

NADA ES CASUAL. LAS AUSENCIAS Y NECESARIAS PRESENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN NUESTRAS PRISIONES

Víctor M. Martín Solbes. *Málaga*

NOTHING IS CASUAL. ABSENCES AND NECESSARY PRESENCE OF SOCIAL EDUCATION IN OUR PRISONS

471

“Hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir”.

María Zambrano

Introducción

Para aproximarnos a la realidad que se vive en nuestras prisiones, es necesario hacerlo a partir de una reflexión de los acontecimientos que en ella suceden; así, es necesario reflexionar sobre conceptos como el de víctima, victimario, delito, violencia o educación, entre otros, ya que parece evidente que las Instituciones Penitenciarias se vislumbran como instituciones asentadas e incuestionables en nuestras sociedades y, por lo tanto, merecedoras de una reflexión en profundidad.

Las prisiones son instituciones de creación reciente en nuestra sociedad, al menos, tal y como las concebimos actualmente (Foucault, 2000), vinculadas a las relaciones de poder en las que se sustentan las formas de castigo a partir de mediados del siglo XIX, época de universalización de derechos y libertades que coincide con la universalización de disciplinas que convierten a las personas en seres dóciles y útiles a una estructura social capitalista que comienza a construirse y que llega a nuestros días como un procedimiento de vigilancia hacia las personas presas, pero también hacia las que se encuentran en libertad, a través de procesos de prevención general. Sea como sea, la pena privativa de libertad es considerada como la mejor manera de ejecutar un castigo social, reconociendo el valor económico del tiempo y su equivalencia en el encierro (Fuente, 2007).

A partir de la segunda mitad del siglo XX la prisión evoluciona hacia un modelo moderno, en el que se aglutinan principios organizativos y burocráticos, vinculados a la vigilancia y el castigo, con cierta política social vinculada al Estado de bienestar, aunando los objetivos de control social con los emanados de ciertas acciones sociales y los derechos de las personas presas. Así, las prisiones cumplen

“la función de castigar las conductas que atentan contra el orden social y en ellas se proyectan las demandas de seguridad de la ciudadanía. Pero al mismo tiempo, debe conseguir la rehabilitación de los castigados porque los derechos humanos son un principio cultural y político de nuestra sociedad y por eso, en teoría al menos, una mayoría social considera imprescindible esta misión” (Fuente, 2007: 288-289).

Así, a partir de los años sesenta del siglo XX, se incorporan al mundo penitenciario ciencias sociales como la psicología, la pedagogía, la criminología o la sociología.

De este modo, la actual legislación establece que *“las penas privativas de libertad se orientarán hacia la reeducación y reinserción social”* (artículo 25.2 de la Constitución Española), aunque creemos que, en numerosas ocasiones, las prácticas penitenciarias, reflejan una visión educativa, al menos cuestionable, ya que, aunque consideramos que educan, debemos preguntarnos qué, cómo y para qué educan (Valderrama, 2013), lo que hace plantearnos que, el denominado tratamiento socioeducativo penitenciario, no constituye una práctica prioritaria en nuestras prisiones, sino que se ha convertido en un conjunto de actividades de adaptación y resocialización asimilativas, no carentes de buena voluntad por parte de los y las profesionales que las ejecutan, casi siempre, educadoras y educadores sociales, pero poco vinculadas a procesos educativos emancipadores y de verdadero desarrollo de las personas presas, lo que nos induce a reflexionar sobre las posibilidades reales que la acción socioeducativa puede llegar a tener sobre las personas presas y los entornos en los que se desenvuelve, sin desdeñar, desde luego, la influencia más que positiva que tienen, ya que ayudan a superar trayectorias vitales marcadas, en demasiados casos, por la violencia.

Así pues, y teniendo en cuenta que toda institución educa, quizás debamos plantearnos para qué educar, por qué educar, qué sentido tiene educar en las prisiones, en lugares en los que los procesos de socialización son primigenios, la sumisión y la obediencia son valorizados y donde se impone un pensamiento acrítico con lo establecido.

