



# Justicia social

## Género e intervención socioeducativa

VOLUMEN I

**Medio penitenciario y contextos delictivos**

Coordinadoras

Fanny T. Añaños

María del Mar García-Vita

Ana Amaro Agudo

**PIRÁMIDE**



# Justicia social

## Género e intervención socioeducativa

VOLUMEN I

Medio penitenciario y contextos delictivos



Coordinadoras  
Fanny T. Añaños  
María del Mar García-Vita  
Ana Amaro Agudo

# Justicia social Género e intervención socioeducativa

VOLUMEN I

*Medio penitenciario y contextos delictivos*

Colección:  
Ediciones Universitarias

EDICIONES PIRÁMIDE

Esta obra se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i — REINAC— «Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad» (Ref. EDU2016-79322-R), I. P. Fanny T. Añaños Bedriñana. Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

# Índice volúmenes I y II

## VOLUMEN I

### Medio penitenciario y contextos delictivos

<b>Presentación</b> ( <i>Fanny T. Añaños, María del Mar García-Vita y Ana Amaro Agudo</i> )..	21
<b>Prólogo</b> ( <i>Ángel Luis Ortiz</i> ) .....	23

## PARTE I

### Fundamentos socioeducativos, género y actualidad penitenciaria

1. ¿Soy yo acaso el guardián de mi hermano? Ética de la alteridad y justicia social desde Emmanuel Levinas ( <i>Juan Mansilla Sepúlveda</i> ) .....	31
2. Los derechos humanos y la situación penitenciaria en el sistema interamericano de derechos humanos ( <i>Karen G. Añaños Bedriñana</i> ) .....	39
3. Índice de desarrollo humano y casuística de las internas emprendedoras en Lima ( <i>Gonzalo Ricardo Alegría Varona y Elia Victoria Luna del Valle</i> ) .....	49
4. La estética en el acto del delito, el sentido de lo estético en privación de libertad ( <i>Marisol Edilma Betancourt Ramírez</i> ) .....	63
5. Situación de las mujeres privadas de libertad en la institución penitenciaria ( <i>Miguel Ángel Vicente Cuenca</i> ) .....	71
6. Hacia modelos socioeducativos y de desarrollo humano. Claves para la inserción-reinserción social penitenciaria ( <i>Fanny T. Añaños</i> ) .....	77
7. Retos en la evaluación y el tratamiento de mujeres en prisión ( <i>Ismael Loinaz Calvo</i> ) .....	93
8. Referentes de género: hacia el cambio de la normatividad hegemónica en el espacio penitenciario ( <i>Elena Martín Hernández</i> ) .....	103

## Índice

9. ¿Es el castigo la solución para defender los derechos de las mujeres? Reflexiones feministas sobre el punitivismo (Lorena Valenzuela Vela y Ana Alcázar-Campos) .....	113
10. La acción socioeducativa en los entornos penitenciarios. Una actividad profesional desregularizada o inexistente (Victor M. Martín Solbes) .....	121
11. Metodología de investigación en contextos complejos: perspectiva integral y de género (Rocío Raya Miranda, Fanny T. Añaños y Eva María Ramos Ábalos) .....	131
12. Análisis de los Módulos de Respeto como herramienta socioeducativa para reducir y prevenir los problemas de salud mental en prisión (Diego Galán Casado, Álvaro Moraleda Ruano y Ángel de Juanas Oliva) .....	145
13. Las diferentes concepciones de los conflictos, su manifestación en prisión y la conflictividad femenina (Maribel Rivera López) .....	153
14. Comunicación, libertades y corresponsabilidad. Tecnología comunicativa para la intervención, acción y participación en prisión (Ana Cayuela Muñoz) .....	163
15. Prisión preventiva, vulnerabilidad originada por SARS-CoV-2 (Covid-19) (Juan José Carrascón Concellón) .....	177

### PARTE II

#### Menores en conflicto y jóvenes en el medio penitenciario

16. Mujeres adolescentes que cometen delitos violentos en México (Elena Azaola Garrido) .....	189
17. Convivencia y manejo de la conflictividad en reclusos peruanos jóvenes y mujeres (Lupe María Chahuara Vigo y Humberto Isaac Meza Chacon) .....	199
18. La socioeducación con menores privados de libertad: discusiones sobre teoría, realidad y género (Clarissa Pepe Ferreira) .....	213
19. El empoderamiento de los jóvenes en centros de justicia juvenil: análisis desde la dimensión colectiva según la opinión de los profesionales (Carme Trull Oliva y Pere Soler-Masó) .....	229
20. El aprendizaje social y aprendizaje servicio como mecanismo de reeducación y reinserción social en menores pandilleros (Yaritza María Vásquez Hernández) .....	243
21. Entorno sociofamiliar y esquemas disfuncionales tempranos en adolescentes infractores internados en el Centro Juvenil de Medio Cerrado de Lima (A. Fernando Salinas Silva) .....	253



22. Adopción de la normativa de prestación del servicio educativo al Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes ( <i>Ángela Marcela Soler Fonseca y Jorge Fernando Vargas Cruz</i> ) .....	263
23. Padres y madres privados de libertad: el reto de mantener el contacto con los/as hijos/as ( <i>Graziano Pellegrino y Juan Carlos Martín Quintana</i> ) .....	273
24. Preocupaciones de los padres y madres privados de libertad según el grado de comunicación con los hijos e hijas ( <i>Graziano Pellegrino y Juan Carlos Martín Quintana</i> ) .....	283

### PARTE III

#### Intervención socioeducativa penitenciaria

25. Los deportes en prisión: beneficios y retos en la intervención socioeducativa ( <i>Bruno García-Tardón y Fanny T. Añaños</i> ) .....	295
26. Análisis socioeducativo de las trayectorias de mujeres por el sistema penitenciario español ( <i>María del Mar García-Vita</i> ) .....	305
27. Los programas específicos de tratamiento en el medio penitenciario ( <i>Florencia Pozuelo Rubio</i> ) .....	313
28. Contradicciones y desafíos de la Animación sociocultural en prisiones ( <i>M. Carmen Morán de Castro, María Barba Núñez y Germán Vargas Callejas</i> ) .....	325
29. Actividades socioculturales en prisión. Una interesante aportación en el camino a la libertad ( <i>M.<sup>a</sup> Mercedes López López</i> ) .....	337
30. Programa de intervención socioeducativa asistido con perros con personas privadas de libertad ( <i>Diana Izquierdo Santiago</i> ) .....	343
31. Los programas de tratamiento/intervención en drogodependencias y la situación de las mujeres en prisión ( <i>Rubén J. Burgos Jiménez</i> ) .....	353
32. Hacia una intervención socioeducativa de género con mujeres reclusas. Evidencias desde el panorama internacional ( <i>Anaïs Quiroga-Carrillo y Mar Lorenzo Moledo</i> ) .....	365
33. Experiencias para el desarrollo socioemocional de la mujer en contexto penitenciario ( <i>Francisco Javier Poleo Gutiérrez</i> ) .....	375
34. Influencias de las estrategias punitivas en la acción social con población en situación de trata ( <i>Alba Sierra Rodríguez</i> ) .....	381
35. De la resonancia de los suplicios a un concierto sinfónico ( <i>Kleiberth Lenin Mora Aragón</i> ) .....	391

PARTE IV  
Educación en prisión

36. El estudio como factor de protección en prisión ( <i>Fernando Gil Cantero</i> ) ....	405
37. «Oye, pues va a ser que valgo». Motivaciones y expectativas para retomar la escuela en una cárcel de mujeres ( <i>Carmen Osuna</i> ) .....	413
38. Cuando la educación en la cárcel transforma: la otra cara de la libertad individual ( <i>Monia Rodorigo y Virginia Cinzia Merendino</i> ) .....	421
39. Educación para adultos en los centros penitenciarios gallegos. Una propuesta de motivación a la participación ( <i>Alejandro Pérez Díez, David Neira Caridad y M. Carmen Morán de Castro</i> ) .....	429
40. Educación penitenciaria en Italia: necesidades de formación y perfil de los profesores ( <i>Carolina Maestro</i> ) .....	441
41. La educación en las prisiones brasileñas. Una mirada en la (re)inserción social de las mujeres ( <i>Ires Aparecida Falcade</i> ) .....	453
42. Educación inclusiva: la comprensión como objetivo prioritario. Evidencias en CP A Lama Pontevedra ( <i>Ana M. Castro-Martínez</i> ) .....	463
43. Drogas en contexto penitenciario y afeción sobre el aprendizaje ( <i>Alberto García García</i> ) .....	477

PARTE V  
Reinserción y acompañamiento penitenciario

44. La intervención penitenciaria en régimen abierto para la reinserción social ( <i>Francisco Sánchez González</i> ) .....	491
45. La reincidencia delictiva y su prevención socioeducativa desde la perspectiva de género ( <i>Elisabet Moles López</i> ) .....	505
46. Centros penitenciarios como espacio educativo. La necesaria acción pedagógica en el proceso de reinserción social ( <i>Jordi Enjuanes Llop, Txus Morata García, Nuria Fabra Fres y Miquel Gómez Serra</i> ) .....	515
47. Acción socioeducativa e igualdad para la reinserción en el contexto penitenciario: nuevas masculinidades en reclusión ( <i>Enrique-Javier Díez-Gutiérrez</i> ) .....	525
48. La acción socioeducativa con mujeres reclusas en España. Discriminaciones y obstáculos para la reinserción ( <i>Anaïs Quiroga-Carrillo y Mar Lorenzo Mole-do</i> ) .....	535

49. La reinserción socioeducativa en el ámbito penitenciario y extrapenitenciario desde el enfoque de género ( <i>Mario León-Sánchez y Ángela Martín-Gutiérrez</i> ) .....	543
50. Funciones de la Educación Social en el Centro de Rehabilitación Social de Mujeres de Esmeraldas ( <i>Arantxa Capdevila Mateu</i> ) .....	555
51. La reinserción de los presos a partir del desarrollo de las competencias socioemocionales ( <i>Lucía Granados Alós, Laura Sánchez Pujalte, David Aparisi Sierra y Carles Perea Rodríguez</i> ) .....	565
52. Un espectro de oportunidades para generar la luz de la resocialización en la Cárcel de Santa Marta ( <i>Carolina Liceth Rueda Quinto</i> ) .....	575
53. Discriminación laboral de mujeres expresidarias entre el 2018 y 2019 en Colombia ( <i>Jorge Andrés Sosa Chinome y Adriana Quimbayo Feria</i> ) .....	587
54. Relaciones afectivas de las internas del MOFERESO de Tepic con sus familias nucleares ( <i>Gema Paulina Damián Cuevas y Nubia Carolina Rovelo Escoto</i> ) .....	595
55. El plan de apoyo comunitario de los Servicios penitenciarios de Cataluña ( <i>M. Núria Fabra Fres, Miquel Gómez Serra, Jordi Enjuanes Llop y Txus Morata Garcia</i> ) .....	605
56. Percepciones de la población española sobre la justicia restaurativa en condenados por terrorismo yihadista ( <i>Rocío Nicolás López</i> ) .....	615
57. Estudio sobre la viabilidad de un Trabajo Social penitenciario crítico ( <i>Nerea Castro Meseguer</i> ) .....	625

## VOLUMEN II

### Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos

Presentación ( <i>Fanny T. Añaños, María del Mar García-Vita y Ana Amaro Agudo</i> ) ..	21
Prólogo ( <i>Miguel Melendro Estefanía</i> ) .....	23

## PARTE I

### Convivencia, justicia y derechos humanos

1. Los derechos humanos de las internas e internos en el contexto de las prisiones españolas ( <i>Karen G. Añaños Bedriñana</i> ) .....	29
2. Formas destructivas y constructivas de afrontamiento de los conflictos desde la Investigación para la Paz ( <i>Maribel Rivera López, Elisabet Moles López y Rubén J. Burgos Jiménez</i> ) .....	39

## Índice

3. La educación para la paz, sostenibilidad e inclusión como retos pedagógicos del siglo XXI (María Jesús Santos Villalba y María José Alcalá del Olmo Fernández) .....	49
4. El territorio: escenario propicio para que las madres transmitan maneras de construir la paz (Hernán Rodríguez Villamil) .....	57
5. Prevenir la radicalización desde el conocimiento experto (Roberto M. Lobato, Javier Ruipérez e Inmaculada Marrero) .....	65
6. ¡Cañada viva! Una transformación socioeducativa desde las familias, el barrio y la escuela (Elvira Molina-Fernández e Inmaculada García-Martínez) .....	75
7. Estado del arte de la investigación en la maestría en paz, desarrollo y ciudadanía (Adriana Quimbayo Fera y William Gioanni Osorio Guerrero) .....	85
8. La mediación intercultural en contextos educativos. Pasado, presente, futuro (María Jesús Márquez García e Iulia Mancila) .....	101
9. Significado de la democracia que circula entre jóvenes estudiantes de pedagogía que tienen compromiso político (Marcela Betancourt Sáez) .....	113
10. Testamento vital en Coímbra (Portugal): una mirada internacional al discernimiento y disposición profesional desde el Trabajo Social Sanitario (José Manuel Jiménez Rodríguez) .....	121
11. El derecho al asilo diplomático y el caso Alan García (Augusto Hernández Campos) .....	131
12. El derecho al ocio: un análisis desde el enfoque de pobreza multidimensional (María Formoso Silva) .....	141
13. Derecho a la alimentación y a la salud. Invernaderos sostenibles para combatir la desnutrición crónica infantil en Cajamarca, Perú (Marco Antonio Añaños Bedriñana) .....	151
14. Trabajadores agrícolas de temporada en el «punto de mira» (Olaya Martín Rodríguez) .....	159

## PARTE II

### Menores y jóvenes vulnerables

15. La noción de niño en los discursos pedagógicos en Colombia: entre la inteligencia y la personalidad (Juan Diego Galindo Olaya) .....	171
16. Aproximaciones teóricas frente al fenómeno de la desertión y uso de las TIC en Educación Superior (Elkin Arturo Betancourt Ramírez) .....	181

17. Construyendo currículum desde abajo: el desafío de una educación a distancia para todos los estudiantes ( <i>Constanza Cárdenas Alarcón y Sebastián Guerrero Lacoste</i> ) .....	193
18. Diálogo intercultural para fomentar la cultura de paz de menores extranjeros no acompañados (MENA) en Barcelona y Melilla ( <i>Sebastián Sánchez Fernández y Francisca Ruiz Garzón</i> ) .....	205
19. Estrategias eficaces para el acompañamiento socioeducativo con juventud migrante en protección ( <i>Deibe Fernández-Simo, Xosé Manuel Cid Fernández y María Victoria Carrera Fernández</i> ) .....	215
20. Estudio cuantitativo sobre las creencias religiosas en los espacios de diálogo y convivencia de los jóvenes ( <i>Sonia García-Segura, María José Martínez-Carmona y Carmen Gil del Pino</i> ) .....	223
21. El fin del hacinamiento en las unidades socioeducativas en Brasil y el Supremo Tribunal Federal ( <i>Hugo Fernandes Matias, Camila Dória Ferreira y Adriana Peres Marques dos Santos</i> ) .....	233
22. Educación social, vinculación y sistematización del acompañamiento educativo con infancia y adolescencia en acogimiento residencial ( <i>Santiago Ruiz-Galacho</i> ) .....	241
23. Juventud en riesgo social y bienestar psicológico: análisis documental contemporáneo ( <i>Jorge Díaz-Esterri, Rosa Goig Martínez y Ángel De Juanas Oliva</i> ) .....	251
24. Análisis de las competencias profesionales en el ámbito socioeducativo y de la prevención ( <i>Lidia Sánchez-Prieto, Juan José Montaña Moreno, Rosario Pozo Gordaliza y Marga Vives Barceló</i> ) .....	261
25. Centros de Día: desarrollo personal y emocional de menores en riesgo de exclusión social ( <i>Juan Manuel Sánchez Ramos</i> ) .....	273
26. El programa Mayoría de Edad +18 andaluz: una oportunidad de inserción sociolaboral para jóvenes extutelados ( <i>Verónica Sevillano-Monje y José González-Monteagudo</i> ) .....	283
27. Acción socioeducativa en la formación para el empleo con juventud en protección ( <i>Deibe Fernández-Simo, Xosé Manuel Cid Fernández y María Victoria Carrera Fernández</i> ) .....	295

PARTE III

Educación y sociedad

28. Identidad docente y sello inclusivo: el tránsito de la formación inicial a la formación continua ( <i>María Angelica Valladares Astudillo, Domingo Bazán Campos, Rodrigo Sanhuesa Mendoza y Marcela Betancourt Sáez</i> ) .....	307
---	-----

## Índice

29. Uso de metodologías activas/lúdicas en la formación docente para la mejora del proceso educativo ( <i>Lina Higuera-Rodríguez y Marta Medina-García</i> ) .....	321
30. La técnica del diamante para la toma de conciencia del asesoramiento al centro educativo ( <i>Carmen Lucena Rodríguez, Lucía Fernández Terol, Javier Mula Falcón y Cristina Cruz González</i> ) .....	331
31. La pedagogía social, una propuesta de buenas prácticas profesionales. Caso Programa de Odontología de la Universidad de Cartagena ( <i>Rina De León Herrera y Gloria Giammaria León</i> ) .....	341
32. Participación de las familias en los centros educativos como factor imprescindible en el proceso educativo ( <i>Lina Higuera-Rodríguez y Marta Medina-García</i> ) .....	351
33. Formas de relación, percepciones y sentimientos de jóvenes hacia la escuela en contextos vulnerables ( <i>Diego Fernando Acevedo León y Nohora Elisabeth Alfonso Bernal</i> ) .....	361
34. Factores de riesgo que afectan la convivencia y el clima escolar en Educación Secundaria ( <i>María Isabel García Uribe y Mónica González Márquez</i> ) .....	371
35. Adquisición de habilidades sociales en la Educación Infantil: experiencia República Dominicana ( <i>Rosaura Gutiérrez Valerio, Denice Martínez Tejada, Maireny De los Santos, Paola De León y María Fernández Cabezas</i> ) .....	381
36. Exploración y conocimiento del entorno en la primera infancia. Una oportunidad para su educación ( <i>Consuelo Vargas Mora</i> ) .....	391
37. Formación por competencias en lengua castellana en el primer grado de escolaridad básica, panorama colombiano ( <i>Alexandra Patricia Cantillo Barrera</i> ) .....	403
38. «Día de los hábitos saludables en el estudiante». Material docente para proponer el desarrollo sostenible a través del aprendizaje servicio ( <i>Salvador Baena-Morales, Carmen Ruíz-Repullo y Juan López-Morales</i> ) .....	413
39. Reconstrucción microhistórica sobre el recurso agua en un proceso de sensibilización educativa a nivel medio. Un estudio de caso en Tequila-Veracruz, México ( <i>Mireya Tetla Tepixtle y Alberto Danú Fabre Platas</i> ) .....	421
40. Educación en medios más allá de la tecnología: retos y perspectivas para la escuela primaria ( <i>Luz Neida Leal Acevedo</i> ) .....	437

### PARTE IV

#### Familia, género y prevención de la violencia

41. Formación en cuestiones de género: aspectos claves desde la universidad ( <i>María Victoria Pérez de Guzmán Puya</i> ) .....	455
--	-----

42. ¿Intervienen los factores de sexo, género e identidades al diseñar proyectos de intervención socioeducativa? (José Santos González y María del Consuelo Díez Bedmar) .....	465
43. Revisión de los factores de riesgo psicológicos en la violencia filio-parental (Ariadna Fuentes Moragues) .....	475
44. La transmisión de la violencia en el entorno familiar de las organizaciones sociales peruanas de base de Lima, Perú (Carla Añaños Herrera) .....	483
45. Validación de un programa familiar para la promoción de la autonomía en el envejecimiento: el PCF-Auto (Carmen Orte Socías, Gregorio Molina Paniagua, Lluc Nevot Caldentey y Joan Amer Fernández) .....	493
46. Jóvenes adolescentes en riesgo de exclusión social: acciones socioeducativas para la prevención de la violencia de género (Carmen María Martín Suárez y David Martín Vidaña) .....	503
47. La violencia de género en las parejas de adolescentes y su prevención (Giovanna Foti y Gracia González-Gijón) .....	511
48. Violencia contra las mujeres en el espacio público urbano (Mónica Campos Carrau y Miguel Ruiz Carnero) .....	519
49. Niñas y mujeres con discapacidad: el colectivo más expuesto a la violencia y la desigualdad (Helena Chacón-López) .....	525
50. Hombres, igualdad y paternidad: cuestiones candentes para abordar el género (David Martín Vidaña y Carmen María Martín Suárez) .....	535
51. La masculinidad hegemónica como factor de riesgo: un análisis de género (Carmen Ruiz-Repullo, Juan López-Morales y Salvador Baena-Morales) .....	543
52. Música, cultura juvenil e identidad de género: los contravalores del reguetón (María Teresa Díaz Mohedo y Yolanda Fernández Molina) .....	551
53. Educación y trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual: programas dirigidos a la formación de profesionales de la educación (Encarna Bas-Peña y Ana Belén Saucedo Hurtado) .....	561
54. Género, educación y cuidados en un entorno de prostitución (Eva Guzmán Calle y Carmen Rodríguez Martínez) .....	571

