

La cooperación interprofesional y las relaciones humanas en la cárcel: un espacio para la resocialización. Artículo de Monia Rodorigo y Virginia Cinzia Merendino. Praxis educativa, Vol. 30, N°3 septiembre – diciembre 2026. E-ISSN 2313-934X. pp.1-15.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300321>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

ARTÍCULOS

La cooperación interprofesional y las relaciones humanas en la cárcel: un espacio para la resocialización

Interprofessional Cooperation and Human Relationships in Prison: A Space for Resocialization

A cooperação interprofissional e as relações humanas na prisão: um espaço para a
ressocialização

Monia Rodorigo

Universidad de Almería, España
mr406@ual.es
ORCID 0000-0003-0895-0249

Virginia Cinzia Merendino

Ministero dell'Istruzione e del Merito, Italia
virginiacinziamerendino@gmail.com
ORCID 0009-0007-0435-5625

Recibido: 2025-11-14 | Revisado: 2025-12-19 | Aceptado: 2026-04-10

Resumen

El artículo aborda el tema del complejo principio de la reeducación desde una perspectiva jurídico-normativa y pedagógico-social, y cómo cada organización que encarna concretamente la institución puede, en los procesos educativos y de aprendizaje de los detenidos, traducir dicho principio a través de la cooperación del saber, dando lugar al conocimiento en un movimiento continuo mediante un trabajo de mediación y de compartición, en el cual es la dialéctica institucional —que involucra a la escuela, a las figuras profesionales que operan dentro de la prisión y a la disponibilidad del detenido— la que dirige el proceso de resocialización. Se hace referencia a la importancia participativa de la relación de cuidado simétrica en términos educativos entre las instituciones y entre el recluso y la comunidad en la que está inserto. Esta relación es necesaria en los delicados recorridos que acompañan al detenido en la redefinición de su propio camino y debe fundamentarse, en el marco de un sistema prescriptivo compartido, en el cambio del modo de pensar y actuar de las personas implicadas en dichos procesos. Se trata de crear y desarrollar una idea de comunidad educativa inclusiva que no sea simplemente la suma de acciones educativas, sino que sea capaz de superar la dialéctica “opresor-oprimidos”, proponiendo un modelo que, a través de la unión de intenciones, integre positiva y constructivamente al detenido en la sociedad mediante la aplicación práctica de las capacidades adquiridas.

Palabras clave: educación, socialización, cooperación, transformación.

Abstract

This article addresses the complex principle of re-education from a legal-normative and socio-pedagogical perspective, exploring how each organization that concretely embodies the institution can, through the educational and learning processes of inmates, translate this principle via the cooperation of knowledge. This gives rise to knowledge as a continuous process, shaped through mediation and sharing, where it is the institutional dialectic—encompassing the school, the professional figures operating within the prison, and the inmate's willingness—that guides the process of resocialization. The article highlights the participatory importance of a symmetrical care relationship in educational terms, both among institutions and between the inmate and the community in which they are embedded. This relationship is essential in the delicate pathways that accompany inmates in the redefinition of their personal journey and must be based, within a shared prescriptive framework, on a transformation in the way of thinking and acting of those involved in these processes. The goal is to create and develop the concept of an inclusive educational community—one that is not merely the sum of educational actions, but rather one capable of overcoming the “oppressor-oppressed” dialectic. This model aims to integrate inmates positively and constructively into society through the practical application of the skills they have acquired, by uniting shared intentions.

Keywords: education, socialization, cooperation, transformation.

Resumo

Este artigo aborda o complexo princípio da reeducação a partir de uma perspectiva jurídico-normativa e sociopedagógica, e como cada organização que concretamente incorpora a instituição pode traduzir esse princípio nos processos educativos e de aprendizagem dos detentos por meio da cooperação do conhecimento. Isso fomenta o conhecimento em um processo contínuo de mediação e compartilhamento, no qual a dialética institucional —envolvendo a escola, os profissionais que atuam no sistema prisional e a disponibilidade do próprio detento— orienta o processo de ressocialização. O artigo enfatiza a importância participativa de uma relação de cuidado simétrica, em termos educativos, entre as instituições e entre o detento e a comunidade em que está inserido. Essa relação é essencial nas delicadas trajetórias que acompanham os detentos ao redefinirem seus próprios caminhos e deve estar fundamentada, dentro de um sistema prescriptivo compartilhado, em uma mudança na forma de pensar e agir das pessoas envolvidas nesses processos. O objetivo é criar e desenvolver uma ideia de comunidade educativa inclusiva que não seja simplesmente a soma de ações educativas, mas que seja capaz de superar a dialética “opressor-oprimido”, propondo um modelo que, através da união de intenções, integre de forma positiva e construtiva o recluso na sociedade por meio da aplicação prática das competências adquiridas.

Palavras-chave: educação, socialização, cooperação, transformação.

La estrategia de las instituciones para la reinserción de los detenidos

Los preceptos constitucionales en temas de reeducación social del detenido y las posteriores regulaciones italianas e internacionales, que provocaron un cambio en la definición misma de la institución penitenciaria —que, de lugar de castigo, se ha convertido en lugar de reeducación—, han favorecido la emergencia de un paradigma resocializador que concibe la prisión como espacio de aprendizaje y reconstrucción de la ciudadanía, en tensión permanente con el paradigma clásico del control y la coerción propio de la institución total (Palacín, 2024). Al mismo tiempo, desde la perspectiva de la educación como derecho humano, la escuela en prisión no puede entenderse solo como instrumento de gestión del orden, sino como un dispositivo que debe garantizar oportunidades reales de acceso al conocimiento y al desarrollo de capacidades para todas las personas privadas de libertad.

