

LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL VOLUNTARIO EN UNA PRISIÓN

Pedro Ortega Ruiz^a
M.^a Ángeles Hernández Prados^b

Fecha de recepción y aceptación: 21 de febrero de 2015 y 18 de marzo de 2015

Resumen: Los autores ofrecen en este trabajo unas orientaciones, no un programa, para la acción educativa de los voluntarios en una prisión. Proponen una actuación educativa de acompañamiento al interno fundamentada en la pedagogía de la alteridad, alejada de los modelos cognitivo-conductuales, y que se concreta en las siguientes actuaciones: escuchar y acoger al interno; mediar y reconciliar al interno consigo mismo y con la sociedad; compadecer al otro y denunciar la indiferencia de la sociedad que se desentiende de los necesitados (internos de la cárcel) que ella misma ha creado.

Palabras clave: educación, prisión, interno, voluntario, pedagogía de la alteridad, acogida, escucha, compasión, reconciliación.

Abstract: The authors offer some guidance in this work, not a program, for the educational work of the volunteers in a prison. They propose an educational intervention based on pedagogy of alterity, away from the cognitive-behavioral models, which are specified in the following actions: listen and welcome to the internal; mediate and reconcile internal with himself and society; pity the other and denounce the indifference of society that ignores the needy (jail inmates) that it has created.

^a Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia.
Correspondencia: Campus de Espinardo. 30100 Murcia. España.
E-mail: portega@um.es

^b Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia.



Keywords: education, prison, inmate, volunteer, pedagogy of alterity, acceptance, listening, compassion, reconciliation.

Porque [...] algo, sin remedio, tenemos que hacer o que estar haciendo siempre, pues esa vida que nos es dada, no nos es dada hecha, sino que cada uno de nosotros tiene que hacérsela, cada cual la suya. Esa vida que nos es dada, nos es dada vacía y el hombre tiene que írsela llenando, ocupándola. Son esto nuestras ocupaciones.

J. ORTEGA Y GASSET (1972) *El hombre y la gente*, I, pág. 66.

1. LA SINGULARIDAD DE LA EDUCACIÓN EN UNA PRISIÓN

“No hay educación si no hay pregunta; no hay educación si no hay respuesta a una persona concreta y singular. Mientras las conductas justas, tolerantes y solidarias no sean cuestiones-preguntas que afectan a un sujeto, es decir, mientras el sujeto no sea interpelado, preguntado, no debemos esperar respuesta alguna sobre esas conductas” (Gárate y Ortega, 2013: 79). Toda acción educativa, por su propia naturaleza, es singular; es deudora de un tiempo y de un espacio que la condicionan. El ser humano está atrapado por el aquí y el ahora. Espacio y tiempo son las coordenadas en las que necesariamente se resuelve la existencia humana. También la acción de educar. No se puede educar, acompañar al otro en su proceso de formación o rehabilitación personal, “ir llenando la vida”, como dice Ortega y Gasset, si se desconoce la realidad que le afecta y envuelve su vida, su circunstancia. No hay educación sin circunstancia o contexto, pues no se educa en “tierra de nadie” (Ortega, 2010). Se educa y se acompaña a *alguien* concreto, con su historia particular. Y la prisión reúne unas condiciones muy singulares en la vida de un interno. Nada hay más hiriente para un ser humano que la pérdida de la libertad, su reducción a la condición de “cosa” o de esclavo. Es la carencia más sentida. Cuando no se es libre para decidir casi nada, apenas si se tienen fuerzas para tomar las riendas de la propia vida. Palabras como: iniciativa, proyectos de vida, libertad, autoestima, responsabilidad, que son exigencias para una persona que pretende ejercer de adulto en la sociedad, son, en cambio, palabras que pueden carecer de significado para la vida del interno de una prisión. Apenas si hay algo en sus manos de lo que pueda disponer y decidir, si no tiene libertad. A los muros físicos de una prisión se le añaden también los muros invisibles que los propios internos construyen en su interior. Para muchos internos, la prisión es un mundo sin presente, un paréntesis, una hoja en blanco en sus vidas. Y, a veces, también un mundo sin futuro. En la prisión, para muchos, solo cuenta dejar pasar los días, arrancar las hojas de un calendario a la espera de la libertad. No pocos de los internos se convierten en fantasmas, actores de una vida que ya no les pertenece.



Ignorar esta circunstancia es llevar al interno a una frustración añadida, a aumentar su desconfianza hacia los demás y hacia sí mismo. Y es intentar educar en el vacío a seres imaginarios ajenos a la realidad.

Acercarse a una cárcel, incluso a la más comfortable, es entrar en un mundo extraño, deshumanizado, ajeno a la vida que discurre con preocupaciones y quehaceres, con proyectos que realizar. La cárcel es un paréntesis en la vida, un lugar hostil, difícil de soportar y complejo para la educación. Se ha de educar para la libertad cuando se carece de ella; se ha de educar en la autoestima cuando el interno se percibe y es percibido socialmente como un estorbo y una carga para la sociedad; se ha de educar en la solidaridad y en la cooperación cuando el otro es percibido como alguien bajo sospecha de quien, por principio, el interno debe desconfiar; se ha de educar para la integración en la sociedad cuando esta es percibida como una realidad que lo rechaza y niega la posibilidad de integrarse en ella. “Las cárceles son escenarios hostiles para la educación, como lo es cualquier lugar destinado a encerrar y asegurar a personas que estén sometidas a algún tipo de castigo. Pero aún resulta más hostil cuando, al imponer su reclusión, se hace a estas instituciones partícipes de una misión paradójica: habilitar nuevas oportunidades para quienes han de procurarse un futuro alternativo, distinto a lo que está siendo su presente en una situación de encierro” (Caride y Gradaille, 2013: 37).

Los internos de una prisión constituyen, quizás, el paradigma de lo que el Papa Francisco denomina la *cultura del descarte*. “Hemos dado inicio a la cultura del ‘descarte’ que, además, se promueve. Ya no se trata simplemente del fenómeno de la explotación y de la opresión, sino de algo nuevo: con la exclusión queda afectada en su misma raíz la pertenencia a la sociedad en la que se vive, pues ya no se está en ella abajo, en la periferia, o sin poder, sino que se está fuera. Los excluidos no son ‘explotados’, sino desechos, ‘sobrantes’” (*Evangelii Gaudium*, 56). Sin embargo, a pesar de estas condiciones adversas, a veces situaciones límite, nos vemos obligados, por razones éticas, a ofrecer las oportunidades posibles a los internos para su rehabilitación personal e integración en la sociedad. El voluntario en una prisión no da nada por perdido. Siempre confía en las posibilidades de rehabilitación del ser humano.

Desde estas páginas, no intentamos exponer un programa detallado para una intervención educativa en una prisión. Tal pretensión excede las posibilidades, a veces también las competencias, del voluntario en una prisión. Solo pretendemos ofrecer unas orientaciones que pueden ser aplicadas a situaciones concretas por el voluntario en una prisión y que, en todo caso, podrían complementar, nunca suplir, la actuación educativa de los profesionales de la prisión (educadores sociales), e integrarse en el modelo de actuación educativa que proponen Ward *et al.* (2007), orientado a la adquisición de unos estilos de vida morales y legales que permitan a los internos satisfacer las necesidades humanas básicas, alejado de los modelos cognitivo-conductuales tan presentes en



la pedagogía penitenciaria. Centrarse en estos modelos supone ignorar que la existencia humana es bastante irracional y caótica, difícilmente reductible a los discursos (al *logos*) que intentan dar cuenta de ella. Por ello, es indispensable que cualquier propuesta de acción educativa en una prisión supere la concepción intelectualista y parcial del ser humano y asuma también su realidad afectivo-emocional, sin la cual este se desvanece y se hace irreconocible.