Además, no debemos olvidar que la vida en el medio penitenciario se caracteriza por desarrollarse en un marco institucional y arquitectónico que conduce la vida de las personas internadas a través de una serie de condicionantes, como son (Martín, 2006):

- La enorme importancia que en el marco de la política penitenciaria tienen los aspectos regimentales de orden, disciplina y seguridad, frente a cualquier programa educativo que pretenda estimular a las personas internadas. Así, por encima de cualquier actividad educativa existen unas normas que impiden o facilitan su realización.
- La voracidad del medio penitenciario, como medio institucional cerrado, y las dificultades existentes para motivar a la participación educativa y cultural desde un medio hostil.
- El mermado nivel educativo y cultural de los internados.
- La escasez de ofertas educativas y socioculturales.
- La alta movilidad de la población internada, ya sea por traslados a otros centros penitenciarios o por motivos de libertad.
- La carencia de recursos económicos, técnicos y humanos.
- La evidente falta de libertad, que es la nota más característica del medio penitenciario.

A estas características debemos añadir las inevitables dificultades que se dan en la vida en prisión, entre las que podemos destacar, Martín (2009):

- La masificación, la falta de espacios para contar con una mínima intimidad.
- La imposición de una convivencia forzada, sin que exista una separación adecuada.
- Las deficientes condiciones higiénico-sanitarias y alimenticias.

- La falta de recursos materiales y organizativos para trabajar, estudiar, realizar actividades, así como la falta de unas mínimas condiciones para el estudio y para la reflexión.
- La presión del grupo.
- La falta de conocimiento e interés, por parte de la Institución, para mejorar las condiciones personales, familiares y sociales de cada persona presa.
- La inactividad y la falta de ocupación positiva del tiempo en prisión.
- La falta de motivación institucional para desarrollar procesos que sean de interés personal y no tanto de utilidad para el propio centro.
- La aplicación restrictiva en concesiones de permisos y progresiones de grado.

1. ¿En manos de quién se encuentra la educación social en las prisiones?

El acceso al puesto de educador y educadora social en las prisiones españolas viene marcado por una tradición en la que es necesario previamente ocupar en la institución un puesto de trabajo en el área de vigilancia, aportando una titulación académica relacionada con las ciencias sociales, preferentemente pedagogía, psicología, derecho, sociología y, tras la realización de un curso formativo, se accede al puesto de educador o educadora social. Esta forma de acceso tenía sentido cuando no existía la titulación académica de educación social, pero tras la instauración de la Diplomatura y posterior Grado en Educación Social, parece no tener sentido, salvo el interesado por parte de la Institución, el de las centrales sindicales y de los propios trabajadores de vigilancia que ven en esta primigenia forma de acceso, cierta evolución profesional en la institución que acalla cualquier otro interés reivindicativo.

Indudablemente, esta forma de acceso, que se mantiene actualmente, desprestigia la profesión, no porque los nombrados educadores o educadoras no realicen adecuadamente su trabajo, sino porque no se constituyen como profesionales de la Educación Social (Sáez, 2003), no son percibidos por la administración como educadores o educadoras y, lo que es peor, en demasiadas ocasiones, tampoco son percibidos como tales, por las personas con las que trabajan, las personas presas, e, incluso, los propios educadores y educadoras no tienen conciencia ni valoran su profesión; por lo que consideramos urgente e imprescindible que el acceso a este puesto de trabajo se realice desde el Grado en Educación Social lo que evitaría contaminación en el desarrollo profesional, hecho éste que creemos que persigue la Administración Penitenciaria.

No estamos cuestionando el buen hacer y la buena voluntad de los y las profesionales que se ocupan actualmente de la educación social en nuestras prisiones, sólo decimos que nadie cuestiona que un médico en una prisión, debe tener el Grado en Medicina, un psicólogo, el Grado en Psicología, un trabajador social, el Grado en Trabajo Social y, un jurista, el Grado en Derecho; sin embargo, para ser educador o educadora social, cualquiera vale, no hace falta tener una formación precisa, ni poseer una serie de competencias que se adquieren con el Grado en Educación Social, y eso nos parece a todas luces, un error para la Institución, las personas presas, los trabajadores y trabajadoras, y, sobre todo, para la profesión que debe posicionarse, creemos que ya es hora, en una postura firme y sin ambigüedades para reclamar que la profesión de educador y educadora social sea desarrollada en nuestras prisiones y este desarrollo debe venir de la mano de titulados y tituladas en el Grado de Educación Social.