## PARTE V

### Diversidad, inclusión e intervención educativa

55. Estudio bibliométrico del término «educación inclusiva» en la base de datos de Web of Science (Antonio-José Moreno-Guerrero, Gloria Bertos del Barrio, María Natalia Campos Soto y Carmen Rodríguez Jiménez) .....	581
--	-----

## Índice

56. ¿Educación Inclusiva? Barreras implícitas en la cultura de los futuros docentes de Sinaloa (México) (Luis Miguel Díaz-Rodríguez, Bibiana Isabel Lizárraga-Arreola, María Teresa Gómez-Domínguez y Diego Navarro-Mateu) .....	593
57. Redes de apoyo para la inclusión en la sociedad digital (María del Mar García-Ruiz) .....	605
58. Las familias ante la nueva era digital (María Natalia Campos Soto, Magdalena Ramos Navas-Parejo y Gerardo Gómez García) .....	615
59. Participación de las familias inmigrantes en la escuela: una oportunidad para la interculturalidad (Belén Gutiérrez-de-Rozas, Andrea Otero-Mayer y Ana González-Benito) .....	623
60. Comunidades de aprendizaje: familias de etnia gitana y participación inclusiva en la escuela (Silvia Abad-Merino, Lorena Peña-Palos y Blas Segovia-Aguilar) .....	631
61. La resolución de supuestos prácticos en la Oposición de Pedagogía Terapéutica desde un enfoque socioeducativo (Cristina Cruz-González, Javier Mula-Falcón, Lucía Fernández Terol y Carmen Lucena Rodríguez) .....	641
62. Prevención y práctica formativa en los estudios de Educación Social: balance de la experiencia Jóvenes, agentes activos de prevención (Carmen Orte Socías, Belén Pascual Barrio, María Valero de Vicente, Lluç Nevot Caldentey y Lydia Sánchez-Prieto) .....	653
63. Hacia un modelo de acompañamiento en los programas de intervención socioeducativa (José Manuel De Oña Cots) .....	661
64. Programa de Educación Emocional para alumnos de un Centro de Acción Educativa Singular (CAES) (David Aparisi Sierra, Lucía Granados Alos y Laura Sánchez-Pujalte) .....	669
65. Proyecto de intervención socioeducativa en el marco de la diversidad funcional. La importancia de la estimulación sensorial (Jara Martín Escamilla)..	689
66. Detección del Trastorno del Espectro Autista. Rol de los maestros y las maestras (Miriam García-Valverde y Helena Chacón-López) .....	697
67. Mindfulness en alumnado con hiperactividad (Laura C. Sánchez-Sánchez) .	709
68. Propuesta de Intervención Neuropsicosocial en la Discapacidad Intelectual (María Elena Estrada Rollón) .....	717
69. Construcción identitaria en personas diagnosticadas con síndrome de Asperger. Experiencias escolares y sociales (Blas González Alba, Moisés Mañas Olmo y Pablo Cortés González) .....	733



70. Metodologías en la didáctica de las ciencias para el alumnado con NEE en Educación Secundaria ( <i>Irene Gallego Martínez, María del Carmen Romero López y María Pilar Jiménez Tejada</i> ) .....	743
71. Programa de prevención y capacitación resiliente para mujeres con discapacidad intelectual víctimas de abusos sexuales ( <i>Moisés Mañas Olmo, Blas González Alba y Pablo Cortés González</i> ) .....	753
72. La danza como medio para la inclusión educativa ( <i>Clara Ruiz del Rey, Adriana Nielsen Rodríguez y Ramón Romance García</i> ) .....	763
73. Pensando Lagunillas. Una experiencia de intervención socioeducativa con carácter formativo, participativo ( <i>Iulia Mancila, Sabina Andrea Habegger Lardoyt y Rubén Mora</i> ) .....	773

## PARTE VI

### Pandemia y actualidad socioeducativa

74. Educar y acompañar en tiempos de pandemia: una mirada desde los servicios sociales ( <i>Laura Varela Crespo</i> ) .....	789
75. El absentismo escolar en el contexto español. Una nueva perspectiva tras la COVID-19 ( <i>Gerardo Gómez García, Antonio José Moreno Guerrero, Carmen Rodríguez Jiménez y Magdalena Ramos Navas-Parejo</i> ) .....	799
76. La imprescindible tarea de escuchar al profesorado en momentos de pandemia e incertidumbre educativa ( <i>Javier Molina-Pérez</i> ) .....	809
77. El modelo e-learning durante la pandemia en España: perspectiva de implantación durante otro curso académico ( <i>Mario León-Sánchez y José González Monteagudo</i> ) .....	819
78. La formación inicial de las educadoras y los educadores sociales en tiempos del COVID-19: cómo educar en la universidad ( <i>Cristina Vega Díaz y José Manuel De Oña Cots</i> ) .....	829
79. La enseñanza en el aula rural en tiempos de COVID-19: estudio de caso en Casanare, Colombia ( <i>Yency Yanneth Castro Ramírez</i> ) .....	843
80. Educación Patrimonial: apuesta por la apropiación del patrimonio en ambientes digitales en la era post-Covid-19 ( <i>Jacob Vargas Arteaga y Lorenzo Domenico Zanella Riva</i> ) .....	857
81. La protección del derecho a la vivienda ante la COVID-19 ( <i>Miguel Ruiz Carnero y Mónica Campos Carrau</i> ) .....	865

**PARTE VII**  
**Otros contextos vulnerables**

82. Programa de prevención en salud mental positiva en contextos de especial vulnerabilidad ( <i>Antonio Cortés Ramos</i> ) .....	881
83. Retos socioeducativos para la inclusión de grupos vulnerables en las instituciones educativas ( <i>Ángela Martín-Gutiérrez y Verónica Sevillano-Monje</i> ) ....	889
84. Acompañamiento, trabajo en red y mediación intercultural: el valor de la Educación Social en la gestión de la diversidad cultural ( <i>María José Alcalá del Olmo Fernández y María Jesús Santos Villalba</i> ) .....	901
85. La educación en la primera infancia: imprescindible para reducir el riesgo de exclusión ( <i>Esther Santaella Rodríguez y Nazaret Martínez-Heredia</i> ) .....	911
86. Cartografía de experiencias <i>artivistas</i> para el empoderamiento de colectivos vulnerables/vulnerados ( <i>Belén Massó-Guijarro y Purificación Pérez-García</i> ) .....	921
87. El teatro como experiencia educativo-social transformadora en contextos vulnerables: revisión crítica de literatura ( <i>Belén Massó-Guijarro y Purificación Pérez-García</i> ) .....	931
88. Aprender mediante la metodología aprendizaje-servicio y la práctica físico-deportiva. Experiencias con población magrebi ( <i>Pedro Jesús Ruiz-Montero, Francisco Tomás González-Fernández, Virginia Tejada-Medina y Ricardo Martín-Moya</i> ) .....	941
89. Inserción de la mujer gitana en el ámbito social y laboral ( <i>Marta Chaves Muros y Pamela Lozano Blánquez</i> ) .....	951
90. Jóvenes gitanas en riesgo de exclusión. Un estudio bibliométrico sobre cultura gitana y roles de género ( <i>Ana Amaro Agudo y Antonio Matos Gil</i> ) ...	961
91. Educación como mecanismo para reducir la vulnerabilidad de las personas mayores ( <i>Nazaret Martínez-Heredia y Esther Santaella Rodríguez</i> ) .....	973
92. Aprendizaje servicio: educación intergeneracional y los programas de ejercicio físico en el adulto mayor ( <i>Ricardo Martín-Moya, Pedro Jesús Ruiz-Montero, Francisco Tomás González-Fernández y Virginia Tejada Medina</i> ) .....	983
93. Estrategias favorecedoras de la continuidad escolar: posibilidades para reducir el absentismo y abandono escolar ( <i>Antonio Cortés, F. Javier Poleo y María Teresa Castilla</i> ) .....	995

**VOLUMEN I**  
**Medio penitenciario**  
**y contextos delictivos**



# Presentación

Sin ánimo de entrar en un proceso de autocomplacencia queremos, en primer lugar, destacar el proceso de construcción del libro *Justicia social, género e intervención socioeducativa*, escrito por autores/as nacionales e internacionales desde diversos ámbitos académicos, profesionales, políticos, etc., con distintas miradas disciplinares, teniendo como base común los procesos educativos y las acciones socioeducativas en múltiples escenarios.

Se trata de una propuesta plural, abierta y flexible que pone en relieve la interacción social y sus impactos en los contextos educativos, sean estos formales o fuera del marco del sistema educativo, las desigualdades y discriminaciones de personas y grupos vulnerables, pero, a la vez, reivindica la lucha por los derechos humanos y la necesidad de abordar e integrar la perspectiva de género, por su reflexión, debate y desarrollo.

El libro se ha organizado en torno a dos grandes volúmenes: Bloque I *Medio penitenciario y contextos delictivos* y el Bloque II *Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos*, prologado la primera parte por don Ángel Luis Ortiz González, Secretario General de Instituciones Penitenciarias, del Ministerio de Interior y, la segunda parte por don Miguel Melendro Estefanía, investigador relevante en el campo socioeducativo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Así, el Bloque I, se centra en el medio penitenciario y las acciones o grupos relacionados a entornos delictivos, recorre desde los fundamentos teóricos de la acción socioeducativa y el género, aborda, también, el colectivo de jóvenes en conflicto y en prisión, la intervención socioeducativa, el sistema educativo en contextos punitivos y los procesos de reinserción y acompañamiento. El Bloque II, tiene una perspectiva más genérica, trata distintos temas de actualidad e intervención en distintos contextos, partiendo desde planteamientos generales sobre convivencia, justicia y derechos humanos; se adentra en los procesos educativos formales y la relación con la sociedad, los menores y jóvenes vulnerables; la familia, el género y la prevención de la violencia; la diversidad, inclusión e intervención educativa; la pandemia y actualidad socioeducativa y; termina con un bloque amplio tratando distintos colectivos vulnerables.

Los contenidos que salen a la luz son los insumos que se plantean como base para la reflexión, análisis, debate y acción, de forma conjunta, diversa e interdisciplinar, en el marco epistemológico que nos ofrece la Pedagogía Social y su vertiente práctica mediante la Educación Social.

Por último, queremos agradecer el apoyo recibido de todas las instancias y personas que han querido colaborar en esta configuración del libro y el acompañamiento en los caminos recorridos para llegar a él. Así, señalamos, en primer lugar, el respaldo del Proyecto

de Investigación I+D+i —REINAC— «Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020), financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España. En segundo lugar, el aval de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, del Ministerio de Interior y la Conselleria de Justicia, Secretaría de Mesures Penals, Rehabilitació i Atenció a la Victima, de la Generalitat de Catalunya. En tercer lugar, al equipo científico y evaluador de los trabajos, compuesto por 60 expertos en las distintas líneas y ejes temáticos abordados, que han imprimido la calidad y rigor necesarios para esta publicación; así como a todas las personas que han presentado sus valiosas contribuciones. En cuarto lugar, a la Facultad de Ciencias de la Educación, al Departamento de Pedagogía, al Instituto de estudios de Género, los Grupos de investigación «Valores emergentes, educación social y políticas educativas» y «OTRAS: Perspectivas feministas en investigación social» y; muy especialmente, al Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos (IPAZ), de la Universidad de Granada, que ha liderado este proyecto. Finalmente, al equipo de investigadores/as y profesionales que ha estado detrás de este reto, cuyo denodado esfuerzo ha hecho posible su materialización, así queremos señalar a: Rocío Raya Miranda, Víctor Martín Solbes, Ángel M. Turbi Pinazo, Fernando Gil Cantero, Karen G. Añaños Bedriñana, Rubén Burgos Jiménez, Elisabet Moles López, Maribel Rivera López, Clotilde Berzosa Saénz, Flori Pozuelo Rubio, Francisco Sánchez González, Javier Nistal Burón, Diego Galán Casado, Bruno García Tardón, Teresa Lara Moreno, Víctor Fraga Gayoso, Elkin Betancourt. A todos/as, ¡Gracias!

*Fanny T. Añaños, María del Mar García-Vita y Ana Amaro Agudo*  
Universidad de Granada (Coordinadoras)

# Prólogo

## TRATAMIENTO E INTERVENCIÓN PARA LA REINSERCIÓN EN EL MEDIO PENITENCIARIO

En primer lugar, gracias a las coordinadoras, a la Universidad de Granada y al Instituto de la Paz y de los Conflictos. Gracias por habernos permitido participar en la organización de esta publicación y enhorabuena por haber sido capaces de hacerlo en esta situación de crisis sanitaria.

A todos los participantes y lectores/as, me gustaría transmitirle mi reconocimiento y agradecimiento público a Fanny Añaños, por la labor que ella y su equipo están realizando en los centros penitenciarios españoles, especialmente en Granada. Cuando hablamos de políticas de reinserción o de integración, lo importante es qué hacemos cada día dentro de las prisiones, y en ese sentido, como digo, el equipo de Fanny lo está demostrando.

En el título del libro veo dos palabras clave en las que me voy a centrar: acción socioeducativa e inserción, todo ello por supuesto, referido al contexto penitenciario y desde la perspectiva de género.

## APROXIMACIÓN A LOS PROGRAMAS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA PENITENCIARIA

Me gustaría dar unos datos para que se conozca, cuando hablamos de tratamiento, de reinserción, de rehabilitación, etc., qué es lo que se hace en las prisiones del Estado para conseguir todos esos objetivos (Reglamento Penitenciario, 1996, Secretaría General de Instituciones Penitenciarias -SGIP-, 2021). En estos momentos tenemos 21 programas oficiales que se están impartiendo, estos programas afectan aproximadamente a 27.000 internos/as (SGIP, 2019a; SGIP, en prensa). Los dos últimos programas que hemos puesto en marcha han sido: el programa «Diversidad» (SGIP, 2018) para delitos de odio, el cual lleva más de un año implementándose. Respecto del segundo de los programas, en este momen-

to se está culminando la formación inicial de los profesionales con objeto que el próximo mes de enero pueda empezarse a impartir en España el primer programa dirigido a personas cuyo delito sea de tipo económico. En él van incluidos todos los delitos que tienen algo que ver con corrupción.

En los programas que estamos elaborando, procuramos que todos lleven un módulo que haga referencia a la justicia restaurativa. Tanto en el programa «Diversidad» para delitos de odio (SGIP, 2018), como para el programa de delitos económicos, la parte final de esos programas se va a tratar de reunir en torno a una mesa, siempre que eso sea posible, aconsejable y voluntario, a la persona victimaria, que causó el daño y a la víctima. Si es posible víctima directa, se haría así. Si no es posible con la víctima directa, lo haríamos con víctimas indirectas o subrogadas. El Derecho Penal no termina de arreglar, abordar todas las consecuencias que se producen ante un hecho delictivo y consideramos que es fundamental empezar a perfilar y a avanzar en esta línea que es la justicia restaurativa. La persona que comete el delito tiene que ser responsable de lo que ha hecho, ser consciente de ello y si es posible pedir disculpas a la víctima de los hechos causados y de reparar, de restaurar en sentido amplio, no solo económico. Es una línea en la cual se tiene que seguir incidiendo. Los avances son muy lentos, pero ya los vamos teniendo y con buen éxito. Esperamos que el año que comienza, sea el año que se consagren las actuaciones que tienen que ver con justicia restaurativa.

## ESTRATEGIAS DE TRATAMIENTO Y REINSERCIÓN PENITENCIARIA

Hay experiencias concretas que vienen ya realizándose desde hace años en el mundo penitenciario, que tienen que ver con el tratamiento y la reinserción, me refiero a los módulos de respeto (SGIP, 2011). Una iniciativa que ha sido y está siendo seguida por diferentes sistemas penitenciarios de otros países. En este momento en las prisiones de España, sobre un total de 47.600 personas, hay 17.000 internos e internas que conviven en módulos de respeto (SGIP, en prensa). Estamos también impulsando, en 5 prisiones, los llamados módulos mixtos, como forma de normalizar la vida en prisión de hombres y mujeres, pero, sobre todo, porque esa participación hombre-mujer en las actividades más normales de cada día, es lo mejor por lo que podemos apostar por unos y por otras para que cuando regresen a la sociedad en libertad, vean que se parece a la vida en prisión. Tenemos también las famosas UTEs (SGIP, 2005), unidades terapéuticas, en las que en este momento hay 2.500 internos e internas. En esas unidades se aborda todo lo que tiene que ver con las adicciones.

Una de las inquietudes más reclamadas, más apreciadas y demandadas por las personas privadas de libertad, es el poder ofrecerles un trabajo retribuido dentro de prisión. Es importante que se conozca que, en este momento, y a pesar de la crisis económica que también afecta dentro de la prisión, somos capaces de tener cada mes, y ofrecer un salario, a 12.500 internos e internas. La nómina mensual que recibe ese número de personas está oscilando entre los 3,5 y 4 millones de euros cada mes.



También ofrecemos a las personas privadas de libertad la posibilidad de participar en los diferentes niveles de educación reglada (SGIP, 2021). Tenemos un convenio con la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), convenio que a través de él cada año, intentan acceder a él e incorporarse a las enseñanzas universitarias superiores más de 1.000 internos e internas. Por otra parte 16.000 alumnos/as se encuentran en enseñanzas regladas. Aquí hace ya años que se produjo un gran avance, que fue que los centros penitenciarios dispongan, con absoluta normalidad, centros educativos como si estuvieran fuera de prisión. Los profesores de esas enseñanzas pueden tener su plaza como profesor fuera de la prisión o en el centro educativo de dentro de la prisión. Es una enorme satisfacción conocer que hay listas de espera de los profesores de las diferentes Consejerías de Educación para poder impartir sus clases dentro de las aulas educativas de los centros penitenciarios.

Sin lugar a dudas el gran reto del sistema penitenciario español pasa por ofrecer a todas las personas que ingresan en prisión programas de tratamiento adecuados para abordar aquellas circunstancias personales que los llevaron a cometer su actividad delictiva. En esa línea nos venimos esforzando en ir implantando programas de tratamiento diversos o bien facilitando el acceso a actividades formativas o incluso ofreciendo trabajo retribuido cuando ello es reclamado por los internos e internas.

Como parte final de los procesos de inserción o de reinserción, está la posibilidad de ofrecer al interno una transición controlada, una transición normalizada desde el régimen cerrado al régimen abierto. Ha sido un reto, que desde el primer momento nos hemos planteado el equipo que tengo la fortuna de dirigir, el ampliar la cifra de personas que teníamos en terceros grados (Reglamento Penitenciario, 1996). En este punto la Generalitat de Cataluña presenta unas cifras de internos/as en tercer grado superiores a las que presenta la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Al inicio de mi gestión, era de un 15% el número de internos/as en tercer grado, en este momento ya estamos en el 19%. Son casi 7.000 internos/as los que tenemos en esta forma de clasificación. Además, por la situación de la pandemia, decir que estos 7.000 internos/as, el 80% de ellos/as están ahora mismo en la modalidad de tercer grado de control telemático. Esta modalidad de clasificación está funcionando con normalidad siendo cada vez más frecuente la clasificación de internos/as en este sistema telemático.

## MEDIDAS ALTERNATIVAS COMO POSIBILIDAD DE REINSERCIÓN

El tema de las medidas alternativas que se ha mencionado también por alguno de los intervinientes, afortunadamente el Código Penal español ofrece esa posibilidad, y los jueces y tribunales españoles cada vez más están imponiendo sistemas de penas que son alternativas a la tradicional pena de prisión (SGIP, 2019b). Si no fuese de este modo, el sistema penitenciario estaría colapsado. Solo en el año 2019 se recibieron 117.965 condenas con penas alternativas a la prisión. Básicamente trabajos en beneficio de la comunidad y también programas de tratamiento para evitar que las personas condenadas tu-

vieran que ingresar en prisión. Para ejecutar esas plazas, tenemos en este momento 34.000 plazas disponibles, al momento actual con muchísimas dificultades, ya que las entidades y las administraciones, por los problemas derivados de la COVID-19, muchas de esas plazas no se pueden utilizar. Estamos reinventándonos también nosotros, y para ello hacemos cumplir las medidas alternativas mediante conexiones a través de videoconferencias. Básicamente, para que lo conozcan, esas 117.000 condenas, aproximadamente un tercio se refieren a delitos de seguridad vial, otro tercio a delitos de violencia de género, y otra porción similar quedaría para delitos contra el patrimonio, robos y hurtos.

