

La Universidad ante el dilema de dos paradigmas de los derechos humanos

Fernando ROVETTA KLYVER*

Resumen: Europa es la región del mundo que más avanzó hacia una (re)unificación desde las más diversas identidades culturales, a través de una unión económica y monetaria (1972-9) hasta crear el Espacio Europeo de educación superior EEES (1997-2001). Este proceso por un lado, afecta directamente a los contenidos y métodos de la enseñanza universitaria, particularmente de ciencias sociales y jurídicas; por el otro, se presenta como un referente para una mayor integración de Latinoamérica ya unida culturalmente. Pero el EEES amenaza escorarse hacia un modelo reduccionista de derechos humanos fundado en el “individualismo posesivo” (MacPherson, 1979), frente al que América Latina posee una clara alternativas fundada en lo que llamamos “personalismo comunicativo”. Analizados sus peligros, corresponde centrarnos en las oportunidades que se abren en esta apuesta de convergencia entre universidades de Europa, para ello comentamos los resultados de aplicar el método del *case study* desde asignaturas jurídicas en centros penitenciarios de España. Partimos de suponer que las cárceles son un reflejo del Estado por disponer de una población, un territorio, unas normas y de un monopolio en el uso legítimo de la fuerza (Weber).

Palabras clave: derechos humanos, convergencia universitaria, enseñanza jurídica, prisión.

Sumario: Introducción. 1. El surgimiento del proceso de convergencia entre universidades europeas. 2. El riesgo de quedar aferrado a un modelo reduccionista de derechos humanos. 3. Las oportunidades que ofrece una apuesta de convergencia entre instituciones de estudio superior y *case study* en centros penitenciarios. 5. Conclusión.

Introducción

* Profesor Contratado Dr. de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Castilla-La Mancha, campus Albacete, España (Fernando.Rovetta@uclm.es).

Resulta oportuno reflexionar sobre la orientación que pueda adoptar la Universidad en América Latina, a partir de la nueva situación económica que comienza con la abolición norteamericana del vínculo entre el dólar y el precio oficial del oro (1971). Estas cuestiones fueron planteadas en Europa desde 1972 como un proceso de unión económica y monetaria, y desde 1997 como un proceso de convergencia del espacio europeo de educación superior (EEES) y son analizadas por América Latina a comienzos del XXI. Desde una modesta experiencia de docencia en Filosofía del Derecho durante dos décadas en la Universidad de Castilla-La Mancha, en España. precedida de otra década en Antropología Filosófica en la Universidad Nacional de Tucumán, en mi Argentina natal, consideramos los riesgos y las ventajas que pueden traer aparejadas las tendencias de internacionalizar los programas y los métodos educativos superiores. Destacaremos por un lado, su riesgo de quedar aferradas a un modelo reduccionista de derechos humanos y las oportunidades que ofrece tal apuesta de convergencia entre universidades en un contexto de cambios acelerados y profundos.

1. El surgimiento del proceso de convergencia entre universidades europeas

La breve historia del proceso que tiende a un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se origina casualmente en un país de la comunidad iberoamericana:

a) La Convención conjunta de la UNESCO y el Consejo Europeo (de la serie de Tratados Europeos nº 165) realizada en Lisboa (11/abril/1997) comienza destacando el “derecho a la educación como un derecho humano” y que “la educación superior debe desempeñar un *rol vital para promover la paz, el entendimiento mutuo y la tolerancia, incrementando el entendimiento entre pueblos y naciones*” lo que resulta particularmente más oportuno en una Europa signada por “*una diversidad cultural, social, política, filosófica, religiosa y económica que debe ser plenamente respetada*”.