Este marco normativo y axiológico ha facilitado los procesos de cooperación entre los diferentes profesionales que operan en el seno de la institución penitenciaria, cimentando su éxito no sólo en la capacidad de gestionar los límites entre coerción y control —tradicionalmente confiados a los funcionarios de prisión—, sino también en la construcción de un sistema de intervenciones. Que, captando la diversidad que caracteriza a cada grupo, está transformando la profesión y potenciando la dimensión del ser (Sen, 2000; Nussbaum, 2010), que normalmente se atribuye a los educadores, mediante el inicio de prácticas pedagógicas (Mortari, 2006, 2015, 2017) capaces de captar el potencial educativo de la persona detenida y su posible impacto, tanto en el interior del centro penitenciario como en la posterior fase de reintegración al finalizar la pena.

En este contexto, en el que la prisión femenina analizada se convierte cada vez más en un laboratorio de reeducación capaz de convertirse en lugar de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), intentaremos profundizar en cómo los diferentes actores (agentes penitenciarios y docentes), junto con las mujeres detenidas, desarrollan protocolos de acción centrados en valorizar las individualidades y en ofrecer la posibilidad de identificar estrategias de emancipación que permitan, al menos, transitar de la condición de “detenida criminal” a la de “detenida ciudadana”.

En el escrito que se presenta a continuación, intentaremos razonar sobre la importancia de las relaciones humanas que se establecen entre los diferentes grupos de profesionales y las personas recluidas y sobre la relevancia de la cooperación que ha de articularse entre los distintos profesionales sin que estos pierdan su individualidad. Así como sobre la puesta en marcha de acciones que, si por un lado pueden ser alicientes para el desarrollo del pensamiento crítico —a través de un proceso dialógico lo más libre posible de imposiciones de valores de un sistema específico—, por otro, han de respetar el propio sistema de reglas, subrayando que la diferencia entre las instituciones es objetiva e inevitable (Abbott, 1988), pero que puede desarrollarse coconstruyendo las condiciones adecuadas para un diálogo relativamente simétrico entre las mujeres internadas y los grupos profesionales que interactúan con ellas.

Esta nueva realidad se ha vuelto particularmente evidente gracias a la acción compartida orientada a la educación y formación de las internas por parte de educadores y agentes penitenciarios. Llamados aún más en los últimos años a realizar un esfuerzo intelectual de reconstrucción de un posible vínculo entre pedagogía, prácticas educativo-instructivas y cárcel, favorecido por una administración penitenciaria atenta a escuchar las necesidades y prioridades de las personas detenidas y consciente de que los sistemas exclusivamente preestablecidos no pueden garantizar el éxito de los procesos resocializadores debido a la superposición de

variables, a veces no negociables, que imponen cambios en los grupos de interés y se reflejan en el resultado de cada acción o intervención (Scarfó y Aued, 2013; Palacín, 2024).

Es por ello por lo que la comunidad, construida sobre valores compartidos (Benelli y Del Gobbo, 2016), puede garantizar el inicio de una sana emancipación educativa, permitiendo al pequeño grupo de mujeres comprender mejor su potencial e identificar el posible impacto de los procesos formativos tanto en el interior de la prisión como en la fase posterior en libertad. Identificando, en la comunicación y en la relación humana entre todos los actores involucrados, una herramienta fundamental para que cada uno de esos espacios se convierta en espacio de conocimiento, capaz de fomentar cambios y de proporcionar valores y actitudes indispensables para pensar y proyectar el futuro (Catarci, 2016).

Metodología

La investigación que presentamos aquí nace del interés por conocer los procesos educativos y reeducativos propios del espacio carcelario, así como profundizar en el valor e impacto que estos tienen en el contexto específico de una cárcel femenina italiana. Para ello, el objetivo principal ha sido indagar el proceso educativo en la cárcel, centrando la atención en el proceso que se establece a través de la formación e instrucción de mujeres detenidas, el análisis de la condena desde una perspectiva rehabilitadora, así como la acción pedagógica y su impacto en la cárcel.

Sabedores además de que la educación es un hecho humano complejo que se puede interpretar subjetiva y culturalmente, y que, por ello, entendemos la investigación como una oportunidad de acercarnos a esta para interpretarla y comprenderla, hemos llevado a cabo una indagación pedagógica a través del método de estudio de caso instrumental. No sólo nos ha permitido profundizar y comprender la situación particular y compleja del contexto educativo carcelario, sino que también ha favorecido la transferencia de los descubrimientos a contextos y situaciones socioculturales similares, proporcionando información que puede ser útil para otros estudios o realidades socioeducativas (Stake, 2007).

En concreto, para esta investigación, realizada en el marco de una tesis doctoral, se ha llevado a cabo un estudio de caso instrumental en la Casa Circondariale de Pitti, con el objetivo no solo de describir el fenómeno analizado, sino de profundizar en la compleja realidad carcelaria (Goffman y Asylums, 1968) y en la manera en que cada mujer, en condiciones de extrema dificultad, percibe sus vivencias, sus miedos y sus deseos, particularmente intensificados por la separación de los hijos y las responsabilidades de cuidado.

La Casa Circondariale de Pitti es una institución penitenciaria femenina de régimen ordinario, situada en una ciudad costera del sur de Italia, que acoge a unas 27 mujeres adultas de diversa procedencia nacional. Las internas residen en celdas compartidas con servicios higiénicos separados, disponen de espacios comunes reducidos y de recursos limitados, y cuentan con cuatro horas diarias de salida al aire libre, sin que siempre se garantice el estándar mínimo de espacio por persona. Se trata de mujeres con trayectorias biográficas marcadas por vulnerabilidades sociales, familiares y laborales, a las que se les ofrecen programas educativos básicos (alfabetización, educación secundaria para personas adultas e italiano L2), desarrollados en aulas ubicadas dentro del recinto penitenciario, con grupos reducidos (10-15 internas) y horarios articulados en función de las rutinas institucionales (traslados, visitas y trabajo interno).