2. El Tratamiento Penitenciario y los procesos educativos como realidades que no siempre caminan juntas

Nuestras sociedades se han atribuido mecanismos para sancionar y aislar en prisión a aquellas personas y colectivos que incumplen las normas sociales establecidas, aunque este planteamiento se complementa con la idea de que este aislamiento social no basta, sino que debe complementarse legislativamente con una serie de procesos reeducadores y de reinserción social (art. 25.2 Constitución Española); y aunque podemos estar en desacuerdo con la terminología usada “reeducación y reinserción social”, ya que se alejan de la concepción pedagógica que defendemos, parece evidente que el precepto constitucional pretende que las instituciones penitenciarias se ocupen de algo más que el simple encierro y castigo social.

En cualquier caso, parece evidente que las instituciones penitenciarias nacen, se desarrollan y se sostienen a través de un andamiaje jurídico y legal que, desde mediados del siglo pasado se sustenta en planteamientos educativos, creemos que desvirtuados, ya que se fundamentan en lo punitivo (Valderrama, 2010) y en la instrumentalización de los procesos educativos hacia fines relacionados con el mantenimiento de un estatus quo inalterable y de una paz social, que impiden el desarrollo de las personas y sus posicionamientos críticos. Por lo que pensamos que las prácticas penitenciarias reflejan una visión educativa cuestionable, quizás por encontrarse en manos de trabajadores no cualificados profesionalmente como educadores o educadoras sociales, aunque, en cualquier caso, educan, y la cuestión es preguntarse para qué y cómo educan y, sobre todo cómo se utilizan los mecanismos de poder, que buscan la normalización social, excluyente por definición. Además, no debemos olvidarnos de los efectos negativos que tienen las cárceles sobre las personas, y que podemos sintetizar en (Valverde, 1991; Ríos y Cabrera, 2002; Ayuso, 2003):

- La regimentación de la vida, que des-responsabiliza y des-socializa a las personas.
- Las tensiones y conflictos relacionados con la subcultura jerárquica entre personas internas y la necesidad de adaptación a la misma y sus normas.
- Las secuelas físicas y psicológicas, que llevan a menudo al consumo de drogas.
- La socialización en un contexto de ‘naturalización’ de la delincuencia.

Además, parece evidente que las acciones educativas no constituyen una prioridad en el día a día de las prisiones, sino más bien son acciones que se instrumentalizan a través de una serie de actividades de adaptación y resocialización de las personas presas, lo que nos conduce a un escepticismo y a las dudas con las que se abordan estas acciones.

Así pues, consideramos que el denominado tratamiento penitenciario se sustenta en unos procesos educativos contaminados y en unos modos disciplinados, castigos y recompensas, que sustentan una estructura de poder que garantizan un orden disciplinado que mantiene dócil a la población penitenciaria, con el menor coste posible. De este modo, la prisión funciona a través de una estructura polarizada, el castigo y aislamiento social, por un lado y, los procesos educativos y de pretendida inclusión social, de las personas presas, por otro, aunque, desde nuestro punto de vista, esta polaridad confluye en la ideología que sustenta el sistema penitenciario, cara y cruz de una moneda cuyo único valor se sustenta en las miradas correctivas. Por lo que creemos que el denominado tratamiento penitenciario supone un mecanismo disciplinario que pretende normalizar a las personas presas, utilizando herramientas pretendidamente educativas, aunque tremendamente injustas, ya que las personas presas mejor cualificadas tienen unas bases más favorables para el tratamiento

resocializador, lo que supone una visión instrumentalizada de la acción educativa en el seno del tratamiento penitenciario.

Así, la normalidad en los centros penitenciarios se supedita a los procesos de privación de libertad, la jerarquía, el desequilibrio de poderes y de saberes, los procesos de socialización primigenios, en los que se valoriza la obediencia y la sumisión, desprovistas de cualquier actitud crítica. Sin embargo, creemos que, para poder hablar de procesos educativos, es necesario considerar realidades comprometidas con el desarrollo de las personas y con ciertas connotaciones éticas comprometidas con la libertad, los posicionamientos críticos, las referencias éticas, la consecución de los derechos humanos, el reconocimiento de las personas, la justicia social, el disenso y el alejamiento del pensamiento único.