b) La Declaración de la Sorbona (25/mayo/1998) firmada por representantes de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania, comienza destacando que “Las universidades nacen en Europa hace tres cuarto de milenio, como los que celebra ahora París” y otras ciudades de los cuatro países signatarios. Aquí se afianza la convicción del “papel central de las universidades *para desarrollar una dimensión cultural europea.*”

c) La Declaración de Bolonia (o *Bologna Magna Charta Universitatum*, 19/junio/1999, recuperando para su nombre al latín como *lingua franca* que fuera, antes del francés napoleónico y del inglés posterior a las guerras mundiales), fue ratificada inicialmente por 29 países. Comienza destacando el amplio reconocimiento de “Una Europa del conocimiento” como “factor irremplazable para el crecimiento social y humano” aunque lo especifica como “un componente indispensable para la consolidación y enriquecimiento de la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a sus ciudadanos las competencias necesarias para hacer frente a los cambios del nuevo milenio”. Se fijan así seis objetivos: 1) adoptar un sistema de fácil comparación entre los grados; 2) esencialmente basado en dos ciclos; 3) estabilizar un sistema de créditos; 4) promover la movilidad; 5) la cooperación europea de calidad y 6) afianzar la dimensión europea de educación superior.

d) La Convención de Salamanca (29-30/marzo/2001) con la participación de más de 300 instituciones europeas de educación superior, preparan la convención de ministros en Praga, consagrando los siguientes principios: 1) autonomía y responsabilidad (*accountability*); 2) la educación como una responsabilidad pública; 3) la investigación como base de la educación superior, 4) organizando la diversidad. Entre sus cuestiones claves se planteó: 5) la calidad como piedra angular, lo que requiere el equilibrio entre la innovación y la tradición, la excelencia académica y la relevancia económico social, la coherencia curricular y libre elección (curricular) del estudiante. Recogiendo esto último los reclamos de la Convención de Göteborg de Estudiantes Europeos (24-25/marzo/2001).

e) El Comunicado de Praga (19/mayo/2001) en el que participan 32 ministros de educación fija como fecha para estabilizar el Espacio Europeo de Educación Superior el año 2010 y alude a que con los 6 objetivos de Bolonia, particularmente el referido a la movilidad, se tiende a promover valores democráticos y el respeto a la diversidad de lenguas y culturas.

f) El comunicado de Berlín (19/septiembre/2003) en el que están representados 33 países europeos comienza señalando que debe lograrse “un equilibrio entre el incremento de la competitividad y la promoción de los caracteres sociales del EEES, reforzando la cohesión social y reduciendo las desigualdades de género y sociales tanto a nivel nacional como europeo.” Más, en el tercer párrafo del preámbulo especifican:

“Los ministros tomaron debida cuenta de las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa (2000) y Barcelona (2002) tendientes a hacer de Europa *‘la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, capaz de un desarrollo económico sostenible con más y mejores trabajos y la mejor cohesión social’* y convocan a una futura acción y más estrecha cooperación en el marco del proceso de Bolonia.”

En esta breve referencia a los orígenes contractuales del EEES, resulta pertinente señalar una doble reducción: una respecto a los sujetos que podrían beneficiarse de la misma y otra respecto a los objetivos que persigue.

Respecto a los sujetos, cabe recordar que en 1789 la Revolución francesa nos propuso una *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*, que pronto se decantó por defender a sus *citadines* postergando la universalidad de los *hommes*. De un modo análogo, desde la Convención conjunta de la UNESCO y el Consejo de Europa, realizada en Lisboa en 1997 en la que se habla de la educación uno de los derechos humanos y de la educación superior como promotora de la paz, el entendimiento mutuo y la tolerancia, entre pueblos y naciones... las sucesivas convenciones y declaraciones van especificando que se trata de capacitar al ciudadano europeo, superar las desigualdades tanto a nivel de las naciones europeas como de Europa toda, queda postergado lo que pueda concebirse como un beneficio para la humanidad.