Respecto del cumplimiento de los programas de tratamiento y de los trabajos en beneficio de la comunidad, creo que es positivo informarles que el 68% de los servicios de gestión de penas y medidas alternativas han implementado ya la modalidad telemática.

En estos momentos el principal reto del sistema penitenciario español es abordar la situación de la pandemia en la que nos encontramos. Teniendo en cuenta que estamos en un medio cerrado y que limitar es todavía más difícil cuando ya la persona tiene limitada su libertad. Afortunadamente, la gestión que se está haciendo cuenta con el reconocimiento de instituciones internacionales. Solo decirles que en la primera ola de esta pandemia la tasa de fallecimientos fue diez veces inferior en prisión que fuera de la prisión, que la tasa de hospitalización fue siete veces inferior en prisión que fuera de la prisión y que el número de personas contagiadas ha sido cuatro veces menos en las personas privadas de libertad que en las personas en libertad.

Quiero finalizar haciendo mención a la próxima publicación de un informe que estamos terminando de elaborar. Hace ya unos meses, consideré que era fundamental conocer la situación de las mujeres privadas de libertad en España, concretamente 4.500 mujeres privadas de libertad que se encuentran hoy en los centros penitenciarios, lo que supone un 7% del total de las personas privadas de libertad, un punto más que la media europea. Esas mujeres han recibido una encuesta para conocer qué opinión tienen, cuáles son sus inquietudes y en qué medida podemos mejorar. La participación ha sido muy elevada, por encima del 60%, de todas las mujeres preguntadas. Estamos actualmente evaluando esas respuestas y en los próximos meses queremos presentar ese documento para que la sociedad conozca cual es la realidad y en qué medida nosotros también podemos hacer iniciativas nuevas para mejorar la situación de todas las mujeres que se encuentran en prisión.

Muchísimas gracias y enhorabuena a la Universidad de Granada por abordar este tema, por ponerlo sobre la mesa. Las prisiones son un tema que no siempre interesa a la sociedad y cuando interesa es puro morbo y no un estudio profundo que es lo que se va a realizar mediante esta publicación. Y, por tanto, mi reconocimiento y agradecimiento a la Universidad de Granada por ser capaz de abordar con seriedad y rigor todo lo que tiene que ver con el mundo penitenciario.

Gracias a todos por su atención.

*Ángel Luis Ortiz González*  
Secretario General de Instituciones Penitenciarias.  
Ministerio de Interior, España

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Reglamento Penitenciario (1996). Real Decreto 190/1996, Reglamento Penitenciario, de 9 de febrero.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2005). *Unidad Terapéutica y Educativa Centro Penitenciario de Villabona. Un modelo de intervención penitenciaria*. Madrid: Ministerio de Interior-Secretaría General Técnica.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2011). *Módulos de respeto. Manual de aplicación*. Madrid: Ministerio de Interior-Secretaría General Técnica.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (En prensa). *Informe General 2020*. Madrid: Ministerio de Interior-Secretaría General Técnica.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2018). *Programa Diversidad: por la igualdad de trato y no discriminación y frente a los delitos de odio*. Madrid: Ministerio de Interior-Secretaría General Técnica.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2019a). *Informe General 2019*. Madrid: Ministerio de Interior-Secretaría General Técnica.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2019b). *Libertad Condicional y Penas y Medidas Alternativas*. Madrid: Ministerio de Interior-Secretaría General Técnica.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (15 de enero 2021). *La Administración Penitenciaria: Recursos humanos. Puestos de trabajo*. <https://www.iipp.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/recursos-humanos/puestos-de-trabajo>



## PARTE I

### Fundamentos socioeducativos, género y actualidad penitenciaria



# 1

## ¿Soy yo acaso el guardián de mi hermano? Ética de la alteridad y justicia social desde Emmanuel Levinas

Juan Mansilla Sepúlveda<sup>1</sup>

### 1. EMMANUEL LEVINAS. TRAYECTORIA BIOGRÁFICA

Emmanuel Levinas era filósofo, erudito de Talmud y reconocido por la comunidad judía como un profeta. Nacido en Lituania en 1906, Levinas y su familia se trasladaron a Ucrania en 1915, refugiados de la ocupación alemana, para retornar a Lituania en 1920. Estudió en Estrasburgo, donde la robusta filosofía de la duración de Bergson (*la dureé*) se convirtió en una influencia perdurable. En 1928-1929 estudió fenomenología con Edmund Husserl y Martin Heidegger en Friburgo (Orange, 2012). De la fenomenología trascendental de Husserl aprendió la focalización implacable en la experiencia vivida de carácter apodíctico, así permaneció como filósofo toda la vida. La cuestión central es que el método fenomenológico nos permite encontrar sentido dentro de nuestra experiencia vivida (Cohen, 1986). Su tesis doctoral intitulada *La teoría de la intuición en la fenomenología de Husserl* defendida en 1973 fue la introducción del método y el espíritu de la fenomenología en Francia, donde se esparció hasta llegar a Jean Paul Sartre y Maurice Merleau Ponty. Comuchos hijos de su época, el joven Levinas se vio envuelto en la fiebre generada por la filosofía temprana de ser-en-el-mundo de Heidegger y a lo largo de su vida valoró la concepción de afectividad de este o *Befindlichkeit* (Glendin, 1979) por su racionalidad inserta en un mundo. Cuando ya era un serio admirador de Bergson sobre *la duree* en *Tiempo y libre albedrío* (Bergson y Pogson, 1910) Levinas se sentía atraído por la comprensión del ser humano como temporalidad. Creía que *Ser y tiempo* de Heidegger era comparable a la obra de Platón y Hegel; sin embargo, choqueado y horrorizado, abandonó su libro sobre Heidegger cuando este ingresó al partido nazi y después asumió como rector en el período 1933-1934 en la Universidad de Friburgo.

En 1931 Levinas, se había transformado en ciudadano francés y en 1939 se enlistó como miembro del cuerpo de oficiales donde trabajó como intérprete de los idiomas ruso

---

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Pontificia de Salamanca, España. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Investigador del Grupo HISULA. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

y alemán. En 1940 fue internado en un campo de trabajos forzados cerca de Hannover durante cinco años hasta el final de la segunda guerra mundial, mientras que su esposa e hijas fueron escondidas por unas monjas. En este contexto, su rango de oficial francés lo mantuvo alejado de las cámaras de gas, aunque como judío se le exigía más trabajo que a los demás. Más adelante escribiría que solamente Bobby, el perro mascota del campo de concentración, era tan afectuoso con los prisioneros judíos como con los que no lo eran (Levinas, 2001). La totalidad de su familia lituana fue asesinada (Malka, 2006). Más adelante lacónicamente expresaría que su vida estaba «dominada por el presentimiento y el recuerdo del horror nazi» (Levinas, 1990).

Después de la guerra lideró en París la École Normale Israelite Orientale, una escuela para judíos sefarditas. Estudió profundamente y de modo sistemático el Talmud con el misterioso «Monsieur Chouchani». En breve tiempo se convirtió en un respetado y venerable profesor del Talmud. En 1969 escribe *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (1969), su primer intento pleno de articular su punto de vista. Fue publicado en 1960, lo que le valió el *doctorat d'etat*. En 1967 era profesor de la Universidad de París, junto con Paul Ricoeur. Habiendo tomado en cuenta la crítica de *Jacques Derrida, 1967/1978, produjo su segunda opus magnum De otro modo que ser, o más allá de la esencia* (1974/1981) (Derrida, 1973).

## 2. LA GRAN IDEA DE EMMANUEL LEVINAS: LA ÉTICA DE LA ALTERIDAD RADICAL

No estoy solo.... No estoy solo jamás muchos de los que vivieron antes que yo y de mi huyeron tejieron, tejieron lo que soy. Y si me siento a tu lado y dulcemente te digo: he sufrido— ¿me oyes? Quién sabe quién lo murmurará conmigo. (*Adviento*) *Obra poética*. Rainer Maria Rilke.

La gran idea de Emmanuel Levinas es que la ética es en primer lugar filosofía, donde la ética es entendida como una relación asimétrica de responsabilidad infinita hacia la otra persona. Para entender esta idea debemos estudiar en profundidad *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ahí, sostiene con insistencia que el «rostro» del Otro es irreductible y siempre trasciende nuestros conceptos, nutras creencias y significaciones sedimentadas, nuestras representaciones e ideas: «el modo en que el otro se presenta a sí mismo, excediendo la idea del otro en mí, aquí lo llamamos el rostro» (Levinas, 1964) El otro humano se me impone y se me presenta con una exigencia infinita de protección y de cuidado El rostro dice: no matarás. No me permitirás morir solo. No me asesines. Escribe de manera textual Levinas la altura y altitud que adquiere la ética de la otredad:

El vecino me interesa antes de las presuposiciones, y de todos los compromisos contraídos o rechazados. Estoy ligado a él, a quien es; sin embargo, el primero en la escena, no señalado, no tiene precedentes; estoy ligado a él con anterioridad a cualquier compromiso adquirido. Él me ordena antes de ser reconocido. Aquí hay una relación de parentesco, fuera de toda biología, «en contra de toda lógica». Que el vecino me concierna no



se debe a que este sea reconocido como perteneciente al mismo género que yo. Él es precisamente «otro». La comunidad con él comienza en mi obligación hacia él. El vecino es un hermano (Levinas, 1974).

Toda reducción —al sistematizar, clasificar, señalar, incluso describir— es para Levinas una violencia, una violación, una forma de asesinato. En cambio, el prójimo, el vecino me expone «al llamado de esta responsabilidad como si fuese expuesta a un sol radiante que erradica todo residuo de misterio, cada motivo ulterior, cada aflojar el hilo que facilitaría evasión» (Levinas, 1996) La respuesta tiene que ser «*Me voici*» (yo aquí): soy efectivamente el guardián de mi hermano, y no hay escapatoria. La relación con el otro crea lo que Levinas denominó «curvatura del espacio intersubjetivo» (Levinas, 1947). La relación ética no es entre iguales, sino que es asimétrica, es decir, desde el interior de la relación, ya que transcurre en este preciso instante, colocas una obligación sobre mí que te hace más que yo, más que mi igual (Critchley y Bernasconi, 2002). Porque no puedo esperar por parte de los demás la misma responsabilidad sin límites respecto de quien yo la sobrellevo, se precisa de la sociedad:

El otro se encuentra en una relación con un tercero (sociedad), por quien no puedo responder completamente, aun cuando ante cualquier pregunta, por mi vecino respondo yo solo. La justicia, la sociedad, el estado y sus instituciones, los intercambios y el trabajo son comprensibles en base a la proximidad. Esto significa que nada está fuera del control de la responsabilidad del uno por el otro (Levinas, 1974).

En otras palabras, a pesar de que necesitamos la ley la justicia y una ética de tratamiento equitativo, la relación ética fundamental de proximidad con el vecino es tan radicalmente desequilibrada e irreversible como para no parecer equitativa de ninguna manera que pudiera ser descrita fenomenológicamente. La cuestión es que el conocimiento revela, nombra y, en consecuencia, clasifica. El habla se dirige a un rostro. El conocimiento se apodera de su objeto. Lo posee. La posesión niega la independencia de ser, sin destruir ese ser, que niega y mantiene. Pero el rostro, por su parte, es inviolable; sin embargo, esos ojos, que están absolutamente desprotegidos, la parte más desnuda del cuerpo humano, ofrecen una resistencia absoluta en la que está inscrita la sensación de asesinar. El rostro al que miro, y que coloca su exigencia infinita sobre mí, no es tan solo una máscara para el cerebro o para alguna emanación plotiniana, o para un develamiento tipo *aletheia* heideggeriano del ser. En lugar de ello, la vivencia y experiencia del otro, escapa a todas las formulaciones, representaciones y descripciones mecanizadas, naturalizadas y normalizadas. Es elusiva, inasible e inaccesible. Y es que el rostro no es algo que veo, sino algo a quien le hablo (Critchley, 2002). En la filosofía de Levinas el rostro es algo que parece ya admitido, asumido, por una experiencia fundadora, que no es contenido, ni saber, pero que es una condición previa, una irrupción, diría yo en el pensamiento de Levinas, un aserto que se impone bajo el signo del misterio, parece algo dado, revelado. Esta consideración del rostro no limita que la relación al rostro tenga dos caras: por un lado, el rostro del otro es algo que puede acallarse, cegarse o mutilar, y por otro, que el encuentro con el rostro del otro, hay una cierta obligación implícita que hasta

Soy yo que estoy aquí para ti. El Otro soy yo. El otro no es un legítimo otro porque el otro soy yo. Siendo yo, el rostro del otro me llama, me exige, me toma como rehén, me persigue. Mi respuesta es mi negativa a no conmocionarme, o permanecer indiferente al rostro del otro, al sufrimiento inútil del otro. De ser rehén, a través de espacio de curvatura asimétrica, me transformaré en el huésped del otro, y él en mi rehén. En este contexto, Levinas frecuentemente citaba a Fyodor Dostoievsky: «cada uno de nosotros es culpable ante todo, y yo más que los demás». El sujeto ético surge en su respuesta a la alteridad, incoscientemente (Blanchot, 1983). Gran parte de la obra de Lévinas tiende hacia la consideración de los fenómenos en perspectiva interhumana<sup>2</sup>. Podría decirse que toda la obra de Lévinas nace y tiende hacia la consideración de los fenómenos en perspectiva interhumana, con lo cual, Lévinas quiere indicar algo distinto a una mera coexistencia de una multiplicidad de conciencias; algo diferente a las apelaciones al determinismo social o de un saber que afirmaría la proximidad en un lugar o el establecimiento de un destino común. Todas estas situaciones pueden alentar el orden político de la ciudad, pueden ser reguladas por la Ley. Sin embargo, cuando Lévinas habla de perspectiva interhumana, habla de la no-indiferencia de los unos por los otros, no-indiferencia que no está considerada en la simple reciprocidad que brota de un código (Aguirre, 2009).

En Lévinas, la epoche se hace carne, como en el texto de Kafka citado por Arendt:

[Él] Tiene dos enemigos: el primero le amenaza por detrás, desde los orígenes. El segundo le cierra el camino hacia delante. Lucha con ambos. En realidad, el primero le apoya en su lucha contra el segundo, quiere impulsarle hacia adelante, y de la misma manera el segundo le apoya en su lucha contra el primero, le empuja hacia atrás. Pero esto es solamente teórico. Porque aparte de los adversarios, también existe él, ¿y quién conoce sus intenciones? Siempre sueña que en un momento de descuido -para ello hace falta una noche inimaginablemente oscura- pueda escabullirse del frente de batalla y ser elevado, por su experiencia de lucha, por encima de los combatientes, como árbitro (Arendt, 1996, p. 256).

Baste para ilustrar estas reflexiones, el siguiente caso desgarrador que se halla al final de *Cuatro lecturas talmúdicas*, un hermoso texto de Levinas dedicado al perdón desde una perspectiva judía:

Y lo que queda también, tras esta sombría visión de la condición humana y de la misma Justicia, lo que se eleva por encima de la crueldad inherente al orden racional (y quizá, sencillamente, al Orden), es la imagen de esa mujer, de esa madre, de esta *Ritspá bat Ayyá* que por seis meses monta guardia junto a los cadáveres de sus hijos, mezclados con

---

<sup>2</sup> A diferencia de otros autores, en Lévinas es fácil advertir su obsesión, la cual consiste —en palabras de Critchley— en que «la ética es la filosofía primera, entendiendo por ética una relación de responsabilidad infinita hacia la otra persona» (2004, p.6). Putnam retoma la metáfora de Isaah Berlin según la cual los pensadores pueden dividirse en «erizos» (quienes saben «una gran cosa») y zorros (quienes saben «muchas cosas pequeñas») (...) Necesitamos muchos erizos. Pero, ciertamente, uno de los erizos que necesitamos escuchar es Emmanuel Lévinas» (2004, p. 58).

los cadáveres de quienes no son sus hijos, para preservar de los pájaros del cielo y de las bestias de los campos a las víctimas de la implacable justicia de los hombres y de Dios. Lo que queda después de tanta sangre y de las lágrimas vertidas en nombre de principios inmortales, es la abnegación individual, que, entre los saltos dialécticos de la justicia y todos sus contradictorios virajes, encuentra sin vacilar un camino derecho y seguro (Levinas, 1996, pp. 52-53).

Podemos así decir que Levinas se plantea que el yo —no obstante encontrarse plenamente constituido como ego por el despliegue hipostático, aún «hay» en él—, se encuentra en su destino egoísta, inquieto. Su empresa de negación le arrastra vertiginosamente a un juego dialéctico con la exterioridad. Todo aquello que se le opone, se le opone como una fuerza que puede constituir como propia. Pero no es en la manipulación y en la técnica destinada a darle forma a lo exterior mundano, donde el yo podrá encontrar su último sentido. «El Yo, en la negatividad que se manifiesta por la duda, rompe la participación, pero no encuentra en el cogito solitario un alto. No soy yo, es el Otro quien puede decir sí. De él viene la afirmación. Él está en el comienzo de la experiencia». Escribe Levinas:

Lo otro en tanto que otro absolutamente otro, fuente de toda significación para mí, es el Otro. El Otro que es otro hombre. Pero es necesario comprender que el otro y yo mismo no somos dos individuos pertenecientes a un mismo género (el género humano), que comparten aquí la misma esencia o la misma existencia. Si el otro no se da como un individuo en la colección del género humano, es porque el otro no puede ser donado de antemano desde la singularidad absoluta de mi posición, de tal modo que él se da, entonces, como incomparable (Calin y Sebah, 2002, p. 8).

Tanto la proximidad, como la acogida, no remiten a la intencionalidad, al hecho del que el otro me sea conocido, esa pretensión reduce la capacidad de acogida y la respuesta hospitalaria al centrarse en el conocimiento y no en sensibilidad, no es intencionado porque no puede ser previsto, es, más bien, todo un acontecimiento que desnaturaliza lo común del mundo y des-apalabra lo ya conocido de ante mano (Levinas, 2015).

### **3. LA JUSTICIA SOCIAL**

La historia está saturada de injusticias sociales a niveles individual, grupal, institucional y social (Rothenberg, 2007). Zajda, Majhanovich y Rust (2006) conceptualizan la Justicia Social como el logro de una sociedad igualitaria que está basada en los principios de igualdad y solidaridad, que entiende y valora los derechos humanos y que reconoce la dignidad de todos los individuos. Apple y Beane (2007) plantean que la Justicia Social es intrínsecamente una parte de un estilo de vida democrático, en la que los ciudadanos democráticos confían en su capacidad de trabajar colectivamente para crear un mundo mejor, utilizan la reflexión crítica para analizar problemas y políticas sociales, se interesan por el bienestar de los demás y trabajan para promover el bien común, luchando por los derechos y la dignidad de las minorías.

Desde los planteamientos de la equidad, un tratamiento desigual se consideraría justo siempre que beneficie a los más desfavorecidos, reduciendo o eliminando las desigualdades de origen. Muchas teorías de Justicia Social basadas en la redistribución se basan en el planteamiento de la equidad, argumentando que personas distintas deben recibir un tratamiento desigual para que dichas diferencias sean reducidas.

Este enfoque emergió con fuerza a partir de la obra de Rawls (1971), que como hemos visto siguiendo los principios de diferenciación y discriminación positiva, plantea la promoción de Justicia Social dando más al que más lo necesita de manera que las desigualdades solo serían justificables si benefician a los que menos tienen. Por consiguiente, la equidad es sensible a las diferencias individuales y exige tratar de forma diferenciada para alcanzar una mayor igualdad entre todos los seres humanos. Sin embargo, la noción de igualdad plena no reconoce los mundos de diversidad social, económica y cultural de la sociedad actual, constituyendo una fuente de injusticia al no contemplar los mecanismos redistributivos de equidad propios de la Justicia Social.

En términos de Justicia Social, se plantean también según Fraser (2008) varias discrepancias, interrogantes e incertidumbres acerca del Qué, Quién y Cómo resolver las cuestiones relativas a la Justicia Social. Respecto al Qué, hay al menos tres elementos que responden a este interrogante de la Justicia Social: la Redistribución, el Reconocimiento y la Representación.

Según Fraser (2008) desde el punto de vista de las luchas laborales, la justicia comprende una dimensión económica, cuya injusticia asociada es la pésima distribución o la desigualdad de clases. En cambio, desde la perspectiva multi-inter-cultural, la Justicia Social abarca una dimensión cultural, cuya injusticia corresponde al reconocimiento erróneo o la jerarquía de estatus desdibujado. Finalmente, a través de las luchas de la democratización, la justicia incluye una dimensión política, cuya injusticia asociada es la tergiversación o la falta de voz y representación política de amplios grupos de personas en la sociedad. En consecuencia, se visualizan tres visiones distintas del Qué, y cada una de ellas no se puede reducir a las otras. Reducir la injusticia solo a una de ellas, sería un profundo error, siendo mejor apreciarlo como un concepto multidimensional que abarca las tres dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación.

