

Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo *good lives*

Human Rights and Re-education in Prisons. The Right to Education in the *Good Lives* Model

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-220

Fernando Gil Cantero

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Madrid, España.

Resumen

El modelo de tratamiento de *good lives* de Tony Ward y de sus colaboradores propone una teoría reeducativa penitenciaria desde el marco legislativo, ético y antropológico de los derechos humanos. El objetivo de este artículo es presentar y analizar críticamente esta propuesta. El orden de exposición es el siguiente: Primero, se analiza cómo y por qué el modelo de intervención de Ward relaciona los derechos humanos con el tratamiento penitenciario. Veremos así que estos derechos ayudan a percibir las necesidades más humanas de los presos, a buscar estilos de vida adecuados -vinculados al cambio- y a favorecer ambientes penitenciarios más respetuosos y humanos con los presos. Segundo, se analiza cómo y por qué el modelo de tratamiento de *good lives* propone, de modo muy acertado, pasar de una visión terapéutica y rehabilitadora de los derechos humanos en general, al derecho específico a la educación, la enseñanza y la cultura. El derecho humano a la educación impulsa acciones y no solo políticas pasivas de protección. Tercero, se analizan con detalle algunas de las posibilidades educativas de los derechos humanos y del derecho a la educación en los contextos penitenciarios: la condición vulnerable del preso, las posibilidades del cambio personal, la perspectiva crítica de

los derechos humanos frente a los derechos particulares de los presos y, por último, el horizonte reeducativo que la idea de la dignidad humana abre en el contexto del modelo de Ward.

Palabras clave: reeducación, prisiones, derechos humanos, derecho a la educación, modelo *good lives*, delincuentes.

Abstract

The *good lives* model by Tony Ward and colleagues proposes a theory for prison re-education whose legislative, ethical and anthropological framework is human rights. This paper presents and critically analyzes the *good lives* proposal. The order of presentation is as follows. First, we look at how and why Ward's model relates human rights with prison treatment, and we find that human rights help us see offenders' most human needs, find better lifestyles linked to change and create more humane, respectful prison environments. Second, we look at how and why the *good lives* model of treatment wisely suggests moving from a therapeutic, rehabilitating outlook that encompasses human rights in general to an outlook focusing on the specific right to education, teaching and culture. The human right to education is a force for action and should not be confined to passive policies on protection. Third, we analyze in detail some of the educational possibilities involving human rights and the right to education in correctional settings: the vulnerability of offender, the possibility of personal change, the critical perspective of offenders' human rights versus their individual rights and, lastly, the re-educational horizon that the idea of human dignity opens up in the context of Ward's model.

Key words: re-education, prisons, human rights, the right to education, the *good lives* model, offenders.

Introducción

En la literatura especializada, está cada vez más extendida la idea de que los derechos humanos pueden ser un marco interpretativo interesante para las prisiones y para los presos (Ward y Willis, 2010; Coyle, 2008; Birgden y Perlin, 2008; Ward y Langlands, 2008; Ward y Birgden, 2007; Zinger, 2006). Esta idea general se ha aplicado en diversos aspectos particulares del ámbito criminológico, por ejemplo, en las nuevas tendencias de la justicia restaurativa y la jurisprudencia terapéutica (Birgden y Perlin, 2009; Bazemore y Elis, 2007; Skelton y Sekhonyane, 2007; Birgden, 2004; Skelton y

Frank, 2004; Birgden, 2002; Ashworth, 2002); en la salud mental (Perlin y Szeli, 2010; Perlin y Dlugacz, 2009); en el trabajo con los delincuentes sexuales (Vess, 2008; Ward, Gannon y Birgden, 2007) y en la psicología forense (Ward y Syversen, 2009; Birgden, 2008; Dickey, 2008; Ward, 2008; Perlin, 2006; Bush, Connell y Denny, 2006).

Con respecto específicamente a las prisiones y a la educación, la referencia a los derechos humanos ha abierto dos líneas de trabajo diferentes y complementarias. Por un lado, los derechos humanos se consideran una perspectiva jurídica adecuada que puede favorecer las reformas legislativas penitenciarias y la gestión de las propias prisiones. Por otro, Ward y sus colaboradores (Robertson, Barnao y Ward, 2011; Ward y Syversen, 2009; Ward, 2008; Ward y Langlands, 2008; Ward y Birgden, 2007; Ward y Stewart, 2003a y 2003b) abrieron una línea de investigación muy sugerente –que es la que nos interesa en este texto– de acuerdo con la cual se proponen actuaciones rehabilitadoras desde los valores y los principios que sostienen los derechos humanos.

Con respecto a las reformas legislativas, diversos autores han señalado que, en la medida en que se pone el foco sobre los derechos humanos en las prisiones, se termina provocando el incremento de reformas (Zyl Smit, 2006, p. 115; Smith, 2007; Cheney, 2008). Esta característica es especialmente interesante porque en las instituciones cerradas –en las que los sujetos cumplen condenas por delitos– puede promoverse un ambiente que favorezca todo tipo de abusos. Enfatizar los derechos humanos facilita las reformas necesarias y las legislaciones concretas que dificulten esos abusos. Cuando en una institución se habla de derechos, se termina viviendo con derechos.

También se ha relacionado el marco jurídico de los derechos humanos con una influencia positiva en la propia gestión penitenciaria (Coyle 2002, 2003, 2008). En concreto, este autor plantea lo siguiente (2008):

Todos los que trabajan en las cárceles o tienen alguna responsabilidad con respecto a los presos necesitan constantemente recordarse a sí mismos la humanidad y la individualidad de las personas que están bajo su cuidado. El respeto a 'la dignidad inherente al ser humano' fortalece más que debilita la aplicación de una buena administración penitenciaria (p. 230).

Como veremos, los derechos humanos influyen positivamente en la gestión porque impulsan el difícil equilibrio entre, por un lado, la vigilancia y custodia y, por otro, las actividades educativas.