El análisis del tratamiento penitenciario en nuestro entorno propicia cierta confusión, ya que al referirnos a él, nos podemos referir a una serie de instrumentos terapéuticos de corrección de conducta o al conjunto de actividades que pueden desarrollar a las personas presas, en conexión con la educación, cultura, deporte, acciones formativas o cursos de empleo; por lo que, al analizar el tratamiento penitenciario, es necesario tener en cuenta el carácter ideológico que lo sostiene y que plasma las relaciones de poder y de dominio entre la Institución y las personas presas. Y es que, como ya indicamos, toda institución educa, también la institución penitenciaria, más allá de toda actividad tratamental, educan los sonidos, los silencios, las rutinas, las posiciones de poder, las posiciones de saber, las percepciones, las actitudes, las barreras arquitectónicas; y la población penitenciaria, creemos que se educa más por estas circunstancias que por las acciones pretendidamente educativas que se abordan en el seno de los centros penitenciarios.

Por lo tanto, parece evidente que existe una estructura organizativa en el interior de las prisiones a la que podemos denominar tratamiento, aunque éste quizás no se sustenta suficientemente en las relaciones interpersonales de trato, sino, más bien, en las relaciones de poder, que permanecen en la trastienda del encierro, emanando sistemáticamente para hacer patente y dejar claras las posiciones que ocupa cada persona en la Institución.

Desde nuestro punto de vista, a través de las acciones educativas pretendemos acompañar a las personas presas en una serie de procesos con los que consigan convertirse en seres independientes, libres, activos, críticos y participativos, convirtiéndose en protagonistas de su propia formación, tomando sentido el modelo de pedagogía liberadora desarrollado por Paulo Freire (1979, 1990, 1993, 1997), que sustenta la relación educativa en la propia construcción humana y en el reconocimiento de todas las personas, donde no existan ni opresores ni oprimidos, basada en procesos de concientización, de aproximación de conciencias; en estos procesos educativos no concebimos la posibilidad de neutralidad e imparcialidad en el trabajo que realizamos y en las relaciones que establecemos, que requieren un compromiso ético, social y político con las personas con la que trabajamos.

En este sentido cabe reflexionar, al menos, sobre las siguientes cuestiones, ya que parecen constituir componentes actualizados de los procesos educativos:

- En primer lugar, debemos reflexionar sobre el camino que es necesario recorrer para ir más allá de los aspectos técnicos que configuran el quehacer, y llegar a los aspectos prácticos y reflexivos, necesarios en la puesta en práctica de los procesos educativos para la incorporación de todas las personas a la educación, a través del desarrollo y del intercambio social, que permiten posibilitar la adquisición de los bienes culturales que permitan la participación social.

- El segundo momento supone cuestionar la educación como proceso terapeutizador, que concibe al educando como una persona a la que hay que diagnosticar, a la que hay que curar y salvar, a través de recetas y procedimientos estandarizados; se trataría de vincularnos con una concepción educativa basada en el reconocimiento del otro como ser digno y merecedor de todo el respeto y reconocimiento de sus singularidades y potencialidades. En este sentido, podemos reflexionar sobre la posibilidad de que las personas constituyan problemas para lo que hay que intervenir sobre las personas, curándolas, asistiéndolas, o bien consideramos que el problema no está tanto en las personas, sino más bien en el sistema, en nuestro sistema social, lo que requiere reflexiones e intervenciones más profundas.
- El tercer transitar, muy unido ideológicamente al segundo, se corresponde con la necesidad de huir de posiciones que vinculan los procesos educativos a procesos asistencialistas, en los que los que tienen el poder y el saber, se permiten donar, desde sus posiciones de superioridad, lo que consideran necesario para que los otros subsistan, se eduquen, se culturicen. Los procesos educativos deben alejarse de estos posicionamientos y centrarse en el desarrollo de todas las personas, como poseedoras de unas peculiaridades, unas potencialidades, tan válidas como las de las demás personas, a pesar de que, por nacimiento, algunos colectivos partan de situaciones de precariedad; pero, en eso consiste precisamente la educación, en ser un antidesestino, en romper con los destinos marcados por razón de origen y nacimiento (Núñez, 2002).