La realidad tan compleja de una prisión hace muy difícil la aplicación de un modelo educativo estandarizado y eficaz de intervención en este medio. Por ello, los educadores profesionales en las prisiones, más aún los voluntarios, se han mostrado incapaces, hasta ahora, de ofrecer programas educativos realmente efectivos, lo que favorece que la cárcel sea percibida más como un espacio de castigo para los reclusos que como un medio de rehabilitación personal e integración en la sociedad (Lorenzo Moledo, Aroca y Alba, 2013). Lo que aquí se propone son solo orientaciones, en modo alguno programas, ya que la acción educadora en la cárcel, desde el voluntariado, todavía no ha elaborado una reflexión teórica que fundamente programas concretos de actuación en los internos. Estas orientaciones-guías de actuación son fruto, en gran parte, de la experiencia como voluntario en una cárcel de uno de los firmantes de este trabajo, en la que ha aprendido a escuchar pacientemente al otro, a respetar el espacio de intimidad al que toda persona, también el interno de una prisión, tiene derecho, a acompañar al interno en sus interminables silencios y en sus situaciones de soledad y aislamiento buscado o provocado por su entorno. Y en gran parte, además, son fruto de años de estudio sobre la ética de la compasión y su traducción en una educación que tenga en cuenta la situación singular del otro, su condición de vulnerabilidad, que en los internos de una prisión encuentra su plena plasmación. Estas orientaciones son deudoras de una corriente de pensamiento en el discurso pedagógico y en la praxis educativa: la *pedagogía de la alteridad*, que tiene en la ética de E. Levinas su referente ético y antropológico.

2. LA ÉTICA LEVINASIANA EN LA PEDAGOGÍA PENITENCIARIA

“Si educar es responder, la respuesta no se da a un individuo sin rostro y sin entorno, sino a alguien” (Gárate y Ortega, 2013: 80). Si toda educación tiene en el *otro* su punto de partida (como pregunta) y de llegada (como respuesta), es decir, reclama un individuo concreto a quien se pretende ayudar a construir un proyecto ético de vida, esta exigencia se hace aún más indispensable en el espacio de una prisión. Los internos de una prisión son los que más exigen del educador el conocimiento de la realidad de su vida si no se quiere educar en el vacío. Toda acción educativa está inserta (lo debería estar) en la realidad *histórica* del sujeto a quien se pretende educar para *responder de él*.



Está, por tanto, necesariamente atravesada por la ética. Sin responder del otro, es decir, sin ética no hay educación. Pero ¿de qué ética se debe hablar en la educación en una prisión? Sostengo que la propuesta de la ética *material* levinasiana responde mejor a la situación (circunstancia) y necesidades de los internos que una ética *formal* idealista que ignora, por principio, las situaciones concretas en las que vive cada sujeto. Es la ética material la que demanda una respuesta *responsable, compasiva* que ayude a los internos a recuperar la dignidad “perdida”, no pocas veces secuestrada por la indiferencia, el abandono y el rechazo social que el encarcelado suscita. Desde esta ética de la compasión, se fundamenta y legitima una educación que no vuelve la espalda a nadie, que se toma muy en serio la circunstancia que condiciona la vida del otro sin la que es imposible educar.

Toda acción educativa “viene de algún sitio y va hacia algún lugar”, nace de unos determinados presupuestos que le dan soporte y coherencia (Ortega, 2010). La acción educadora que aquí se propone tiene como soporte la *ética de la compasión*. En esta ética, el ser humano no es el individuo triunfante ni el ser desplazado a los cielos, alejado de toda contaminación subjetiva, de los sentimientos de frustración y dolor. Es, por el contrario, el ser humano que siente y piensa, espera, goza y sufre. Esta ética asume que la condición humana está atravesada por la fragilidad y necesidad como modo de existir del hombre en “su” mundo; es una ética que establece como primer mandato la *prohibición de matar*. “El ‘No matarás’ es la primera palabra del rostro. Ahora bien, es una orden. Hay en la aparición del rostro un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro del otro está desprotegido; es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo debo” (Levinas, 1991: 83); es una ética de la compasión que establece una relación inapelable con el otro en su radical alteridad: “La relación con el otro me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrir en mí recursos siempre nuevos. No me sabía tan rico, pero ya no tengo derecho a guardarme nada” (Levinas, 1993: 43); y es una ética que tiene como fin la cancelación del sufrimiento de tantos hombres y mujeres, víctimas de un supuesto orden social o del ejercicio arbitrario del poder. La ética de la compasión, de la que se nutre la *pedagogía de la alteridad*, se traduce en un modo de pensar y vivir, en un estilo de vida, en una forma de relacionarnos con los demás y con el mundo. En *hacerse cargo del otro* en su circunstancia. Es una ética que rompe con el ideal de hombre autónomo, heredado de la razón ilustrada, tan presente en nuestra civilización occidental; una razón que olvida su origen mítico y, al olvidarlo, ella misma se vuelve mítica. Es la razón totalitaria que impide contemplar lo otro y al otro, que no se contempla nada más que a sí misma, que a ella misma. Para esta razón, pensar es pensar-*se* (Mèlich, 2010).

La pedagogía de la alteridad, como marco de actuación educativa en la prisión, es deudora de la ética y antropología de Levinas. Para este autor, el hombre no es un ser que se entiende *en sí y para sí*, sino *desde* el otro y *para* el otro. No es el hombre autosuficiente



y autónomo que nos presenta la ética kantiana, sino el ser que para existir como *humano* necesita del otro. No hay vida humana sin los demás, sin la dependencia radical del otro que nos constituye en sujeto moral (Levinas, 1999). La ética levinasiana “no nace de una reflexión de la dignidad de la persona, no nace de la razón, ni de principios universales y abstractos, sino del mandato inapelable del rostro doliente del otro” (Gárate y Ortega, 2013: 134). Esta ética se traduce en la práctica de la compasión, en la acogida al otro, en hacerse cargo del caído y abandonado, del sufriente. Nace de la experiencia negativa de sufrimiento del otro, de lo que *no debe ser*; no es fruto de una reflexión sobre la dignidad de la persona. Y es siempre *respuesta responsable* a aquel que, en su sufrimiento o condición de necesitado, no admite demora en ser acogido. En la ética levinasiana, es el rostro del huérfano y de la viuda el que me “ordena” responder a su mandato, sin otra mediación o argumento que la presencia de su rostro.