La cuestión del Quién se responde concediendo a todos los sujetos la misma consideración en la estructura gubernamental que regula la interacción social en todos los niveles de la sociedad. Es decir, el Quién debería regirse por el «principio de todos los afectados». De este modo, todos los que están afectados por alguna práctica social determinada, deberían tener voz y decisión en ella, implicándose mediante paridad participativa en la toma de decisiones. Sin embargo, este principio no abarca todo y Fraser lo sustituyó por un principio más amplio y abarcador, el de todos los sujetos, argumentando que todo el que está sujeto en cualquier parte del mundo a una estructura de gobernación (transnacional, nacional o subnacional) tiene derecho a tomar parte en la toma de decisiones. Este principio sostiene que toda persona debe ser escuchada. Por otra parte, se deben superar las barreras del estado-nación, a través de estructuras transnacionales y supranacionales que estén descentralizadas en un mundo globalizado.

La respuesta al Cómo se aborda a través del diálogo y las instituciones. De este modo, las discrepancias deben resolverse de forma dialógica. Sin embargo, el diálogo no es la

única solución, pues se requiere de nuevas instituciones democráticas globales. Suponiendo que tales controversias no desaparecerán pronto y no pueden ser susceptibles de ninguna resolución definitiva, Fraser (2008) apuesta por unas instituciones que organizan y resuelven provisionalmente esas discrepancias de manera democrática a través del diálogo. Lo importante aquí es que esta visión del Cómo, combina características dialógicas e institucionales. Un proceso de comunicación bidireccional entre la sociedad civil y las nuevas instituciones representativas globales donde las reivindicaciones puedan someterse a procedimientos de decisión democráticos deliberativos.

## 4. CONCLUSIONES

De renombre tardío, reconocimiento incierto e influencia creciente, Lévinas dejó en el siglo xx la huella indeleble no solo de una formidable renovación de la fenomenología, de la que partió y a la que —de buen grado o sin él, como dice Jean Luc Marion— perteneció hasta el final, sino además de una violenta transformación de la ética, de una radicalización de la metafísica, de un espacio nuevo en la interpretación del judaísmo y de la pedagogía de la intersubjetividad. Separación, responsabilidad y alteridad son las nociones que se problematizan en este artículo. Despreocupado de las ortodoxias disciplinarias y metodológicas se pretende penetrar en las relaciones, no siempre rodadas, que se dan entre los rostros en mundo de la vida de las aulas. El sujeto levinasiano implica procesos de subjetivación complejos y articulados, en los que el momento «heterónimo» del impacto del otro es constitutivo y primero. La filosofía de Lévinas es una filosofía de la intersubjetividad. Ella significa un abandono de la centralidad de la categoría de Mismo (ego, mónada, conciencia, *Dasein*) y la reivindicación o preponderancia del Otro (alteridad, prójimo, infinito) que, lejos de suprimir la subjetividad, la reorienta y la reescribe, como ya se ha dicho, en clave ética.

Un cuento hasídico escenifica mejor que muchas palabras esta manera de conocer que se propone en las aulas:

Un viejo rabino preguntó una vez a sus alumnos: ¿Cómo se sabe la hora en que la noche ha terminado y el día ha comenzado? Será, dijo uno de ellos, cuando uno pueda distinguir, a lo lejos, un perro de una oveja. No, le contestó el rabino. Será, entonces, dijo otro, cuando alguien pueda distinguir, a lo lejos, un almendro de un duraznero. Tampoco, contestó el rabino. Pues, entonces, preguntaron ellos, ¿cómo lo sabremos? Lo sabremos, dijo el rabino, cuando al mirar cualquier rostro humano, reconozcas a tu hermano o a tu hermana. Mientras tanto, seguiremos estando en la noche.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, J. (2009). El no seguir el camino o las rutas abiertas del hereje en *Anuario Colombiano de Fenomenología*, 3, 133-145.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Morata.

- Arendt, H. (1996). *Entre pasado y el futuro*. Madrid: Península.
- Blanchot, M. (1983) *Après coup*. París: Minuit.
- Calin, R. y Sebbah, F. (2002). *Le vocabulaire de Levinas*. Poitiers: Ellipses.
- Critchley, S. (2004). Introducción. En S. Critchely y R. Bernasconi (eds.), *The Cambridge Companion to Lévinas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derrida, J. (1973) *Humanismo del otro hombre*. Traducción de G. González y R. Arnaiz. Madrid: Caparrós.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Levinas, E. (1996). *Cuatro lecturas talmúdicas*. Barcelona: Riopiedras Ediciones.
- Levinas, E. (1974) *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Traducción de A. Pintor Ramos. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1947) *De la existencia al existente*. Traducción de P. Peñalver. Madrid: Arena.
- Levinas, Emmanuel. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado libros.
- Orange, D. (2012). *Pensar la práctica clínica*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Nueva York, NY: Oxford University Press
- Rothenberg, P. S. (2007). *Race, class, and gender in the United States*. Nueva York, NY: Worth.
- Zajda, J., Majhanovich, S. y Rust, V. (2006). *Education and social justice: Issues of liberty and equality in the global culture*. Países Bajos: Springe.

# 2

## Los derechos humanos y la situación penitenciaria en el sistema interamericano de derechos humanos<sup>1</sup>

*Karen G. Añaños Bedriñana<sup>2</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito regional iberoamericano, la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH) de 1969, constituye el máximo instrumento internacional de protección de los derechos humanos del Continente. Por ello, partimos de sus máximas prerrogativas contempladas en el artículo 5 «Toda persona privada de libertad será tratada con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano», en este marco, la finalidad de las penas privativas, pasan por la «reforma y la readaptación social de los condenados».

El artículo 5 de la Convención Americana, ha sido la vía que la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), ha utilizado preferencialmente para tratar el tema penitenciario. Desde sus primeras sentencias, la Corte IDH ha desarrollado los principales estándares respecto a las condiciones carcelarias y el deber de obligación preventiva que el Estado debe garantizar en relación a los derechos (a la vida y a la integridad personal), en favor de las personas privadas de libertad, que se encuentran en un medio de vulnerabilidad, por ello, deben procurar que estas personas tengan las condiciones mínimas y que sean compatibles con su dignidad mientras se encuentran en las cárceles (Nash, 2014, p. 151).

Dicho esto, la situación de los derechos humanos en Iberoamérica, varía mucho de un país a otro, pero existen una serie de derechos que son, frecuentemente, más vulnerados en la región. En particular, de acuerdo a los diferentes Informes por países, que contienen las Observaciones Finales del Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas (UN-OHCHR, 2020), señalan que los derechos más vulnerados han sido, indistintamente: El derecho de las mujeres, en general; la violación de derechos de grupos frágiles o vulnerables, en general, como:

---

<sup>1</sup> Agradezco al Proyecto I+D+I «Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad» (REINAC), Ref. EDU2016-79322-R.

<sup>2</sup> Profesora doctora en la Facultad de Derecho y Colaboradora del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

- a) La discriminación y actos de violencia contra las lesbianas, los gais, los bisexuales y los transexuales: LGBT.
- b) La discriminación racial y marginación contra los indígenas y afrodescendientes.
- c) La vulneración de los derechos de las personas, con disfunción funcional o discapacidad; el problema de la corrupción sistemática en la región.

Y, por último, la situación penitenciaria de los internos y las internas en las cárceles Iberoamericanas (Añaños, 2016).

Para el Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la Organización de Estados Americanos (OEA), la situación de las personas privadas de libertad en las prisiones Iberoamericanas y la vulneración de sus derechos humanos, constituye un desafío constante y pendiente a solucionar (CIDH, 2019). Los principales problemas se deben al hacinamiento de presos, las condiciones inhumanas e insalubres dentro de la cárcel, la prisión preventiva, la falta de juicios y las condenas a los presos, en especial, la situación procesal de los mismos (Añaños, 2012).

El presente trabajo, estudia la problemática penitenciaria de los derechos humanos de los reclusos y reclusas, en los Estados miembros de la OEA, en el marco del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Entendiendo, que los principales órganos de promoción y protección de los derechos humanos del Sistema Interamericano, son: la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En este caso, el estudio se centra, particularmente, en el análisis de los diferentes Informes Anuales (de 2016 a 2019), publicados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y, de manera somera, destacamos la jurisprudencia de la Corte Interamericana, que ha jugado un papel importante en la contribución del tema. La metodología a emplear es la cualitativa, la investigación es de análisis de documentos, y con este objetivo, se revisa la información proveniente de diferentes bases de datos de la OEA y la ONU.

Con todo, lo que se busca es determinar, si se está abordando la problemática de la población penitenciaria y tiene un tratamiento especial en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos y, de ser el caso, qué medidas adopta y propone a los Estados, a fin de contrarrestar la grave violación de derechos humanos en contra de este grupo vulnerable.

## **2. LA CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS Y LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD**

El derecho a la integridad personal, está vinculado con las condiciones de vida del detenido, y que el Estado tiene la obligación de garantizar la protección de este derecho, a los reclusos y reclusas en prisión. Destacamos, los siguientes: caso «*Instituto de Reeduación del Menor*» vs. *Paraguay* (Corte IDH, 2004a); caso *Tibi vs. Ecuador* (Corte IDH, 2004b) y, en particular, el caso *Pacheco Teruel y otros vs. Honduras* (Corte IDH, 2012), que



sentaron las bases de las condiciones mínimas de tratamiento a las personas privadas de libertad.

La Corte Interamericana, consideró que las condiciones no adecuadas de vida de un detenido, como: el hacinamiento, el aislamiento en una celda pequeña, sin ventilación, ni luz natural, sin una cama para el reposo, sin condiciones adecuadas de higiene, «la incomunicación o las restricciones indebidas al régimen de visitas constituyen una violación a la integridad personal». En este sentido, el hacinamiento, es una violación a la integridad personal, además de obstaculizar el normal curso de las funciones esenciales en las cárceles, en consecuencia, la separación de categorías debe hacerse efectiva entre: procesados y condenados, y entre los menores de edad respecto a los adultos, con el propósito de que las personas privadas de libertad reciban el tratamiento conforme a su condición (Nash, 2014: p. 152).

Toda persona privada de libertad, debe tener garantizado por el Estado, mediante los centros penitenciarios, el acceso al agua potable (consumo y aseo personal), a la alimentación (que sea de buena calidad y nutritiva), la atención médica oportuna y tratamiento adecuado, a la educación, al trabajo y la recreación, todo ello, con la finalidad de promover la rehabilitación y readaptación social de los internos e internas, por ello, las visitas deben ser amparadas (Nash, 2014: p. 153).

De esta forma, «los Estados no pueden alegar dificultades económicas para justificar condiciones de detención que no cumplan con los estándares mínimos internacionales en la materia» y que no respeten la dignidad humana. Y, en relación a las medidas disciplinarias infringidas en contra de la población reclusa, ya sea «un trato cruel, inhumano o degradante, incluidos los castigos corporales, la reclusión en aislamiento prolongado, así como cualquier otra medida que pueda poner en grave peligro la salud física o mental del recluso» están prohibidas (Nash, 2014: p. 153).

Y, por último, en sentencia reciente, en el caso *López y Otros vs. Argentina*, la Corte estableció que:

«La privación de libertad trae a menudo, como consecuencia ineludible, la afectación del goce de otros derechos humanos además del derecho a la libertad personal. Pueden, por ejemplo, verse restringidos los derechos de privacidad y de intimidad familiar. Sin embargo, esta restricción de derechos, consecuencia de la privación de libertad o efecto colateral de la misma, debe limitarse de manera rigurosa, puesto que toda restricción a un derecho humano solo es justificable ante el derecho internacional cuando es necesaria en una sociedad democrática» (Corte IDH, 2019b, párr. 92).

Asimismo, en relación al artículo 5 de la Convención Americana, la Corte argumenta, entre otras medidas, el Estado debe garantizar, las visitas en los centros penitenciarios. De esta forma, «La reclusión bajo un régimen de visitas restringido puede ser contraria a la integridad personal según las circunstancias» (Corte IDH, 2019b, párr. 93).

En cuanto al artículo 5.6 de la Convención, en especial, en el caso *Mendoza y otros vs. Argentina*, la Corte dispuso que: «[l]as penas privativas de la libertad tendrán como finalidad esencial la reforma y la readaptación social de los condenados» (Corte IDH, 2019b, párr. 94). En este sentido, las penas impuestas a niños por la comisión de delitos, su fin

será buscar la reintegración del niño a la sociedad. En este marco, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, en el caso *Khodorkovskiy y Lebedev Vs. Rusia*<sup>3</sup>, ha entendido que la conservación de los vínculos familiares, tienen efectos en la rehabilitación social de personas en prisión (Corte IDH, 2019a).

### 3. LOS INFORMES ANUALES DE LA COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH)

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, cuenta con una Relatoría sobre los Derechos de las Personas Privadas de Libertad, quien se encarga de velar por la protección de los derechos humanos de este grupo vulnerable. En la actualidad, la Relatoría, viene promoviendo la implementación de políticas públicas integrales que permiten disminuir el uso de la prisión preventiva en el continente americano y fomenta el uso de medidas alternativas al uso de la misma.

La Comisión Interamericana, en informes pasados, ha venido reflejando su preocupación sobre la violación de los derechos humanos de las personas privadas de su libertad cometidos al interior de los Estados miembros de la OEA.

#### 3.1. Informe Anual 2016

En el Informe de 2016, la Comisión Interamericana, viene a reiterar su preocupación por la comisión de graves violaciones a los derechos humanos de este colectivo, en ese sentido, identifica que los principales desafíos responden al uso excesivo de prisión preventiva, a los altos niveles de hacinamiento, y a las inadecuadas condiciones de detención (CIDH, 2016, p. 85).

En primer lugar, respecto a la problemática del uso excesivo de prisión preventiva, señala que, los Estados para reducir el uso de esta medida, deben de aplicar medidas alternativas como:

- a) Reducir las políticas criminales que plantean mayores niveles de encarcelamiento como una forma de solución al problema a la seguridad ciudadana, y esto se traduce en la existencia de legislación que privilegia la aplicación de la prisión preventiva y que restringe la posibilidad de aplicación de medidas alternativas a la misma.
- b) La inadecuada defensa que se ofrece a las personas en prisión preventiva.
- c) La presión que sufren por parte de los medios de comunicación y opinión pública para hacer frente a la inseguridad ciudadana a través de la privación de libertad.
- d) La falta de coordinación interinstitucional entre actores del sistema de administración de justicia al interior de los Estados.

---

<sup>3</sup> TEDH. Caso *Khodorkovskiy y Lebedev vs. Rusia*. Apps. No. 11082/06 y 13772/05. Primera Cámara. Sentencia del 25 de octubre de 2013, párr. 837.

La Comisión Interamericana destaca que, en el 2016, algunos países como es el caso de México, Argentina, Perú, Colombia, Brasil, adoptaron medidas (legislativas, administrativas, y judiciales, respectivamente) para reducir el uso de la prisión (CIDH, 2016, p. 87).

En segundo lugar, sobre la situación de hacinamiento que prevalece en las cárceles en la región, la Comisión Interamericana, destaca el incremento de niveles de violencia, los motines, los enfrentamientos entre miembros de bandas criminales, agresiones con armas de fuego y otros desórdenes, que dio como resultado la muerte de decenas de personas, y muchos heridos.

Esta situación quedó reflejada con los siete llamados que hizo la Comisión mediante sus comunicados de prensa durante el 2016, donde además se condenó las situaciones de violencia ocurridos en Brasil, Guatemala, México y Venezuela, instando a los Estados a investigar y esclarecer las circunstancias en que ocurrieron estos hechos, y en su caso, identificar y sancionar a los responsables. En ese sentido, la CIDH destacó la labor del Estado de Nicaragua, en el marco de desarrollo de una «Política Humanitaria y de Reconciliación y Unidad de las Familias Nicaragüenses» desde 2014 al 2016 (CIDH, 2016, pp. 88-89).

Y, en tercer lugar, en cuanto a las condiciones de detención, la Comisión Interamericana, ha seguido recibiendo información sobre el riesgo a la vida e integridad en que se hallan están personas, en particular, nos estamos refiriendo a «la negligente atención médica; inadecuadas condiciones de higiene y salubridad; alimentación inadecuada; actos de corrupción; incomunicación y negación de visitas; comisión de actos de tortura y tratos crueles, inhumanos y degradantes, y utilización de regímenes de aislamiento en contraposición a estándares internacionales» (CIDH, 2016, p. 90).

En especial, la CIDH manifiesta su preocupación, en que los centros de detención policiales son usados como centros de privación permanente de la libertad en países como: Argentina<sup>4</sup>, Nicaragua<sup>5</sup> y Venezuela (CIDH, 2016: capítulo IV.B, Venezuela); no obstante, que estos centros son pensados para detenciones transitorias, y que se caracterizan por su situación de hacinamiento y por no contar con la infraestructura, tampoco con los servicios básicos para asegurar condiciones dignas de detención.

Por último, en este ámbito, la Comisión reconoció las acciones adoptadas por Panamá y Costa Rica. Panamá por su desmantelamiento de una red de corrupción en el sistema penitenciario<sup>6</sup> y Costa Rica por suprimir la utilización de regímenes prolongados de aislamiento en el «Centro de Atención Institucional La Reforma»<sup>7</sup> (CIDH, 2016, p. 91).

---

<sup>4</sup> CIDH. Comunicado de prensa 151/16 – Relatoría sobre los Derechos de Personas Privadas de Libertad. Realiza visita a Argentina. Washington, DC, 19 de octubre de 2016.

<sup>5</sup> CENIDH y CEJIL, Solicitud de audiencia «Situación de las personas privadas de libertad en Nicaragua», en el marco del 159 período ordinario de sesiones, 10 de octubre de 2016; Asociación Nicaragüense Pro-Derechos Humanos (ANPDH), solicitud de audiencia «Situación General de los Derechos Humanos en Nicaragua», información proporcionada a la CIDH en el marco del 157 período ordinario de sesiones, enero de 2016.

<sup>6</sup> CIDH. Comunicado de Prensa 156/16 – CIDH saluda esfuerzos de Panamá para erradicar la corrupción en el sistema penitenciario. Washington, DC, 1 de septiembre de 2016.

<sup>7</sup> CIDH. Comunicado de Prensa 166/16 – CIDH saluda esfuerzos de Costa Rica para erradicar la utilización de regímenes prolongados de aislamiento. Washington, DC, 16 de noviembre de 2016.

Cfr. CIDH, Comunicado de prensa 33/16 – Relatoría sobre los Derechos de Personas Privadas de Libertad realiza visita a Costa Rica.

### **3.2. Informe Anual 2017**

El informe 2017 de la Comisión Interamericana, refiere que en cuanto a la vulneración de los derechos humanos, se «han registrado denuncias de tortura y uso excesivo de la fuerza por parte de las fuerzas de seguridad», así como el abuso de la prisión preventiva como un instrumento de control de los sectores excluidos (CIDH, 2017a, p. 596).

La Comisión Interamericana en relación a esta problemática, de uso generalizado y excesivo de la prisión preventiva, elaboró un Informe sobre Medidas para reducir la Prisión Preventiva en América (CIDH, 2017b) y de la Guía Práctica para reducir la Prisión Preventiva (CIDH, 2017c). Así, estos documentos constituyen las primeras iniciativas de la Comisión Interamericana «que presenta las recomendaciones contenidas en informes temáticos, de manera didáctica y dirigida específicamente a las autoridades responsables de la realización de esfuerzos enfocados en una temática determinada». El informe acentúa la necesidad de incluir una perspectiva de género en la aplicación de medidas alternativas, y «persigue avanzar en la aplicación de un enfoque diferenciado para atender a personas pertenecientes a grupos en situación de riesgo». (CIDH, 2017a, p. 633).

La Comisión Interamericana, durante el 2017, observa que no habido avances en la temática, pero, además, indica que se han adoptado medidas opuestas a fin de «racionalizar el uso de la prisión preventiva de conformidad con la excepcionalidad que caracteriza su naturaleza», entre estos países están: Perú y Colombia (CIDH, 2017a, p. 633).

Y, por último, sobre la situación de hacinamiento, persiste en los graves problemas, como la violencia, peleas bandas delincuenciales, motines, agresiones con armas de fuego y otros desórdenes, que van a dejar muertos y heridos. Por ello, la Comisión hizo un llamado mediante sus comunicados de prensa a fin de condenar las muertes violentas acaecidas en Brasil, México y Venezuela (CIDH, 2017a, p. 634).