Lo hemos hecho realizando 50 entrevistas semiestructuradas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) y otras tantas conversaciones informales tanto a mujeres detenidas, como a

educadores y funcionarios de prisión, en momentos de intercambio entre una actividad y otra (entre clases, talleres culturales o pausas), con el objetivo de conocer cuál era su percepción acerca de su futuro, haciendo especial hincapié en la importancia del acto educativo y en que la “relación de cuidado” descubierta y redescubierta cotidianamente en el marco de la realidad carcelaria puede acabar transformándose en un aliciente que permite la reconstrucción de la identidad personal de las detenidas.

A este propósito, hay que apuntar que, debido a las reglas específicas del espacio en el que se ha llevado a cabo la recogida de los datos, no ha sido posible grabar las entrevistas, así como se recoge en la literatura especializada sobre el tema, representando esta una de las posibles debilidades de este estudio en relación con lo metodológico. Aun así, todo lo que ha sido escuchado y observado, a través tanto de las entrevistas en profundidad, como de las conversaciones informales, ha sido transcrito manual, rápida y fielmente al término de cada sesión de recogida de datos, intentando que el tiempo no permitiera perder o sesgar la información recogida.

Finalmente, y para garantizar la fiabilidad de los datos y su triangulación (Guba, 1989), se ha suministrado un cuestionario a los agentes de prisión, que nos ha permitido analizar y profundizar en la percepción que estos tienen acerca de su propio papel en esta cárcel femenina, la autoridad que ejercen y las relaciones que establecen, ayudándonos a entender mejor las dinámicas que se establecen entre agentes, docentes y mujeres internas en un contexto marcado por la tensión entre control institucional y procesos resocializadores.

Resultados y discusión de los datos: elementos clave para emprender el camino de la rehabilitación

En los siguientes apartados, abordaremos el análisis de los datos, presentando los aspectos fundamentales que han emergido de la investigación. Los presentaremos en torno a los dos ejes de estudio que han surgido a raíz del análisis discursivo de los datos: a) las relaciones interpersonales entre mujeres detenidas, otras internas y profesionales; y b) el concepto de cuidado y las acciones que llevan a los cambios. Reflexionamos acerca de la importancia que tienen los procesos de cooperación entre diversos actores que se mueven en el contexto carcelario femenino y analizamos la posibilidad de que existan cambios reales cuando la supraestructura organizativa de la cárcel, entendida como control externo, puede amenazar y destruir las relaciones interpersonales, desplazando así, parcialmente, el paradigma del control hacia uno resocializador centrado fundamentalmente en lo relacional.

Las relaciones interpersonales entre detenidos, otros presos y profesionales

Normalmente, al analizar el contexto carcelario femenino, se observa que no solo las internas, sino también las figuras profesionales que gravitan en torno a la comunidad están llamadas a respetar reglas formalizadas que deben interactuar con las normas internas del centro. Las posibles resistencias al cambio, dictadas por la administración penitenciaria en relación con los hechos cotidianos, no han inhibido, sin embargo, el elemento que puede favorecer la cohesión de intenciones entre los diversos actores del entorno carcelario. En sus interacciones diarias, hemos observado cómo no solo las mujeres detenidas, sino también los profesionales, aun respetando sus propias identidades, han priorizado la variable personal por encima de la profesional o funcional. Esto ha permitido no excluir la idea de “comunidad” alejada de lógicas

competitivas, capaz de generar momentos de confrontación entre puntos de vista diversos, no necesariamente a través de procesos de cambio, sino mediante acciones individuales que garantizan una integración, que se aleja de la reafirmación de un monopolio propio a favor de una planificación compartida centrada en la búsqueda de las mejores soluciones derivadas de la observación de lo que acontece.

Por ejemplo, respecto a la posibilidad de que una interna decida participar en las clases o en otras actividades previstas, como “las actividades musicales del entorno” (i:al.); o prefiera “leer o conversar con las demás reclusas” (i:al.); o elija “libros de la biblioteca para aprender los verbos y otras palabras” (i:al.); o asista al curso de actuación “para relacionar[se], para aprender a expresar[se], para no sentir[se] en dificultad” (i:al.), denota cómo la mujer privada de libertad no ha sido despojada de su personalidad, sino que, al contrario, es reconocida por los profesionales por sus preferencias, clave en un contexto femenino donde la separación familiar intensifica sobremanera esta necesidad.

El análisis de estas interacciones nos permitió constatar que la atención hacia determinadas solicitudes y la gestión de las relaciones interpersonales, consideradas prioritarias por las internas para generar espacios de confianza, han favorecido el compromiso personal en las relaciones dentro de la prisión. De hecho, estas no se han basado en la mera rutina mecánica de normas que no generan responsabilidad, sino en una perspectiva pedagógica capaz de superar los prejuicios y actuar sobre la conciencia de las mujeres detenidas para que superen sus resistencias y su desconfianza hacia las iniciativas de reinserción.

Coincidimos con quienes han observado cómo, en las formas sistemáticas de interacción, desde el punto de vista operativo, el rol de quien vigila y de quien educa no se fundamenta en lógicas estrictamente reglamentadas, sino más bien en la negociación de los distintos significados vinculados a cada identidad —la “verificación mutua de identidad” (Burke y Stets, 2009)— construida en las relaciones cotidianas, considerando el contexto carcelario femenino y las características de la población detenida (vulnerabilidades sociales, maternidad interrumpida, violencia previa, etc.). Este enfoque, alejándose del cumplimiento estricto de normas que especialmente caracteriza la profesión de los agentes penitenciarios, marcada por una “inusual cantidad de poder” (Liebling, 1999), contribuye a aliviar las tensiones entre el cuidado y la disciplina, las normas y la flexibilidad, que determinan una relación profundamente asimétrica con la población femenina reclusa (Goffman y Asylums, 1968).