Por último, para nosotros es más interesante la idea de que los derechos humanos pueden favorecer directamente el tratamiento y la reeducación de los delincuentes. Esta es, precisamente, la última propuesta de la configuración teórica del modelo de intervención de Ward. Como es sabido, este autor y sus colaboradores han planteado un modelo de tratamiento muy sugerente y novedoso que, frente al modelo tradicional del cálculo de riesgo y necesidades (Andrews y Bonta, 2006), se basa en la importancia de considerar una forma de vida satisfactoria. El modelo denominado *Good Lives Model-Comprehensive* critica las posibles limitaciones de las teorías cognitivo-conductuales que se centran en valorar los riesgos del comportamiento delictivo y ofrecen como alternativa una idea basada no solo en la «reducción de los factores de riesgo, sino en equipar a los delincuentes con los recursos para vivir mejores estilos de vida» (Ward y Maruna, 2007, p. 89; Ward y Gannon, 2006, p. 83). Las características básicas del modelo *good lives* son las siguientes: parte de un enfoque interpretativo de carácter teórico, con bases filosóficas y antropológicas relevantes, que no pretende sustituir métodos y técnicas (Ward y Gannon, 2006, p. 93) que hayan resultado eficaces desde algún punto de vista; considera que la adquisición de competencias particulares debe integrarse unitariamente en estilos de vida capaces de satisfacer las necesidades humanas comunes a todos (Ward, 2002, p. 7; Ward y Stewart, 2003c, p. 24; Redondo, 2008, p. 84); permite que los estilos de vida se adquieran a través de los llamados 'planes de buena vida integrados' (Ward y Maruna, 2007), en los cuales se debe atender al ambiente, a los valores del sujeto y a sus actitudes o preferencias de vida; es necesario que el propio preso tenga una disposición positiva al cambio de vida (Barlow, 2007, p. 2). En una de las últimas publicaciones sobre el modelo, se vuelve a insistir en lo siguiente (Robertson et ál., 2011):

El modelo *good lives* en su forma original es una teoría comprensiva de la rehabilitación del delincuente que se centra en promover las metas personales importantes para los individuos mientras que al mismo tiempo trata de reducir y manejar los riesgos futuros de actos delictivos (p. 479).

El objetivo de este artículo es presentar y analizar críticamente las repercusiones reeducativas de los derechos humanos desde la perspectiva del modelo de *good lives* de Ward. En primer lugar, se expondrá de modo general cómo y por qué se relacionan los derechos humanos con el modelo de intervención penitenciario de Ward y, de modo particular, las implicaciones pedagógicas, dentro de las prisiones y desde el modelo presentado, del derecho a la educación. Después, se analizarán, en detalle, las

posibilidades educativas de los derechos humanos y del derecho a la educación en los contextos penitenciarios, tomando como foco la condición vulnerable del preso, las posibilidades del cambio personal, la perspectiva crítica de los derechos humanos frente a los derechos particulares de los presos y, por último, el horizonte rehabilitador y reeducativo que la idea de la dignidad humana abre en el contexto del modelo de Ward.

El modelo de tratamiento de *good lives* y los derechos humanos

Desde que Ward y sus colaboradores iniciaron las investigaciones sobre su modelo de tratamiento, se han sucedido numerosas aportaciones que lo vinculan con los derechos humanos (Ward y Willis, 2010; Ward, Gannon y Vess, 2009; Ward y Maruna, 2007; Ward, Mann y Gannon, 2007; Ward y Gannon, 2006; Ward y Brown, 2004; Ward y Stewart, 2003a, 2003b, 2003c; Ward, 2002). El argumento es que estos derechos nos pueden ayudar, precisamente, a percibir las necesidades más humanas de los internos y, por tanto, facilitar la búsqueda de estilos de vida adecuados, de valores vinculados al cambio y de ambientes más respetuosos y humanos con los presos. En este sentido, habría una sintonía alta entre los derechos humanos y la perspectiva terapéutica del modelo de *good lives*, puesto que este propone una mirada a la *biografía* del delincuente. Al fin y al cabo, es en el seno de esta donde se ha desarrollado la carrera delictiva y, por tanto, es ahí donde debe romperse. Pues bien, los derechos humanos, por sus características, refuerzan que la atención se dirija a la dimensión biográfica o personal de la vida del delincuente. Como han mostrado Ward y Birgden (2007):

La teoría de los derechos humanos constituye un valioso recurso ético y terapéutico para los profesionales, ya que facilita el proceso de rehabilitación y dirige la atención sobre las condiciones necesarias para que los delincuentes tengan una vida socialmente más aceptable y personalmente más significativa (p. 640).

Hay muchas teorías explicativas de la delincuencia. También hay muchas teorías que proponen las condiciones adecuadas para favorecer el cambio en la población penitenciaria. Los derechos humanos no pertenecen a ninguno de estos grupos; no

explican los actos delictivos, ni los predicen. Lo que los derechos humanos nos pueden ofrecer es la fundamentación y orientación ética de la reinserción del preso. Estos derechos no dan razón del inicio y prolongación de una carrera delictiva. Sin embargo, sí que nos pueden ayudar a construir las bases de una teoría ética de la reinserción en prisiones (Birgden, 2008), en tanto en cuanto se centran en resaltar lo específicamente humano y personal de los presos. Y, precisamente, al acentuar los valores que nos constituyen como seres humanos, refuerzan, a su vez, la atención –como busca el modelo de Ward– hacia los estilos de vida, los valores, los planes, las metas y las trayectorias alejadas de la delincuencia.

Por un lado, los derechos humanos refuerzan la perspectiva de tratamiento proactivo en la que se basa el modelo de *good lives*. En efecto, para ayudar a un preso a rehabilitarse es necesario ofrecerle el desarrollo de todas las competencias necesarias para cubrir sus posibles carencias o desajustes. Pero junto a estas intervenciones técnicas o, mejor, desde ellas, lo imprescindible es lograr que el propio preso desarrolle la «voluntad» de alcanzar su cambio personal y social, su apropiación libre y crítica de valores cívicos de convivencia (Day, Bryan, Davey y Casey, 2006). Pues bien, según Ward y Birdgen, los derechos humanos son «el punto clave por el que, al centrarse en el sujeto y en sus condiciones de necesidad (la libertad y el bienestar) los profesionales pueden integrar los valores y los aspectos técnicos de la terapia» (2007, p. 640). Integrar los valores y los aspectos técnicos significa que las oportunidades para ‘saber hacer’ que la prisión ofrece se integren en un ‘saber hacer con sentido’, orientado, sustentado, en querer ser de determinado modo, en tener un estilo de vida específico, alejado de la delincuencia.

