza pedagógica. 3ª. Asistir como vocal a las reuniones de los Equipos de Tratamiento, participando en sus acuerdos y actuaciones. 4ª. Procurar la coordinación adecuada de las tareas escolares, culturales y deportivas con los métodos de tratamiento programados. 5ª. Cumplir cuantas tareas le encomiende el Director concernientes a su cometido". Pues bien, a pesar de estas tareas, es el profesional con menos funciones asignadas y con una redacción más corta de cometidos concretos a esas funciones.

[5] Hace poco la prensa se ha hecho eco, con cierto escándalo, de que en varias prisiones se ha montado un espectáculo en vivo de un desnudo integral de una mujer y, que en otra, los reclusos, algunos con delitos sexuales, han visionado una película comercial sobre violadores y violaciones. Es muy interesante observar las reacciones de los diferentes sectores sociales. En cualquier caso, para nuestros argumentos no nos ha de extrañar que pase esto si, como hemos apuntado, se vacía de perspectiva educativa la selección de actividades. Si el criterio es únicamente la ocupación en actividades de entretenimiento esta es la consecuencia lógica. Es interesante que la Secretaria General de Instituciones Penitenciarias declare a diversos medios que estas actividades "están fuera de lugar y que no se corresponden en absoluto con lo que se tiene que hacer en los centros penitenciarios". Exacto, esa es la pregunta: *¿Qué es lo que sí corresponde que los internos hagan en prisión?*

[6] Es cierto que quienes pretenden establecer cierta perspectiva educativa, matizan constantemente que los términos "terapias", "rehabilitaciones", "tratamientos",

etc., no han de considerarse redes conceptuales alejadas de intenciones educativas sino simples trasposos terminológicos de campos afines y, sobre todo, de la bibliografía internacional (cfr. Garrido Genovés, 2005, 21; Redondo, 2008, 25). El propósito es loable pero ciertamente infructuoso. Las palabras crean mundos. La referencia a rehabilitaciones psicosociales, terapias comportamentales, etc., son habituales para entender la *intervención* psiquiátrica, médica y psicoterapéutica. Cuando se busca la *acción* educativa no hace falta usarlos, salvo que la concepción de la delincuencia y el preso sea otra.

- [7] El cambio de mentalidad, desde la perspectiva criminológica y penitenciaria, se observa también en ciertos debates sociales en torno a la puesta en libertad de sujetos que, con informes del equipo de tratamiento contrarios a su excarcelación, e incluso con declaraciones de los mismos presos manifestando no estar "rehabilitados", el sistema jurídico se ve impotente para tomar medidas que, sin ampliar, la encarcelación, obliguen al sujeto a participar en actividades de tratamiento. Puede verse un análisis muy ponderado de esta cuestión en la Recomendación 121/2007, de 13 de noviembre, del Defensor del Pueblo, sobre el cumplimiento de condena, rehabilitación y beneficios penitenciarios de los delincuentes sexuales (BOCG. Cortes Generales. IX Legislatura. Serie A. Núm. 14, p. 498).

Bibliografía

AA.VV. (2003) *El tratamiento penitenciario: Recursos y necesidades* (Cáceres, ATIP).

ARNAZ VILLALTA, E. (coord.) (2005) Jóvenes y prisión, *Revista de Estudios de Juventud*, 69. <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.download.action?id=300444714> (Consultado el 26.IV.2009).

ARRIBAS LÓPEZ, E. (2007) Aproximación a un derecho penitenciario del enemigo, *Revista de Estudios Penitenciarios*, 253, pp.29-58.

AYUSO, A. (2003) *Visión crítica de la reeducación penitenciaria en España* (Valencia, NAU Llibres).

BARATTA, A. (2004) *Criminología y sistema penal* (compilación in memoriam) (Buenos Aires, B de F).

BARLOW, S. (2005) Ready, set, go: educating for good lives. *Inside learning for outside living. Addressing recidivism through education*, ACEA Conference, October 10-11, 2005. Australian Corrections Education Association, pp.1-11.