Hemos observado también que, en la vida cotidiana, en las modalidades de interacción, el agente penitenciario muestra interés por las peticiones de las internas y en la gestión de las relaciones interpersonales. Cada vez que una interna se dirige al agente abiertamente preguntándole si “conviene participar en las clases o en otras actividades previstas” (i:a.p.p.), dicha solicitud es atendida, subrayando cómo el contexto y la interacción con la interna se entienden como un sistema social abierto, no vinculado a una concepción estrictamente burocrática de la organización, en la que el profesional asume tareas que van más allá de sus competencias, generando transformaciones organizativas sin generar confusión de roles. Este mecanismo permite establecer con la interna una relación simétrica capaz de orientar el diálogo —que nunca es neutral (Freire, 2011)— dentro de una dimensión colectiva de confianza institucional. Gracias a esta actitud, cada grupo, al establecer y renegociar las relaciones de poder dentro de las instituciones con los demás actores, se convierte en portador de intereses y, al perseguirlos, defiende la institución que legitima su rol sin perder de vista la finalidad reeducativa de su acción.

El análisis de las voces de los agentes penitenciarios que, mediante el contacto cotidiano con las internas [conocen, nota del editor] a la detenida no solo en su forma externa de relacionarse y reaccionar, sino también en su evolución, en sus estados de ánimo, en sus necesidades y en sus expectativas, incluso si no son expresadas. (i.a.p.p.)

Ha demostrado cómo el ejercicio sutil y dinámico de la autoridad (Liebling, 2011), ejercido a través de una performance de rol “emocional” (Crawley, 2004), ha evitado traducir el poder en ese dominio que produce el estado de minoridad y aumenta la desresponsabilización (Goffman, 1968; Clemmer, 1997), favoreciendo la promoción de ofertas dirigidas a hacer posible la reintegración social de estas mujeres.

En la interacción con las docentes, también se ha captado la importancia del rol profesional, que implica la persecución de intereses propios, es decir, la capacidad de cuestionarse sobre el propósito de la actividad educativa (Mantegazza, 2006) sin cerrar el intercambio demasiado rápido. Al privilegiar el sistema de relaciones que valida la identidad propia construida en la negociación con las mujeres detenidas, se alienta a la interna a abrirse. La actitud de disponibilidad de las docentes se evidencia en estos pasajes: “los profesores comprenden nuestras expresiones... comprenden lo que sentimos” (i:al.); “cuando todas llorábamos un poco... ustedes, además de ser profesionales, han sido para nosotras un punto de referencia... las valoramos por lo que hacen” (a.p.p.); “decidí seguir asistiendo a las clases porque las docentes, además de enseñar, están cerca de ti” (i:al.). Deja entrever la idea de una estructura que, si bien en el pasado podía no parecer humana a las internas, con la entrada de las docentes —mostrándose receptivas y dispuestas a escuchar—, ha alimentado el compromiso personal en las relaciones dentro del centro, sin olvidar la formación científica y su identidad profesional, que justifica la autonomía del grupo frente a los demás, sus necesidades, tareas e imperativos, especialmente en un contexto femenino donde la confianza emocional es clave para la resocialización.

Otros elementos surgidos durante la investigación, a partir de observaciones y conversaciones con los actores, tiene que ver con cómo estos han puesto de manifiesto cómo el modelo de gestión de las relaciones ha favorecido un sistema que puede interpretarse como un mecanismo de responsabilización de las reclusas. En este sentido, el silencio del pensamiento y del discurso no debe interpretarse como una estrategia de defensa ante posibles advertencias o controles por parte de los profesionales, sino como una herramienta que, alimentando la confianza, aleja la incertidumbre y fortalece el contacto directo incluso a través del cuerpo, dejando entrever la voluntad de intercambio, a menudo acompañado de gestos que muestran cómo la reclusa es un sujeto comunicativo. Vale la pena compartir el siguiente testimonio: “gracias a las docentes me abrí”, que parece indicar cómo la sensibilidad y la capacidad de captar el valor simbólico del rostro, la mirada, los gestos, la postura o el cierre comunicativo de la reclusa —por ejemplo, fingir no oír— se relacionan con un mecanismo que favorece su responsabilización y aleja la idea de una interacción indiferente. En muchas ocasiones, además, hemos conversado con las detenidas y hemos notado cómo, en el centro, se promueven y se valoran comportamientos que favorecen procesos de análisis introspectivo en los que el papel de los sentidos cobra relevancia. Nos parece un claro signo de lo que podemos llamar una transformación, en la que la idea de una asimetría de poder parece lejana.

Es sabido que las normas rígidas del sistema penitenciario reducen los márgenes de negociación, limitan derechos y, por ello, activan procesos de prisionización (Clemmer, 1997), es decir, de desculturización (Goffman y Asylums, 1968), que modifican los rasgos del actuar cotidiano del recluso. La persona privada de libertad, al ser separada del resto de la sociedad para

ser controlada y sometida a un poder normalizador, se ve inducida a interiorizar la aceptación de un rol inferior, estimulando como efecto educativo “modos de vida, costumbres y la cultura general del centro penitenciario” (Clemmer, 1997, p. 27), es decir, nuevos lenguajes, nuevas normas, nuevas prácticas que pueden conducir a la anulación del efecto disuasorio de la pena. Este ejemplo: “todos olvidamos que estábamos en prisión, nos sentíamos libres” (i:al.), “ir a la escuela redu[ce] los conflictos tanto entre los reclusos como con la institución” (i:a.p.p.), nos lleva a compartir la postura de quienes ven las cárceles como herramientas capaces de fomentar marcos conductuales y relacionales que pueden considerarse parte de un sistema que actúa como estructura rehabilitadora. Un sistema que, respetando la individualidad y subjetividad de cada uno (Nussbaum, 2012), puede promover procesos de análisis introspectivo, donde el papel de los sentidos cobra relevancia, manifestándose también en aquellos comportamientos o hábitos que no siempre son conscientes y, por tanto, profundamente arraigados.