El modelo de tratamiento de *good lives* y el derecho a la educación

El modelo de tratamiento de *good lives* avanza, de modo muy acertado, desde una visión terapéutica y rehabilitadora de los derechos humanos en general, al derecho específico a la educación, la enseñanza y la cultura. Esta concreción es muy relevante, pues la mera reivindicación de los derechos humanos solo nos sitúa, en realidad, en el marco de los derechos de primera generación que se centran, sobre todo, en salvaguardar, proteger y garantizar. Para llegar a ver con claridad la conveniencia de reconocer explícitamente las políticas del derecho a la educación en las prisiones, es necesario, sin embargo, situarse más allá, en concreto, en la perspectiva de los derechos humanos de segunda generación, que no solo pretenden proteger, sino sobre

todo promover, proponer, plantear y desarrollar actividades para generar cambios. Los derechos humanos de segunda generación impulsan y promueven acciones y no solo políticas pasivas de protección.

Con el reconocimiento explícito del derecho a la enseñanza y la educación, la propuesta de Ward gana en proyección de reinserción. En efecto, el derecho a la enseñanza y la educación es uno de los que se recogen en las declaraciones de derechos humanos. La adquisición de los diferentes saberes culturales (la instrucción), junto con un interés por cultivar actitudes y valores positivos de vida (la educación), es un elemento imprescindible para desarrollar nuestra condición humana. Por eso, las declaraciones de derechos humanos insisten en numerosas ocasiones en que la forma originaria y más importante de mostrar respeto por el ser humano es garantizarle el derecho a la educación, es decir, el pleno desarrollo de todas sus capacidades específicamente humanas. No puede considerarse que la dignidad humana esté salvaguardada si no nos ocupamos directamente de su pleno desarrollo. De hecho, cuando Ward se refiere al modelo rehabilitador -origen del *good lives*-, la educación aparece como una de las condiciones sustantivas (Ward y Stewart, 2003a; 2003b):

Desde una concepción de bienestar humano está claro qué condiciones son necesarias para que una persona (particular) alcance los bienes personales y sociales de una vida plena. Estos suelen incluir la adquisición de habilidades cognitivas, de valores y habilidades que sustentan la conducta prosocial y la intimidad, la empatía por los otros, las competencias profesionales y educativas, y la motivación para vivir una vida diferente (p. 141; p. 220).

El argumento de fondo es que el reconocimiento de las políticas vinculadas al derecho a la educación, la enseñanza y el acceso a los bienes culturales favorece la acción rehabilitadora en las prisiones, ya que tal derecho es el que está vinculado más directamente con la idea de que la condición humana es esencialmente una condición inacabada, transformable, modificable. La educación y la enseñanza son incompatibles con los determinismos de las perspectivas biológica y sociológica. El derecho a la educación es siempre un derecho proactivo; su pleno reconocimiento exige la presencia de políticas sociales que ayuden a promoverlo (Gil Cantero, 2012; Scarfó, 2002). El derecho a la enseñanza y a la educación se identifica automáticamente con un derecho a acceder a los bienes culturales de la sociedad, a la alfabetización, a la alfabetización virtual, a los grados formales de la enseñanza, a los estudios profesionales, etc. No se puede reconocer que alguien tiene derecho a la educación, a la enseñanza y a

la formación, sin al mismo tiempo ofrecerle la ayuda necesaria (Juanas Oliva, 2012). En instituciones cerradas, esta ayuda necesariamente tiene que consistir en un conjunto de actividades que permita al sujeto satisfacer ese derecho.

En España, la única actividad formativa obligatoria a la que está sujeto un preso cuando ingresa en prisión es asistir a los cursos de alfabetización. Esta idea es importante. No cabe referirse seriamente a la reeducación de un preso si es analfabeto, por mucho que potenciemos el resto de sus derechos. Y siguiendo la misma línea argumental, no cabe referirse a la reeducación y reinserción de los presos si no se les proporciona la ayuda para adquirir un nivel cultural más alto y, si es posible, la obtención de los títulos formales de enseñanza que los acrediten socialmente como sujetos capacitados. Por lo tanto, de acuerdo con Ward y Langlands (2008):

La función de los derechos humanos es proteger las condiciones necesarias para una vida mínimamente valiosa, y esto significa asegurar que cada persona tiene las capacidades para alcanzar sus objetivos con respecto al tipo de vida que le gustaría vivir y también para lograr los valores del bienestar (por ejemplo, educación, salud, condiciones de vida adecuadas, ausencia de dolor físico, etc.) (p. 369).

Como ya anunciamos, tras haber presentado, de un modo general en los apartados anteriores, la vinculación que Ward y sus colaboradores establecen entre el modelo de *good lives* y los derechos humanos –y, en particular, el derecho a la educación, la instrucción y el acceso a los bienes culturales–, nos corresponde ahora analizar, con detalle, los argumentos de fondo que mantienen conceptualmente y en la práctica esa vinculación. Trataremos así de la vulnerabilidad, de las posibilidades personales del cambio, de la perspectiva crítica legal y moral de los derechos humanos y, por último, de la dignidad humana del preso. Cada argumento lo desarrollaremos en un apartado diferente, en el que destacaremos críticamente sus posibilidades pedagógicas dentro del modelo de *good lives*.