BARLOW, S. (2007) The Good Lives Model. Paper presentado en European Prison Education Association Conference, *Learning for Liberation*, Dublin, June 2007. Disponible en internet: http://epea.org/images/11conf/ws/the_good_life.pdf (Consultado el 26.II. 2009).

BAUTISTA, A. (coord.) (2002) *La mirada encerrada* (Madrid, Ediciones la Torre).

BOLETÍN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES. (2007) Recomendación 121/2007, de 13 de noviembre, del Defensor del Pueblo, IX Legislatura, Serie A, Núm. 14.

CARCEDO, R. J.; LÓPEZ SÁNCHEZ, F.; ORGAZ, M^a B. y FERNÁNDEZ ROUCO, N. (2007) Incidencia de la vida en prisión sobre las necesidades sociales, emocionales y sexuales de los presos, su salud psicológica y reinserción, en CARCEDO, R. J. y REVIRIEGO, F. (eds.) (2007) *Reinserción, derechos y tratamiento en los centros penitenciarios*, (Salamanca, Amarú), pp. 55-78.

CEREZO, A. I. y GARCÍA ESPAÑA, E. (coords.) (2007) *La prisión en España. Una perspectiva criminológica* (Granada, Comares).

CHENEY, D. (2008) Prisoners as citizens in a democracy, *Howard Journal of Criminal Justice*, 47:2, pp. 134-145.

DELGADO DEL RINCÓN, L. E. (2007) La Constitucionalización de la reeducación y la reinserción social como fin de las penas privativas de libertad, en CARCEDO, R. J. y REVIRIEGO, F. (eds.) (2007) *Reinserción, derechos y tratamiento en los centros penitenciarios*, (Salamanca, Amarú), pp. 79-106.

FOUCAULT, M. (1986) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (Madrid, Siglo XXI, 5ª edición).

GARRIDO GENOVÉS, V. (2005) Introducción a la intervención educativa con delincuentes, en GARRIDO GENOVÉS, V. *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol.I: Fundamentos de la intervención* (Valencia, Tirant lo Blanch), pp. 16-46.

GARRIDO GENOVÉS, V. y ALBA ROBLES, J. L. (2005) La delincuencia terapéutica entre educador y el delincuente juvenil, en GARRIDO GENOVÉS, V. *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol.I: Fundamentos de la intervención* (Valencia, Tirant lo Blanch), pp. 191-228.

GARRIDO GENOVÉS, V. y LÓPEZ MARÍA, J. (coords.) (2005) *Manual de intervención educativa en readaptación*

social. Vol.II: Los programas del pensamiento prosocial (Valencia, Tirant lo Blanch).

GARRIDO GENOVÉS, V.; STANGELAND, P. y REDONDO, S. (1999) *Principios de criminología* (Valencia, Tirant lo Blanch).

GIL VILLA, F. (2004) *La delincuencia y su circunstancia. Sociología del crimen y la desviación* (Valencia, Tirant lo Blanch).

INNES, Ch. A. (2007) Merging Research and Correctional Practice, *Corrections Today*, December, pp. 2-3.

KAMINSKI, D. (2007) Derechos de las personas reclusas y protección de la vida familiar, *Políticas Sociales en Europa*, 22, pp. 29-40.

LEY ORGÁNICA 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (BOE nº 239, 5 de octubre de-1979).

LEY ORGÁNICA 6/2003, de 30 de junio, de modificación de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. (BOE nº 156, 1 de julio de 2003).

MAPELLI CAFFARENA, B.(2006) Una nueva versión de las normas penitenciarias europeas, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 8, pp. 1-44. Disponible en internet: <http://criminet.ugr.es/recpc/08/recpc08-r1.pdf> (Consultado el 26.II.2009).

MANGER, T.; EIKELAND, O.-J.; ASBJØRNSSEN, A. y LANGELID, T. (2006) Educational intentions among prison inmates, *European Journal on Criminal Policy and Research*, 12, pp. 35-48.