Así pues, entender la educación de las personas internadas en prisión, como control social, control disciplinario, control del tiempo, determinado por un enfoque terapéutico y clínico de la conducta de las personas presas, ha hecho que surjan planteamientos críticos sobre estos procesos resocializadores que, por definición, resultan estigmatizantes para las personas a las que se les atribuyen. Además, existen ciertos alegatos, que emanados de lo más profundo de la Institución Penitenciaria, consolidan ciertas rutinas conocidas por las personas presas y los trabajadores y trabajadoras de la Institución, como son la necesidad de conocer a alguien para tener ayudas que se pueden materializar en tener un trabajo, quedarse a cumplir en el centro penitenciario de origen, permanecer en una dependencia o módulo menos problemático; mantener ciertos privilegios para los denominados presos de confianza, como asignación de una celda determinada o en solitario, o cierta flexibilidad en los horarios; la presencia y consumo de sustancias tóxicas; el grado de violencia, física o simbólica, presentes en la vida de la prisión; la falta de control social de la vida en prisión, que produce el desarrollo de valores alejados de los de la vida en libertad; la interpretación de la legislación, que se interesa más por la gobernabilidad del centro penitenciario que por las finalidades educativas; la falta de participación activa de las personas presas en la planificación, ejecución y evaluación, de los pocos procesos educativos que se realizan en prisión; la ausencia de justicia social que intente buscar los orígenes de las circunstancias que han llevado a las personas a prisión ya que, simplemente, se abordan las consecuencias de unos comportamientos; la vulneración de derechos humanos; el alejamiento de las prisiones de la sociedad, mostrando a ésta sólo las caras que les interesa mostrar y resguardando muy al fondo, las que no interesan que se conozcan.

En cualquier caso, no debemos obviar algunos de estos obstáculos están relacionados con la propia finalidad constitucional, ya que, a través de un análisis criminológico crítico, las funciones que la cárcel cumple en la sociedad, tratan de normalizar como situaciones delictivas, lo que en realidad son conflictos sociales representados por cuestiones como la

desigualdad, la pobreza o la exclusión. Asimismo, desde el interior de las prisiones se reproducen, una y otra, vez mecanismos que generan inconvenientes para el desarrollo ciudadano, como es la denominada “prisionización” (Clemmer, 1940), que supone que los códigos convivenciales y artificiales de la vida en prisión, se asimilen y reconozcan como vitales, lo que impide desprenderse de ellos cuando se accede a la vida en libertad. Además, la concepción social de las prisiones como lugares de castigo, origina una organización desmotivadora en cuanto a la participación de las personas presas, impidiendo el desarrollo de verdaderos procesos educativos, lo que supone el endurecimiento del tiempo en prisión, la inactividad, el deterioro de las personas presas, la pérdida de destrezas relacionales y laborales; el control que ejerce la institución sobre cualquier actividad educativa; y es que este control, a veces, se enmascara en las propias actividades denominadas tratamentales, ya que la educación no es prioritaria y, en el mejor de los casos, se usa como una manera de exhibir la imagen del centro; la excesiva burocratización que entretiene, es poco eficaz y sólo pretende individualizar a la persona presa, privarlo de los procesos socializadores, lo que, sin lugar a dudas, puede originar responsabilizar y culpabilizar a la persona; asimismo, las personas presas suelen ser sujetos pasivos, consumidores, no partícipes, de las actividades que se les ofertan.

3. ¿Por qué la educación social en nuestras prisiones?

Creemos que los procesos educativos en prisión, tienen sentido si como consecuencia de su implementación, se superan los procesos de exclusión y las personas presas acceden a una ciudadanía plena a través de planteamientos convivenciales y pacíficos en las relaciones con otras personas. De este modo, la idea de ciudadanía va ligada al sentimiento de pertenencia a una comunidad, a realizar aportaciones a esa comunidad y a ser reconocido por esa comunidad como parte integrante de ella, por lo que el estatus de ciudadanía está vinculado con un estado de politización de la persona, en cuanto que siente el derecho de estar en la vida pública. Esta concepción ciudadana tiene su reverso, representado por la exclusión social, que se manifiesta en la no pertenencia y el no reconocimiento de personas y colectivos, que podemos visualizar en colectivos vulnerables cuya esencia es la pobreza y el no disfrute de bienes, ya sean culturales o de consumo.