Los derechos humanos nos recuerdan a todos que somos vulnerables

Ward y Syversen (2009, pp. 97-99) han estudiado la estrecha vinculación entre la fundamentación de la dignidad humana y la condición de vulnerabilidad en los contextos penitenciarios. Tanto una como la otra protegen la integridad del interno. La definición del estatus moral del preso (Ward, 2008, p. 215), como ser humano, recluido en una

institución cerrada, requiere considerar su posible vulnerabilidad. En el fondo, se trata de lograr un marco ético de prevención, pues «los delincuentes son una población vulnerable por el hecho de que el centro de sus intereses sobre su bienestar y libertad se descuida a menudo o se pone en riesgo al vivir dentro de instituciones cerradas» (Ward y Willis, 2010, p. 406). Es especialmente importante considerar que las prisiones, como instituciones cerradas, son proclives a los malos tratos y a los abusos porque los trabajadores de los centros penitenciarios tienden, por su misma función punitiva, a acrecentar modelos de comportamiento que resaltan sistémicamente –como un elemento que define el sentido de la propia institución– esa función en sus más extensas posibilidades (Gallego, Cabrera, Ríos y Segovia, 2010). Son muy conocidos en esta línea los trabajos de Zimbardo (2011) sobre los procesos de desindividualización y la génesis de la violencia dentro de las prisiones. Como nos recuerda Coyle (2008):

Hay un peligro añadido de que, en las instituciones donde se considera prioritario el carácter punitivo de la pena de prisión, las acciones que equivalen a tratos crueles, inhumanos o degradantes pueden llegar a ser consideradas por el personal como un comportamiento aceptable. Esto es más probable que ocurra cuando los presos son despojados de su humanidad y se les trata como objetos pasivos (p. 223).

Aunque nuestra aportación se sitúa en el mismo sentido, sin embargo, trata de hacerlo en otro punto. En efecto, nos parece relevante considerar que la percepción de la vulnerabilidad no es solo una característica destacable en el preso *qua* preso, sino una característica de todos los seres humanos *qua* humanos. Esta matización es importante para ampliar las implicaciones rehabilitadoras de los derechos humanos en las prisiones. No decidimos respetar humanamente al preso porque es un sujeto especial. Decidimos respetar humanamente al preso porque es un ser humano. MacIntyre nos ha enseñado que la vulnerabilidad no es, como habitualmente se cree, una característica sobrevenida. La vulnerabilidad es una característica *definitoria* de la condición humana. Somos vulnerables a la enfermedad, al destino, a los errores... y, por eso, somos dependientes unos de otros (MacIntyre, 1999, pp. 15-24).

Reconocer así la vulnerabilidad del ser humano nos ayuda a comprender la situación y las necesidades particulares de los presos. Esa vulnerabilidad nos lleva a considerar que cualquiera puede terminar cometiendo un delito que lo lleve a la cárcel. Es un error creerse, por tanto, a salvo de determinados acontecimientos del futuro; es un error cultivar una arrogancia ciega que, precisamente, nos haga olvidarnos de lo débiles, frágiles y vulnerables que somos. Cuando un funcionario de vigilancia de la prisión

o cualquier persona dice: «Yo no tengo nada que ver con ese sujeto que ha cometido un delito», habría que recordarle que, si bien por un lado acierta, por otro, se equivoca. Acierta en la medida en que, con sus palabras, critica y desprecia el delito cometido, el daño causado a inocentes, el desorden legal –y, en su caso, moral– provocado: «No soy como tú, no quiero ser como tú, no me gustan las personas que se comportan como tú». Pero podemos caer en un importante error si al acentuar en exceso las diferencias con los presos terminamos privando al delincuente de los rasgos humanos que nos permiten esperar y desear el cambio de su trayectoria vital. Considerar a los presos –y en especial, a determinados individuos que han cometido delitos graves, con fuertes repercusiones sociales– como sujetos muy diferentes, muy alejados de lo ‘normal’, de lo ‘humanamente posible e imaginable’, puede situarnos en una trayectoria de argumentos en la que terminemos restando posibilidades humanas de cambio y ayuda que, sin embargo, sí surgen cuando pensamos en ellos y en nosotros como sujetos con una profunda condición vulnerable.

Los derechos humanos refuerzan la visión del cambio

Otra aportación –tal vez de las más relevantes de los derechos humanos al pensamiento y la acción reeducativa de los delincuentes–, dentro del modelo de *good lives*, estriba en ayudar a que los diferentes trabajadores de la prisión miren a los presos como seres humanos en desarrollo, en constante evolución y cambio.

Esta consideración acerca del cambio, acerca de las posibilidades de desarrollo en los presos, se contrapone a la visión de estos sujetos pasivos, meros receptores de una condena, espectadores de sí mismos y de la vida. En buena parte del mundo, la evolución del derecho penal y de los sistemas penitenciarios ha pasado por conquistar como expresión de trato humano que la ejecución de las sentencias se limite a privar a los presos del derecho a la libertad, sin añadirles ningún otro tipo de castigo. Sin embargo, esta conquista puede tener el efecto negativo de identificar la reinserción como una estancia pasiva, inactiva, en la prisión. Aspirar a una reeducación exige algo más que la estancia pasiva en prisión. No puede haber reeducación si no hay actividad por parte del preso. Por eso, el modelo de *good lives* acentúa el derecho a la educación, ya que las políticas educativas resaltan que la reeducación se entienda desde la realización de actividades, desde la puesta en marcha de hábitos y actitudes resocializadoras. No se reduce a una intervención médica ni psicológica; es una intervención *educativa*, un programa de actividades (Garrido Genovés, 2005), en cuya realización el sujeto adquiere nuevos hábitos, actitudes y fines vitales.

La reeducación de los presos tiene mucho que ver con que los trabajadores de la prisión estén firmemente convencidos de que los delincuentes pueden romper con su carrera delictiva, de que un sujeto puede rehacer su vida en otra dirección. La reinserción de los presos tiene mucho que ver también con que ellos mismos se vean en el futuro de otro modo, llevando otra vida y valorando otras realidades. El trabajo de reeducación con los delincuentes, desde el modelo *good lives*, consiste en ofrecer una invitación entusiasta (Barlow, 2005) a ser de otro modo. El educador de la prisión es así el creador de las condiciones para lograr pequeñas *revoluciones personales*. La reeducación consiste pues en adoptar una *perspectiva ética del cambio*: querer ser de otro modo realizando acciones más humanas. Es un cambio de identidad y de autopercepción exigente. Para Ward y Stewart (2003c):

El proceso de reconstrucción de una identidad personal depende fundamentalmente de la configuración de una concepción de vida buena. Tal concepción especifica lo que es más importante para los delincuentes y les indica cómo pueden vivir sus vidas de maneras diferentes y más significativas (p. 34; Robertson et ál., 2011, pp. 479-480; Ward y Marshall, 2007).