### **3.3. Informe Anual 2018**

El presente informe, reitera y enfatiza la situación de las personas privadas de libertad, «por los altos niveles de hacinamiento y por el uso excesivo de la prisión preventiva» en contra de los estándares internacionales. La Comisión advierte que se ha crecido el catálogo de delitos para la aplicación de la prisión preventiva automática, que resultan opuestas a los «principios de aplicación de esta medida y la convierten en una pena anticipada». De otra parte, la Comisión «observa que las políticas en materia de drogas continúan teniendo un claro impacto» en el aumento de la población reclusa en la región. En ese sentido, «Las acciones enfocadas en la regulación y tratamiento de las conductas relacionadas con estas sustancias parten de un enfoque de criminalización y no de la perspectiva de salud pública y derechos humanos». También, estas políticas tienen un efecto desmedido en relación a las mujeres. En esa línea, la Comisión Interamericana comprobó que predominan las condiciones de detención que son contrarias con la dignidad, la vida y la integridad de las personas privadas de la libertad (CIDH, 2018, p. 370).

Finalmente, La Comisión, en este Informe, urge a los Estados adoptar las medidas necesarias a fin de garantizar los derechos de las personas privadas de libertad, mediante ac-

ciones dirigidas a reducir el incremento del hacinamiento y a utilizar la prisión preventiva solo de forma excepcional. Asimismo, pide a los Estados desarrollen políticas en materia de drogas en base a los derechos humanos, «y que tengan un enfoque integral y de reinserción social que privilegie una perspectiva de salud pública, y que respondan a una perspectiva de género». En esa línea, reitera a los Estados que tienen la obligación especial de garantizar y proteger los derechos humanos de las personas privadas de libertad que se encuentran bajo su custodia (CIDH, 2018, p. 370).

### 3.4 Informe Anual 2019

El informe anual, sostiene el desafío constante en el tiempo, de las personas privadas de libertad, en especial, el uso desmedido de la prisión preventiva y los altos niveles de hacinamiento. La situación de este grupo vulnerable no ha mejorado, al contrario ha aumentado el catálogo de delitos para la aplicación de la prisión preventiva de forma automática. Asimismo, la Comisión Interamericana advirtió, por un lado, «la persistencia de altos niveles de hacinamiento y condiciones de detención que resultan incompatibles con la dignidad de las personas privadas de la libertad, y contrarias a la vida y a la integridad de las mismas»; y, por otro lado, que «hechos de violencia ocurridos en cárceles que han resultado en privación de la vida y en graves afectaciones a la integridad personal de las personas bajo la custodia del Estado». En este marco, la Comisión exhorta y reitera, el deber jurídico e ineludible que tienen los Estados miembros de la OEA, como garantes últimos de los derechos de las personas privadas de libertad, en consecuencia, tienen la tarea de realizar acciones específicas, para garantizar su vida y su integridad personal (CIDH, 2019, p. 265).

## 4. CONCLUSIONES

- La situación penitenciaria de los internos e internas en las cárceles Iberoamericanas y la vulneración de sus derechos humanos constituye un desafío en la agenda internacional, pero, principalmente, de los propios Estados que forman parte del sistema interamericano de derechos humanos de la OEA. El Estado tiene un status especial de garante en la protección de las personas privadas de libertad en los establecimientos penitenciarios o de detención, porque las autoridades penitenciarias desempeñan un control absoluto sobre este grupo de personas.
- Se puede vivir en situación de detención, que es perfectamente compatible con la dignidad (inherente a cada persona por el solo hecho de serlo), y que está relacionada directamente con las condiciones de vida de la interna y el interno. En ese sentido, el artículo 5 de la Convención Americana consagra el derecho a la integridad personal (física, psíquica y moral), que es respaldado por la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en consecuencia, queda prohibido, literalmente, la tortura y las penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Lo que no puede ser es que un Estado alegue que tiene problemas económicos

- para mantener a las personas privadas de libertad, una vida en condiciones infra-humanas, insalubres, denigrantes y humillantes a la propia dignidad del ser humano, y de no respeto de los derechos humanos de los reclusos y reclusas, a fin de justificar su actuación: esto es inadmisibile.
- Como se ha podido constatar en los diferentes informes anuales (2016 al 2019) de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, se urge permanentemente a los Estados miembros de la OEA a adoptar medidas, con el objeto de garantizar los derechos de las personas privadas de libertad, centrándose, principalmente, en los problemas de hacinamiento, las inadecuadas condiciones de detención y el uso desproporcional de la prisión preventiva, cuya naturaleza de aplicación es excepcional y no ordinaria; para ello, incluso, la Comisión ha elaborado un Informe sobre Medidas para reducir la Prisión Preventiva en América y una Guía Práctica para que pueda descender la Prisión Preventiva en la región, siendo las drogas la principal causa de encierro. En este contexto, la Comisión Interamericana exhorta a los Estados a elaborar y desarrollar políticas en tema de drogas, que tengan como fundamento los derechos humanos con una perspectiva integral y de reinserción social, que permita proteger un enfoque de salud pública, pero también de acuerdo a una visión de género.
  - Es trascendental el trabajo de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en la promoción, protección y garantía de los derechos de las personas privadas de libertad, de manera que, a través de los Informes anuales, Informes temáticos, Comunicados de Prensa y la elaboración de medidas preventivas para el uso de los Estados miembros de la OEA, la Comisión contribuye a contrarrestar la situación de alta vulnerabilidad de este grupo de personas.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Añaños, K. (2016). Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos: análisis de los informes del Comité de Derechos Humanos en Latinoamérica. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 261-278.
- Añaños-Bedriñana, F. (2012). Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz. *Convergencia*, 59, 13-41.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH (2016). *Informe Anual 2016 de la CIDH*. Washington DC: OEA. <http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2016/indice.asp>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH (2017a). *Informe Anual 2017 de la CIDH*. Washington DC: OEA. <http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2017/indice.asp>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH (2017b). *Informe: reducir la prisión preventiva en las Américas*. Washington DC: OEA. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PrisionPreventiva.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH (2017c). *Guía práctica para reducir la prisión preventiva*. Washington DC: OEA. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/GUIA-PrisionPreventiva.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH (2018). *Informe Anual 2018 de la CIDH*. Washington DC: OEA. <http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2018/indice.asp>

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH (2019). *Informe Anual 2019 de la CIDH*. Washington DC: OEA. <http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2019/indice.asp>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Corte IDH (2019a). *Informe Anual 2019*. San José: OEA. <https://www.corteidh.or.cr/docs/informe2019/espanol.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Corte IDH (2019b). *Caso López y otros vs. Argentina*. Sentencia de 25 de noviembre de 2019 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_396\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_396_esp.pdf)
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Corte IDH (2012). *Caso Pacheco Teruel y Otros Vs. Honduras*. Sentencia de 27 de abril de 2012 (Fondo, Reparaciones y Costas). [https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_241\\_esp.pdf](https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_241_esp.pdf)
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Corte IDH (2004a). *Caso «Instituto de Reeducación del Menor» vs. Paraguay* (2004). Sentencia de 2 de septiembre de 2004 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_112\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_112_esp.pdf)
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Corte IDH (2004b). *Caso Tibi vs. Ecuador*. Sentencia de 07 de septiembre de 2004 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_114\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_114_esp.pdf)
- Organización de Estados Americanos, OEA (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. Suscrita en La Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos. San José, Costa Rica, 7 al 22 de noviembre de 1969. [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_b-32\\_convencion\\_americana\\_sobre\\_derechos\\_humanos.htm](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm)
- Nash, C. (2014). Artículo 5. Derecho a la Integridad Personal. En C. Steiner y P. Uribe (coords.), *Convención Americana sobre Derechos Humanos Comentada* (pp. 131-160). Suprema Corte de Justicia de la Nación y la Fundación Konrad Adenauer. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/30237.pdf>
- UN-OHCHR (10 de octubre de 2020). Treaty Body DataBase. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner – OHCHR. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=8&DocTypeID=5](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=8&DocTypeID=5)





# 3

## Índice de desarrollo humano y casuística de las internas emprendedoras en Lima

*Gonzalo Ricardo Alegría Varona<sup>1</sup> y Elia Victoria Luna del Valle<sup>2</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los condicionantes socioeconómicos fueron considerados causales básicas del delito desde finales del siglo XVII, cuando se inició la criminología (Beccaria, 2015, p. 49). Pero fue a partir del siglo XIX cuando surge el debate respecto a si el delincuente nace —variables congénitas, perfiles psicológicos— (Lombroso, 1911); o se hace, por la influencia del entorno socioeconómico (Ferri, 1895). En la actualidad, una simple búsqueda en Web of Science o Scopus arrojará abundantes trabajos de campo con enfoque psicológico, pero casi nulos resultados con enfoque socioeconómico.

Este trabajo parte de un enfoque socioeconómico de la criminalidad para intentar definir el peso específico de las variables cuantitativas que conforman el Índice de Desarrollo Humano (IDH), debidamente calculado para los internos y las internas en cárcel en el Perú. Esa primera parte se realizó mediante datos de fuente secundaria (PNUD, 2016; INEI-INPE, 2016), con el fin de determinar las principales carencias socioeconómicas, sea en salud, educación o nivel de vida. Obsérvese que se optó por hacer el corte estadístico en 2016, por ser el año del único censo penitenciario disponible (INEI-INPE, 2016).

Acto seguido, se profundizó en una casuística socioeconómica específica, la de las reclusas que habían sido empresarias o emprendedoras («Empleadoras con Personas a su cargo» según el Censo Penitenciario 2016). De forma que se realizaron Entrevistas en Profundidad (con la técnica de Life Story) a 11 reclusas del penal de Santa Mónica en Lima, que en su vida anterior habían sido empleadoras. Se supone que dicho tipo de reclusas no tenía carencias socioeconómicas tan marcadas y por eso son minoría en los penales. El

---

<sup>1</sup> Doctor en Economía aplicada a la Investigación Socioeconómica, Licenciado en Sociología y Licenciado en Ciencias Económicas por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Investigador de Centrum Católica Graduate Business School, Pontificia Universidad Católica del Perú.

<sup>2</sup> Magíster en Política Social con mención en Género, Población y Desarrollo y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Decana del Colegio de Sociólogos del Perú, Región Lima y Callao.

trabajo de campo aspira a concretar, si hay variables empresariales o de emprendimiento causales de delito.

## 2. DIAGNÓSTICO DEL PERFIL SOCIOECONÓMICO DE LAS RECLUSAS PERUANAS

Las mujeres privadas de su libertad (internas en un penal) son minoría a nivel mundial, pero lamentablemente, el fenómeno está empeorando en la última década. Según estimó estadísticamente Walmsley (2012), las mujeres representan únicamente entre un 2% y un 9% de la población penitenciaria en todos los países. Sin embargo, como alerta la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), son muchos los países (principalmente anglosajones) en los cuales se está incrementando más rápidamente la población reclusa de sexo femenino que la masculina (UNODC 2014, p. 3).

La ausencia de estadísticas oficiales penitenciarias sólidas para Perú, favoreció el uso de estudios a medida, como el de Baca-Neglia (2015), menos fiables que el Primer Censo Penitenciario peruano (INEI-INPE, 2016). Dicho Censo recoge los contenidos de nuestra tabla 3.1: Población femenina privada de su libertad en Perú (4.574 reclusas) equivale a un 6% del total de reos en cárcel peruanos. Es decir que, el Perú tiene una tendencia bastante elevada dentro del promedio mundial de internas.

Otro dato llamativo que se desprende de la tabla 3.1 es que las reclusas peruanas no son juveniles, teniendo mayoritariamente, entre 30 y 59 años (70% de las reclusas), mientras que, en el caso de los reclusos, dicho rango de edad está nueve puntos porcentuales por debajo (61,5% de los reclusos).

TABLA 3.1

*Población penitenciaria, por sexo, según grupo de edad, 2016*

Grupo de edad	Total		Sexo			
			Hombre		Mujer	
	Abs.	Porcentaje	Abs.	Porcentaje	Abs.	Porcentaje
<b>Total</b>	<b>76.142</b>	<b>100,0</b>	<b>71.568</b>	<b>100,0</b>	<b>4.574</b>	<b>100,0</b>
18-24	12.285	16,1	11.776	16,5	509	11,1
25-29	13.870	18,2	13.169	18,4	701	15,3
30-44	32.926	43,2	30.825	43,1	2.101	45,9
45-59	14.060	18,5	12.959	18,1	1.101	24,1
60 y más	3.001	3,9	2.839	4,0	162	3,5

Fuente: INEI-INPE, 2016, p. 11.

Cabe resaltar que las adicciones a droga y alcohol, típicas de la delincuencia juvenil, tampoco son abundantes en el segmento de mujeres privadas de su libertad peruanas, tampoco las enfermedades propias o de personas a su cargo, siendo además mayoritariamente solteras en un 50,8%, frente a un 22,9% de convivientes y un 11,7% de casadas.

Finalmente, el Censo Penitenciario 2016, arroja que las mujeres adolecen de un menor fracaso escolar que los hombres y que, entre las internas, la «necesidad económica» fue motivo de abandono escolar en un 27,7% frente al 42,0% de los hombres. En cambio, los «problemas familiares» como la oposición de la familia al estudio, fue de únicamente un 29,8% en los hombres frente al 45,4% de las mujeres.

La figura 3.1, nos permite constatar —sin margen de error— que las internas fueron en un 86,6% «Trabajadoras del Hogar», frente a un 8,1% de «Empleadoras o patronos» mientras que las «trabajadoras independientes» (en su mayoría, «ambulantes») arrojaba un 5,8% del total de reclusas en cárcel en el Perú.

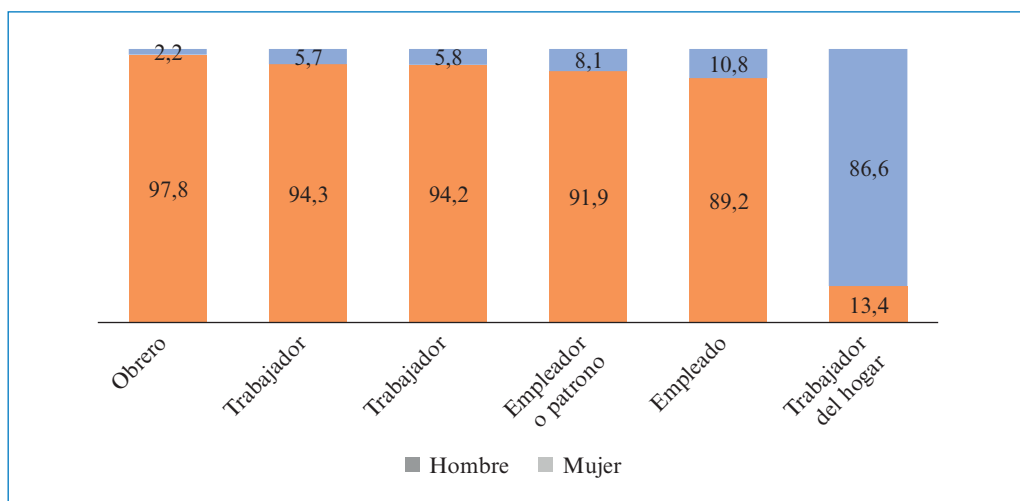


Figura 3.1. Población penitenciaria que trabajó alguna vez antes de ingresar al establecimiento penitenciario, según categoría de ocupación y sexo, 2016 (distribución porcentual). Fuente: INEI-INPE, 2016, p. 31.

Ese mismo año 2016, el Perú era un país en vías de desarrollo y de renta intermedia en el ranking internacional (mucho antes de la pandemia del COVID19), de forma que ocupaba el quintil superior de los 194 países miembros reconocidos por Naciones Unidas. Así, el PIB peruano (nominal) fue de \$206,542 millones USD (puesto 50 del ranking mundial), y el PIB 2016 medido por Poder Adquisitivo real (PPA) fue de \$420,329 millones USD (puesto 48). En cambio, por Índice de Desarrollo Humano, en el 2016 ocupó el puesto 87 de los 188 países analizados (PNUD, 2016, p. 23). Este considerable descenso de posición en el ranking internacional cuando se aplica el IDH se debe a las escasas oportunidades que ofrece el Perú a sus ciudadanos en materia de *movilidad social vertical* a medio y largo plazo.

Es decir que, más allá de un problema de renta per cápita o calidad de vida en general, lo que lleva a delinquir a muchas mujeres peruanas son las «expectativas negativas» que dimanan de la situación de injusticia estructural en que viven, o lo que es lo mismo, la falta de perspectivas de futuro o de mejora/desarrollo personal.

### **3. DISCUSIÓN: LAS VARIABLES SOCIOECONÓMICAS Y LAS RECLUSAS PERUANAS**

#### **3.1. El IDH de las reclusas peruanas**

Partiendo de los datos del Primer Censo Nacional Penitenciario Peruano (INEI-INPE 2016) y el estudio estadístico pormenorizado de los archivos del Instituto Nacional Penitenciario a los cuales accedimos por la colaboración del Mg. Javier Ormea, Director de la Unidad de Planeamiento del INPE; se ha dispuesto de todos los datos necesarios para calcular el Índice de Desarrollo Humano (IDH) aplicables a la población reclusa femenina peruana.

Llamamos Índice de Desarrollo Humano (IDH) a la media geométrica de 3 índices normalizados de los logros en materia de progreso humano: una vida larga y saludable, el acceso al conocimiento y un nivel de vida decente.

Calcularemos los tres componentes del IDH de los reclusos/as para intentar definir cuáles son las variables más significativas dentro de la población de presas en el Perú, verificándolas para el caso específico de las empresarias/emprendedoras mediante técnicas cualitativas (entrevistas en profundidad + Life Story). Siguiendo las instrucciones de la nota metodológica para el cálculo del IDH facilitada por PNUD (UNDP, 2015), procedemos a calcular los tres índices aplicando los siguientes parámetros:

1. Salud. Esperanza de vida (en años): Mínimo 20, Máximo 85.
2. Escolaridad básica. Mínimo = 0, Máximo = 18.
3. Media de años de escolaridad. Mínimo = 0, Máximo = 15.
4. Estándar de vida. Producto Nacional Bruto per cápita: Mínimo = 100, Máximo = 75.000.

Los datos del nivel educativo se estimaron a partir de los datos del Censo Penitenciario 2016, recogidos en la tabla 3.2. En general, en frecuencia acumulada, los hombres mantienen una clara ventaja respecto a las mujeres hasta el nivel de Educación Secundaria (87,8% frente al 85,2%). Mientras que las mujeres aventajan a los hombres en Educación Técnica Superior y Universitaria.

La tabla 3.3, es una tabla de conversión de elaboración propia que estima hasta qué edad promedio, reclusos y reclusas han llegado a estudiar. Se coloca la edad habitual de finalización de cada categoría de estudios completa y, cuando es incompleta, se suma únicamente la mitad del período correspondiente en años, a la edad completa de la categoría anterior.

Además, si a la edad promedio final o total por género, se le descuentan los años anteriores a la Educación Primaria (4 años), se obtienen unos datos muy en línea por los declarados por el INEI, pero para el total de escolaridad del IDH peruano 2016. De forma que los presos alcanzan un período medio de escolaridad de 9,1 años para los hombres y

8,4 años para las mujeres. La media peruana de ese año (2016) fue de 10,4 años y en los países desarrollados rondaba los 13,5 años de estudios de promedio por habitante.

Obsérvese que la media de esperanza de vida al nacer para Perú el 2016 fue de 72,5 años en hombres y 77,8 años en las mujeres. Es decir que el impacto de la prisión en la salud de los hombres (-3,5 años) es superior al de las mujeres (-2,5 años).

Finalmente, se estima el salario medio obtenido por interno/a cuando vivía en libertad, aplicando a los porcentajes de tipo de empleo de la figura 1 (INEI 2016), los salarios medios mensuales percibidos el año 2016, según la Oficina de Estadística (OGITEC) del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. El cálculo completo aparece en la tabla 3.4.

El análisis conjunto de las tablas 3.2, 3.3 y 3.4, nos permite proponer la siguiente reflexión: más allá de un problema de renta per cápita o calidad de vida en general, lo que lleva a delinquir a muchas mujeres peruanas son las «expectativas negativas» que dimanan de la situación de injusticia estructural en que viven, o lo que es lo mismo, la falta de perspectivas de futuro o de mejora/desarrollo personal. Ambos aspectos, están «correlacionados».