La ética levinasiana es una ética *material* basada en la experiencia, en la necesidad de dar respuesta al sufrimiento del otro, de compadecerse del otro y hacerse cargo de él. Es la respuesta que le damos al otro que nos sale al encuentro sin más argumentos que su vulnerabilidad y situación de necesidad. Argumentar la respuesta ética desde argumentos de la razón sería caer en la barbarie. El buen samaritano no invoca la dignidad de la persona para atender al hombre caído junto al camino. Solo experimenta un “vuelco del corazón” para hacerse cargo del hombre necesitado. La compasión hacia el otro no se sitúa en el ámbito del deber moral, no obedece a un imperativo universal, como pretende la ética formal kantiana. Es, por el contrario, una “cuestión de entrañas” que no da lugar a reflexión alguna sobre mi obligación de socorrer al necesitado. “No hay compasión sin un ‘vuelco del corazón’ hacia la persona desvalida y necesitada, sin un ‘descenso de la propia cabalgadura’ para hacernos cargo de otro en su situación de abandono o necesidad. No hay compasión sin ‘pasar a la otra orilla’, al encuentro del otro, de cualquier otro, en su circunstancia socio-histórica, en la única manera de existir del ser humano” (Ortega, 2014: 11-12). Es indispensable hacer un viaje de regreso de Atenas a Jerusalén, de una visión idealista del hombre arrebatado al cielo metafísico a otra histórica y circunstancial para, como dice Levinas, reconocernos todos en el huérfano y en la viuda, en todos los seres humanos de carne y hueso, necesitados y sufrientes.

La ética de Levinas obliga a cambiar la dinámica o lógica de la in-comunicación en la que estamos instalados en la sociedad de la hipercomunicación y exige dar un giro copernicano a nuestra concepción del hombre, a nuestro concepto del otro y de nosotros mismos; supone entendernos como seres in-suficientes (in-acabados), necesitados del otro para ser sujeto moral, es decir, *responsable* (capaz de hacerse cargo o responder de algo o de alguien); implica vernos desde el otro, desde la otra orilla, ver el cuadro de nuestra vida desde la perspectiva del otro en la que esta encuentra su sentido más pleno; implica resistir a un discurso moral dominante en nuestra sociedad, “que más que ofre-



cer un fundamento a la sociedad, es su producto y cumple una función determinada en ella” (Zamora, 2004: 259); implica volver a otras fuentes de pensamiento en las que el hombre se entiende en un sentido *unitario* (Chalier, 1995), sin reduccionismos que lo mutilen de aquello que es en su más íntima raíz: ser *corpóreo*, atado al mundo, al aquí y al ahora, que para existir como humano necesita del otro, de un tú que lo pronuncie y de quien debe responder. Es el otro quien nos *humaniza*. “No hay posibilidad de una vida ‘humana’ sin los lazos de responsabilidad con la suerte de los otros en su condición ineludible de ‘seres dolientes’, no la hay” (Gárate y Ortega, 2013: 137). No está en nuestras manos ser humanos. Alguien, el otro nos hace humanos cuando desde la ética respondemos de él (Levinas, 1999). El universo humano es un universo *compartido* con otros. En Levinas, el modo propio de ser del hombre, su modo de existir como hombre, más que ser y existir *con* el otro, es un ser *para* el otro, que no se explica desde sí mismo (desde sí y para sí), como lo hace la filosofía idealista, sino *desde* el otro y *para* el otro, en una clara relación asimétrica desprovista de toda reciprocidad entre el yo y el tú (Levinas, 1999). El descubrimiento del otro como principio de la configuración ética de la subjetividad es el punto de inflexión de un nuevo humanismo, *el humanismo del otro hombre*. Un humanismo que se basa en la no-prioridad de lo mismo, sino del otro. En Levinas, el ser humano es un ser “habitado” por otro, su estructura antropológica está “quebrada” por la presencia ética del otro del que no se puede desprender sin poner en riesgo su propia identidad *humana*. La apertura al otro, la escucha y atención al otro, la compasión hacia el otro es la manera más inteligente y más *humana* de ejercer de *humanos*. La única manera posible para vivir y existir como *humanos*. No hay posibilidad alguna de lo humano al margen de las relaciones, de los condicionantes, de las raíces que nos atan al otro en una radical dependencia.

3. LA FUNCIÓN MEDIADORA DEL VOLUNTARIO EN UNA PRISIÓN

El voluntario en una prisión es esencialmente un *mediador*, alguien que hace de puente entre el interno y la sociedad. Su función es *acompañar* al interno en su proceso de rehabilitación para su integración en la comunidad. Del voluntario en una prisión solo cabe esperar que *acompañe* al interno en el difícil trayecto de la cárcel. Si del educador profesional de una prisión se espera “el acompañamiento, asesoramiento y continuidad en el proceso de reconstrucción multidimensional de sus vidas (internos) y de los efectos de la privación de la libertad y de la exclusión” (Del Pozo y Añaños-Bedriñana, 2013: 63), también del voluntario en una prisión se espera la misma actitud de acogida y acompañamiento hacia el interno. “La acción de educar (también en la cárcel) es siempre *acompañamiento, propuesta, ofrecimiento respetuoso* de un modo ético de vida. Y



esta iniciación o introducción a una vida ética viene siempre de la mano del otro, del acompañamiento del otro” (Ortega, 2010). La virtud no se hereda, se enseña, nos decía ya Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*. Aprendemos a vivir éticamente porque otros nos enseñan, desde la experiencia de su vida, el camino de la vida ética. Ser tolerantes y justos, solidarios y respetuosos con el medio ambiente, dialogantes y amantes de la concordia y de la paz, ser compasivos con los demás, etc., no se aprende solo a través del discurso o esfuerzo de la razón, sino, sobre todo, a través del ejemplo, del testimonio de otros que plasman en su vida esos valores. “La virtud moral no es tanto el producto del razonamiento como el producto de las buenas prácticas” (Vázquez, Escámez y García, 2012: 18).

Si nos detenemos en la fenomenología de esta mediación, podremos encontrar las claves desde las que se lleva a cabo la educación en una prisión desde la pedagogía de la alteridad. Esta se traduce siempre en el *acompañamiento* al interno en su vida en prisión, es decir, en:

a) *Escuchar*. El voluntario en una prisión más que enseñar, *escucha*. Incluso en los talleres ocupacionales en los que se realizan actividades diversas como: dibujar o pintar, aprender a leer o manejar un ordenador, componer figuras de papel o de hilo, etc., el voluntario está para *acompañar* al interno. Y el acompañamiento empieza por escuchar, prestar atención (*atender*) a la palabra del interno, *valorar* y dignificar *su* palabra tanto como *nuestra* palabra, como *mi* palabra. Para escuchar al otro es indispensable resistir la tentación de imponer mi palabra y mi pensamiento, la pretensión del deber de enseñar porque el otro, al igual que yo, también tiene algo de lo que hablar y demanda un espacio, un lugar en mi tiempo para compartir la experiencia de su vida. El interno también tiene algo que decir, la experiencia de su vida también tiene algo que decirnos. Es el magisterio de los excluidos, de los marginados, de los que sufren la exclusión y el repudio social. Estos también son dueños de una palabra. Y esta es la condición para que nuestra palabra sea respuesta a *alguien*, no a un desconocido.