La perspectiva educativa se centra en el cambio del sujeto y no solo en la mejora de las condiciones materiales de las prisiones

Una de las confusiones habituales con respecto al tipo de perspectiva reeducativa que pueden favorecer los derechos humanos se encuentra en reducir las posibilidades del cambio de los sujetos y de la intervención educativa, en general, a la mejora de las condiciones materiales de la estancia en prisión. Los derechos humanos, en efecto, protegen y promueven la optimización, lo más normalizada posible, de las condiciones de carácter físico capaces de humanizar que requiere cualquier sujeto: habitabilidad, salubridad, alimentación, higiene, etc. Sin estas mínimas condiciones físicas es absurdo referirse a las posibilidades reeducativas de las prisiones. Pero también es necesario no caer en el error de creer que las condiciones materiales son los únicos retos críticos que la prisión debe ponerse. Lo que promueve el auténtico cambio reeducativo es la interacción con otras personas en actividades formativas exigentes.

Las Reglas Penitenciarias Europeas tienden, sorprendentemente, a promover este enfoque limitado del cambio (Gil Cantero, 2010). En efecto, no deja de ser curioso que estas reglas no mencionen –por primera vez en su evolución histórica– en la Parte I (que se refiere, ni más ni menos, que a los principios fundamentales) ni la resocializa-

ción ni la reeducación. ¿Cómo puede explicarse este cambio frente a textos anteriores? Algún analista como Mapelli (2006) considera que esta ausencia se debe a que el sistema penitenciario ha renunciado a cambiar a los hombres y, por el contrario, busca ofrecer al preso los recursos materiales que le permitan llevar una estancia cómoda en la prisión. El argumento de fondo estriba en que la obligación de humanizar que tiene la prisión, como establecimiento, se concreta en hacerlo en el castigo, esto es, mediante la propia estancia en su sentido material. No cabe duda de que tras esta perspectiva hay un cierto pesimismo con respecto a las posibilidades reales de cambio en los sujetos. Por supuesto, hay que humanizar el castigo, pero también hay que tener la expectativa más difícil y exigente de humanizar al propio sujeto en trayectorias de vida no delictivas. Es necesario promover el principio de actividad en el mismo preso y entender el cumplimiento de la condena como un tiempo de actividades formativas y no solo de comodidades.

La perspectiva crítica de los derechos humanos frente a los derechos de los presos

La literatura criminológica internacional defiende también la presencia conceptual y práctica de los derechos humanos en la redacción de textos sobre los derechos de presos limitados a las prisiones, como ocurre en nuestro país con el reglamento penitenciario. El argumento es que los derechos humanos pueden y deben utilizarse para analizar críticamente redacciones de textos circunscritos a ámbitos particulares. Como advierte Ward (2008) «[...] los derechos humanos son, posiblemente, en una primera instancia derechos morales y pueden ser utilizados para evaluar críticamente las leyes y costumbres particulares» (p. 214; Sumalsy, 2009, p. 194).

Uno de los ámbitos donde se aplican es en la ética profesional de los funcionarios de vigilancia y en sus obligaciones de guardia y custodia de los presos (Dickey, 2008). Esta perspectiva, como es sabido, se circunscribe a la atención que debe prestarse a los derechos y deberes particulares de los presos en las penitenciarías. Pues bien, autores como Ward y Willis consideran que «no parece posible responder a los temas éticos simplemente basándose en códigos de ética profesional» (2010, p. 408). El horizonte crítico de los derechos humanos permite, sin embargo, situar esta ética profesional en un marco interpretativo de derechos y deberes más amplio para poder dar soluciones adecuadas a todas las situaciones que pueden surgir y que ningún código de derechos concretos puede abarcar o prever. Vess (2008, p. 246) plantea así la necesidad de que los funcionarios de vigilancia y los equipos de tratamiento tengan una formación adecuada en derechos humanos.

Brigden y Perlin (2008, pp. 234-235) insisten, por su parte, en que los derechos humanos –los principios y valores que los sustentan– pueden servir para equilibrar las posiciones extremas entre la atención a los derechos de los prisioneros y los derechos de la comunidad. En efecto, quienes trabajan en las prisiones tienden a arrogarse la defensa de los derechos de la comunidad acentuando exclusivamente los principios de vigilancia y custodia y ‘arrasando’, en ocasiones, con los derechos de los presos (Bridgen, 2009, p. 58). Los derechos humanos pueden proporcionarnos así un horizonte más amplio y crítico, por el cual los trabajadores de la prisión consideren que proteger a la sociedad consiste también en establecer las condiciones y oportunidades para que los delincuentes rompan con su carrera delictiva. En este sentido, afirma Zinger: «Un ambiente penitenciario respetuoso con los derechos humanos es propicio para un cambio positivo, mientras que un ambiente de abuso, sin respeto, discriminatorio, tiene el efecto contrario: tratar a los reclusos con humanidad en realidad mejora la seguridad pública» (2006, p. 127).

El argumento de fondo es que la capacidad de reconocer, en parte o en su totalidad, posibilidades nuevas y mejores de humanización en un ordenamiento jurídico concreto no depende solo de hacer un mero análisis crítico sobre la estructura y el funcionamiento interno de ese ordenamiento o de una prisión, sino principalmente de mantener una reflexión ética sobre las aspiraciones o expectativas morales de los hombres hacia formas de vida más humanas, sugeridas en los valores de base de los derechos humanos (Day y Ward, 2010).