Pero lo que resulta más significativo es la progresiva importancia que adquiere el objetivo económico en estos documentos. Si en el Informe de Pedro Lourtie presentado a los Ministros de Educación en Praga, mayo/2001, se mencionaba una vez (a.13) la “relevancia del mercado de trabajo”, en el Informe de Pavel Zgaga “Entre Praga y Berlín” de septiembre/2001, las citas se elevan a ocho (aa.26, 32, 66, 76...). Señalando en esta última las “cuestiones debatidas en el GATS sobre la emergencia de un mercado global para la educación superior”. Con lo que se estaría sugiriendo postergar aquel énfasis puesto en la Educación Superior como un bien público y una responsabilidad del Estado. Es más, tal sugerencia tendría cabida si se intenta -a través del EEES- hacer de “Europa la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo”. Esto muestra que no resulta casual que se postergara la universalidad del sujeto beneficiario del EEES, en términos de mercado, lo que se pretende es competir con el resto del mundo, no necesariamente beneficiarlo.

Pero la universidad, desde la propia etimología de su nombre, nació con vocación de universalidad tanto porque pretendía alcanzar conocimientos universales, cuanto porque en cuanto tales, los conocimientos beneficiarían a toda la humanidad y no sólo a una parte de ella. Resultaba necesario subrayar lo referente a los fines de este proceso de convergencia entre las universidades europeas, porque luego aparecerán los proyectos *tuning*, que podríamos traducir como *sintonizando* que perfilan los métodos adecuados para alcanzar tales fines. Pero, además de esta interpretación técnica de los proyectos *tuning* (tanto para Europa como para América Latina) cabe la posibilidad de una interpretación estética de tal expresión inglesa, que se vincula más a una apariencia o imagen que puede camuflar bajo declaraciones programáticas que presuntamente se comparte con la UNESCO unos fines propios del mercado neoliberal.

2. El riesgo de quedar aferrado a un paradigma reduccionista, conveniencia de apostar por un paradigma de integración

Cabe destacar aquel sesgo adoptado por el proceso de Bolonia a los inicios de este milenio, y a un año de su entrada en plena vigencia, corre el riesgo de escorarse hacia una versión angloamericana de los derechos humanos, negando la posible riqueza que le aportaría una visión iberoamericana de derechos humanos. Para explicar estos términos, proponemos pasar a confrontar sendas perspectivas.

Richard Morse, Profesor de *Stanford University* de California en su obra *El espejo de Próspero* (1982), sostiene que en la historia de Occidente se dieron dos grandes tradiciones jurídico-políticas la Anglo-Americana y la Ibero-Americana, la primera tiene como principales representantes a T. Hobbes y J. Locke, la segunda a F. de Vitoria y a F. Suárez. Si la primera se desarrolló en toda su plenitud desde el s. XVII hasta nuestros días, llegando a plantearse y plantear al mundo ciertas aporías. Cabe esperar que la salida a tales problemas pueda encontrarse en invertir el espejo, del Norte Próspero –como el personaje de Shakespeare– habrá de mirar al Sur, ya no con el afán de imponerle modelos de desarrollo, sino para ver qué alternativas propone a problemas sociales como el agotamiento de la democracia representativa, o el subordinar las universidades al servicio de las empresas...

"Si bien América del Sur y del Norte se nutren de fuentes comunes de la civilización occidental que son familiares para ambas, han vivido opciones que

representan un anverso y un reverso. Así la metáfora del Espejo parece bastante apropiada... Durante dos siglos se le ha presentado al Sur agresivamente un espejo norteamericano, con consecuencias inquietantes. Quizá ha llegado el momento de dar vuelta la superficie reflejante... parece oportuno anteponerle la experiencia histórica de Iberoamérica, ya no como estudio de caso de desarrollo frustrado, sino como la vivencia de una opción cultural". (Ib., 8-9)

Aplicando tal distinción a la historia de los derechos humanos, podemos señalar que el modelo histórico anglo-americano (y en menor medida, también el francés) puede encontrar su fundamento en lo que A. MacPherson (1979) denominó "individualismo posesivo". Esto es, un *constructo* ético-jurídico –como todo derecho humano singular- que sólo admite como sujeto titular de los derechos a cada individuo, insularmente considerado; y como principal derecho, a la propiedad privada. Por el contrario, nuestro modelo alternativo de derechos humanos, surgido como el anverso de la violenta conquista española de la América indiana, desde las denuncias de Bartolomé de Las Casas y la doctrina internacionalista de Francisco de Vitoria, parece centrarse en cierto "personalismo comunicativo". Es decir, un conjunto de derechos para los que el sujeto titular es la persona con su consustancial referencia a la comunidad de la que participa, incluso los pueblos entendidos como un conjunto de personas que comparten un núcleo ético-mítico; y, el principal derecho es el *ius communicationis*.