Escuchar al otro significa reconocerle su dignidad de persona en su circunstancia concreta de vida. No existe ser humano, ni vida humana digna sin el poder y la libertad para decir su palabra. Cuando a alguien no se le reconoce la libertad y la autoridad para decir su palabra se le está *despojando de su dignidad, de su condición de persona*. Es la condición del esclavo. Cuando alguien siente (percibe) que su palabra carece de crédito, que ya no tiene valor (credibilidad) se convierte en una máquina o robot que solo emite sonidos, pero que no pronuncia palabras en busca de respuesta. Sabe que al otro lado no hay interlocutor que dé crédito y acoja su palabra. Y esta es la percepción que muchos internos tienen de sí mismos. *Se ven y se sienten desposeídos de su palabra*. Lo que ellos puedan decir ya está desautorizado de antemano. Viven prisioneros de su in-comunicación interior. En ellos solo hay un monólogo interminable. Este enclaustramiento interior



genera inevitablemente un ambiente de sospecha y desconfianza hacia el funcionario de la prisión y también hacia los demás internos. Refugiarse en su vida privada es considerado como la mejor defensa para sobrevivir en la prisión. El otro (a veces también el funcionario) es visto, con frecuencia, como un enemigo de quien tiene que defenderse en todo momento. Su palabra no es creíble para nadie, tampoco la palabra de los demás. La sospecha y la desconfianza es el mundo en el que vive el interno. Nada hay seguro a su alrededor. Para el interno de una prisión, todos están sumidos en una misma realidad degradada que a todos les afecta por igual. La pérdida de la palabra, de su credibilidad, es la seña de identidad que a todos los identifica. Salir de este infierno de violencia supone un esfuerzo titánico por recuperar la autoestima y la dignidad perdida, el derecho a tener y decir su palabra como relato de su vida. Y aquí la presencia acogedora del voluntario de la prisión constituye un punto de enganche para el interno, el soporte que le permita volver a confiar él mismo en el poder y credibilidad de su palabra. Y ello se da cuando el interno entrega su palabra al otro (voluntario) en la confianza de ser escuchado, atendido y acogido.

Escuchar y atender la experiencia de vida del interno es el comienzo de un largo camino que puede llevar al reencuentro del interno consigo mismo, con aquel otro que le era desconocido, pero que también es parte de su vida. Escuchar y atender la palabra del interno exige en el voluntario de la prisión aparcarse y dejar a un lado el estigma de juzgado y condenado que, casi siempre, acompaña a un interno. Sin la liberación de esta servidumbre se hace imposible valorar y dignificar la palabra del interno. De lo contrario siempre sentiremos que estamos ante alguien en quien no deberíamos confiar, cuya palabra está ya viciada en su raíz. Si no se salva al *hombre*, a la totalidad de la persona que tenemos delante, también con su palabra, cualquier ejercicio de rehabilitación será baldío. Escuchar al otro desvalido y necesitado, no volverle la espalda, escuchar su palabra es un mandato, una orden que trasciende las normas sociales de convivencia. En el voluntario no hay más norma que estar al lado del interno y acogerle, sin condiciones, en su palabra, en la realidad de su vida.

b) Acoger y cuidar. En la escucha de la palabra del otro este *es acogido y hospedado en nuestra casa*; deja de ser un extraño (forastero) y se convierte en alguien con quien tenemos muchas cosas de las que hablar y compartir. La acogida al otro rompe todos los muros y resistencias, derriba todos los prejuicios, allana todas las dificultades del lenguaje. En la acogida se impone la lógica del amor que no conoce diferencias de raza, lengua o religión. Si atendemos a la experiencia (fenomenología) de la escucha, de la atención y de la acogida al otro descubrimos que esta se presenta siempre como *una salida de sí mismo*, un abandono del santuario de nuestro yo, una puesta en camino sin un final previsto. Nos confiamos al otro sin poder vislumbrar el resultado final de esta aventura. En la acogida al otro, de cualquier otro, está siempre presente el riesgo y la incertidum-



bre de un resultado, pero también la compasión que nos inspira la pobreza del otro, la desnudez y vulnerabilidad de su rostro, pues todos somos huérfanos y viudas, nómadas en tierra extraña, “seres carentes, ausentes, ‘en-falta’”. Esta es, sin duda alguna, una de las causas de nuestra condición doliente” (Mèlich, 2010: 17). En la acogida al otro, se da siempre un poner en paréntesis las propias ideas u opiniones para escuchar las del otro. Es “admitir otra cosa distinta de uno mismo, al otro distinto de uno mismo. Con esto se puede entender una cierta experiencia de la hospitalidad así como ese pasar el umbral el invitado, que debe ser a la vez convocado, esperado pero siempre libre de venir o no venir” (Derrida, 1995: 79).

Paradójicamente, desde la actitud de acogida al otro, las propias convicciones o creencias se presentan no como barreras insalvables para escuchar y acoger al otro, sino como garantía de respeto a las creencias y a la persona misma del otro. La acogida al otro está impregnada por la confianza en el ser humano (por eso salimos de nosotros y vamos hacia al otro), por la esperanza de que el encuentro con el otro puede dar lugar a un “nuevo nacimiento” para ambos. Algo nuevo acontece cuando el otro nos hace depositarios de la experiencia de su vida, cuando nos hace el regalo de su vida, también la del interno de una prisión. *Acoger al otro y cuidarlo es una comunión en la vida*. El otro deja de ser un extraño, un desconocido. Es más bien aquel a quien desde tanto tiempo estábamos esperando. “Para trabajar en educación es importante desarrollar una mirada amorosa con la que aprendemos a acoger al otro en sus limitaciones y potencialidades. Hemos de dejarnos afectar por el rostro del alumnado, de tal manera que ciertos discursos formales y abstractos puedan pasar a un segundo plano. Se trata de hacernos responsables del cuidado de nuestros estudiantes” (Vázquez, Escámez y García, 2012: 81). Si esta actitud se le pide a un educador del sistema educativo, con cuánta más razón se le debe exigir a un educador en un medio tan singular como es una prisión. Más que enseñar “cosas” en la prisión, el voluntario se muestra, se expone delante de los internos para ser lugar o espacio de acogida y de comprensión. Tampoco el interno busca en el voluntario a la persona competente o experta en la transmisión de saberes o competencias, más bien a aquel (alguien) en quien pueda confiar-se, por quien pueda sentirse acogido y escuchado. Ser *escuchados y acogidos* quizás sea la primera experiencia que muchos internos han tenido de alguien que los ha acogido sin pedir explicaciones por su presente y su pasado. Y esta experiencia puede ser el inicio de un nuevo camino para ellos.

c) *Mediar*. Si la obligación de la prisión es hacer de mediación para que el interno se apropie de los modos más adecuados de conducirse en la vida (Gil Cantero, 2010), en el voluntario de una prisión esta es su función específica. La escucha y la acogida a los internos de los centros penitenciarios convierte al voluntario de una prisión en ese mediador en quien se puede confiar, estando atento a la *necesidad de expresión de cada interno*, de comunicar su experiencia de vida. El lenguaje sirve para poner nombre a las



cosas, describir la realidad que nos envuelve. También para crear un mundo que está más allá de las cosas (el arte, por ejemplo). Sirve para expresar y dar vida a nuestros sentimientos, lo que vivimos y lo que somos. Pero el lenguaje no se limita a las palabras. Hablamos también con los gestos, con el cuerpo, con una mirada. Una de las grandes carencias del interno de una prisión es la no presencia (ausencia) de alguien a quien confiar su experiencia de sufrimiento; y su sufrimiento mayor es su soledad frente a la ausencia, silencio o mutismo de los otros internos, encerrados como él en su propio aislamiento; no tener a nadie en la prisión para poder volcar todos sus sentimientos en la confianza de ser escuchado y acogido; su aislamiento del mundo y de los demás, el abandono de todos, a veces también el de la propia familia. Esta ausencia de alguien en quien confiar se refleja en el rostro de los internos, en su mirada triste, perdida. Su rostro y su mirada son su lenguaje más elocuente.