Visibilidad e invisibilidad de la dignidad. El trato humanizador esforzado

Otro de los temas concretos que relacionan, desde el modelo de *good lives*, los derechos humanos con sus posibilidades penitenciarias legislativas y reeducativas es considerar la dignidad de los presos (Ward y Willis, 2010; Ward y Birgden, 2009; Ward y Syversen, 2009). «La dignidad es la respuesta a las preguntas más fundamentales: ¿por qué debo respetar la autonomía de las personas?, y ¿por qué debería tratar a las personas con equidad? La dignidad es el fundamento de los derechos, no su sinónimo» (Sulmasy, 2007, p. 17). El argumento que vamos a detallar es que es necesario, sin embargo, mantener un equilibrio entre una idea de la dignidad humana que no esté relacionada con el valor de los actos humanos y una idea de la dignidad humana que dependa del valor de los actos humanos (Millán Puelles, 1984, pp. 464-465). Reinsertar a los presos implica equilibrar las dos ideas. Para iniciar un proceso de reeducación con los internos es necesario respetar su dignidad humana intrínseca, con indepen-

dencia del delito cometido. Pero igualmente es necesario reconocer la importancia de realizar actos humanos valiosos.

El primer paso para la reinserción es el reconocimiento de la dignidad intrínseca del preso. Ward y sus colaboradores, desde el modelo de tratamiento de *good lives*, insisten en ello (Ward y Birgden, 2007):

Los delincuentes conservan sus derechos humanos a pesar de que han sido condenados por delitos, aunque la capacidad de ejercer algunos de estos derechos puede ser restringido durante el período de su condena penitenciaria. En nuestra opinión, la lógica es sencilla: si los derechos humanos son los mantenidos por todos los seres humanos (todos en igualdad de condiciones) los delincuentes, por tanto, en virtud de este hecho también poseen derechos humanos (p. 635).

Sin embargo, hay otra perspectiva de la dignidad, especialmente destacada en el modelo de *good lives*, por la cual esta sí depende de los actos que uno realiza. En función del comportamiento que se haya realizado -del valor de los actos-, consideraremos que la vida de un sujeto es una vida valiosa, o es una vida echada a perder. O bien, una vida que ha merecido la pena, una vida que puede ser ejemplo para los demás. O, por el contrario, una vida truncada, fracasada, que no puede ser guía para las generaciones más jóvenes. Vale mucho más la vida, como singladura biográfica, de alguien que ha dedicado su tiempo a ayudar a los demás, que la de aquel se ha dedicado a robar o maltratar a otros. En este caso, de acuerdo con Brennan y Lo (2007):

... la dignidad de una persona [...] está en relación directa con ciertas cualidades personales que valgan la pena, tales como las virtudes. Es evidente que no todos los seres humanos son iguales en mérito o virtud, y que estas cualidades son contingentes y pueden ser perdidas o dañadas [...] se basan en su carácter meritocrático (p. 47).

Si no se tiene clara esta distinción, no se puede ayudar a los presos. Sin esta distinción no es posible vislumbrar los fines adecuados de la reeducación ni buscar el cambio de vida. Sin esa distinción, incluso, pierde fuerza vinculante el ejercicio exigente en la prisión del derecho a la educación y el acceso a los bienes culturales.

Así pues, el respeto la dignidad humana de un delincuente en una prisión no puede entenderse solo en términos negativos, tales como impedir el maltrato, las violaciones

de derechos, el trato degradante e inhumano. También tiene que incluir propuestas de acción, positivas, de realización de actividades, talleres y terapias. Por eso, nos recuerda Coyle (2008):

No es suficiente que las autoridades penitenciarias traten a los prisioneros con humanidad y decencia. Deben proporcionarles oportunidades para cambiar y desarrollar [...]. Las prisiones deben ser lugares donde haya un completo programa de actividades constructivas que ayuden a los presos a mejorar su situación. Este programa debería incluir educación, trabajo y entrenamiento de habilidades personales (p. 226).

Hemos llamado a este apartado «El trato humanizador esforzado» para acentuar la idea de que el reconocimiento de la dignidad humana en el preso es siempre un esfuerzo de voluntad desde una determinada concepción de lo que significa tratar humanamente a alguien. «La dignidad no es una idea abstracta de la acción humana, pero adquiere sentido solo en las relaciones concretas entre los seres humanos» (Malpas y Lickiss, 2007, p. 5). Por eso, las ideas dominantes sobre la dignidad humana dentro de la prisión son las que dan el *peso* moral a los diversos acontecimientos cotidianos, a los que se producen y a los que no. Está muy extendida así la idea de evitar toda forma del maltrato. Pues bien, no ayudar a los presos a promover nuevos estilos de vida más valiosos ha de empezar a ser visto también como un acto de violencia contra su dignidad personal.

Conclusiones

El modelo de tratamiento de *good lives* de Ward y sus colaboradores trata de constituirse en una teoría global rehabilitadora, esto es, «en una teoría híbrida que contiene una mezcla de elementos etiológicos, éticos, metodológicos y prácticos (y) ofrece una completa estructura unificadora y explicativa para comprender a un individuo y sus problemas» (Robertson et ál., 2011, p. 474). Pues bien, uno de sus aspectos más novedosos respecto a las tradicionales teorías terapéuticas y criminológicas es que propone una teoría reeducativa penitenciaria desde el marco legislativo, ético y antropológico de los derechos humanos.

A lo largo del artículo hemos analizado críticamente esta propuesta. Hemos visto que, además de favorecer las reformas legislativas y la propia gestión de la prisión, el marco ético de los derechos humanos promueve –desde el modelo de *good lives*– el tratamiento y la reeducación de los delincuentes para ayudar a que se perciban las necesidades más humanas de los internos, tal y como propone Ward, y, por tanto, para facilitar la búsqueda de estilos de vida adecuados, de valores vinculados al cambio y de ambientes más respetuosos y humanos con los presos.

Por otra parte, el modelo de tratamiento de *good lives* avanza, de modo muy acertado, desde una visión terapéutica y rehabilitadora de los derechos humanos, en general, hacia el derecho específico a la educación, la enseñanza y la cultura. El derecho humano a la educación impulsa acciones y no solo políticas pasivas de protección.