Cabe observar que entre ambos modelos se observa una doble diferencia, atendiendo al sujeto titular y al derecho paradigmático. En cuanto al sujeto, en el modelo angloamericano (y también en el francés, luego de la vacilación de 1789) el sujeto titular no es todo ser humano aunque fuere individualmente considerado sino el individuo, burgués y ciudadano. En cambio, en el modelo iberoamericano, no sin vacilaciones, se admite como sujeto titular de derechos a toda persona en tanto que ciudadana del orbe.

No es menor la diferencia en cuanto al derecho paradigmático de sendos modelos, veamos cinco aspectos de la misma. Para comenzar, las *properties* (bienes, vida y libertad del individuo) se presentan como derechos naturales, excluyentes, sagrados, inviolables e ilimitados; en cambio el *ius communicationis* es una versión moderna del derecho de gentes romano, que surge del consenso y que propone límites a fin de que los derechos puedan universalizarse. En segundo término, mientras que la propiedad es un tipo de relación que se pueden establecer con las cosas, porque si se pretendiera aplicar a una persona la degradaría, atentando contra su eminente dignidad; la comunicación es un tipo de relación que se establece propiamente entre personas y si se aplicase a las cosas o al ecosistema, no sería para

degradarlo, sino para enaltecerlo.

En tercer lugar, la apropiación es un movimiento centrípeto cuyo icono sería el Golum de Tolkien preocupado por atesorar sus *properties*, mientras que la comunicación es un movimiento centrífugo que se abre al diálogo que puede resultar enriquecedor en cuanto más libremente se abra cada interlocutor. Una cuarta diferencia, podemos tomarla del análisis que L. Ferrajoli (1999) hiciera del *ius communicationis* de Vitoria, derecho que incluye al *ius migrandi* y al *ius commercii*, es decir, puede admitir al derecho a la propiedad de lo necesario dentro de ciertos límites; en cambio, el derecho a la propiedad privada incomunica. Finalmente, lo que se posee, la propiedad se puede perder si se traspasa a otro; en cambio, lo que se comunica no deja de ser propio, es más, puede incrementarse si el interlocutor sabe interpelarnos para mostrar las virtualidades de lo que comenzamos a comunicar.

Vista la diferencia entre sendos modelos de derechos humanos, cabe regresar al sesgo que adopta progresivamente el proceso de Bolonia. Entendemos que las universidades nacieron con vocación de conocer y esgrimir comunicativamente la libertad académica (“*academic freedom*”) o una *autonomía responsable*. Tal fue el primer principio que se erigió en la Convención de Salamanca (2001), que parecía reeditar las virtualidades del *ius communicationis* reivindicado por Vitoria, catedrático salmantino del s.XVI formado en la Universidad de París. Pero, si el proceso hacia el EEES terminara subordinando la universidad al mercado, con un afán comercial para hacer de Europa *la economía más dinámica y competitiva del mundo*, habríamos quedado atrapados en el modelo del “individualismo posesivo”, que a la larga termina empobreciendo el discurso y el conocimiento.

He aquí una paradoja: sólo si la universidad se mantiene fiel a sus orígenes en su búsqueda de un conocimiento que pueda beneficiar a la humanidad en su conjunto, podrá beneficiar a la ciudadanía europea y a su misma economía, plateando las críticas oportunas que permitan llegar a nuevos modelos de producción, comercialización y consumo. Por el contrario, si la universidad europea se somete a las demandas del mercado que maximicen sus beneficios a corto plazo, terminará perdiendo su identidad perjudicando así, no sólo a la humanidad sino a la propia ciudadanía europea.