El cuidado del otro y la tendencia al cambio

Como vimos en la sección anterior, uno de los aspectos fundamentales que debe surgir cuando se trata de la relación de cuidado y de confianza entre la mujer privada de libertad y los profesionales es el consenso en el que se encuentran la autonomía decisional de la interna y la autonomía y competencia de los profesionales, hasta el punto de poder decir que los contenidos del rol son dictados por las mujeres detenidas, quienes parecen haber querido enseñar el oficio a los profesionales, sin alejarlos, sin embargo, de los aspectos que caracterizan su función profesional. De esta forma, es la relación la que abre a la libertad de elegir, en cuanto a las posibles alternativas, y adquiere un valor particularmente significativo porque se respetan y acogen las necesidades y las peticiones fundamentales de ayuda que la interna, incluso partiendo del silencio que forma parte de la escucha, envía —silencio cargado de culpa materna y miedo al futuro en muchas de estas mujeres—.

Los siguientes testimonios —“la vivencia incide de manera determinante” (q:prof.); “la influencia de la situación de detención en los individuos depende también de sus estructuras de personalidad anteriores al ingreso en prisión y de otros factores (biológicos, psicológicos, sociales) que interactúan con dicha situación” (i:a.p.p.); “los docentes... deben ser vistos como personas que, mediante el estudio, el compromiso y el sacrificio, han construido su propio camino de vida y han encontrado su lugar en el mundo civil” (q:prof.)— ponen de manifiesto este aspecto. Los profesionales, en su práctica laboral, no se encuentran tratando con el delincuente criminal, que representa una minoría, sino con mujeres con problemas sociales y familiares que requieren que los agentes y educadores se adapten a las necesidades del momento, sin que la inestabilidad de los límites y atribuciones constituya un problema. Hacer comprender sus propias potencialidades a las mujeres privadas de libertad, escuchándolas —lo que implica, antes de formular un proyecto educativo, comprender sus sentimientos y pensamientos (culpa por los hijos, vergüenza social, etc.)—, permite el crecimiento y desarrollo humano y colectivo, ya que se involucra al ser en su globalidad.

Esta realidad, de hecho, que habla de una “[individualización de las intervenciones n.d.r.] mediante una observación sistemática del recluso que se monitorea y sigue de forma particular, ofreciéndole apoyo y dando inicio a un conocimiento más profundo que sirva de base para un análisis más complejo y sistemático” (i:a.p.p.), nos pareció significar que el entrelazamiento entre el cuidado de sí y el cuidado del otro —en el sentido de preocuparse porque el otro aprenda a cuidarse—, como señala Mortari (2006, 2015, 2017), pertenece a los profesionales de la cárcel

investigada, cuya profesionalidad, humanidad, competencia y responsabilidad afectiva ha facilitado en el detenido la adquisición de aquellas capacidades necesarias para activar el proceso de autoformación. Este consiste en asumir la responsabilidad de dar forma a su propio modo de estar en el mundo, como lo testimonian las detenidas: “Yo mujer, aunque sufro, nunca me he dado por vencida. He intentado y sigo intentando salir adelante por amor a mis hijos” (app.1); “Yo mujer, que espera vivir en libertad” (app.1); “Yo mujer, que se equivocó en el pasado y que espera un futuro mejor” (app.1). Esto nos llevó a interrogarnos sobre la reciprocidad educativa y sobre la relevancia otorgada a las relaciones de poder establecidas y renegociadas con los detenidos. Los actores definen para sí mismos y para los demás su rol, lo que, produciendo aquella transformación establecida por los protagonistas políticos y morales, crea las condiciones para la inclusión y contribuye a desplazar la reeducación de una cuestión técnica a un valor compartido, independientemente de las normas que mueven la acción.

Se ha observado que la tarea objetiva del educador, es decir, la rehabilitación, no se ha desdibujado dentro de las expectativas que se han desarrollado en el entrelazamiento de las relaciones entre los distintos tipos de actores. Captar “la fragilidad emocional de los detenidos” (q:prof.), atender “las necesidades de los detenidos” (q:prof.), “favorecer las relaciones humanas basadas en el respeto mutuo” y prestar atención a “la particularidad del lugar y [a la n.d.r.] variable organizativa... [causada por el n.d.r.] frecuente cambio debido a traslados, entrevistas con las familias y con los abogados, visitas médicas y trabajo” (q:prof.) ha permitido iniciar acciones que prefieren captar la ineludible presencia de afectos y emociones en los lugares de aprendizaje y trabajo, necesarios para acompañar al individuo hacia la transformación plena de su ser. La expresión de este tipo de sentimientos vividos nos pareció, en la investigación, una pieza clave para entender cómo el lugar de la cárcel puede suscitar emociones positivas si el educando se siente sostenido y apoyado por una persona que se coloca en una actitud de escucha empática, que hace sentir comprendido, que acoge hasta el fondo el punto de vista del otro (Rogers, 1970), y que, por ello, ha hecho decir a las reclusas: “Decidí seguir asistiendo a las clases porque las profesoras, además de ser docentes, están cerca de ti... han hecho todo lo posible por hacerme sentir a gusto” (i:al.); “Nos sentimos libres” (i:al.); “Nos sentimos libres porque no hay controles estrictos” (i:al.); “Me siento libre de hablar” (i:al.). Esto muestra, una vez más, cómo la compartición de estrategias y negociaciones entre alumno y educador, en la que el profesional se limita a dar información sin fomentar el diálogo —y que, por tanto, no produce un cambio en el sujeto ni incrementa sus capacidades (Freire, 1973)—, caracteriza la estructura del centro como promotora de una comunicación fluida, natural y eficaz, construida sobre un modelo de proceso socializador.