Una vez analizado el marco general, hemos pasado a detallar algunos de sus aspectos particulares. Se ha propuesto así que considerar a los presos como sujetos diferentes, alejados de lo ‘normal’, de lo ‘humanamente posible e imaginable’ puede alejarnos de la percepción de las posibilidades humanas de cambio que, sin embargo, sí surgen cuando pensamos en ellos y en nosotros mismos como sujetos con una profunda condición vulnerable.

Otro elemento nuclear de los derechos humanos según el modelo de Ward es el que tiene que ver con las posibilidades de cambio de los presos. El derecho a ser persona es un derecho en proceso, en movimiento, en actividad, con avances y retrocesos. La figura del educador, del enseñante, es siempre la de quien acompaña para impulsar a realizar otras acciones. No es una intervención médica ni psicológica; es una intervención educativa, un programa de actividades, en cuya realización el sujeto adquiere nuevos hábitos, actitudes y fines vitales.

Otra aportación de los derechos humanos es el horizonte crítico con el que funcionan con respecto a la ética profesional de los funcionarios y los derechos concretos de los presos. El argumento es que los derechos humanos pueden favorecer de un modo equilibrado el cumplimiento, por una parte, de las funciones de vigilancia y custodia y, por otro, de los derechos de la comunidad y de los presos.

Finalmente, nos hemos ocupado, como ha hecho el modelo de Ward y sus colaboradores, del fundamento mismo de los derechos humanos, que se sitúa en la dignidad humana, para vislumbrar de modo más radical el marco ético y antropológico reeducativo que abren esos derechos. Las conclusiones a las que hemos llegado es que en el ámbito penitenciario es muy importante no olvidar el valor intrínseco que todo ser humano tiene por el hecho de ser persona con independencia de lo que haya hecho. Incluso quien ha cometido el peor de los delitos se merece un trato

humano. Ahora bien, también hay que defender la idea de que para ayudar al preso hay que valorar su comportamiento, no solo su esencial dignidad humana desde una perspectiva estática. Al personal de tratamiento y a los funcionarios de vigilancia les debe interesar el valor futuro del comportamiento, por eso hay que diseñar actividades. Esta perspectiva es la que nos lleva directamente a reconocer el derecho a la educación. Con el diseño de actividades daremos más valor a la dignidad de los presos.

Referencias bibliográficas

- Andrews, D. y Bonta, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct*. Cincinnati: Anderson.
- Ashworth, A. (2002). Responsibilities, Rights and Restorative Justice. *British Journal of Criminology*, 42 (3), 578-595.
- 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*, 1-11.
- (2007). *The Good Lives Model*. European Prison Education Association Conference, Learning for Liberation, Dublin, June 2007. Recuperado de http://epea.org/images/11conf/ws/the_good_life.pdf
- Bazemore, G. y Elis, L. (2007). Evaluation of Restorative Justice. En G. Johnstone y D.W. Van Ness (Eds.), *Handbook of Restorative Justice* (397-425). Cullompton: Willan Publishing.
- Birgden, A. (2002). Therapeutic Jurisprudence and “Good Lives”: A Rehabilitation Framework for Corrections. *Australian Psychologist*, 37 (3), 180-186.
- (2004). Therapeutic Jurisprudence and Responsivity: Finding the Will and the Way in Offender Rehabilitation. *Crime, Psychology, & Law*, 10 (3), 283-295.
- (2008). Offender Rehabilitation: A Normative Framework for Forensic Psychologists. *Psychiatry, Psychology & Law*, 15 (3), 1-19.
- (2009). Therapeutic Jurisprudence and Offender Rights: A Normative Stance is Required. *University of Puerto Rico Law Review*, 78 (1), 43-60.
- Birgden, A. y Perlin, M. L. (2008). Tolling for the Luckless, the Abandoned and Forsaken. Therapeutic Jurisprudence and International Human Rights Law as Applied to

- Prisoners and Detainees by Forensic Psychologists. *Legal and Criminological Psychology*, 13, 231-243.
- (2009). “Where the Home in the Valley Meets the Damp Dirty Prison”: A Human Rights Perspective on Therapeutic Jurisprudence and the Role of Forensic Psychologists in Correctional Settings. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 256–263.
- Brennan, A. y Lo, Y. S. (2007). Two Conceptions of Dignity: Honour and Self-Determination. En J. Malpas y N. Lickiss (Eds.), *Perspectives on Human Dignity: A Conversation* (43-58). Dordrecht: Springer.
- Bush, S. S., Connell, M.A. y Denny, R. L. (2006). *Ethical Practice in Forensic Psychology: A Systematic Model for Decision Making*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Cheney, D. (2008). Prisoners as Citizens in a Democracy. *Howard Journal of Criminal Justice*, 47 (2), 134-145.
- Coyle, A. (2002). *A Human Rights Approach to Prison Management. Handbook for Prison Staff*. London: International Centre for Prison Studies.
- (2003). Editorial: A Human Rights Approach to Prison Management. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 13, 77-80.
- (2008). The Treatment of Prisoners: International Standards and Case Law. *Legal and Criminological Psychology*, 13, 219-230.
- Day, A. y Ward, T. (2010). Offender Rehabilitation as a Value-Laden Process. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 54 (3), 289-306.
- Day, A., Bryan, J., Davey, L. y Casey, S. (2006). The Process of Change in Offender Rehabilitation Programmes. *Psychology Crime and Law*, 12 (5), 473-487.
- Dickey, I. (2008). Ethical Dilemmas, Forensic Psychology, and Therapeutic Jurisprudence. *Thomas Jefferson Law Review*, 30, 455-461.
- Gallego, M., Cabrera, P., Ríos, J. C. y Segovia, J. L. (2010). *Andar 1 km en línea recta. La cárcel del siglo XXI que vive el preso*. Madrid: Universidad de Comillas.
- Garrido Genovés, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social, vol. II: Los programas del pensamiento prosocial*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), 49-64.
- (2012). Prólogo. En Á. de Juanas Oliva (Coord.), *Educación social en los centros penitenciarios*. Madrid: UNED.
- Juanas Oliva, Á. de (Coord.). *Educación social en los centros penitenciarios*. Madrid: UNED.
- MacIntyre, A. (1999). *Animales racionales y dependientes*. Barcelona: Paidós.