Los internos no necesitan tanto de nuestra palabra, cuanto que estemos dispuestos a *escuchar la suya, a mediar*. Necesitan hablar, comunicar lo que sienten, lo que viven, cómo pasan los días arrancando las hojas de un calendario. No es nuestra palabra la que esperan y necesitan, sino nuestra escucha y nuestra acogida a su palabra. El aislamiento y la soledad que aprisiona al interno no se va a romper por las palabras acertadas que le digamos, sino por estar a su lado. El voluntario en la prisión puede caer en el error de dejarse llevar por la prisa en cambiar las actitudes del interno, en hablar de su modo de entender la vida, en transmitir su mensaje a tiempo y a destiempo, olvidando su función de *mediador* para que el interno relate la experiencia de su vida, y desde el reconocimiento del daño causado a sí mismo y a los demás, encuentre el camino de su rehabilitación.

d) *Saber esperar y confiar*. El diálogo con los internos es incompatible con la pretensión y urgencia en decir nuestra palabra y en pedir la suya. El diálogo sincero respeta el tempo o proceso de cambio (si se da) en el interno. Nuestro tiempo y el suyo no es el mismo. Nuestro mundo y el suyo tampoco es el mismo. Entrar en una prisión conlleva olvidarse de las pautas y rutinas que gobiernan la vida de un ciudadano libre de la calle. En la prisión apenas sí sucede nada nuevo, todo es igual, todo se repite cada día. La pesadez del tiempo se refleja en el cansancio de quien no puede cambiar nada porque todo le viene dado. La escucha y la atención se da a una persona casi siempre cansada, agotada por mil aventuras, desencuentros, fracasos, etc., a personas sin fuerza para seguir caminando. A veces el diálogo se reduce al gesto de estar sentado junto al interno, en la esperanza de que este se sienta acompañado en su silencio. “En ocasiones los instantes de silencio resultan ser los momentos más intensos de comunicación. Hay que aprender a hablar las palabras del silencio. El silencio y la palabra no son contrarios. La palabra es como un hilo que vibra en la inmensidad del silencio. A lo largo de una conversación el silencio es como la respiración entre las palabras, es el significado de las palabras no dichas, de las palabras imposibles de decir. El silencio es la palabra del rostro, de la mi-



rada, del gesto” (Mèlich, 2002: 163). El silencio, en una conversación, es un encuentro entre dos que ya no necesita de la palabra para reconocerse. En este silencio mediador, el interno encuentra en el voluntario a la persona que le abre al mundo y a los demás para reconocerse y ser reconocido como *alguien*; el espacio de mediación y de encuentro para su integración en la sociedad.

Saber esperar y darle al diálogo con el interno el tiempo necesario para generar confianza entre ambos interlocutores es un aliado indispensable en el acompañamiento al interno. Recuerdo una conversación reciente con un interno de una prisión. Todos los jueves nos veíamos y charlábamos de las cosas más variopintas. Su situación de privación de libertad era un tema recurrente. Uno de estos últimos jueves vi que su mirada traslucía una preocupación que antes nunca había observado en él. Sus palabras eran entrecortadas, apenas sí podía articular un discurso. De repente me dice: “Estoy muy preocupado por la sentencia que ha de dictar el juez. El fiscal me ha pedido muchos años de condena. Me temo lo peor”. “No te pongas la venda antes de la herida, espera a la sentencia”, le respondí. Y sin mediar palabra alguna, me dice: “Nunca le he dicho por qué estoy en la cárcel. He sentido miedo de que se alejara de mí, que se avergonzara de hablar conmigo”. “Yo tampoco te lo he preguntado”, le respondí. “No veo en tu frente ninguna señal de condena. Solo me interesas tú, no tus delitos”. “Me juzgan por violar a una chica, no a una niña”, me dice. “¿Me va a seguir viendo como antes, después de decirle mi delito?, ¿no se avergüenza de mí?”. Le di un abrazo largo y apretado. Esa fue mi respuesta. Vi que sus ojos llorosos me miraban con una infinita ternura. Estuvimos un largo rato sentados en un banco del patio de la prisión, uno junto al otro, mezclando historias y palabras que nada tenían que ver con lo que me acababa de confesar. Se había caído el último muro que nos separaba a ambos. Al cabo de unos días le vino una larga condena y con ella el traslado a otra prisión.

“Es difícil educar sin esperanza. Como tampoco es fácil vivir sin esperar. Educar y esperar son dos formas de vivir que mutuamente se necesitan. Educamos porque esperamos. Y educamos porque amamos” (Gárate y Ortega, 2013: 151). Y saber esperar en la confianza de que es posible otro modo de vida en el interno, a pesar de las muchas reincidencias. Se hace difícil acompañar al interno de una prisión si no hay esperanza de que es posible llegar con éxito al final del trayecto, si no hay confianza en que el interno puede ponerse en pie y empezar a caminar. No se puede acompañar al interno si no hay lugar para la esperanza, a pesar de todo y contra toda esperanza. La paciente espera es la compañera inseparable de la acción educativa de un voluntario. Saber esperar y confiar en el interno, a pesar de todo, es la piedra de toque de una pedagogía penitenciaria que se entiende y se hace desde la extrema fragilidad de la vida del interno en una prisión, en la certeza de que el ser humano aún no ha encontrado un puerto seguro, ni un oasis



que pueda saciar absolutamente sus deseos. “La vida humana no consiste en encontrar la felicidad, sino en buscarla” (Mèlich, 2002: 155).

“En nosotros se esconde lo que puede llegar a ser. Se nos muestra como el desasosiego de no estar suficientemente determinados” (Bloch, 2004: 9). También para el interno de una prisión no está dicha la última palabra. Puede renacer de sus cenizas si encuentra en su vida un buen samaritano que rompa el círculo vicioso de fatalismo y determinación que envuelve la vida de los internos en una prisión. Nadie está condenado a vivir encerrado en la prisión de una existencia sin esperanza de una redención que le reconcilie consigo mismo y con la sociedad. Esperar es vivir. “La espera es como una ventana que nos abre a la vida, el soporte y anclaje de nuestra existencia personal y colectiva. Si seguimos viviendo es porque seguimos esperando” (Gárate y Ortega, 2013: 36). Quizás sea esta la mejor ayuda que el voluntario pueda prestar al interno de una prisión: alimentar y cuidar la esperanza para que siga *viviendo*.