Asimismo, hemos podido observar cómo el educador ha puesto en juego su personalidad y su identidad social, liberándose de la cultura profesional que concierne a la naturaleza de las tareas y funciones, la concepción del rol, las perspectivas de carrera y la imagen de sí mismo, para abrazar, en toda ocasión, incluso no planificada, un intercambio de confianza y respeto. De hecho, es el siguiente testimonio:

El docente debe estar siempre preparado para adaptar su lección a los inconvenientes del día y el programa no puede ser rígido: muchas veces se planifican las actividades para una clase, pero puntualmente el programa, por algún motivo, no se cumple y el docente debe tener la flexibilidad de adaptarse...

el que nos permite constatar cómo la socialización profesional, que es el producto del compromiso profesional y de la relación con la detenida, puede proporcionar la base cultural a

personas con trayectorias biográficas y escolares diferentes, sin que la inestabilidad de los límites del rol provoque problemas a los internos. La referencia a la relación con el detenido, al acercamiento atento y recíproco al otro, que no significa simplemente deconstruir y reconstruir los acontecimientos que han marcado la existencia de los internos, sino más bien interpretarlos hasta conferirles un nuevo sentido en su trayectoria de vida, no ha implicado transformar en personal una relación profesional. Más bien, recogiendo las historias únicas y fragmentadas de fracaso y abandono de las internas y, por tanto, observando la personalidad de la detenida para luego coordinarse con las demás figuras internas y externas a la cárcel, ha puesto de relieve la importancia dada a la relación privilegiada que se ha querido mantener con la detenida, considerada como la fuente principal de competencias profesionales.

El siguiente pasaje narrativo: “Un día... [un ndr] falso sacerdote... me agredió... aún vivo con miedo, miedo de morir... el miedo a morir me asalta y me persigue” (app.1) confirma cómo las alumnas, junto con los otros actores, han desempeñado un papel dentro de una relación en la que las docentes, estableciendo desde el principio el grado de hospitalidad que ofrecer al discente, poniéndose en juego, aventurándose en inventar y reinventar cada día los métodos y técnicas capaces de crear donde aparentemente no hay nada, trabajando de forma que los intereses del estudiante, a través de la comunicación, se valoren, y así permitiéndole expresar con total libertad sus propios pensamientos, han definido el sentido fundamental de la acción organizativa que parece concentrarse en la reintegración del sujeto. Ha quedado claro cómo la relación humana para la reeducación ha terminado por prevalecer sobre el aspecto burocrático y sobre el rol, y ha sido, por tanto, para todos los actores, el objetivo principal, lo que ha llevado a las docentes a afirmar: “la escuela en prisión debe representar el verdadero punto de contacto entre el mundo exterior y el mundo cerrado” (q: prof.).

Vale la pena, aquí, destacar la importancia atribuida a la atención de los internos y la importancia atribuida a la atención de los profesionales, lo que nos ha permitido captar la idea de que dentro de la Casa Circondariale de Pitti existe una visión y práctica común de educación inclusiva. Esta se refiere a la idea de un tratamiento basado en la importancia atribuida a la dimensión comunicativa-relacional que se realiza en el contexto penitenciario entre los distintos actores (Patrizi, 1997), a través de la cual las internas, gracias a su papel como catalizadores de comunicación entre las figuras profesionales, han tenido la oportunidad de reflexionar sobre su realidad mientras la construyen y la transforman. Mientras reconocen, junto con los profesionales, la importancia de la atención positiva de los diferentes componentes del contexto penitenciario, fruto de prácticas vinculadas a un proceso de aprendizaje que implica la posibilidad de participar, reflexionar y negociar significados (Lave y Wenger, 1991), creando y desarrollando relaciones de colaboración en una lógica de intercambio y diálogo abierto, en la que el cambio de los procesos educativos se basa en el cambio del modo de pensar y actuar de las personas implicadas en dichos procesos.

Esta visión y práctica común de educación inclusiva, constituida por la participación entendida como estrategia de implicación de los actores y de movilización de nuevos actores para un proceso de integración colectiva y de aprendizaje por parte de los sujetos implicados, ha aparecido como una constante tanto para los agentes penitenciarios como para las docentes, cuando nos han relatado: “[la escuela en la cárcel n.d.r.] debe representar el verdadero punto de contacto entre el mundo exterior y el mundo cerrado, en el que los ecos del ‘afuera’ llegan filtrados, tanto en sentido positivo como negativo” (q:prof.);

Para que no se desperdicie el trabajo realizado, es importante que políticas estructuradas favorezcan el acompañamiento de los detenidos a la vida social. La alta reincidencia

depende... de la falta de disposición, por parte del exterior, para reintegrar en la sociedad a los detenidos después de la pena. La reincidencia es hija de una falta de re-acogida. La escasa propensión a la creación de una red de apoyo y colaboración por parte de la comunidad fuera de la cárcel hace indispensable un cambio en la mentalidad de toda la sociedad exterior, incentivado por una intervención normativa adecuada; serían necesarias políticas estructuradas. De este modo, los detenidos percibirían, tanto por parte de la sociedad como del Estado, una señal importante de apertura y sobre todo de interés por sus problemáticas. (i:app)

Este modo de proceder nos ha permitido observar cómo la implicación ha favorecido el desarrollo de relaciones, precisamente porque se basan en la certeza que se crea cuando se establecen conexiones, no solo con respecto a las experiencias vividas, sino también a los deseos de las detenidas de borrar el delito cometido y reintegrarse plenamente en la sociedad una vez fuera de prisión.