No cabe duda de que las relaciones entre las personas y la comunidad que proporciona ciudadanía, debemos considerar dos visiones: la defendida por la ideología neoliberal que plantea, además de la defensa del individualismo, una ciudadanía despolitizada y, la defendida desde ámbitos de democracia participativa, en los que se propugna la participación política y cívica, no renunciando a los derechos sociales; evidentemente, aspiramos a este último concepto de ciudadanía desde la acción educativa en las prisiones, en la que se opta por la mejora de la urdimbre social, para que sea más justa, solidaria, igualitaria y de reconocimiento de las diferencias. Y en este sentido, creemos que la educación social tiene una posición inmejorable para el abordaje de situaciones relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía en situaciones de privación de libertad, gestionando el empoderamiento de las personas para que se organicen, tomen la palabra, formen parte, se sientan valoradas y participen dinámica y dialógicamente en la reconstrucción y transformación social, porque vivir juntos debe implicar, al menos, la existencia de un compromiso con los otros, hasta en contextos como los penitenciarios.

Creemos que los procesos educativos en prisión deben sustentarse en el diálogo, en procesos críticos y en la búsqueda de la transformación social y el desarrollo de la libertad (Vigotsky,

2000; Freire, 1979, 1990, 1993; Habermas, 1987), asumiendo el aprendizaje dialógico y la argumentación, que se contraponen a la visión monológica y hegemónica extendida en la práctica educativa; ignorar estos procesos supone renunciar a las ansias emancipatorias de las personas y sus deseos de libertad frente a la opresión y violencia estructural que sustentan las posiciones de poder y la segregación de personas y colectivos.

De este modo, si entendemos los procesos educativos de manera terapéutica y únicamente dirigidos a la transformación de las personas que se encuentran en prisión, implica servirse de aquéllas para legitimar las penas de encierro, aceptando acríticamente las desigualdades sociales y justificando el sistema vigente, convirtiendo los procesos educativos en procesos de asimilación a un medio social injusto, en su teoría y en su práctica, que genera nuevamente el bucle del delito (Valderrama y Martín, 2011), con la única finalidad de transformar a las personas presas en enfermos sociales pasivos que, a través de recetarios, reconstruyen sus vidas, olvidando las situaciones de exclusión social que han generado el delito y la vinculación que cualquier acción educativa debe mantener con un enfoque social, transformador e inclusivo (Valderrama, 2010). Y es que, como ya dijimos, la cárcel, como toda institución, educa, bien o mal, con unos fines o con otros; la clave está en discernir si aprovechamos los recursos y los impulsos que en ella se dan para el sostenimiento de un clima social sin interrupciones, donde el orden, el control y el poder se asuman acríticamente, o educamos para la libertad, la responsabilidad y el compromiso social. Estamos convencidos de que, al margen del lugar donde realizamos nuestra práctica educativa, ésta debe dirigirse a la implementación de la condición de ciudadanía, que, sin duda, está vinculada con posiciones donde la educación sirva para ser libres, en consonancia con los derechos humanos (Freire, 1997).

4. Concluyendo. Propuestas para reflexionar con la ciudadanía en el horizonte

Ya apuntamos anteriormente que si tiene algún sentido la acción educativa en las prisiones es para superar los procesos de exclusión y para contribuir, con las acciones educativas, al desarrollo de la ciudadanía plena de todas las personas presas.

Como nos recuerda Yurén (2005), la ciudadanía debe generarse a partir de un proyecto de dignificación de las personas, entendida como la necesidad de cada uno de ser una persona libre, social, consciente y creadora de cultura; este proceso de dignificación no es compatible con la pasividad y la neutralidad, por lo que es necesario tener en cuenta el impulso cívico como elemento fundamental de la vida democrática (Freire, 2002), ya que los procesos democráticos se encuentran ausentes de la Institución Penitenciaria. En cualquier caso, la ciudadanía hace referencia a ciudadanos responsables y autónomos, capacitados para el libre ejercicio del derecho y el deber para participar en la vida social y, como nos recuerda Pérez (2008: 9 y ss.), podemos mantener que la ciudadanía se sostiene en tres pilares básicos, que desde la educación social deben estar presentes en el trabajo con este colectivo tan potencialmente vulnerable:

- La dimensión individual, que potencia la idea de ciudadano como persona autónoma que ejerce sus libertades y defiende sus derechos, aunque vinculando esa libertad a la consecución del bien.
- La dimensión social, que lleva consigo la capacidad de participar en la vida social con responsabilidad y solidaridad, por lo que no sólo basta con reclamar pasivamente en el ámbito de un estado protector.