3. Las oportunidades que ofrece una apuesta de convergencia entre instituciones de estudio superior en un contexto de educación para la reinserción social

Analizada la breve historia del proceso de Bolonia y el riesgo de quedar sometido a las reglas de un mercado que parece empeñado en poner precio a todo, incluso a la función de la universidad, nos corresponde analizar ciertas ventajas que trae aparejadas un proceso tan complejo. Si al momento de mostrar los riesgos nos proyectamos a la teoría de los derechos humanos, ahora para presentar ciertas oportunidades de tal proceso nos referiremos a unas experiencias prácticas de cómo enseñar los derechos humanos desde el ejercicio de la docencia en “Filosofía del Derecho”. Nuestras “prácticas externas” se dirigieron a centros penitenciarios españoles porque entendemos que en ellos se reproduce en otra escala el Estado: población, territorio, normas y monopolio en el uso legítimo de la fuerza (Weber); y porque como diagnostica Ferrajoli (2006):

“el verdadero problema penal de nuestro tiempo es la crisis del derecho penal, o sea de ese conjunto de formas y garantías que le distinguen de otra forma de control social más o menos salvaje y disciplinario. Quizá lo que hoy es utopía no son las alternativas al derecho penal, sino el derecho penal mismo y sus garantías; la utopía no es el abolicionismo, lo es el garantismo, inevitablemente parcial e imperfecto.”

Nuestra asignatura con cierta impronta hacia la filosofía política y centrada en una teoría de la justicia y los derechos humanos, está situada en el último curso previo a obtener la antigua *licenciatura*, hoy *grado* en Derecho. Para compensar su carácter abstracto y acogiendo las propuestas del proyecto *tuning* de análisis de casos para la adquisición de créditos ECTS, en los cuatro últimos cursos académicos propusimos a los estudiantes, como una actividad optativa, la realización de unas prácticas externas en el Instituto Penitenciario “La Torrecica” ubicado a 10 km del Centro Universitario. Las mismas se realizan los días martes por la mañana con la tutoría de los abogados de Caritas en su proyecto de mediación jurídica, o por la tarde con la de las voluntarias de Justicia y Paz en su taller de comunicación. Los estudiantes realizan sus prácticas en pequeños equipos de dos personas, dos de estos equipos acompañan a sendos abogados mediadores José Sánchez y Juan Arturo Pozo durante las mañanas, el tercer equipo acompaña a las voluntarias coordinadas por R. C. Elia Rodríguez.

Cada estudiante puede realizar una práctica por la mañana y otra por la tarde, y concluye las mismas elaborando un informe de lo observado desde categorías empleadas durante el curso estructurado en torno a la teoría de la justicia, con una orientación garantista. A través del Campus Virtual les ofrecemos textos complementarios: de M. Foucault *Vigilar y Castigar* (1975), de L. Ferrajoli *Derecho Penal mínimo* (2006), de la saliente Defensora del Pueblo, Da. Henar Merino Senovilla el *Informe sobre los Centros Penitenciarios de Castilla La-Mancha* (2007) y de J. Sánchez Sánchez *Alternativas a las penas carcelarias* (2008).

El año académico 2007-8 D. Javier Cabreja, subdirector de tratamiento de Instituto Penitenciario La Torrecica, en el contexto de su segunda conferencia-coloquio con los estudiantes que realizan tales prácticas, respondiendo a preguntas respecto al frecuente y abundante consumo de drogas al interior de los centros penitenciarios, aludió a la excepcional experiencia de la UTE de Villabona como una referencia no sólo para España, sino también para Europa. Al año siguiente, con el respaldo del profesor Nicolás García Rivas, Decano de la Facultad y catedrático de Derecho Penal y la profesora Rosario Vicente, catedrática de Derecho Penitenciario realizamos una visita con un grupo de 30 estudiantes a la UTE de Villabona. El grupo de alumnos fue seleccionado considerando sus expedientes académicos con particular énfasis en las asignaturas de Filosofía del Derecho y Teoría del Derecho I y II, Derecho Penal I al IV y Derecho Penitenciario.