MATTHEWS, R. (2003) *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento* (Barcelona, Bellaterra).

MORENTE MEJÍAS, F. (dir.) (2008) *El laberinto social de la delincuencia. Jóvenes adolescentes en la encrucijada* (Madrid, Dykinson).

ORGANISMO AUTÓNOMO DE TRABAJO PENITENCIARIO (2007) *Módulo de respeto. Módulos penitenciarios para la mejora de la convivencia* (Madrid, Centro Penitenciario Madrid III).

PALERMO, G. B. (2009) Reintegration and Recidivism, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 53:3, p. 3.

PERLMAN, D. y RUSSEL, D. (2004) Loneliness and health, mental and physical, en ANDERSSON, N. (ed.)

Encyclopedia of health and behavior, vol. 2 (Londres, Sage), pp. 585-589.

REAL DECRETO 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario (BOE nº 40, 15 de febrero de 1996).

REDONDO ILLESCAS, S. (2008) *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes* (Madrid, Pirámide).

REVIRIEGO, F. (2007) Los derechos fundamentales del recluso en la jurisprudencia constitucional, en CARCEDO, R. J. y REVIRIEGO, F. (eds.) *Reinserción, derechos y tratamiento en los centros penitenciarios* (Salamanca, Amarú), pp. 127-262.

RIOS, J. C. y CABRERA, P. J. (2002a) *Mirando el abismo. El régimen cerrado* (Madrid, Fundación Santa María. Universidad de Comillas).

RIOS, J. C. y CABRERA, P. J. (2002b) *Mil voces presas* (Madrid, Universidad Pontificia Comillas).

RIOS, J. C.; PASCUAL, E.; BIBIANO, A. y SEGOVIA, J. L. (2008) *La mediación penal penitenciaria. Experiencias de diálogo en el sistema penal para la reducción de la violencia y el sufrimiento humano* (Madrid, Constitución y Leyes, 2ª edición).

RUEDA MARTÍN, Mª A. (2007) Los programas y/o tratamientos para los agresores como respuesta penal: ¿se debe exigir la voluntariedad en su aceptación y seguimiento?, en RUEDA MARTÍN, Mª A. *Los programas y/o tratamientos de los agresores en supuestos de violencia de género ¿Una alternativa eficaz a las penas de prisión?* (Madrid, Dykinson), pp. 69-78.

SÁNCHEZ CONSEIRO, Mª T. (2006) *Para acabar con la prisión. La mediación en el derecho penal. Justicia de proximidad* (Barcelona, Icaria).

SEGOVIA BERNABÉ, J. L. (2003) En torno a la reinserción social y otras cuestiones penales y penitenciarias, *Anuario de la Escuela de Práctica Jurídica*, UNED, 1, pp. 1-19.

SERRANO, I. y SERRANO, A. (2007) Reflexiones sobre los fundamentos científicos y la evaluación del tratamiento penitenciario, en CARCEDO, R. J. y REVIRIEGO, F. (eds.) *Reinserción, derechos y tratamiento en los centros penitenciarios* (Salamanca, Amarú), pp. 163-177.

SERRANO MÁILLO, A. (2006) *Introducción a la criminología* (Madrid, Dykinson, 4ª edición).