- La dimensión política, que se traduce en el derecho que tienen las personas para tomar decisiones en la esfera de lo público.

Creemos que a través de la acción educativa es posible la transformación de la realidad penitenciaria y de las personas vulnerables que habitan nuestras prisiones, por lo que es necesaria una intervención integral y permanente con las personas presas. Asimismo, creemos necesario abordar los factores culturales, sociales, políticos y psicológicos que ayuden a las personas presas a dejar de vislumbrarse a sí mismos como un colectivo marginado dentro de la marginación que supone la vida en un centro penitenciario. Consideramos necesario, además, formar, informar, capacitar, concienciar para la autosuficiencia y la solidaridad, que se adopten posturas activas frente a la alienación, el analfabetismo, la indigencia, la dependencia, la subsidiariedad, el asistencialismo y la incapacidad laboral. Y para conseguir esto, es necesario trabajar desde lo más profundo de las personas ámbitos relacionados con el consumo de sustancias tóxicas, habilidades sociales, salud, sexualidad, orientación jurídica, inserción sociolaboral, gestión de conflictos y prevención de la violencia, crecimiento personal, educación cívica y para la ciudadanía, autoestima, derechos humanos y todas aquellas cuestiones que consideremos (las personas presas y los y las profesionales de la educación social), como fundamentales para el desarrollo personal. Pero también es necesario tener presente las potencialidades y competencias de cada persona, sus experiencias previas, sus formas de posicionarse en el mundo, porque todos y todas disponemos de un bagaje muy positivo de experiencias que debemos compartir.

En cualquier caso, vincular la educación con una idea corporativa de normalidad, por definición excluyente, nos debe hacer profundizar en los mecanismos que generan los procesos de exclusión, discriminación y renuncia de valores ciudadanos, porque las personas que se sienten incluidas legitiman, por su mayoría y desde su individualismo, la actual estructura social, mientras que los excluidos, los que no se sienten ni son sentidos como ciudadanos, no luchan por un cambio social, sino, si acaso, por su propia e individual incorporación a esa sociedad excluyente, en un intento de pasar de ser excluido a ser excluyente; por lo que debemos insistir en la idea de que lo educativo no se circunscribe a unos criterios de aprendizaje, sino que lo educativo es un acontecimiento procesual que abarca toda la vida y que permite la adquisición de pautas de convivencia y de valores que posibilitan la vida en sociedad. No debemos olvidar que nuestra sociedad, autoproclamada inclusora, reproduce esquemas conducentes a la exclusión, concibiendo como normales los procesos de exclusión que perpetúan las desigualdades (Martín y Vila, 2007).

Así pues y siguiendo a Valderrama (2010), parece evidente que existen posibilidades que nos permiten trabajar una cultura de desarrollo de la ciudadanía en las prisiones y que podemos sintetizar en:

- El tiempo de encierro puede convertirse en un tiempo post-penitenciario, donde, desde el punto de vista social, las intervenciones puedan ser más eficaces, ya que en nuestras prisiones se concentra una población significativa, con carencias educativas, formativas y laborales.
- Existe, en la mayoría de las personas presas, evidentes necesidades formativas de carácter básico que, junto con la buena disposición que suelen mostrar a los programas educativos actuales, deberían hacer que la Institución Penitenciaria centrara su objetivo capital en hacer que la cárcel sea un espacio educativo en sentido amplio.

- Existen programas de tratamiento penitenciario, aunque no siempre responden a las necesidades y demandas de las personas presas. En todo caso, el Tratamiento Penitenciario debería insertarse en un enfoque de dinamización sociocultural del medio y no a la inversa. Del mismo modo, este tratamiento debe vehicularse a través de procesos educativos.
- Existen, en el Reglamento Penitenciario, estructuras de participación, como las comisiones de internos e internas que, aunque normalmente no funcionan, pueden ser el punto de partida para trabajar la cultura de la participación activa y responsable. La participación, como aprendizaje, es un gran reto en la Institución Penitenciaria; posible, en la medida en que las personas presas necesitan salir del hastío y la inactividad.
- Existe buena disposición de la sociedad civil para implicarse en programas penitenciarios, algo que ya existe con un importante número de personas y organizaciones que están actuando bajo el paraguas del voluntariado social.
- La cárcel tiene una clara necesidad de búsqueda de recursos que se conjuga con la buena disposición de la implicación social, lo que debería llevar a la Institución a asumir una cultura de programación global, a medio y corto plazo, que permita evaluar lo que se hace y por qué se hace.
- En general, los y las profesionales penitenciarios tienen mayor nivel de formación de lo que su tarea rutinaria requiere, eso genera grandes dosis de insatisfacción, “síndrome de Burnout”, por lo que, si se emprenden políticas de formación orientadas al objetivo que planteamos, el rol del funcionario de prisiones se vincularía claramente a la educación social, superando su posición de vigilante.