Son las mismas alumnas quienes, a través de los siguientes pasajes: “Quiero obtener el título para poder aprovecharlo cuando salga” (i:al.); “He decidido asistir a la escuela en la cárcel para comprender el idioma y poder trabajar una vez fuera de la cárcel” (i:al.); “nuestro Ulises ha afrontado mil peligros, las trampas de la vida, con el pensamiento fijo en reunirse con su familia, en volver con su pueblo, en saber si queda de él un buen recuerdo” (app.2);

Nuestro Ulises es un hombre que no teme a los sentimientos y que nunca ha perdido la esperanza de volver a abrazar a su familia. Ulises no ha abandonado a sus compañeros en dificultades, al contrario, los ha exhortado a superar los obstáculos y a actuar con humildad y sentido del deber. Ulises ha conocido las debilidades humanas porque es un hombre. (app.2)

nos confirman cómo, al valorar la dimensión humana y participativa, coordinando mente y emociones para relacionarse, se permite elaborar teorías nuevas para cada caso individual, si no único. Entre la situación y el profesional se instaura un diálogo en el que el saber y las experiencias disponibles de todos se utilizan sin que los profesionales se sientan desplazados, para adquirir centralidad en la promoción de procesos participativos, siempre respetando los espacios, los tiempos, los objetos, los cuerpos, los lenguajes, en función de una verdadera y compartida formación transformadora.

Por último, se observa que, aun considerando importante la existencia en prisión de un proyecto educativo común, este no puede considerarse fácilmente aplicable. El instituto penitenciario, de hecho, filtrando una serie de significados identitarios, reorganizados coherentemente según el tipo de población detenida, no puede garantizar que el cambio de los diferentes grupos —ya sea inconsciente (cuando el significado de una situación cambia y el individuo no puede gestionarla), ya sea negociado— pueda fácilmente converger en un único proyecto de visión educativa. La posible dificultad para identificar una práctica común puede derivar del contexto carcelario, en el que los individuos, viviendo una condición liminal caracterizada por la ambigüedad entre reclusión y resocialización, están inmersos en un proceso dialógico de reconstrucción de la identidad, que implica tanto la parte más íntima como la institucional, y que puede derivar de acontecimientos que pueden afectar al individuo, a los profesionales o bien surgir de forma espontánea y estar acompañados por prácticas de reflexión y deconstrucción del sentido común.

Lo que nos hacen comprender las docentes a través del siguiente testimonio: “ser proactiva en cuanto a que es necesario proponer recorridos estimulantes y adecuados a las necesidades individuales” (q:prof.) lleva a sostener que nada puede decirse sobre lo que sucede durante este proceso de cambio en los estándares identitarios de los actores implicados, y poco puede decirse sobre la forma que puede adoptar o que ha adoptado el cambio según los testimonios dados por las alumnas. La relación concebida como interacción atenta entre individuo e individuos, entre individuo y contextos y entre estos y los contextos ampliados se activa a partir de las diversidades de sus componentes individuales, lo que hace que el cambio no sea previsible, y, por tanto, que sea comprensible que el cambio efectivo de los diferentes grupos de interés se identifique más como el resultado de un proceso que de una sola acción.

Conclusiones

Los resultados sobre los que se basa nuestro objeto de estudio han mostrado cómo las dinámicas organizativas necesarias para salvaguardar las diferencias de roles en un contexto totalmente institucionalizado – la Casa Circondariale de Pitti- no han excluido la posibilidad de encontrar soluciones operativas a través del diálogo. Este último, concebido como una perspectiva antropológica y ética para reconocer y valorizar, junto con todos los actores que gravitan en torno al contexto penitenciario femenino objeto de estudio, la unicidad de la experiencia subjetiva de estas mujeres, marcadas por vulnerabilidades sociales y separación familiar. En este sentido, y teniendo en cuenta el contexto caracterizado por la marginalidad y el malestar (trayectorias de violencia de género, maternidad interrumpida, fragilidad emocional, etc.), las dinámicas organizativas han sido modificadas —respetando las normativas nacionales e internacionales— por todos los actores que han intervenido para ocuparse de las internas más allá del rol que les corresponde, estableciendo y renegociando las relaciones de poder dentro de la institución con el objetivo de producir y poner en juego un conocimiento utilizable para hacer la función más eficiente, desplazando prácticas cotidianas del paradigma coercitivo-controlador hacia un paradigma resocializador centrado en la dimensión humana y relacional.

Se ha observado, además, cómo el compromiso, en constante redefinición en consideración de la población penitenciaria femenina del sur de Italia, parece haber producido contenidos desde una perspectiva no hegemónica, basada en la interacción entre la totalidad de las personas que operan en prisión —las mujeres detenidas, las docentes y los agentes penitenciarios— y el entorno, orientados al reconocimiento progresivo de la reintegración social de los condenados, lo cual ha llevado a modificar la identidad profesional, concebida como un fenómeno multifacético cuyo desarrollo se produce tanto a nivel individual como social.

Se ha percibido un concepto de profesional que incluye la conciencia del rol, la motivación para realizar una tarea, las competencias y habilidades compartidas y socializadas para la conquista de la interna, quien establece sus objetivos respecto al objeto conquistado mediante el consenso, que adquiere relevancia en tanto instrumento necesario para generar interacciones de tipo cooperativo. La autonomía decisional de la mujer detenida y la competencia y autonomía profesional de los agentes penitenciarios y docentes permiten el encuentro con el fin de promover y valorizar la relación de cuidado y confianza entre la interna y los profesionales, algo, además, fundamental en cárceles femeninas, donde la reconstrucción identitaria (“Yo mujer, aunque sufro...”) vincula dignidad, maternidad y resocialización.

Consideramos que, para que la mujer inicie el proceso de resocialización dentro de las instituciones penitenciarias, es necesario fomentar un modelo de acción en el que se dé

importancia al ejercicio de la curiosidad, al diálogo, a la capacidad de confrontación, ya que la sola interacción entre profesionales no puede garantizar el éxito del objetivo final del aprendizaje transformador. De hecho, hemos observado que la cuestión no puede reducirse únicamente a la definición de criterios unívocos y a la adquisición de competencias específicas, debido a la evidente presencia de diversos factores, múltiples sujetos y variables no previstas que interactúan, y que no excluyen, ante la necesaria apertura a la planificación, resistencias que pueden favorecer una actitud de cuidado o de indiferencia hacia la interna, variando la actitud de un contexto a otro, como este caso del sur del Italia.