También fue abierta y entusiasta la respuesta de Begoña Longoria González y Faustino García Zapico, fundadores y promotores de la misma UTE, que supieron acomodar sus nutridas agendas a las demandas de los estudiantes y propusieron que la visita se realice en al menos dos días, y no en uno, como inicialmente habíamos solicitado. Las dos jornadas comenzaron a las nueve de la mañana y concluyeron a las diecinueve, con sólo dos horas de interrupción para la comida en un restaurante rural del pueblo de Villabona.

De tal modo se programaron cuatro sesiones, para el primer día: 1) por la mañana, los internos presentaron sus testimonios respecto a la eficacia del tratamiento en la UTE, 2) a la tarde, el equipo de educadores y terapeutas explicaron los alcances y fundamentos del programa con apoyo de *power point* y luego respondieron preguntas de profesores y alumnos visitantes. En el segundo día, 3) por la mañana en pequeños grupos de dos o tres

personas los visitantes fuimos invitados a participar de los grupos terapéuticos formados por un funcionario de tratamiento, otro de vigilancia y quince internos; y 4) por la tarde fueron los funcionarios de vigilancia los que expresaron su valoración de la experiencia UTE.

El método de trabajo que nos propusieran nuestros anfitriones parecía ajustarse plenamente a las directrices de Bolonia en la que se pasa de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje. Por cuanto, resulta oportuno realizar una breve antología de fragmentos de los cuatro primeros informes (inéditos) que presentaron los estudiantes de Filosofía del Derecho 2008-2009, presentados por orden alfabético y respetando el sugestivo título que propusiera el primero de ellos a su trabajo: *Muchas luces y ciertas sombras*.

Para Oscar Ricardo Cabrera Galeano: La Unidad Terapéutica Educativa de Villabona, creada en 1994, propone un sistema alternativo a la prisión tradicional teniendo como objetivo general “la preparación sistemática de la persona interna a través de un proceso educativo integral que permita la concienciación y normalización para continuar su reinserción en los diversos recursos terapéuticos externos. (...) Ahora bien, no puede obviarse la estrecha línea que separa el “tratamiento terapéutico” y la educación del “adoctrinamiento”, máxime en las relaciones humanas con alto grado de jerarquización, que puede llegar a implicar el menoscabo de Derechos Fundamentales que en principio tienen carácter de indisponibles, por lo que entiendo que es *imprescindible* un mayor control judicial de dichos hechos a fin de dotar de mayor legitimidad al sistema, evitando, en la medida de lo posible, la imposición de determinadas ideologías o formas de comportamiento.”

Por su parte, afirma Vanessa García Martínez: “En mi visita a Villabona me ha llamado la atención el hecho de que en la UTE, que no olvidemos es una prisión, ya no haya drogas.(...) Además, el hecho de que no haya peleas o palizas entre unos y otros, incluidos los funcionarios (...) Pero lo que me parece aún más desconcertante es que haya conseguido aunar a los propios internos para formar parte de la su propia rehabilitación y reinserción y no sólo de la suya sino la de otros internos (...) ¿Por qué los mismos internos en un sistema se enfrentan y se excluyen, y en la UTE se cuidan mudamente y se ayudan?”

A su vez, Claire Gómez Alessandri entiende que “el modelo de la UTE parte del reconocimiento de la potencialidad y de la calidad profesional y humana del trabajador penitenciario con especial referencia al grupo de vigilancia. También del reconocimiento de los internos como sujetos activos de su proceso de cambio personal y sobretodo a través del encuentro de los dos colectivos citados lo cual posibilita un espacio más distendido y de encuentro.(...) Esta educación integral se divide en tres pilares fundamentales: la educación formal que podemos asociar a la escuela, la educación no formal como por ejemplo la formación profesional, y la educación informal que se corresponde con los hábitos o lo que podríamos denominar la educación cotidiana, será en este nivel en el que se rompa la subcultura carcelaria y por ello es muy importante su utilización puesto que es decisivo lo que unos aprendan de otros. (...) sólo un 26% de reincidencia me parece un dato suficientemente acreditativo del progreso que este modelo introduce en el sistema penitenciario”.