e) *Compadecer*. Hablar de la compasión puede resultar hiriente en una sociedad que ha hecho de la justicia un elemento esencial para la convivencia y la igualdad social. La compasión ha sido denostada por aquellos que la han identificado con las obras de beneficencia, por la hipocresía que encierra y la humillación que supone para el compadecido (Nietzsche, Spinoza, Adorno). Desde otros foros sociopolíticos, se ha dicho que está pasada de moda. Otros la reivindican redescubriendo su sentido ético originario. “Por mucho que los términos ‘compasión’ y ‘misericordia’ estén pasados de moda, no ocurre lo mismo con las actitudes y conductas que denotan [...]” (Kasper, 2012: 25). Es Schopenhauer, sin duda, quien sitúa la compasión como el fundamento de la moral, hasta el punto de afirmar que sin la compasión en el ser humano solo hay egoísmo. “Todo amor verdadero y puro supone propiamente la compasión, y aquel amor que no sea compasión no es sino egoísmo. El egoísmo es el *eros*, la compasión es el *agapé*” (Schopenhauer, 2001: 155). Pero en Schopenhauer la compasión es ajena a toda crítica a las estructuras sociales injustas. En Horkheimer, sin embargo, la compasión atraviesa de parte a parte la moral. No es un complemento, ni un añadido a la justicia como cuidado ofrecido a los sujetos vulnerables y humillados. Más bien es una dimensión constitutiva de la moral material que hunde sus raíces en la historia y se hace cargo de la injusticia y del sufrimiento (Horkheimer, 1999). “La compasión horkheimeriana es denuncia y protesta contra las estructuras sociales injustas que oprimen y hacen imposible vivir en dignidad, y no se reduce a la respuesta compasiva frente al individuo concreto en su situación singular. Es resistencia a ‘lo que no debe ser’, a toda forma de dominación y sometimiento” (Ortega y Mínguez, 2007: 119-120). En el voluntario, la compasión hacia el interno no es incompatible con la justicia, la acompaña siempre. Si la acción del voluntario se concreta en el interno de una prisión, no puede perder de vista que este forma parte de un entramado social, y nada se explica en el interno si se prescinde de esto.



Nos compadecemos de *alguien* que vive en un mundo social compartido por otros, en unas estructuras que han tejido una red de dependencias de las que es imposible librarse.

Desde la antropología, el ser humano se nos presenta como un ser radicalmente necesitado de compasión. La condición del hombre es la de un ser limitado, menesteroso, frágil. Nada le pertenece de un modo definitivo. Es un ser en trayecto, en permanente despedida, un ser inadaptado, imprevisible y provisional. Está en permanente búsqueda, formulándose preguntas que nunca tienen una respuesta acabada, definitiva. “Hay algo en la vida, una presencia extraña que nos habita desde el principio, que forma parte de nuestra existencia. No puedo ser yo-mismo de modo definitivo, no poseo algo propio sin que se encuentre roto por una inquietud, no alcanzo algo nuevo que logre calmar y saciar el deseo. Es entonces cuando descubro que este resulta inseparable del sufrimiento” (Mèlich, 2010: 19). La pregunta y la inseguridad, la incertidumbre y la oscuridad son compañeras de viaje inseparables del ser humano. El ser compadecido es una exigencia de nuestra condición humana, es nuestra manera frágil, vulnerable de existir. Pero la compasión no se ejerce solo con los desfavorecidos y necesitados socialmente. Todos estamos necesitados de compasión. Y el interno de los centros penitenciarios más. Necesita contar, narrar a alguien la verdadera historia de su vida. No la que aparece en los sumarios judiciales, siempre parcial, sino aquella que solo él conoce y que explica su trayectoria vital. El interno se sabe juzgado y condenado socialmente, pero necesita contar a alguien por qué ha llegado hasta aquí. *Necesita ser escuchado para redimirse ante sí mismo y ante los demás y ser perdonado*. Necesita empezar de nuevo, ser acogido en una nueva vida. Para ello necesita contar su historia, su historia *completa*. Y aquí la presencia *compasiva* del voluntario se hace indispensable porque las historias no se cuentan a las paredes, ni a los que no quieren oír. Sin narración no hay identidad, no hay conocimiento de lo que somos. Somos un tejido de historias narradas (Ricoeur, 1996). Es curioso constatar que cuando nos preguntan quiénes somos acudimos a nuestros orígenes: soy hijo de tal y cual, nací en tal lugar, pertenezco a tal familia. Y damos cuenta de la historia de nuestros padres, abuelos, del lugar donde nacimos, etc. Por ello los internos tienen necesidad de mostrarnos las fotografías de sus hijos, de su familia (esposa y padres, a veces), cuentan en lo que han trabajado y cómo era su vida antes de entrar en prisión. Quieren rescatar parte de su vida. Lo necesitan, porque solo nos reconocemos en lo que somos cuando contamos o narramos lo que hemos sido, lo que hemos vivido, lo que de los otros hemos recibido, cuando nos reconocemos en nuestros hechos. Y esa historia personal es necesario contarla para salir del anonimato, para responder a esta sencilla y, a la vez, difícil pregunta: ¿quién soy? “Una narración no es un ‘pasatiempo’, no es una ‘historieta’ contada para entretener. Es siempre una vida narrada, la experiencia de cómo hemos afrontado situaciones que han dejado señales en nuestro camino a través de las cuales se puede entender nuestra biografía, nuestra trayectoria vital” (Gárate y Ortega,



2013: 172). En la medida en que el interno relata la experiencia de su vida, puede encontrar en el otro (voluntario) la comprensión y la acogida, la complicidad solidaria de alguien que no condena ni juzga, sino que acoge y compadece.

f) *Mirar con otros ojos*. La mirada habla más que las palabras. Solo basta con mirar para expresar lo que queremos decir. Estar ante el otro y mirarle con bondad rompe la distancia, la separación que nos impone nuestra condición corporal. La mirada de un niño despierta en nosotros la ternura que, quizás, nunca habíamos sabido mostrar. La mirada de un enfermo terminal o de un desvalido y abandonado suscita en nosotros sentimientos de solidaridad y compasión. La mirada de un interno que anda cabizbajo, abatido por el patio de una prisión, o está sentado en un banco, sin ganas o interés por cruzar una palabra con nadie, produce desazón y tristeza, a la vez que suscita alguna pregunta “indiscreta”, ¿por qué?, y mueve a la compasión. Es difícil resistir, sin conmoverse, la mirada de un interno cuando vemos reflejada en su rostro la tristeza y la desesperanza; cuando vemos que apartan de nosotros su mirada porque se avergüenzan de que alguien de la calle reconozca en su rostro el dolor y el sufrimiento que quisieran reservar para ellos en su intimidad.