TABLA 3.2

*Población penitenciaria peruana 2016, por sexo y nivel educativo aprobado*

Nivel educación aprobado	Total			Hombre			Mujer		
	Absoluto	Relativo %	Acum. %	Absoluto	Relativo %	Acum. %	Absoluto	Relativo %	Acum. %
<b>Total</b>	<b>74.130</b>	<b>100,0</b>		<b>69.830</b>	<b>100,0</b>		<b>4.300</b>	<b>100,0</b>	
Sin nivel	1.675	2,3	2,3	1.465	2,1	2,1	210	4,9	4,9
Educación inicial	106	0,1	2,4	96	0,1	2,2	10	0,2	5,1
Primaria incompleta	11.762	15,9	18,3	10.957	15,7	17,9	805	18,7	23,8
Primaria completa	6.897	9,3	27,6	6.461	9,3	27,2	436	10,1	33,9
Secundaria incompleta	24.200	32,6	60,2	22.953	32,9	60,1	1.247	29,0	62,9
Secundaria completa	20.293	27,4	87,6	19.335	27,7	87,8	958	22,3	85,2
Superior no universitaria incompleta	2.572	3,5	91,1	2.402	3,4	91,2	170	4,0	89,2
Superior no universitaria completa	2.795	3,8	94,8	2.617	3,7	94,9	178	4,1	93,3
Superior universitaria incompleta	2.075	2,8	97,6	1.915	2,7	97,6	160	3,7	97,0
Superior universitaria completa	1.673	2,3	99,9	1.551	2,2	99,8	122	2,8	99,8
Posgrado	82	0,1	100,0	78	0,1	99,9	4	0,1	99,9
<b>Totales</b>	<b>74.130</b>	<b>100,0</b>		<b>69.830</b>	<b>99,9</b>		<b>4.300</b>	<b>99,9</b>	

Fuente: elaboración propia a partir de datos INEI-INPE, 2016, pp. 17-18.

Lo anterior se plasma en nuestra hipótesis inicial: Ho = Cuanto más bajo es el IDH respecto al IDH promedio nacional; mayor es la tendencia a delinquir.

El resultado final, son los datos estimados/obtenidos en la tabla 3.5 que se aplicarán al cálculo del IDH de los internos peruanos en el 2016.

**TABLA 3.3**

*Conversión en años de estudios, de las categorías empleadas en la tabla 3.2*

Nivel educación aprobado	Total			Hombre			Mujer		
	Absoluto	Años edad	Total años	Absoluto	Años edad	Acum. %	Absoluto	Relativo %	Acum. %
<b>Total</b>	<b>74.130</b>			<b>69.830</b>			<b>4.300</b>		
Sin nivel	1.675	1,0	1.675,0	1.465	1,0	1.465,0	210	1,0	210
Educación inicial	106	2,0	212,0	96	2,0	192,0	10	2,0	20
Primaria incompleta	11.762	5,5	64.691,0	10.957	5,5	60.263,5	805	5,5	4.427,5
Primaria completa	6.897	11,0	75.867,0	6.461	11,0	71.071,0	436	11,0	4.796
Secundaria incompleta	24.200	13,5	326.700,0	22.953	13,5	309.865,5	1.247	13,5	16.834,5
Secundaria completa	20.293	16,0	324.688,0	19.335	16,0	309.360,0	958	16,0	15.328
Superior no universitaria incompleta	2.572	17,5	45.010,0	2.402	17,5	42.035,0	170	17,5	2.975
Superior no universitaria completa	2.795	19,0	53.105,0	2.617	19,0	49.723,0	178	19,0	3.382
Superior universitaria incompleta	2.075	18,5	38.387,5	1.915	18,5	35.427,5	160	18,5	2.960
Superior universitaria completa	1.673	21,0	35.133,0	1.551	21,0	32.571,0	122	21,0	2.562
Posgrado	82	0,1	8,2	78	0,1	7,8	4	0,1	0,4
<b>Totales</b>	<b>74.130</b>		<b>965.476,7</b>			<b>911.981,3</b>	<b>4.300</b>		<b>53.495,4</b>
Media edad escolarizada			13,0			13,2			12,4

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la tabla 3.2.

TABLA 3.4

Ingresos promedio mensuales por género, nivel educativo y tipo de empleo, 2016

Nivel educación aprobado	Total			Hombre			Mujer		
	Absoluto	Ingresos s/mes	Total mes	Absoluto	Ingresos s/mes	Total mes	Absoluto	Ingresos s/mes	Total mes
<b>Total</b>	<b>74.130</b>			<b>69.830</b>			<b>4.300</b>		
Sin nivel	1.675	1.027	1.720.225	1.465	1.027	1.504.555	210	1.027	215.670
Educación inicial	106	1.027	108.862	96	1.027	98.592	10	1.027	10.270
Primaria incompleta	11.762	1.144	13.455.728	10.957	1.144	12.534.808	805	1.144	920.920
Primaria completa	6.897	1.232	8.497.104	6.461	1.232	7.959.952	436	1.232	537.152
Secundaria incompleta	24.200	1.286	31.121.200	22.953	1.286	29.517.558	1.247	1.286	1.603.642
Secundaria completa	20.293	1.399	28.389.907	19.335	1.399	27.049.665	958	1.399	1.340.242
Superior no universitaria incompleta	2.572	1.409	3.623.948	2.402	1.409	3.384.418	170	1.409	239.530
Superior no universitaria completa	2.795	1.678	4.690.010	2.617	1.678	4.391.326	178	1.678	298.684
Superior universitaria incompleta	2.075	2.049	4.251.675	1.915	2.049	3.923.835	160	2.049	327.840
Superior universitaria completa	1.673	3.384	5.661.432	1.551	3.384	5.248.584	122	3.384	412.848
Posgrado	82	6.706	549.892	78	6.706	523.068	4	6.706	26.824
<b>Totales</b>	<b>74.130</b>		<b>102.069.983</b>			<b>96.136.361</b>	<b>4.300</b>		<b>5.933.622</b>
Media en s/ingresos al mes por grado de estudios			1.376,9			1.376,7			1.379,9
Corrección por tipo de ocupación y género (fig. 1)			1.383,9			1.390,5			1.285,5

Fuente: OGITEC (2020). Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, Oficina de Estadística. Datos salariales medios facilitados por Pedro Huamán. Lima, MTPE.

**TABLA 3.5**  
*Datos para construir los indicadores de IDH de reclusos en Perú, 2016*

Criterio / Medida	Internos masculinos	Internas femeninas
1. Esperanza media de vida (años) por reo/rea (fuente: Planificación, INPE).	69,0	75,3
2. Media de escolaridad efectiva (años), calculada a partir de la tabla 3.3.	9,1	8,4
3. Total escolaridad esperada (años). Se aplica la escolaridad estándar en Perú (INEI, 2019, p. 111) para la Media simple de edad de reclusos.	10,2	9,7
4. Salarios/ingresos medios en s/ y USD anuales estimados (tipo de cambio medio 2016 = 3.35 s/ por USD).	$s/1.391 \times 12 = s/16.692 =$ $= 4,982 \text{ USD}$	$s/1.285,5 \times 12 = s/15.426 =$ $= 4,604 \text{ USD}$

Fuente: elaboración propia a partir de datos de las tablas 2 a 4.

Ahora bien, empleando los datos mínimos y máximos (que aparecen al comienzo del epígrafe 3.1) y los estimados de la tabla 3.5, podemos proceder a calcular los tres indicadores que, sumados, arrojan el total de IDH de presos y presas.

Siguiendo la metodología del PNUD (2015), decimos:

$$\text{Dimension index} = \frac{\text{Actual value} - \text{Minimum value}}{\text{Maximum value} - \text{Minimum value}} \quad (\text{PNUD 2015, 2})$$

De forma que:

- i) Índice de Salud internos/internas peruanos (*s*): Health Index (Life Expectancy in years).

$$\text{Internos} = \text{Internos} = (69 - 20)/(85 - 20) = 49/65 = 0,75$$

$$\text{Internas} = \text{Internas} = (75,3 - 20)/(85 - 20) = 53,3/65 = 0,82$$

- ii) Índice Educativo de internos/internas peruanos (*e*) = (Media de años de escolaridad - 0/15 - 0) + (Escolaridad esperada - 0/18 - 0)/2.

$$\text{Internos} = \text{Internoe} = [(9,1/15) + (10,2/18)]/2 = (0,6066 + 0,5666)/2 = 1,1732/2 = 0,5866$$

$$\text{Internas} = \text{Internae} = [(8,3/15) + (9,7/18)]/2 = (0,5533 + 0,5388)/2 = 1,0921/2 = 0,5461$$



iii) Índice de Ingresos ( $w$ ) =

$$\text{Internos} = \text{Internow} = (4.982 - 100)/(75.000 - 100) = 4.882/74.900 = 0,06518$$

$$\text{Internas} = \text{Internaw} = (4.604 - 100)/(75.000 - 100) = 4.504/74.900 = 0,06013$$

Obteniendo como resultado final:

$$\begin{aligned} \text{IDH Internos} &= (\text{Índice de Salud} + \text{Índice Educativo} + \text{Índice de Ingresos})/3 = \\ &= (0,75 + 0,5866 + 0,06518)/3 = 0,4477 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{IDH Internas} &= (\text{Índice de Salud} + \text{Índice Educativo} + \text{Índice de Ingresos})/3 = \\ &= (0,82 + 0,5461 + 0,06013)/3 = 1,42623/3 = 0,4754 \end{aligned}$$

Así, los IDH de presos y presas en el Perú son muy similares en resultado final, encontrándose ambos significativamente más bajos que la media nacional para el mismo indicador (IDH), que en el año 2016 fue de 0,74. Sin embargo, si analizamos cada uno de sus tres subíndices que conforman cada indicador, observamos que las mujeres privadas de su libertad aventajan a los presos considerablemente en salud pero, lamentablemente, cuentan con cierto rezago en los niveles generales de educación e ingresos, registrando los reclusos un 7,5% más de ingresos laborales medios.

En general, con respecto al IDH promedio nacional peruano en el 2016, los presos estaban un -40% por debajo del promedio, mientras que las mujeres únicamente un -35% por debajo. Por ende, se verifica que en la casuística delictiva de las mujeres empresarias debería corresponder en menor medida, las variables socioeconómicas, de todos los perfiles o segmentos de la población internada en penales en el Perú. ¿Cómo saber qué causas las llevaron a delinquir? ¿Algunas de esas causas fueron económicas o todas pasionales o psicológicas?

### 3.2. Encuesta en profundidad a 11 reclusas emprendedoras/empresarias peruanas

A continuación, recurrimos a la metodología del estudio de caso, realizando entrevistas en profundidad con el método de Life Story, a un total de 11 reclusas emprendedoras en el penal de Santa Mónica (Chorrillos, Lima).

Como nos interesaba mantener el anonimato para favorecer la máxima espontaneidad y verosimilitud en las respuestas, aceptamos que las encuestadas usaran seudónimos.

Se prometió compartir resultados tanto con las autoridades penitenciarias como con las propias reclusas. El resultado, es una esperanzadora promesa de redención social diseñada a partir de la casuística debidamente tabulada, como se concreta en nuestras conclusiones.

**TABLA 3.6**  
*Perfil de las encuestadas: casuística delictiva*

Variables	Tendencia
Características socioeconómicas	<p>Edad: De 30-40 años: 3 reclusas (27,2%). De 40-50 años: 4 reclusas (36,4%). De 50-60 años: 4 reclusas (36,4%).</p> <p>Estrato socioeconómico: 5 reclusas son C (45,5%), 4 son B (36,4%) y 2 son D (18,1%).</p> <p>Actividad económica: 6 reclusas tuvieron tienda propia (54,5%), 4 restaurante (36,4%) y 1 un taller mecánico (9,1%). Las tiendas se ubicaron principalmente en Gamarra y Mercados Municipales.</p>
<p>1.1. Estudios escolarizados a los cuales tuvo acceso las señoras internas del penal Santa Mónica.</p> <p>1.2. Capacitación o formación no escolarizada de las señoras internas en el penal Santa Mónica</p>	<p>Nivel de estudios: 1 reclusa terminó Primaria (9,1%), 4 terminaron Secundaria (36,4%) y 6 tienen estudios superiores (54,5%) de las cuales, 3 terminaron Superiores Técnicas (27,2%), 2 tienen universidad inconclusa (18,1%) y 1 tiene Licenciatura Universitaria (9,1%).</p> <p>Las carreras técnicas han sido contabilidad, diseño textil (corte y confección) y marketing. La Licenciatura fue en Administración de Empresas.</p>
<p>2.1. Autopercepción de las encuestadas respecto de su productividad en el micro emprendimiento antes de ser reclusas.</p> <p>2.2. Auto percepción de las encuestadas respecto de su capacidad de capitalización en su empresa/emprendimiento antes de ser reclusas.</p>	<p>La mayoría de las encuestadas tienen la autopercepción de que su producción y productividad, aunque con variaciones por estacionalidad u otros, en términos generales fue ADECUADA. Mediante preguntas cruzadas se ha verificado que las empresas duraron de media de 4 a 6 años y si fueron viables (incluso registraron beneficios) hasta la reciente crisis mundial 2008-2018, cuando muchas de sus empresas entraron en crisis, llegando en algunos casos a delinquir (narcotráfico) con el fin de salvar los puestos de trabajo.</p>
<p>3. Autopercepción de las encuestadas respecto de las causas que podrían haber generado su reclusión y su relación con el emprendimiento que venían desarrollando.</p>	<p>En lo que respecta a las razones que les impulsaron a descuidar su emprendimiento y haber incluso delinquir, pese a la buena marcha de su actividad económica, la mayoría de las encuestadas consideran que se debió a diferentes causas entre las cuales puedes señalar ambición, malas influencias y/o falta de capital, mercado o tecnología suficientes.</p> <p>Así, de las 11 entrevistadas, 5 incurrieron en narcotráfico en un momento de desesperación, para solventar problemas financieros de su empresa o por mala influencia de sus parejas (45,5% del total de reclusas entrevistadas). 4 internas son por otras causas no socioeconómicas ni empresariales, y únicamente 1 es por libramiento indebido (cheque sin fondos), y 1 por falsedad ideológica (falsificación en documento oficial: escritura pública de propiedad inmobiliaria).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de encuesta en profundidad a 11 internas del Penal Femenino de Santa Mónica, Chorrillos, Lima.

TABLA 3.7  
Formación y productividad de las encuestadas

Variables	Diana 50-60 Tienda Sector D	Gamarriña 40-50 Tienda Sector C	Dina Páucar 50-60 Restaurante Sector D	Señora Lili 50-60 Tienda Sector C	Gastona Acurio 30-40 Restaurante Sector B	Mujer Maravilla 40-50 Tienda Sector B	Guerrera 30-40 Restaurante Sector C	Vilma Picapiedra 40-50 Restaurante Sector C	Lucía Méndez 50-60 Tienda Sector B	Tula Rodríguez 30-40 Automotriz Sector B	Tendencia 40-50 Tienda Sector C
1.1. Estudios escolarizados de las encuestadas del penal Santa Mónica.	Secundaria	Superior	Primaria	Superior	Superior	Superior	Superior	Secundaria	Secundaria	Superior	Superior
1.2. Capacitación o formación no escolarizada de las encuestadas	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
2.1. Autopercepción de las encuestadas respecto de su productividad en su empresa/emprendimiento antes de ser recluidas.	Regular	Adecuada	Regular	Adecuada	Adecuada	Regular	Adecuada	Regular	Mala	Excelente	Adecuada
2.2. Autopercepción de las encuestadas respecto de su capacidad de capitalización en el microemprendimiento antes de ser recluidas.	Regular	Adecuada	Regular	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Regular	Excelente	Adecuada
3. Autopercepción de las internas respecto de las causas que podrían haber generado su reclusión y su relación con su emprendimiento antes de ser recluidas.	Falta de conocimiento y mercado	Falta de capital y malas juntas	Drogas y falta de capital	Falta de capital y mercado	Falta de capital y mercado	Falta de capital y mercado	Ambición, falta de capital y mercado	Falta de capital y exceso de gastos	Droga y falta de conocimiento	Falta de capital y tecnología	Mala inversión y mala influencia de pareja

Fuente: elaboración propia a partir de encuesta en profundidad a 11 reas del Penal Femenino de Santa Mónica, Chorrillos, Lima.

## 4. CONCLUSIONES

En la primera parte, observamos, a partir del cálculo específico del IDH para los reclusos y reclusas en el Perú, que la variable salud es especialmente favorable a las mujeres, mientras que la educación básica y los ingresos, son favorables a los hombres. La baja retribución económica de las mujeres es debido a la abundancia de «trabajadoras del hogar» presas. El resultado final es que, los internos tienen un IDH inferior en un -40% a la media nacional, mientras que las mujeres, únicamente un -35%. Por tanto, se constata la hipótesis de que existe cierta correlación entre el IDH promedio, de forma que, mientras más alejado esté el sujeto de dicho promedio, mayor tendencia a delinquir. De ahí que, las mujeres empresarias internas son menos propensas al delito y, por ende, a purgar prisión.

En la segunda parte, elegimos el segmento de las mujeres empresarias/emprendedoras («Empleadoras con Personal a su cargo» según el Censo Penitenciario del 2016) e intentamos averiguar las causas que llevaron a este tipo de reclusas («Empresarias») a delinquir, ser condenadas y purgar sus penas en firme. La tabla 3.7 demuestra que, a nivel de formación básica y profesional, y por la autoevaluación de su propia productividad empresarial, las reclusas se consideran en su gran mayoría en un nivel adecuado, no considerando dichas variables, causal de su reclusión.

En cambio, ellas mismas concluyen que fueron tentadas por sus parejas (convivientes) o malas compañías a probar a colaborar con el narcotráfico, sea como micro comercializadoras, camellos (transporte de droga), o empleando sus negocios para lavar dinero negro procedente del narcotráfico. Realmente se encuentran arrepentidas de haber incurrido en este tipo de delitos y si las permitieran volver a empezar, serían buenas empresarias/emprendedoras, ya que, de once encuestadas, únicamente dos casos, purgan condenas vinculadas a malas prácticas de gestión.

El problema para todas ellas es la dificultad de insertarse a algún tipo de empleo al salir de prisión. Por lo que, la creación o reconstitución de su emprendimiento o MYPE resulta un objetivo demasiado lejano. Comparamos dicha casuística con las de otros países y comprobamos que hay dos Organizaciones No Gubernamentales que ya vienen estudiando este tipo de problemática y brindan asistencia técnica y financiera, ayudando a mujeres privadas de su libertad a formar MYPES que, de forma cooperativa, ayuden a las reclusas a trabajar al menos durante el primer año de libertad, en un emprendimiento/ empresa que le permita rehacer sus vidas. Adicionalmente a ello, resulta interesante conectar a este grupo de mujeres con acceso a microcréditos, que podrían tener la metodología de fondo rotatorio u otro similar.

A partir de estas conclusiones, se piensa poner en marcha un programa de emprendimientos empresariales con microcréditos para las reclusas empresarias peruanas, una vez liberadas, en colaboración con MRS (<http://mrsasso.fr/tag/detenus/>) de Francia o PRI (<https://www.pri.org/>) de los Estados Unidos de América, entre otras posibles entidades benefactoras.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baca-Neglia, H., Chacaltana-Condori, B., Roa-Meggo, Y., Zegarra-Samamé, T. y Bustamante-Puente, Z. (2015). Perfil de las reclusas en cárceles de Lima-Perú. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 11(1), 1-23.
- Beccaria, C. (1764). *Dei delitti e delle pene*. Livorno, Marco Coltellini Editore. UC3M.
- Ferri, E. (1895). *Sociologia Criminale*. Valletta Ediciones.
- Kahneman, D. y Deaton, A. (2010). High Income Improves Evaluation of Life But Not Emotional Well-being. *Psychological and Cognitive Sciences. Proceedings of National Academy of Sciences*, 107(38), 16489-16493.
- Kocsis, R. (2007). *Criminal Profiling: International Theory, Research, and Practice*. Humana Press.
- INEI (2019). *Indicadores de Educación por Departamento, 2008-2018*. INEI-MINEDU.
- INEI-INPE (2016). *Primer Censo Nacional Penitenciario, 2016*. INEI.
- Lombroso, C. (1911). *Crime, its causes and remedies*. Little, Brown & Heineman.
- PNUD (2016). *Informe sobre el Desarrollo Humano. Desarrollo Humano para todos*. PNUD.
- UNODC (2014). *Manual sobre mujeres y encarcelamiento. Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para mujeres delincuentes (Reglas de Bangkok)*. UNODC.
- UNDP (2019). *Human Development Report. Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century*. UNDP.
- UNDP (2015). *Human Development Report (HDR), 2015. Technical Notes*. UNDP.
- Walmsley, R. (2012). *World Female Imprisonment List*. International Centre for Prison Studies & Birkbeck University.



# 4

## La estética en el acto del delito, el sentido de lo estético en privación de libertad

*Marisol Edilma Betancourt Ramírez<sup>1</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

El tratamiento penitenciario y carcelario, especialmente en el sistema educativo colombiano, se presenta como medio de intervención, como derecho y como servicio en su finalidad de «resocializar». Este es el punto de partida para el análisis, puesto que en los centros de reclusión los formadores son pares de internamiento y ambos actores están inmersos en la búsqueda de la resocialización, bajo el direccionamiento de la ley. Surge el cuestionamiento ¿Cómo movilizar una ecología cognitiva para la enacción del sentido estético en privación de libertad, teniendo en cuenta que quienes forman son pares de internamiento? De esta manera, se busca develar el sentido de lo estético en el acto delictivo para trascender al acto educativo, en la apertura de interacciones sociales que mejoren la relación con el entorno en el cuidado de sí y del otro.