Finalmente, para Juan Antonio Martínez Martínez: “la esencia de la UTE son los grupos terapéuticos. En ellos se lleva a cabo la labor esencial de afrontar los problemas entre los presos, de ayudarse.... El proceso es muy difícil y necesita una gran implicación por parte del preso (de ahí que sea necesaria la voluntariedad, la firma de un contrato previo y la actitud activa del interno), lo que hace imprescindible también la existencia de la prisión tradicional.”

Estos cuatro testimonios podrían confrontarse con las diez historias de internos e internas de la UTE de Villabona que recoge la periodista y criminóloga Idoia Ronzón (2009), quien afirma: “nadie dice que la vida allí dentro sea fácil, no lo es. Al fin y al cabo es una prisión, pero es *otra prisión*. Un espacio en el que no brotan las carcajadas ni las miradas despectivas e incrédulas cuando se pronuncia la palabra *reinserción* y en el que no hay que vigilar continuamente las espaldas.”

Presentado aquellos testimonios de estudiantes de fin de carrera en la visita a la UTE de Asturias, merced a la propuesta de “movilidad” del proceso de Bolonia, cabe señalar la pertinencia de estas prácticas. De los diferentes escenarios donde se aplica el Derecho, los centros penitenciarios –junto con los hospicios y los hospitales, afirma Foucault- permiten reconstruir en pequeña escala la complejidad de la sociedad destinataria de ordenamientos jurídicos internos e internacionales. Luego cabe admitir cierta casuística en los informes de

los estudiantes, o en sus participaciones en seminarios que los acompañan, porque les permite aplicar la teoría a circunstancias concretas y ahondar con ello en la demanda de más teorías y praxis transformadoras.

Por su parte, las razones teóricas también muestran la conveniencia de este método, respaldada por insignes *juristas filósofos* como N. Bobbio o L. Ferrajoli y por los no menos insignes *filósofos juristas* como Aristóteles o Vitoria. Tal distinción entre sendos grupos de teóricos la propone el mismo Bobbio, optando claramente por la primera porque –entre otras razones- permite conocer la realidad del Derecho “desde adentro y desde abajo”. Perteneciendo por formación al segundo de los grupos, no puedo menos que reconocer la pertinencia del enfoque propuesto por el jurista italiano y acudir a la interdisciplinariedad para que los alumnos puedan beneficiarse de un conocer más realista de su objeto de estudio, que Alf Ross denominaba “Derecho en acción”.

De los comentarios y preguntas suscitadas por estas entrevistas surgieron no pocas críticas al sistema de la prisión tradicional, que de alguna manera reproduce y magnifica los límites de la sociedad de unos presuntos Estado de Derecho, que a criterio de Giorgio Agamben (2005) suelen convertirse con demasiada frecuencia en *Estados de excepción*, donde se ponen entre paréntesis buena parte de los derechos fundamentales so pretexto de pretender protegerlos.

Por el contrario, el modelo de la UTE confiado a acciones comunicativas que pretenden devolver progresivamente la libertad a quienes no sólo la perdieron al ingresar en prisión, sino que la habían perdido anteriormente al ingresar en el consumo y comercio de estupefacientes, se muestra como un espacio educativo y terapéutico, no sólo para los internos y los funcionarios que cotidianamente los tratan, cuanto para quienes tienen oportunidad de visitarlos. Es más, puede llegar a convertir a los mismos internos en educadores de una sociedad que los excluyó, frecuentemente reciben visitas como la nuestra y en su momento saldrán, no sólo con capacidad de reinsertarse en una sociedad excluyente, sino también de modificarla. Además, si la UTE representa un modelo avanzado, se dan proyectos en desarrollo con la misma dirección en otros centros penitenciarios que merecen destacarse como, en “La Torrecica” los proyectos de mediación jurídica, de integración laboral “Horizontes” o el mismo taller de comunicación, antes aludidos.