- SMITH, Ch. E. (2007) Prisoners' rights and the Rehnquist court era, *The Prison Journal*, 87, pp. 457-476.
- SORIA VERDE, M. Á. y SÁIZ ROCA, D. (coords.) (2006) *Psicología criminal* (Madrid, Pearson).
- TOM, L. S. y FARRINGTON, D. P. (2008) Effectiveness of «reasoning and rehabilitation» in reducing reoffending, *Psicothema*, 20:1, pp. 20-28. Disponible en internet: <http://www.psycothema.com/pdf/3424.pdf> (Consultado el 26. II. .2009).
- VALVERDE, J. (2002) *El dialogo terapéutico en exclusión social: aspectos educativos y clínicos* (Madrid, Narcea).
- VITORIA, A.; ÁLVAREZ, A. y SEGOVIA, J. L. (dirs.) (2003) *Rehabilitación social de los indultados: otros caminos para la seguridad ciudadana. Análisis y propuestas sobre 120 jóvenes de la Coordinadora de Barrios socialmente insertados* (Madrid, Centro de Estudios Sociales e Investigación de la Coordinadora de Barrios, CESICB). Disponible en internet: http://turán.uc3m.es/uc3m/dpto/PU/dppu06/OTROS_CAMINOS_PARA_LA_SGDAD_CIUADADANA.doc (Consultado el 26. II. 2009).
- WARD, T (2002) Good lives and the rehabilitation of offenders: Promises and problems, *Aggression and Violent Behaviour*, 7, pp. 1-17.
- WARD, T. y GANNON, Th. A. (2006) Rehabilitation, etiology, and self-regulation: the comprehensive good lives model of treatment for sexual offenders, *Aggression and Violent Behavior*, 11, pp. 77-94.
- WARD, T.; MANN, R. E. y GANNON, Th. A. (2007) The good lives model of offender rehabilitation: clinical implications, *Aggression and Violent Behavior*, 12, pp. 87-107.
- WARD, T. y STEWART, C. A. (2003) Criminogenic needs and human needs: A theoretical model, *Psychology, Crime and Law*, 9, pp. 125-143.
- WARD, T.; VESS, J.; COLLIE, R. M. y GANNON, Th. A. (2006) Risk management or goods promotion: the relationship between approach and avoidance goals in treatment for sex offenders, *Aggression and Violent Behavior*, 11, pp. 378-393.
- ZYL SMIT, D. van (2006) Humanising Imprisonment: A European project?, *European Journal on Criminal Policy and Research*, 12:2, pp. 107-120.

Resumen:

La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites

Este artículo propone recuperar la perspectiva pedagógica en las prisiones. Se analizan algunas causas que han provocado la desprofesionalización educativa de las prisiones en España. Por un lado, el tratamiento se considera un conjunto de actividades para entretener a los presos. Por otro, el tratamiento se considera un conjunto de terapias muy especializadas para determinados delitos con una alta repercusión social. Este enfoque está reflejado en las normas penitenciarias europeas. Estas normas no mencionan los términos de reeducación, rehabilitación o resocialización. La actividad de las prisiones las llevan a cabo, sobre todo, ONGs sin capacitación profesional educativa. Este artículo analiza también las dificultades teóricas para poder pensar las posibilidades educativas en entornos cerrados. Nuestra propuesta es que la reeducación supone promover el principio de actividad en el preso y entender la condena como un tiempo de actividad muy controlado. Como ejemplos de esta línea se menciona el modelo comprensivo de los estilos de vida buena aplicados a los presos y los llamados “módulos del respeto”. En ambos casos se puede observar un cierto intento educativo por crear las condiciones que ayuden a los presos a vivir la experiencia del cambio personal.

Descriptor: Educación en prisión. Normas penitenciarias europeas. Organizaciones no gubernamentales en prisión.

Summary:**The pedagogical action in jails.****Possibilities and limits**

The article proposes pedagogical recover in prisons. The educational perspective is being lost. The author discusses some causes. On the one hand, the treatment is considered a set of activities to entertain the prisoners. For another, the treatment is considered a highly specialized set of therapies for certain crimes with a high social impact. This approach is reflected in the European Prison Rules. These rules do not mention the terms of re-education, rehabilitation or resocialization. The activity of prisons are carried out, especially volunteers. There is no a professional educational diagnosis. This article also analyzes the theoretical difficulties to be able to think the educative possibilities about closed environments. Our proposal is that reeducation supposes to promote the principle of activity in the prisoner and to understand the sentence like a time of activity very controlled. As examples of this line are mentioned the Good Lives Model-Comprehensive applied to the prisoners and the calls "modules of the respect". In both cases a certain educative attempt can be observed to create the conditions that help the prisoners to live the experience on the personal change.

Key Words: Education in jails. European Prison Rules. Non Governmental Organizations in Prisons.