La estética se analiza, no desde la disciplina que estudia la belleza y los fundamentos filosóficos del arte, sino, a partir del sentido estético como un sustrato fundamental ético y político, que, como seres dinámicos y complejos se relacionan con la cognición, la percepción y la acción en la estética de lo cotidiano, por tanto, presentes en el acto delictivo. El objetivo de la investigación se centra en evidenciar la producción de saberes, de valores y de sentidos en los modos de conocer entre pares de internamiento, para la resignificación de la estética del acto delictivo, a partir de procesos de formación educativos en el establecimiento penitenciario de mediana seguridad y carcelario de Zipaquirá —EPMSC— y el Complejo Carcelario y Penitenciario Metropolitano de Bogotá —COMEB—.

---

<sup>1</sup> Licenciada en psicología y pedagogía, especialista en gerencia educativa, magister en dirección y gestión de instituciones educativas y candidata a doctorado en educación de la Universidad de la Salle. Docente magisterio de Chía. Docente asociada de la Universidad Militar Nueva Granada- Colombia.

## 2. DESARROLLO DEL TEMA

### 2.1 El tratamiento penitenciario

Para determinar las relaciones en el presente tema, se hace necesario realizar un tejido entre el/la sujeto(a) que ingresa al centro de reclusión, las actitudes y las acciones que asume en el lugar que ha sido dispuesto, asimismo, las actividades que el sistema desarrolla en el marco del tratamiento penitenciario y el sistema educativo y lo que se espera en el tiempo de adaptación al mismo.

En Colombia, el tratamiento y la educación, suponen procesos que permiten al interno(a), adelantar procesos de «resocialización» para una sociedad que lo espera involucrar en sus ámbitos sociales, económicos, laborales, entre otros. El tratamiento penitenciario se adelanta en un sistema progresivo, el cual dispone de Plan de Acción y Sistema de Oportunidades —PASO—, esto quiere decir que, la educación y la enseñanza hacen parte de un proceso de intervención que permite a los internos avanzar en las etapas descritas en un sistema progresivo, como una oportunidad para continuar en el proceso que fija la ley hacia la «re» socialización; una educación como oportunidad de tratamiento.

Pero ¿que entendemos por «re» socialización? el prefijo «re», de acuerdo con lo que señala la Real Academia de la Lengua —RAE<sup>2</sup>—, significa entre otros, intensificación o, repetición. El primero, intensificar, como elemento fundamental para significar y socializar con elementos dados por el sistema para volver a la libertad. El segundo, repetición, no pensado desde el mismo lugar que lo llevo a la transgresión de la ley, sino, a partir de un «volver a» de retorno, pero con otras miradas frente a su situación real y actual ya significadas de modo diferente.

La «re» socialización pretende volver a la sociedad a la persona que en ella misma fue constituida como tal y fue donde cometió el delito; pero ¿devolver-regresar a cuál sociedad?, ¿a qué sujeto(a)? en la medida que ha sido afectado en el proceso de internamiento y supone un lugar diferente de enunciación, ético, estético y político.

La educación, como la estructura social multidimensional que permite la reproducción de la sociedad, en los centros de reclusión, más que un derecho se convierte en un requisito que dispone el sistema para que los internos puedan avanzar progresivamente en el proceso de tratamiento, lo cual determina, en muchas ocasiones, el sentido que adquiere ingresar a «educativas», en tanto que es una estrategia con la que cuentan los internos para avanzar en su tratamiento que implica una clasificación en fase de tratamiento, así como, unos beneficios que adquiere una vez avanza en cada nivel establecido en el PASO. De igual forma, adquiere el beneficio de redención de pena por cada actividad, así, por cada dos días de estudio, o, de enseñanza reduce un día de la pena que le ha impuesto el juez por el hecho punible cometido.

---

<sup>2</sup> Real Academia de la Lengua Española.



## 2.2. La formación de formadores: pares de internamiento

El Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario —Inpec—, desarrolló un modelo educativo especial para la formación de los/as internos/as. La intención del modelo es la resignificación, entendida como el retorno a la libertad con otros modos de pensar, y propone las condiciones tanto de orden cognitivo como metodológico. A pesar de ello, los/as internos(as) que ingresan al proceso educativo, interactúan dentro de un proceso de tratamiento penitenciario como parte de un sistema progresivo que le permite acceder a una disminución en el tiempo de condena y a una clasificación en fase de tratamiento. De igual forma, la educación más que un derecho, en el sistema es un servicio que se presta en el tratamiento penitenciario y se convierte en el mecanismo mediante el cual se puede retomar los estudios y acceder al conocimiento.

El proceso educativo al interior de las cárceles y penitenciarias, lo realizan los internos con grado de escolaridad de: bachiller, técnico, tecnológico o profesional, quienes una vez son aprobados por la Junta, inician en su rol de enseñanza<sup>3</sup>. A pesar de presentar un modelo educativo que insista en procesos de resignificación para afectar los marcos de comprensión de existencia, las disposiciones institucionales distan de lo enunciado por cuanto: los monitores no cuentan con formación especializada para la prestación del servicio, los estudiantes toman la educación como redención de pena, los módulos no son comprensibles para la instrucción. De otro lado, no se les certifica la educación que reciben por ciclos<sup>4</sup>, por lo que deben recurrir a instituciones educativas que les validen sus estudios con docentes externos hora extra, así, la motivación por el aprendizaje académico es mínimo, pues los intereses están dirigidos a la formación laboral.

Assmann (2002), señala que en la «ecología cognitiva» el organismo vivo aprendiente está fusionado con el contexto vivo y dinámico que lo rodea; en interacción permanente para generar aprendizaje, en este sentido, los aprendizajes dentro de la Institución educativa penitenciaria, no se limitan a lo enseñado por el monitor, o designado en los módulos, sino que trasciende a otros ámbitos del conocimiento no dirigido por el controlador.

La enacción<sup>5</sup> del conocimiento, emerge a partir de nuevas relaciones de quienes conviven diariamente en este espacio cerrado, con experiencias y conocimientos diversos, modos de vivir, pensar, sentir y actuar que confluyen en un mismo espacio y les permite interactuar, hablar, discutir, soñar y lenguajear<sup>6</sup> lo que constituye una red de entrecruzamientos

---

<sup>3</sup> En la ley 65/1993, las actividades que existen para redención de pena en el sistema progresivo de tratamiento penitenciario son: trabajo, estudio y enseñanza. Las actividades son aprobadas por solicitud de los/as internos/as por la Junta de Evaluación de Trabajo, estudio y enseñanza-JETEE.

<sup>4</sup> Los Ciclos Lectivos Especiales Integrados, está diseñado para la educación de adultos y son unidades curriculares estructuradas, equivalentes a determinados grados de educación formal regular.

<sup>5</sup> Varela (citado por Assmann, 2002) enacción del conocimiento, es entendida como «hacer emerger» «constituir de forma activa».

<sup>6</sup> De acuerdo con Maturana, *cuando el lenguajear se expande como una manera de vivir juntos en las interacciones recurrentes del vivir juntos como miembros de una comunidad lenguajeante, el lenguajear sigue las complejidades cambiantes del vivir juntos y se convierte en una fuente de complejidades adicionales, constituyendo una red de entrecruzamientos de coordinaciones consensuales de conducta que generan toda la complejidad de vivir en el lenguaje.*

de coordinaciones consensuales de conducta que generan toda la complejidad de vivir en el lenguaje y construir nuevo conocimiento, ético, estético y político que en términos de la educación de adultos, parte de la experiencia de vida en la relación con los otros, para el cuidado de sí y de los otros. En este sentido, en el entretejido, la cognición estética, se relaciona directamente con la enacción, en tanto que es la cognición corporizada, es la acción encarnada, que construye y guía en lo que se percibe.

Los establecimientos de reclusión están embebidos de naturaleza dinámica y procesos espontáneos que emergen de las relaciones autoorganizativas. La tarea básica de la Pedagogía, como enuncia Assman (2002), es propiciar ecologías cognitivas para que las experiencias de aprendizaje acontezcan de tal modo que estén abiertas al máximo de interfaces posibles con los más variados campos de sentido y movilizar entre pares sentidos diferentes que les permitan pensarse de otros modos y resignificar su existencia.

### **La estética: pensamiento, cognición y enacción**

Para develar la estética en el acto delictivo se toma el delito de hurto, descrito por la Real Academia de la Lengua como tomar o retener bienes ajenos contra la voluntad de su dueño, cuya comisión es conminada con una pena que será castigada por ser actos antijurídicos previamente descriptos como tales por la ley penal colombiana —hurto<sup>7</sup>—.

La estética tiene un sentido ético y político en tanto que los seres están entramados en una gran red, que generan configuraciones dinámicas en experiencias de interacción con el mundo culturalmente moldeada, corporalmente encarnada y colectivamente construida, Najmanovich (s.f.). Se construye permanentemente con el mundo lo que implica una producción de saber, de valores y de sentidos en los modos de conocer, por ello se aprende en cada encuentro que moviliza: sentires, emociones, pensamientos, en el cual se concibe, se produce y se comparte el saber en desarrollo de la capacidad cognitiva. Todo lo que existe se afecta mutuamente porque entra en juego con otras actividades, en un proceso de intercambio activo, en la producción de sentido que se inscribe en una actividad de un ser vivo en relación con otros seres vivos.

Según Maturana (1995), las culturas tienen diferentes dominios estéticos como dominios de coherencias relacionales de vida y diferentes dominios de fealdad como dominios contradictorios de capacidades de emocionar que llevan a acciones contradictorias. Por ello, en el espacio psíquico humano se aprende, conforme se aprende en el emocionar y en el hacer, lo cual constituye el dominio en el cual se viven las experiencias estéticas y se aprende en el espacio psíquico en el que se vive.

Para Bohn (2014), el reconocer y experimentar las emociones, genera solidaridad y comunidad, porque se desbloquea la energía reprimida y se adquiere un nuevo sentido de claridad y *finalidad*. El fomento de actitudes de amor, de alegría, de asombro y de reverencia permite una acción transformadora. En este sentido, los dominios de los espacios psíquicos se trascienden como especie humana en una gran red que armoniza las sensibi-

---

<sup>7</sup> Hurto: el que se apodera de una cosa mueble ajena, con el propósito de obtener provecho para sí o para otro.

lidades para el bienestar, y en el entrelazamiento entre el lenguajear y el emocionar como seres libres y responsables *éticos*, *estéticos* y *políticos*.

### 3. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

#### 3.1. Sobre la cognición estética de lo cotidiano y el acto delictivo

En la cotidianidad existen diferentes representaciones que producen sensaciones y llevan a tener una apreciación frente a lo que provoca en el interior de cada sujeto/a. No es el otro en sí (objeto, evento, momentos, relaciones, acontecimientos, actividades) sino, lo que ese otro produce en el interior de cada ser. Esta cotidianidad no se configura de norma, o, de ley que lo determine, ni tampoco hace parte de una representación legitimada por expertos. La persona es quien aprecia, valora de acuerdo con su experiencia y estéticamente determina su actuar como acto político y ético.

Para Mandoki (2006), la estética cotidiana, discurre en su entramado sensible. En consecuencia, explora las posibilidades de que ciertos escenarios cotidianos se asuman desde una posición estética, en tanto que resaltan las similitudes con la experiencia artística, y relaciona las acciones como los juegos, el vestir, el caminar, el gesticular como arte, y no siempre ha de compararse con la estética artística, lo que supone que existen diversas manifestaciones que son estéticas, mas no comparables con el arte. Tanto los objetos como las actividades no tienen una intención simplemente funcional, no son extrañas, misteriosas o técnicas, por tanto, Melchionne enunciado por Pérez (2014), señala que la estética cotidiana se entiende más por su forma que por su contenido; es decir, más por el hacer (actividad) que por el mismo producto. En este ámbito entran todas las actividades (cuyo valor radica en su práctica habitual) y los objetos que contribuyen al carácter estético de un momento cotidiano. Por consiguiente, la estética cotidiana no consiste en transformar estéticamente lo cotidiano, sino en reconocer cómo las mismas actividades fomentan y dan forma a lo estético.

Diferentes culturas tienen sus propios dominios estéticos relacionales de vida, e indica que en el espacio psíquico humano se aprende en el emocionar y en el hacer, lo que constituye el dominio en el cual vive sus experiencias estéticas y aprende el espacio psíquico en el cual vive. La persona que hurta como arte o profesión, generalmente, inicia su proceso de formación delictiva en el núcleo familiar, con la modalidad del cosquilleo<sup>8</sup> y a medida que crece, vive y aprende del espacio psíquico en el cual vive. La experiencia estética, la determina los móviles que utiliza para que su acto no sea descubierto y poder «robar elegantemente». Entonces, el hurtador sutilmente mira, escanea a la víctima y analiza cada uno de sus movimientos, determina en qué lugar tiene el objeto a robar y cuidadosamente se acerca a la víctima, sin levantar sospechas, extrae suavemente los elementos, sale victorioso porque logra el objetivo sin ser descubierto. Este acto, por supuesto que no

---

<sup>8</sup> Cosquilleo: sacar elementos de valor de otra persona, sin que esta se dé cuenta del hurto.

es armónico, ni agradable, ni estético para la víctima, para el infractor de la ley, es todo un logro que parte de su análisis estético por lo que lo planeado ha salido perfección.

Para el hurtador, su conjunto de amistades o familia se relaciona con el delito, e intercambian formas, maneras, armas, estrategias y demás que les permite mejorar en sus técnicas en una dimensión que se convierte en sus sentires y emociones naturalizados como placenteros, en tanto hace parte del paisaje en el que permanentemente vive, convive y construye en el lenguaje con sus pares. Así los espacios, los objetos, las situaciones y las actividades se conviertan en posibilidades para que la persona cree condiciones estéticas de cualquier actividad o lugar de la vida. Como en la estética cotidiana, no se busca transformar estéticamente lo cotidiano, sino en reconocer en las actividades lo que da forma a lo estético.

### **3.2. La estética del acto delictivo y el acto educativo**

El acto del delito como actividad, genera una satisfacción egoísta para el victimario y placentero para su entorno, en la medida que dentro de las relaciones se estimula «coronar la vuelta». En el delito es común fomentar y cimentar frases que dejan entrever la cultura y doble moral con frases como: «el problema no es la copia sino dejarse pillar», «el error de robar es dejarse coger», es común decir mentiras piadosas y buscar siempre ventaja en todas las acciones. De otro lado, se ha naturalizado en lo cotidiano promulgar valores de honestidad, de respeto, de honradez, de verdad, de tolerancia, pero, si necesita pasar de primero en la fila lo hace. Los discursos de buenas costumbres y convivencia se ven vulnerados por acciones contradictorias que los/as sujetos/as aprenden y practican en sus relaciones con el entorno y construyen como cognición estética.

Para fines del acto educativo en privación de libertad, hacer visible la estética del acto delictivo a partir de la enacción del conocimiento que ha sido construido en la comunidad del delito, parte de hacer emerger nuevas relaciones con los pares de internamiento con quienes interactúa y lenguajea. Dicho intercambio de experiencias y conocimientos, en los modos de vivir, de pensar, de sentir y de actuar, son posibles mediante la apuesta pedagógica que lleve a resignificar lo visible a partir de la elaboración de mediaciones entre pares, que permitan el tránsito de pensar lo no pensado para su entorno en beneficio de una cognición estética que transforme para su vida en libertad.

La humanización de los establecimientos de reclusión se logra a partir de la comprensión y eliminación de elementos discriminatorios y excluyentes, lo que conlleva a mirar con otros ojos los procesos determinados en PASO para el tratamiento penitenciario que pueda visualizar a profundidad el respeto por los derechos humanos, el enfoque diferencial y de género. Los procesos de tratamiento deben partir de una construcción colectiva, es decir que, de una manera dialógica, el (la) interno(a), pueda establecer con el equipo interdisciplinario, los mecanismos y acciones para que, de manera progresiva, avance en su proceso de resignificación. La institución debe proveer de posibilidades que permitan pensar nuevas estrategias de relación pedagógica que trascienda lo operativo y lo administrativo para generar en los espacios de formación académica alternativas de comprensión del mundo desde la perspectiva de la prisionalización y la incidencia que puede tener

en los procesos educativos, para la transformación del sujeto/a hacia la libertad. La visión pedagógica en las instituciones educativas de los penales debe partir de una comprensión solidaria, dada por pares en procesos de internamiento, en donde las experiencias de aprendizaje se entienden como multirreferenciales.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea s. a. de ediciones.
- Boff, L. y Hathaway, M. (2014). *El Tao de la liberación*. Editorial Totta.
- Maturana, H, y Varela, J (2002). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Prosaica I. México, D. F., México: Siglo Veintiuno Editores.
- Najmanovich, D. *Estética del pensamiento complejo*.
- Pérez, H. H. (2014). *El lugar de la estética en la vida diaria: historia del concepto de estética cotidiana*.



# 5

## Situación de las mujeres privadas de libertad en la institución penitenciaria

*Miguel Ángel Vicente Cuenca<sup>1</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda la situación de la mujer privada de libertad. Una materia que ha sido extensamente estudiada, sobre la que se ha reflexionado mucho, respecto de lo que han producido un amplio repertorio de aportaciones, comunicaciones, estudios... desde la ciencia penitenciaria, la psicología, la sociología, el derecho. Es decir, es un tema candente y de máximo interés.

Desde la institución penitenciaria se ha querido profundizar en este tema y para ello se realizó un estudio sobre la percepción de las mujeres presas en relación a las condiciones de la vida penitenciaria, la seguridad y la atención a sus necesidades.

A estos efectos, durante el verano del 2019 se mantuvo una reunión con responsables de diversas entidades del tercer sector que colaboran habitualmente en los centros penitenciarios de mujeres, así como con las Directoras y los Directores de los establecimientos de Alcalá de Guadaíra, Ávila, Madrid I, Madrid VI y Valencia.

Fruto de esta reunión y de las aportaciones ofrecidas por quienes asistieron se puso en marcha el estudio mediante la elaboración de un cuestionario y posterior distribución a todos los centros penitenciarios que a la fecha de 15 de noviembre de 2019 contaban con mujeres (excluidas las internas en tercer grado, en libertad condicional y aquellas ubicadas en establecimientos psiquiátricos penitenciarios).

### 2. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA PÉRDIDA DE LA LIBERTAD

No cabe duda de que el hombre y la mujer viven de manera diferente la pérdida de libertad. A su ingreso en prisión traen bagajes también distintos, realidades distintas. Se

---

<sup>1</sup> Director General de Ejecución Penal y Reinserción Social de Instituciones Penitenciarias. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

dice, y con frecuencia es cierto, que el hombre ingresa solo, pero la mujer no. La mujer ingresa «ella» y, con ella todo su contexto vital. Ciertamente ambos, tanto hombres como mujeres, son deudores de condiciones muy distintas.

Además, por otra parte, la estancia en la Institución Penitenciaria para la mujer supone otra inconveniencia general, y es que lo penitenciario gira en torno al hombre. El peso poblacional masculino ha sido y sigue siendo muy determinante, tanto en la propia estructura de la tipología de los centros, en sus condiciones arquitectónicas y también en las dotaciones de los servicios. La presencia de la mujer en prisión es baja, entorno al 7% o 7,5%, en los últimos años (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias [SGIP], 2021a).

Ellas se distribuyen, o están ubicadas, mayoritariamente en centros penitenciarios denominados mixtos, donde la mayor parte de la población es masculina. Algo más de la mitad, en torno a casi 6 de cada 10, están ubicadas en unidades que permiten hacer una clasificación interior razonablemente satisfactoria, al menos con 3 o 4 módulos. Pero no es menos cierto que también hay una parte de la población femenina que está ubicada en centros con menos unidades de clasificación, y esto sin duda es una limitación importante a la hora de establecer las pautas de actuación con las internas (SGIP, 2021b; Reglamento Penitenciario, 1996).

Actualmente, solo hay 3 centros penitenciarios que albergan exclusivamente mujeres en el marco de la Administración General del Estado: Alcalá de Guadaíra, Ávila y Madrid I.<sup>2</sup>

TABLA 5.1

*Distribución de módulos para mujeres en los centros penitenciarios españoles*

Centros Penitenciarios, con:		Población	% población
Un único Módulo para mujeres	21	634	21,28
Dos Módulos para mujeres	9	611	20,50
Tres Módulos para mujeres	9	721	24,20
Cuatro Módulos para mujeres	4	321	10,77
Seis Módulos para mujeres	1	478	16,04
Ocho Módulos para mujeres	1	214	7,18
	<b>96</b>	<b>2.979</b>	<b>100,00</b>

Fuente: SGIP (2021b).