Si cupiera encuadrar a la UTE y a proyectos afines en la confrontación entre los modelos de derechos humanos que analizamos durante el curso de Filosofía del Derecho, podemos señalar que la prisión tradicional parece tributaria del modelo anglo-americano del “individualismo posesivo” que llega a proponer el Panóptico de J. Bentham, donde el poder se sitúa en centro para vigilar y castigar, hasta con la pena de muerte a delitos contra la propiedad, como sugiere John Austin (s.XIX) “De veinte delitos, diecinueve lo son contra la propiedad... Se solicitaría muy raramente la ayuda del *verdugo* y del carcelero... (para que un sanción) cayera con fuerza sobre los autores de delitos contra la propiedad”. Por el contrario, el proyecto UTE se muestra plenamente compatible con el modelo iberoamericano del “personalismo comunicativo”, porque no sólo reclama con F. Vitoria (s.XVI) clemencia frente a quienes actúan desde la extrema necesidad, sino que propone como principal derecho –aún para la situación de los privados de otras libertades- a la comunicación, que en los círculos terapéuticos mantiene al vigilante sentado junto al interno. Al salir de Villabona, dos aventajadas estudiantes Erasmus (beneficiarias del proyecto de EEES) Elisa Medici y Elina Nelaj, mostraban su perplejidad por los logros conseguidos en la UTE *sólo con la palabra*. Y en el diálogo convenimos que tal es el recurso más adecuado y eficiente, una vez superados el recurso a la física de la violencia y a la química de las drogas. Porque la comunicación beneficia a educando y al educador: garantiza el derecho del interno a reinsertarse y dota de mayor eficiencia al trabajo del funcionario, actuando como educativa y liberadora a la vez.

5. Conclusión

Resulta pertinente reflexionar sobre los dilemas de la Universidad en el contexto de una crisis global no sólo, pero principalmente económico-financiera. En el proceso de (re)unificación de muy diferentes naciones del viejo continente europeo vimos el riesgo de que el proceso de Bolonia termine escorándose hacia un subordinar la universidad a las demandas del mercado global; pero también analizamos las oportunidades que podría ofrecer al EEES las posibles aportaciones de un modelo iberoamericano de derechos humanos. Cabe la esperanza que la reunificación de *Abya Yala*, que asumió las propuestas doctrinales de Salamanca y de otras universidades europeas y elaboró las propias para

emanciparse como Latinoamérica, no subordine el proceso liberador del conocimiento universitario a lo que Naomi Klein(2001) llama *Doctrina del Shock*.

Referencias bibliográficas:

- Austin, J.: El objeto de la Jurisprudencia, trad.y estudio preliminar J.R.de Páramo, Col Clásicos políticos, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 2002.
- Ferrajoli, Luigi: Derechos y garantías. La ley del más débil. Prólogo P.A.Ibáñez, Editorial Trotta, Madrid, 1999.
- : Derecho y razón, Teoría del garantismo penal, Editorial Trotta, Madrid 1995.
- : Derecho penal mínimo, Neopanopticum, Libros y artículos de Derecho, criminología y Ciencias Sociales, 6/jul/2006 <http://neopanopticum.perrerac.org/?p=14>
- MacPherson, C.B.: La teoría política del individualismo posesivo (Trad.J.R.Capella) Libros de confrontación, Filosofía, Fontanella, Barcelona 1979.
- Morse, Richard: *El Espejo de Próspero: Un estudio de la Dialéctica del Nuevo Mundo* (trad. S.Mastrangelo), Ed.Siglo xxi, Bs.As México, 1982.
- Ronzón, Idoya: La libertad está dentro. Historias desde la cárcel, Plataforma editorial, Barcelona, 2009.
- Rovetta, Fernando: El descubrimiento de los derechos humanos, Prologo Jesús Lima Torrado, Univ.Bolivariana de Sgo.de Chile y IEPALA-UCM, Madrid, 2009.
- Universidad Complutense de Madrid, EEES:
<http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=Espacio+Europeo+de+Educaci%F3n&a=documentos&d=0000084.php>