En cualquier caso, consideramos importante que emerja un corpus de conocimientos sustantivos que nos ayuden a ir generando nuevas y mejores estrategias para la intervención en estos contextos y desde ahí queremos realizar esta aportación teórica para desarrollar principios de referencia para la acción educativa y social. De este modo, el trabajo en las prisiones debe ser políticamente activo desde el compromiso social, porque este compromiso contribuirá a la realización, como profesionales, de una activa contribución, a través de la educación, de procesos conducentes a la consecución de los derechos humanos y el desarrollo de las personas presas, a través de procesos basados en un modelo educativo que posibilite el afrontamiento crítico de la vida, adecuado a las condiciones y particularidades de cada persona, integrando la participación en un marco de confianza y desarrollo de potencialidades.

En definitiva, creemos que tanto para las personas presas como para los y las profesionales, las prácticas penitenciarias que pueden tener cierto sentido y mayor coherencia con un enfoque humanista, son las acciones educativas que asumen un enfoque social, transformador e inclusivo, por lo que desde una perspectiva pedagógica y más concretamente desde la visión de la pedagogía-educación social, entendemos que la re-educación tiene que fundamentarse básicamente en procesos de reconstrucción del ejercicio de una ciudadanía responsable.

Referencias bibliográficas

- Ayuso, A. (2003). *Visión crítica de la reeducación penitenciaria*. Valencia. Nau Llibres.
- Caride, J.A. (2010). La educación social como práctica de y hacia la libertad en contextos penitenciarios; en Añños, F. (coord). *Las mujeres en prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto*. Barcelona. Gedisa.



- Clemmer, P. (1940). *The prison community*. Boston. Christopher Publishing Co.
- Constitución Española de 31 de octubre de 1.978. (B.O.E. n.º. 311, de 29 de diciembre).
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio (5ª. Ed.)*. Buenos Aires. Galerna.
- Fuente, G. de la (2007). “Las cárceles en nuestra sociedad”, en Merino, R. y Fuente, G. de la (eds.): *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid. Editorial Complutense.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus.
- Martín, V.M. (2006). *Actitudes de los internados en prisión, menores de veintiún años, ante la función reeducadora del medio penitenciario en el ámbito andaluz*. Málaga. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Martín, V.M. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación, en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º. 16.
- Martín, V.M. y Vila, E.S. (2007). Mapas de exclusión, animación sociocultural y espacios interculturales en la globalización, en Cid, X.M. y Peres, A.: *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario*. Vigo. Universidade de Vigo.
- Núñez, V. (2002). *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.
- Pérez, P. (2008). La formación de la ciudadanía. La educación para la ciudadanía, en Valdivieso, S. y Almeida, A. (eds): *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria. Anroart.
- Ríos, J.C. y Cabrera, P.J. (2002). *Mirando el abismo: el régimen cerrado*. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificada*. Madrid. Dykinson.
- Valderrama, P. (2010). “*Cárcel: poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora*”. Málaga. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Valderrama, P. (2013). La micropolítica de la función reeducadora en prisión, en *Revista de Educación*, n.º. 360.
- Valderrama, P. y Martín, V.M. (2011). “Inmigración y delincuencia: un silogismo que nos atrapa. La multiculturalidad en la cárcel”, en Castilla, M.T. y Martín, V.M. (ed.): *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia*. Madrid. Wolters Kluwer.
- Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid. Popular.
- Vigotsky, L.S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Yurén, T. (2005). Educación para la eticidad y la ciudadanía en tiempos de globalización, en Oraisón, M. (coord.): *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona. Octaedro.