Comprendemos que los cambios organizativos se producen más bien como resultado de interacciones, precisamente no siempre previsibles, que como un proceso de adaptación dialógica basado en la simetría de las relaciones (Freire, 2011). Esto en situaciones en las que los actores no solo se revisan a sí mismos, sino también las identidades de los demás participantes (Burke y Stets, 2009), alcanzando objetivos compartidos que contribuyen a abandonar la “trampa de la competencia” (Buffa, 2014) y la resistencia al cambio de prácticas hegemónicas. Todo a favor del desarrollo de nuevas prácticas, que promuevan la colaboración en la resocialización, valorizando la dimensión humana y participativa a través de un método a-metódico (Mortari, 2006) que implica la capacidad de coordinar mente y emociones para relacionarse con mujeres que sufren por haber sido privadas de su libertad personal —tensión que evidencia la educación no como mero dispositivo de control, sino como derecho humano orientado a la emancipación (Sen, 2000; Nussbaum, 2010)—, y para favorecer la promoción de intervenciones orientadas de manera unitaria al reintegro social de las personas condenadas. En estas notas de campo, hemos podido observar cómo los efectos detectables en el plano comportamental y relacional parecen remitir a una perspectiva de reintegración social, siempre que el tratamiento se construya con la participación de las mujeres condenadas, manteniéndose dentro de la lógica de una competencia suprafuncional capaz de actuar dentro de un escenario de acción donde resulta estratégica la comunicación entre sistemas, y en el que el profesional está llamado a interrogarse sobre su propio actuar en una óptica que comprenda la organización, los roles en ella insertos y los demás sistemas de interacción (Patrizi, 1997).

Finalmente, se ha comprendido que fomentar la promoción de una cultura alternativa a la de la institución penitenciaria femenina, mediante la implementación de recorridos no fragmentados, en busca de una clave de lectura que problematice y capacite, que devuelva poder y libertad a la persona y a la colectividad, requiere intervenciones educativas no impuestas desde arriba, sino coconstruidas con la intervención activa y dinámica de las mujeres oprimidas. Resignificando, así, la acción a través de una toma en cargo de las internas que, atenta al cuidado de la relación en términos educativos (Mortari, 2006, 2015, 2017), promueva momentos de confrontación sobre el significado atribuido al actuar educativo, compartiéndolo no solo con las personas que operan dentro de la prisión, sino también con la comunidad exterior, clave para sostener la resocialización más allá de las rejas. La percepción de los profesionales respecto al trabajo realizado en relación con las internas no se limita al control, en el caso de los agentes penitenciarios, ni a la transmisión rígida de conceptos, en el caso de las docentes, sino que se manifiesta más bien en el proceso inclusivo, entendido como encuentro y posibilidad existencial —lo más auténtico posible—, requerido por las mujeres detenidas, quienes han señalado claramente que lo que las estimula a vivir en primera persona son las relaciones personales que se establecen cotidianamente



Ferma x Gaggero, óleo sobre bastidor de fibrofacil. Gustavo Gaggero

Referencias bibliográficas

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. The University of Chicago Press.
- Benelli, C. y Del Gobbo, G. (2016). *Liberi di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pacini.
- Buffa, P. (2014). *Prigioni. Amministrare la sofferenza*. Gruppo Abele Edizioni.
- Burke, P. J. y Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Franco Angeli.
- Clemmer, D. (1997). *La comunità carceraria. Carcere e società liberale* (a cura di Santoro E.). Giappichelli.
- Crawley, E. M. (2004). Emotion and performance Prison officers and the presentation of self in prisons. *Punishment and Society*, 4(6), 411-427. <https://doi.org/10.1177/146247450404046121>.
- Fernández-Sierra, J. y Fernandez-Larragueta, S. (2013). Investigar las transiciones educativo-culturales: Estudios de caso, multicaso. En J. Fernández-Sierra (Coord.), *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria*. Aljibe.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della «pedagogia degli oppressi»*. Arnoldo Mondadori.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. EGA.

- Glaser, B. G. y Strauss A.L. (1967). *La scoperta del grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Armando.
- Goffman, E. y Asylums, N. (1968). *Le istituzioni totali*. Einaudi.
- Guba, E. (1989). La credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez-Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1991). Investigación naturalista y racionalista. En T. Husen y N. Postlewaite, *Enciclopedia Internazionale de la Educación*. MEC.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *L'apprendimento situato*. Erickson.
- Liebling, A. (1999). Doing research in prison: breaking the silence? *Theoretical Criminology*, 3(2), 147-173. <http://dx.doi.org/10.1177/1362480699003002002>.
- Liebling, A. (2011). Distinctions and distinctiveness in the work of prison officers: legitimacy and authority revisited. *European Journal of Criminology*, 8(6), 484-499.
- Mantegazza, R. (2006). *I buchi neri dell'educazione*. Elèuthera.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Liguori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Cortina.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi. Rivista SIPED*, XV(2), 91-105.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Palacin, G. A. (2024). Educación en contextos de encierro punitivo. La educación crítica como herramienta en la construcción de subjetividad en individuos privados de su libertad. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 54(141), 1-15.
- Patrizi, P. (1997). Psicología e contesto penitenciario. *Rassegna penitenziaria e criminologica*, (1-2). Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Rodorigo, M. y Fernández-Sierra, J. (2013). Tarek en la escuela calé: un niño árabe en un centro singular (Caso 2). En J. Fernández-Sierra (Coord.), *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria: estudios de caso, multicaso* (pp. 51-78). Aljibe.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudios de Caso*. Morata.
- Taylor, S. G. y Bogdan, R. (2002). *Introduzione ai metodi di ricerca qualitativa: La ricerca del significato*. Paidós.