Mirar con otros ojos a los internos, con ojos de bondad, con ojos que no hacen daño, implica bajar de la altura de nuestra “limpieza moral”, descender a la suciedad de la calle, de la prostituta y del ladrón; exige despojarse de una supuesta autoridad moral sobre el otro, bajarse y mancharse las manos con la miseria de la “indignidad” del caído, vendar sus heridas y curarlas, reconocer su dignidad maltratada. Es curioso observar que en la parábola evangélica del buen samaritano (Lc. 10: 30-38) no hay diálogo alguno (de palabras) entre este y el hombre caído, solo una mirada de ternura y de compasión del buen samaritano hacia el hombre abandonado en la orilla del camino. En el samaritano hay una mirada de salvación (liberación) porque hay renuncia al poder, *desciende* (de su cabalgadura) al otro y lo acoge en sus brazos. La acogida del otro supone una renuncia y abandono de mi supuesta autoridad sobre el otro, y la asunción de una responsabilidad sobre mí de la que no me puedo desprender. En la mirada del que acoge, hay siempre una *complicidad* con el acogido. Ambos se saben actores de una experiencia singular.

g) *Reconciliar*. Acompañar al otro abre la puerta a la reconciliación. El interno, casi siempre, se siente rechazado, condenado por la sociedad. Es un estigma que lleva grabado en su frente. Su situación de aislamiento le sumerge aún más en el sentimiento de no pertenecer ya a una sociedad que le ha vuelto la espalda. A la condena de la justicia, el interno debe añadir la condena de la sociedad. La reconciliación con la sociedad empieza por el reconocimiento del daño causado a la comunidad a la que se pertenece. Sin reconocimiento del mal causado no hay reconciliación. Sin dolor por el sufrimiento causado a la familia y al entorno más cercano, no hay reconciliación ni tampoco rehabilitación. “Las posibilidades de cambio personal se pueden hacer realidad solo mediante el diálogo”



go interno y externo, el conocimiento, el reconocimiento del daño, la comprensión, la verdad, la responsabilidad y el perdón” (Ríos *et al.*, 2008: 54). Pero asumir el pasado no es quedarse anclado en él, en una permanente e inútil lamentación de un pasado que se quisiera borrar. La mirada al pasado no es un recuerdo paralizante que impide mirar y proyectar el futuro; debe ser la memoria ética (responsable) de lo que nunca debería haber ocurrido y el propósito o compromiso de devolver a la sociedad lo que antes no se le dio.

La reconciliación debe darse también con uno mismo. Ello significa estar en paz consigo, no sentir el desgarramiento interior de ser acusado por uno mismo sin posibilidad alguna de reparar el daño causado. Y entonces la petición del perdón es el paso obligado. Sentirse perdonado por aquellos a quienes se les ha causado daño o sufrimiento es la primera experiencia de la reconciliación. El voluntario de la prisión puede y debe ser la puerta que introduce al interno en la experiencia liberadora de sentirse perdonado. Encontrar en la prisión a alguien que no le juzga por su pasado ni le condena, que lo acoge y está a su lado en su sufrimiento es una experiencia de liberación de su estigma de ser condenado. Alguien ya no lo condena, ni lo rechaza, ni se avergüenza de él. Hay alguien en quien poder confiar y confiar-*se*. Quizás muchos internos no hayan tenido la experiencia de encontrarse con alguien que les ha escuchado, les ha atendido y acogido; alguien que se ha interesado por ellos a cambio de nada, alguien que les ha mirado con otros ojos y ha visto en ellos no sus delitos, sino a la persona que busca ser reconocida en su dignidad “perdida”. Esta experiencia de acogida, de verse reconocido en su dignidad, puede ser el comienzo de su recuperación humana, de la “curación de sus heridas”. Solo así “el perdonado queda investido en ciudadano militante contra toda forma de violencia, incluida la que él mismo ha practicado” (Mate, 2011: 236). Pero no es fácil curarse de tantas heridas si no se encuentra a alguien que esté dispuesto a curarlas y vendarlas, a acompañar al herido en el camino de su curación.

La reconciliación no es completa sin el perdón de la sociedad. Asusta imaginarse un mundo del que se eliminase el perdón. Sería un mundo de justicia fría en el que los más débiles sucumbirían al poder de los más fuertes; derivaría en un mundo insostenible, sometido a una lucha permanente de unos contra otros. *Todos debemos perdonar*. El perdón se da, no se exige en justicia, se ofrece siempre gratuitamente, no tiene contrapartida ni precio. Nadie está obligado a perdonar (Mate, 2011). Una sociedad basada solo en la justicia es una sociedad sin alma. “Sin la disposición a compartir tanto los sufrimientos como la alegría, el mundo se torna frío y la vida puede llegar a ser insoportable” (Kasper, 2012: 192). El Estado puede y debe procurar a los ciudadanos una adecuada asistencia social. Pero es incapaz de ofrecer aquello que más necesita la sociedad: otras personas que estén dispuestas a escuchar, comprender y aliviar el sufrimiento de los demás, a ser compasivas con aquellos que se sienten necesitados y abandonados. Son indispensables



relaciones de solidaridad que formen ciudadanos que busquen el bien del otro a cambio de nada, de personas que ofrecen su tiempo para aliviar el sufrimiento de los demás. Más allá de la justicia, hay otro mundo, otra manera de entender la existencia humana que tiene en la compasión y en la misericordia su soporte básico. La historia reciente nos da suficientes testimonios de a qué elevadas cimas de miseria humana y sufrimiento condujo el intento de suprimir la misericordia y la compasión de la vida social y confiarlo todo a la justicia. “Precisamente en la ausencia de misericordia se hacía presente el grito en demanda de misericordia” (Kasper, 2012: 23).

La sociedad no debe dar la espalda a la prisión. Esta es también creación suya. Los internos de una prisión no han venido de otro planeta, han salido de nuestra sociedad, de nosotros, nos pertenecen. Nosotros también somos responsables, en alguna medida, de la situación de los presos, de aquello que les ha llevado a la pérdida de la libertad. Es más fácil ampararnos en la condena, en la acción de la justicia, que asumir la parte de responsabilidad en el fracaso de tantos hombres y mujeres que malgastan los mejores años de su vida en una prisión que, para muchos, solo es el lugar de cumplimiento de una condena, no la oportunidad para una rehabilitación. Resulta más incómodo preguntarnos: ¿y después del cumplimiento de la condena, qué hacer? ¿Cuál es nuestro papel con los excarcelados? Hay una respuesta *ética* que se traduce en responsabilidad hacia el otro que me demanda “que me haga cargo de él”, que baje de mi cabalgadura, descienda de mi limpieza e integridad y me acerque al otro (prisionero) y le vende las heridas y las cure. Y otra respuesta no ética (no responsable) que se traduce en ignorar al otro, pasar de largo como si su problema no fuese asunto mío. La primera respuesta responde a una manera ética de realización de la existencia, de vivir una existencia *humana*. La segunda, a una concepción individualista de la vida y del hombre encerrada en mi yo, incapaz de descubrir el más leve atisbo de responsabilidad hacia los otros. Es una vida *in-humana*. Significa ignorar que el otro es “una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato” (Levinas, 1999: 150). Volver la espalda ante el otro es un comportamiento irresponsable, también hacia el encarcelado porque este también soy yo.

h) Denunciar. La compasión también es denuncia. La pedagogía penitenciaria necesita partir de presupuestos éticos y antropológicos que pongan al ser humano como centro de su interés. Pero no al hombre que nos presenta la filosofía idealista, ajeno al sufrimiento y a los avatares de la historia, sino al hombre histórico enraizado en su tiempo, en su aquí y en su ahora. Es una pedagogía que no vuelve la espalda ni huye del sufrimiento, y en su compasión con el ser humano desvalido también *denuncia* la situación de injusticia en la que vive el hombre, desposeído de su dignidad. La compasión va unida a la justicia, es inseparable de ella. No se confunde con las obras de beneficencia, como pretende una conciencia burguesa de la sociedad. La pedagogía penitenciaria no



cierra los ojos ni es indiferente a una concepción utilitarista de la existencia humana, como si el orden social y la economía constituyesen un mundo aparte que se resuelve y afronta desde la competencia *técnica*, al margen de toda consideración ética. Todo sistema económico y social afecta a las personas y a la configuración de una determinada sociedad, afecta al cultivo de la vida humana, a la convivencia humana y hasta a la misma supervivencia humana. “El pan es necesario para vivir, pero el ser humano no vive solo de pan. El hombre es más que lo que come. Necesita afecto humano y depende de que los demás lo traten al menos con un poco de misericordia. Por eso, la monetarización de lo social, hoy predominante, comporta una amputación y una reducción del ser humano. La sociedad en la que eso ocurre pierde su alma y se transforma en un sistema desprovisto de alma” (Kasper, 2012: 177).