- Malpas, J. y Lickiss, N. (2007). Introduction to a Conversation. En *Perspectives on Human Dignity: A Conversation* (1-5). Dordrecht: Springer.
- Mapelli, B. (2006). Una nueva versión de las normas penitenciarias europeas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 8, 1-44. Recuperado de <http://criminet.ugr.es/recpc/08/recpc08-r1.pdf>
- Millán-Puelles, A. (1984). *Léxico filosófico*. Madrid: Rialp.
- Perlin, M. L. (2006). "Your Old Road Is Rapidly Aging": *International Human Rights Standards and their New Impact on Forensic Psychologists and Psychiatrists*. 26th Australian and New Zealand Association of Psychiatry, Psychology and Law, Lorne, Australia, November.
- y Dlugacz, H. A. (2009). "It's Doom Alone that Counts": Can International Human Rights be an Effective Source of Rights in Correctional Law Litigation? *Behavioral Sciences and the Law*, 27 (5), 675-694.
- y Szeli, E. (2010). Mental Health Law and Human Rights: Evolution, Challenges and the Promise of the New Convention. En J. Kumpuvuori y M. Scheinin (Eds.), *United Nations Convention on the Rights of Person with Disabilities: Multidisciplinary Perspectives* (421-255). New York: United Nations.
- Redondo Illescas, S. (2008). *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes*. Madrid: Pirámide.
- Robertson, P., Barnao, M. y Ward, T. (2011). Rehabilitation Frameworks in Forensic Mental Health. *Aggression and Violent Behavior*, 16, 472-484.
- Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36 (julio-diciembre), 291-324.
- Skelton, A. y Frank, C. (2004). How Does Restorative Justice Address Human Rights and Due Process Issues? En H. Zehr y B. Toews (Eds.), *Critical Issues in Restorative Justice* (203-213). Monsey: Criminal Justice Press and Willan Publishing.
- Skelton, A. y Sekhonyane, M. (2007). Human Rights and Restorative Justice. En G. Johnstone y D. W. Van Ness (Eds.), *Handbook of Restorative Justice* (580-597). Cullompton: Willan Publishing.
- Smith, C. E. (2007). Prisoners' Rights and the Rehnquist Court Era. *The Prison Journal*, 87, 457-476.
- Sulmasy, D. P. (2007). Human Dignity and Human Worth. En J. Malpas y N. Lickiss (Eds.), *Perspectives on Human Dignity: A Conversation* (9-18). Dordrecht: Springer.
- (2009). Dignity, Disability, Difference, and Rights. En D. C. Ralston y J. H. Ho (Eds.), *Philosophical Reflections on Disability* (183-198). Dordrecht: Springer.

- Vess, J. (2008). Sex Offender Risk Assessment: Consideration of Human Rights in Community Protection Legislation. *Legal and Criminological Psychology*, 13, 245-256.
- Ward, T. (2002). Good Lives and the Rehabilitation of Offenders: Promises and Problems. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 1-17.
- (2008). Human Rights and Forensic Psychology. *Legal and Criminological Psychology*, 13, 209-218.
- Ward, T. y Birgden, A. (2007). Human Rights and Correctional Clinical Practice. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 628-643.
- (2009). Accountability and Dignity: Ethical Issues in Forensic and Correctional Practice. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 227-231.
- Ward, T. y Brown, M. (2004). The Good Lives Model and Conceptual Issues in Offender Rehabilitation. *Psychology Crime and Law*, 10 (3), 243-257.
- Ward, T. y Gannon, T. A. (2006). Rehabilitation, Etiology, and Self-Regulation: the Comprehensive Good Lives Model of Treatment for Sexual Offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 77-94.
- Ward, T. y Langlands, R. L. (2008). Restorative Justice and the Human Rights of Offenders: Convergences and Divergences. *Aggression and Violent Behavior*, 13, 355-372.
- Ward, T. y Marshall, B. (2007). Narrative Identity and Offender Rehabilitation. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51 (3), 279-297.
- Ward, T. y Maruna, S. (2007). *Rehabilitation: Beyond the Risk Paradigm*. London: Routledge.
- Ward, T. y Salmon, K. (2009). The Ethics of Punishment: Correctional Practice Implications. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 239-247.
- Ward, T. y Stewart, C.A. (2003a). Criminogenic Needs and Human Needs: A Theoretical Model. *Psychology, Crime and Law*, 9 (2), 125-143.
- (2003b). The Relationship between Human Needs and Criminogenic Needs. *Psychology, Crime and Law*, 9 (3), 219-224.
- (2003c). Good Lives and the Rehabilitation of Sexual Offenders. En T. Ward, D. R. Laws y S. M. Hudson (Eds.), *Sexual Deviance. Issues and Controversies* (21-44). Thousand Oaks (California): Sage.
- Ward, T. y Syversen, K. (2009). Human Dignity and Vulnerable Agency: An Ethical Framework for Forensic Practice. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 94-105.
- Ward, T. y Willis, G. (2010). Ethical Issues in Forensic and Correctional Research. *Aggression and Violent Behaviour*, 15, 399-409.

- Ward, T., Gannon, T. E. y Birgden, A. (2007). Human Rights and the Treatment of Sex Offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 19 (3), 195-216.
- Ward, T., Gannon, T. E. y Vess, J. (2009). Human Rights and Ethical Principles and Standards in Forensic Psychology. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 53 (2), 126-144.
- Ward, T., Mann, R. E. y Gannon, T. A. (2007). The Good Lives Model of Offender Rehabilitation: Clinical Implications. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 87-107.
- Zimbardo, P. (2011). *El efecto lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona: Paidós.
- Zinger, I. (2006). Human Rights Compliance and the Role of External Prison Oversight. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice* April, 127-140.
- Zyl Smit, D. van (2006). Humanising Imprisonment: A European Project? *European Journal on Criminal Policy and Research*, 12 (2), 107-120.

Dirección de contacto: Fernando Gil Cantero. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Ciudad Universitaria, C/ Rector Royo Villanova s/n; 28040 Madrid, España.
E-mail: gcantero@edu.ucm.es