Las condiciones de vida desprovistas de alma que entre todos hemos creado no son ajenas a lo que ocurre en nuestras prisiones ni a las causas por las que muchos internos están privados de su libertad. El voluntario debe estar atento para evitar que la atención y el cuidado que presta a los internos, desde una ética y pedagogía de la compasión, pueda enmascarar el componente de justicia inherente a toda respuesta compasiva. Se convertiría entonces en una pieza más al servicio del engranaje social, sin más influencia que la pervivencia del sistema. “La crítica a la dominación que directa y totalmente se ejerce sobre los individuos atomizados, y la impaciencia por poner fin a la desesperación y sufrimientos de las víctimas” (Ortega, 2006: 509) están en la base de la denuncia del voluntario. La educación, toda educación, está llamada a *alumbrar algo nuevo*, una nueva sociedad y un hombre nuevo, no a repetir lo mismo, también en los internos de una prisión.

EPÍLOGO

Valorar qué pueden dar de sí la reeducación y la educación en un contexto de encierro es un ejercicio arriesgado, sobre todo cuando se parte de políticas de intervención que ignoran las condiciones personales de los internos, y se fijan metas u objetivos alejados de las posibilidades educativas de una prisión (Caride y Gradaille, 2013). Pero la evidente dificultad para educar en una prisión no impide al voluntario acompañar, escuchar y acoger al interno en su situación de necesidad. Y esto ya es suficiente para que el interno inicie el camino de su recuperación personal y pueda ser capaz de formularse, a su modo, esta pregunta: ¿cómo puedo orientar mi vida de un modo diferente? Y esta pregunta indispensable es la que permite al interno encontrarse consigo mismo, pues “solo somos yoes en la medida en que nos movemos en un cierto espacio de interrogantes, mientras buscamos y encontramos una orientación al bien” (Taylor, 1996: 50).



La propuesta educativa que aquí se ofrece solo persigue que el interno pueda sentirse acompañado, acogido y que esta experiencia de acogida sea para el interno de una prisión una experiencia que le ayude a descubrir un modo ético de vivir, *otro modo diferente de vida*. Y esto, sin la pretensión de hacer ciencia, ya justifica la acción educadora del voluntario. El magisterio de un voluntario en una prisión no está en el *decir*, sino en el acompañar, escuchar y acoger al interno; en el *mostrar*, desde el testimonio personal, que hay otro modo ético de vivir, otro modo diferente de orientar la vida distinto al que hasta ahora ha seguido el interno. Y este magisterio del testimonio escapa al discurso tecnológico, a todo intento de someter a control y evaluación la acción educadora del voluntario en una prisión. Quizás la mejor definición de la acción educadora del voluntario sea la del ejercicio del amor. “Nadie es capaz de responder al otro desde la solidaridad, ponerse en el lugar del otro, hacerse cargo de él, como dice Levinas, si no es desde el amor. La educación (hacerse cargo del otro) no es fruto de un ejercicio intelectual, sino de la renuncia generosa a uno mismo para afirmar al otro, porque el otro ha entrado a formar parte de mi vida” (Gárate y Ortega, 2013: 96). Este magisterio no se aprende en las aulas ni es el resultado de elucubraciones intelectuales; se aprende en la experiencia diaria de modelos éticos de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- BLOCH, E. (2004) *El principio esperanza*. Madrid, Trotta.
- CARIDE, J. A. y GRADAILLE, R. (enero-abril 2013) “Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias” en *Revista de Educación*, 360: 36-47.
- CHALIER, C. (1995) *La utopía de lo humano*. Barcelona, Riopiedras.
- DEL POZO, F. J. y AÑANOS-BEDRIÑANA, F. T. (2013) “La educación social penitenciaria ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?” en *Revista Complutense de Educación*, 24 (1): 47-68.
- DERRIDA, J. (1995) *Espectros de Marx*. Madrid, Trotta.
- GÁRATE, A. y ORTEGA, P. (2013) *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali, B. C., CetyS-Universidad.
- GIL CANTERO, F. (2010) “La acción educativa en las prisiones. Posibilidades y límites” en *Revista Española de Pedagogía*, 245: 49-64.
- HORKHEIMER, M. (1999) *Materialismo, metafísica y moral*. Madrid, Tecnos.
- KASPER, W. (2012) *La misericordia*. Santander, Sal Terrae.
- LEVINAS, E. (1991) *Ética e infinito*. Madrid, Visor.
- LEVINAS, E. (1999) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, Sígueme.



- LEVINAS, E. (1993) *El humanismo del otro hombre*. Madrid, Caparrós.
- LORENZO MOLEDO, M.^a M.; AROCA, C. y ALBA, J. L. (enero-abril 2013) “La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras” en *Revista de Educación*, 360: 119-139.
- MATE, R. (2011) *Tratado de la injusticia*. Barcelona, Anthropos.
- MÈLICH, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- MÈLICH, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.
- ORTEGA y GASSET, J. (1972) *El hombre y la gente*, I. Madrid, Revista de Occidente.
- ORTEGA, P. (2004) “Educar para la participación ciudadana” en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, II Segunda época: 215-236.
- ORTEGA, P. (2006) “Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas” en *Revista Española de Pedagogía*, 235: 503-523.
- ORTEGA, P. (2010) “Educar es responder a la pregunta del otro” en *Edetania*, 37: 13-31.
- ORTEGA, P. (2014) “Educar en la alteridad”, en Ortega P. y OTROS (eds.) *Educar en la alteridad*. Murcia, Editum-Redipe: 7-33.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2007) “La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas” en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19: 117-137.
- PAPA FRANCISCO (2013) *Evangelii Gaudium*. Madrid, San Pablo.
- RICOEUR, P. (1996) *Tiempo y narración, Vol. III: El tiempo narrado*. México, Siglo XXI.
- RÍOS, 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* (2.^a ed.). Madrid, Constitución y Leyes.
- SCHOPENHAUER, A. (2001) *Metafísica de las costumbres*. Madrid, Trotta.
- TAYLOR, C. (1996) *Las fuentes del yo*. Barcelona, Paidós.
- VÁZQUEZ, V.; ESCÁMEZ, J. y GARCÍA, R. (2012) *Educación para el cuidado*. Valencia, Brief.
- WARD, T.; MANN, R. E. y GANNON, Th. A. (2007) “The good lives model of offender rehabilitation: clinical implications” en *Aggression and Violent Behavior*, 12: 87-107.
- ZAMORA, J. A. (2004) *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*. Madrid, Trotta.