<sup>2</sup> Los datos y tablas que se presentan tienen su fundamento en el estudio «La situación de la mujer privada de libertad en la Institución Penitenciaria», que se hizo público el pasado 5 de marzo de 2021. Puede consultarse en [www.institucionpenitenciaria.es](http://www.institucionpenitenciaria.es)».



Por su perfil, casi un 70%, están ubicadas en los denominados módulos de respeto o unidades terapéuticas, es decir, recursos penitenciarios más especializados.

Es un debate muy extenso y con aportaciones fundamentadas en cualquiera de las posiciones en la que cada cual se sitúe, el hecho de valorar si deben existir unidades penitenciarias específicamente para mujeres o, por el contrario, si estas deben estar ubicadas en centros mixtos, incluso en módulos indistintamente con los hombres. Bueno, queremos entender que existe un consenso amplio, no unánime, pero amplio consenso, que hay que apostar por la normalización social, es decir, por compartir espacios. Siete de cada diez internas prefieren estar en un centro mixto (SGIP, 2021b).

Pero, se tiene que tener en cuenta una cosa, no caer en el riesgo de que esa normalización sea en perjuicio de la propia mujer, en su condición de minoría dentro de esos espacios penitenciarios. Y esto puede estar pasando. Hay prisiones que tienen muy pocas mujeres y que el peso de los hombres es muy elevado.

Ese desequilibrio numérico puede desembocar en tratos que no sean igualitarios, o diferentes tratos en hombres y mujeres. Esta situación es una de las prioridades que se tiene que intentar evitar en la Administración Penitenciaria.

A modo orientativo se ofrece unas pinceladas del perfil de las mujeres en prisión. Se puede decir que el 85% de ellas son mujeres penadas, que en torno a casi 7 de cada 10, un 66% o 67% están clasificadas en segundo grado. Aquí se abre un paréntesis, los hombres están en mayor número clasificados en segundo grado. Visto desde otra perspectiva, se destaca que las mujeres participan más del medio abierto que los hombres, por sus diferentes perfiles criminológicos, y también por su diferente manera de vivir el internamiento en prisión. La media de edad es parecida a la de los hombres, en torno a unos 40 años, con dos grupos muy numerosos: el grupo de 36 a 40, y el grupo de 40 a 50 años, muy parecido también a los hombres. Por tipologías delictivas, las dos tipologías principales son, en ambos casos, en hombres y mujeres los mismos delitos: los delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico y los delitos contra la salud pública de manera mayoritaria (SGIP, 2021b).

### **3. LA SITUACIÓN TRATAMENTAL DE LAS MUJERES EN EL MEDIO PENITENCIARIO**

Por seguir ahondando en esta descripción de las mujeres y su participación, por ejemplo, en el ámbito tratamental, en los diferentes itinerarios y posibilidades de tratamiento que existen, y también, de ocupación del tiempo en el ámbito penitenciario, hay un aspecto muy diferenciador. Inicialmente en cuanto a su grado de clasificación (Reglamento Penitenciario, 1996), como se ha dicho, el peso que tiene la población o la trayectoria de estas internas en modalidades de régimen abierto, muy por encima que los hombres. Si se analiza de manera conjunta las internas que están en régimen abierto, tercer grado, e incluso se incluyera a las internas que están cumpliendo libertad condicional (que no olvidemos que sigue siendo un período de cumplimiento de condena) y si se compara con los hombres, se tendría que en torno a un 40% de las mujeres se encuentran en esta situación de medio abierto, contando también la libertad condicional, por un 25% de los hombres.

Es decir, hay un peso más relevante de las mujeres en el medio abierto. Reitero, también es un perfil diferente que los hombres (SGIP, 2021a; SGIP, 2021b).

En cuanto a cómo se ven afectadas en el ámbito de la intervención tratamental, por ejemplo, en el ámbito de la ocupación, en las actividades, en el uso del tiempo libre, etc. Referir que la participación de las mujeres es muchísimo más elevada que la de los hombres en cualquiera de los parámetros que analizamos. Dobla prácticamente la participación en los ámbitos educativos, en cualquiera de los distintos niveles educativos que analizamos. También en los cursos y talleres, incluso con una presencia ligeramente por encima de su peso poblacional, en las actividades formativas e incluso en actividades laborales. Sin embargo, dos de cada tres internas consideran que no existen suficientes actividades de ocio en su centro. A siete de cada diez les parecen actividades monótonas o muy monótonas y esporádicas o muy esporádicas. Datos similares nos encontramos en relación a las actividades deportivas (SGIP, 2021b).

Capítulo aparte supone la participación en programas de tratamiento. Sus programas de tratamiento están orientados a estrategias genéricas, poco transformadoras de su realidad vital como mujeres. La administración penitenciaria, en este sentido, no está sirviendo de instrumento de reposicionamiento social para una mejor integración a su salida en libertad (Reglamento Penitenciario, 1996).

En el ámbito del trabajo productivo, si analizamos cómo se distribuye la masa salarial entre hombres y mujeres comprobamos reproduce el peso poblacional de ambos colectivos. Sin embargo, las ocupaciones de las mujeres significan trabajos que ahondan en esa posición diferenciada o discriminatoria de la mujer, es decir, debemos hacer un esfuerzo muy importante para favorecer itinerarios, no solo de tratamiento, sino formativos y laborales, que supongan un mayor empoderamiento de la mujer. También la apertura hacia trayectorias formativas, ocupacionales y laborales, muy importantes, que superen esos papeles tradicionales de género que vienen sufriendo las mujeres que se encuentran en libertad (SGIP, 2021b).

Respecto a la investigación que se ha realizado dirigida a las mujeres en prisión, algunas de las conclusiones más relevantes, no todas, pero algunas de las conclusiones más relevantes que creemos que deben ser asumidas por parte de esta administración deben estar necesariamente orientadas y guiadas por una perspectiva.

En este sentido, el propósito institucional va a estar presidido por las siguientes líneas:

- La revisión y actualización a un lenguaje inclusivo y sin marcaje de género todos los documentos, instancias institucionales, comunicaciones realizadas a la población reclusa, normas de régimen interior, nuevas órdenes de dirección, confección de listados, cartelería.
- Consideración de la población reclusa ingresada de forma integral para que ninguna interna pueda ver limitado su derecho de acceso a los programas de tratamiento que necesite y se lleven a cabo en el centro donde se encuentren ingresadas, removiendo todos los obstáculos que pudieran estar evitando que esta circunstancia se produzca.
- Se pondrán en marcha actuaciones específicamente dirigidas a las internas orientadas, mediante estrategias de equidad, a paliar las situaciones de desigualdad que

padece la mujer. De este modo, los protocolos de ingreso, intervención terapéutica, programa de prevención de suicidios, etc., recogerán de forma específica y singular aquellos aspectos cuya prevalencia en la mujer reclusa es ya conocida. En concreto, la condición de víctima de violencia de género, malos tratos, adicciones, vulnerabilidades, pertenencia a grupos étnicos, minorías, etc., que necesariamente han de ser tenidos en cuenta durante todo su itinerario penitenciario.

- Ninguna actividad ocupacional, formativa o laboral del centro estará adscrita a un único sexo. En este sentido, el uso de las instalaciones comunes ha de ser de este modo considerado para ambos sexos, ya sea en actividades conjuntas o diferenciadas, sin que quepa limitación alguna de acceso a las mismas por el hecho de ser mujer.
- Se instaurarán actuaciones «palanca» dirigidas a las mujeres que tengan como objetivo la superación de los roles tradicionalmente asignados a estas y la ampliación del repertorio de habilidades y destrezas personales tendente al aumento de su grado de competencia social, desde una perspectiva igualitaria en los planos formativo, educativo, laboral, de autonomía personal, etc.
- Ninguna interna verá limitado su acceso a las actividades educativas, formativas, laborales, socioculturales, recreativas o deportivas que necesiten y se lleven a cabo en el centro donde se encuentren ingresadas.
- De existir incompatibilidad para la participación mixta en actividades debido a la tipología delictiva del hombre, será resuelta mediante una acción positiva que priorice la participación de la mujer.
- Se primará la participación de las mujeres en las actividades formativas y laborales en las que no tengan presencia o estén infrarrepresentadas. En idéntico sentido, se promoverá la participación masculina en aquellas áreas de actividad típicamente femeninas, en una mayor equiparación de roles y desarrollo de capacidades integrales.
- La Sanidad Penitenciaria establecerá protocolos sanitarios que atiendan a las diferentes necesidades de las internas elaborando, de igual modo y en colaboración con los Equipos técnicos programas de educación que aborden sus específicos patrones de salud.
- En función de las características, en cada centro, se potenciará la creación de Departamentos Mixtos (artículo 168 Reglamento Penitenciario).
- En general, se incluirá la perspectiva de género en todas las actuaciones penitenciarias ya sean estas de tipo administrativo, terapéutico, formativas, ocupacionales, de ocio, etc.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Reglamento Penitenciario (1996). Real Decreto 190/1996, Reglamento Penitenciario, de 9 de febrero.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (21 de marzo de 2021a). Estadística penitenciaria. <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/>

estadistica-penitenciaria?p\_p\_id=statistics\_INSTANCE\_uBlkVK0fTY7&p\_p\_state=normal&p\_p\_mode=view&\_statistics\_INSTANCE\_uBlkVK0fTY7\_javax.portlet.action=searchActionMonthly&p\_auth=tKihbL2n&p\_p\_lifecycle=0.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2021b). *La situación de la mujer privada de libertad en la Institución Penitenciaria*. <http://www.interior.gob.es/documents/10180/12986337/La+sitiaci%C3%B3n+de+la+mujer+privada+de+libertad+en+la+Instituci%C3%B3n+Penitenciaria.pdf/a871cb1d-2bea-4555-adc4-b2309291045f>.

# 6

## Hacia modelos socioeducativos y de desarrollo humano. Claves para la inserción-reinserción social penitenciaria<sup>1</sup>

*Fanny T. Añaños<sup>2</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los desafíos que enfrentan los procesos la inserción/reinserción social en la población reclusa tiene múltiples aristas, entre otros, pasan por la concepción de la justicia, del delito, de la finalidad de las condenas, de las políticas y atención penitenciaria, de las condiciones y la evolución de la vida en prisión, de los procesos de intervención o del tratamiento penitenciario, de los medios y recursos del acompañamiento en semilibertad y en la etapa postpenitenciaria, etc.; además, de los retos que implican a la propia persona privada de libertad o que han estado en prisión.

La complejidad de la inserción/reinserción social conlleva, también, procesos de exclusión y/o marginación en sus distintas dimensiones (Añaños, 2012; Añaños, et al., 2020), coincidiendo en la misma persona dos o más tipologías.

1. Exclusión primaria, que viene del propio contexto de socialización, en los que las desigualdades y desventajas han estado presentes.
2. Exclusión secundaria, caracterizada por la identificación y visibilización por la entrada en prisión.
3. Exclusión terciaria, la estigmatización y estereotipificación por el hecho de haber estado en prisión, y se produce fundamentalmente en la etapa de tránsito a la libertad o en la excarcelación.

Las consecuencias de estos procesos darán lugar a producir distintos impactos que van a afectar a nivel personal, familiar y comunitario, especialmente, en la consecución o man-

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i —REINAC— «Proceso de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020). I. P. Fanny T. Añaños. Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

<sup>2</sup> Añaños Fanny T., Departamento de Pedagogía e Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos (IPAZ), Universidad de Granada, España, fanntab@urg.es ; <https://orcid.org/0000-0001-7515-1987>.

tenimiento de trabajo, vivienda, en las relaciones personales y sociales, posicionándolo en una situación de mayor vulnerabilidad para reincidir en el delito, de recaer en el consumo de drogas o estar expuesto a diferentes factores de riesgo que van a incidir negativamente en su calidad de vida.

Por todo, la preparación para la libertad y la reinserción/inserción social real constituyen un objetivo central en sí mismo, tanto para la perspectiva de la justicia penal, los derechos humanos, como, fundamentalmente, para los enfoques de la intervención tratable penitenciaria y la cuestión de género como una cuestión transversal.

## **2. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: EL TRATAMIENTO PENITENCIARIO**

### **2.1. Marco normativo de la intervención penitenciaria**

La educación y la cultura, además de otros derechos, son cuestiones de gran relevancia en el desarrollo y socialización del ser humano, y el hecho de la reclusión no excluye disfrutarlo; por el contrario, los Estados están obligados a proteger y facilitar su realización (ONU, 1948; Añaños, Añaños & Rodríguez, 2019). Existe diversa normativa internacional que reafirma esta perspectiva y, concretamente, para las personas condenadas a prisión en las que se definen unas finalidades, a citar:

- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para las medidas no privativas de la libertad, llamadas «Reglas de Tokio» (ONU, 1990). Estas exigen a los Estados miembros que desarrollen medidas no privativas de la libertad, teniendo en cuenta la observancia de los derechos humanos, los requisitos de la justicia social y las necesidades de rehabilitación de la persona que ha delinquido, en el que, además, se exige la participación pública en la implementación de alternativas al encarcelamiento.
- Reglas Mínimas de Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (ONU, 2015), denominadas «Reglas Nelson Mandela». Plantea 122 reglas que revisan e incorporan nuevos conceptos a las antiguas normas de Naciones Unidas sobre esta materia de 1955. Se incluye como finalidad de la pena, principalmente, la protección de la sociedad contra el delito y la reducción de la reincidencia, y se establece que ello solo puede lograrse con una adecuada reinserción de la persona en la sociedad tras su puesta en libertad, a fin de llevar una vida respetuosa de la ley y autosuficiente (regla 4). No obstante, esta última perspectiva se orienta principalmente a proteger a la sociedad contra el crimen y no tanto la persona en sí misma que ha sido condenada. Igualmente, esta norma marca como objetivo la reducción de las diferencias entre la vida en prisión y la vida en libertad que tiendan a debilitar el sentido de responsabilidad del recluso o el respeto a su dignidad como ser humano (regla 5).

En el ámbito español las leyes y normas (Constitución Española de 1978 —Art.25.2—; Ley Orgánica General Penitenciaria de 1979 —Art. 59—, Reglamento Penitenciario de 1996 y, otras órdenes y circulares penitenciarias) tienen un enfoque más centrado en la persona que ha sido condenada a prisión, en el que el propósito final se orienta a la reinserción social (educación o reeducación para la inserción/reinserción). Sin embargo, se observa en las últimas décadas fenómenos relacionados a la pérdida de confianza o de la consecución de la resocialización y la función educadora de la prisión, especialmente de las personas penadas por delitos relacionados al terrorismo (Ruidiaz, 2004) o de delitos llamados de «cuello blanco», en los que las personas cuentan con unas condiciones de vida integradas o normalizadas, frente a la mayoría poblacional penitenciaria con características más asociada a los factores de riesgo, de trayectorias delictivas, de exclusión y/o marginación.

## 2.2. El tratamiento penitenciario vs. Intervención o acción socioeducativa

Tratamiento penitenciario (TP) es el término técnico con el que se denomina en el contexto penitenciario a todos los procesos, medidas, programas, etc. que se encaminan a actuar, atender y/o acompañar a la persona condenada a prisión. En el TP la Junta de Tratamiento (equipo multidisciplinar y directivo encargado de analizar los casos y tomar decisiones en cuanto a la situación y evolución de la persona) tiene un rol importante porque configura, revisa y decide periódicamente el Programa Individual de Tratamiento (PIT) que cada recluso/a cuenta.

El PIT viene a ser la concreción de enfoques sociales, educativos, culturales, formativos, psicológicos, terapéuticos, etc. y de individuación científica, donde se distinguen:

- a) *Acciones prioritarias*: orientada a subsanar la actividad delictiva o carencias importantes en la persona, por ejemplo, las formativas-educativas básicas, enfermedades, etc. Son cuestiones que se analizan y se proponen en primer lugar para actuar.
- b) *Acciones complementarias*: orientada a mejorar calidad de vida y ampliar enfoques, actividades o programas que son importantes en la formación y la intervención tratamental, en sus distintos planos.

Igualmente, en los procesos tratamentales se plantea una *Intervención específica* (Bonta, 2006), orientado a:

- Colectivos concretos más vulnerables (jóvenes, extranjeros, discapacitados psíquicos, mayores, mujeres, etc.).
- Situaciones y patologías sociales de mayor trascendencia en las actividades delictivas (agresores sexuales, maltratadores, enfermos mentales, drogodependientes, infractores de seguridad vial, internos en régimen cerrado, etc.).

Por su parte, el TP, desde miradas educativas se denomina **Intervención o acción socioeducativa** en su sentido más amplio, no solo porque no se termina de compartir la visión del término de «tratamiento» que viene de las ciencias de la salud y de las ciencias exactas, asociando el hecho delictivo y a la persona que delinque como un sujeto «enfermo», motivo por el cual se desarrolla un proceso terapéutico. No obstante, esta visión actualmente ha evolucionado en el medio penitenciario y tiene una proyección más amplia y científica, cuyas connotaciones implican distintas dimensiones del ser humano, pero sigue, en parte, arrastrando un enfoque tradicional en sus configuraciones y prácticas.

Así, desde una visión educativa, la prisión se concibe como un espacio, tiempo y acciones socioeducativas (Añaños, Fernández y Llopis, 2013), teniendo como base, en primer lugar, la Pedagogía Social (PS), con sus vertientes epistemológicas, metodológicas y académicas, que fundamentan la investigación y acción, adentrándose en la vida de estas personas y en sus múltiples realidades y; en segundo lugar, la Educación Social (ES), a fin de dirigir dicha acción y praxis profesional para abordarla y transformarla a mejor. Ambas dimensiones se retroalimentan e interactúan al mismo tiempo. Es evidente que estos espacios se definen y redefinen de acuerdo al contexto, en un proceso continuo de construcción.

A partir de una amplia revisión bibliográfica y reflexiones propias se plantea la siguiente tabla. En ese marco la Educación Social Penitenciaria se visibiliza como campo emergente con miradas prosociales (tabla 6.1), así como las acciones delictivas, junto a otros factores de riesgo y protección relacionados con el fenómeno se constituyen en campos de intervención de la Pedagogía y la Educación Social mediante la Educación Social Especializada.

**TABLA 6.1**  
*Campos de intervención de la Pedagogía y Educación Social*

Educación social especializada	Animación sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Inadaptación/delincuencia.</li> <li>— Conflicto social.</li> <li>— Medio penitenciario.</li> <li>— Violencia y maltrato.</li> <li>— Diversidad funcional (discapacidad).</li> <li>— Discriminación de género.</li> <li>— Minorías étnicas.</li> <li>— Fenómenos migratorios.</li> <li>— Adicciones y drogodependencias.</li> <li>— Desempleo y precariedad.</li> <li>— Marginación y/o exclusión social.</li> <li>— Fracaso y abandono escolar.</li> <li>— Menores vulnerables (en riesgo, desamparo y/o conflicto).</li> <li>— Transeuntismo (calle), etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Desarrollo comunitario.</li> <li>— Gestión y difusión cultural.</li> <li>— Pedagogía/educación para el ocio y el tiempo libre.</li> <li>— Educación del deporte.</li> <li>— Educación cívica.</li> <li>— Educación socioambiental, etc.</li> </ul>
	<b>Educación de adultos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Educación permanente y de adultos.</li> <li>— Educación de personas mayores.</li> <li>— Educación intergeneracional, etc.</li> </ul>



TABLA 6.1 (continuación)

Animación socioeconómica	Campos emergentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Formación laboral y ocupacional.</li> <li>— Inserción sociolaboral.</li> <li>— Cooperación para el desarrollo.</li> <li>— Turismo social y ecológico.</li> <li>— Desarrollo sostenible, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Educación para la salud.</li> <li>— Educación intercultural.</li> <li>— Educación de la inteligencia emocional.</li> <li>— Educación familiar: mediación social y familiar.</li> <li>— Educación multimedia.</li> <li>— Educación para la diversidad.</li> <li>— Educación para la ciudadanía.</li> <li>— Educación en derechos humanos.</li> <li>— Cultura y Educación para la paz.</li> <li>— <b>Educación social penitenciaria.</b></li> <li>— Educación para la igualdad (género y otros colectivos).</li> <li>— Educación social escolar.</li> <li>— Educación para el arte, etc.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia, a partir de Añaños, 2010; 2012; 2012a.

La tabla no solo categoriza las áreas o campos fundamentales de la PS y de la ES, sino que las redefine a tenor de las nuevas reflexiones y propuestas tanto en el ámbito teórico como desde la praxis. Sin embargo, existen limitaciones puesto que, debido a la complejidad de los hechos, fenómenos, personas o grupos, muchas de las áreas pueden solaparse, situarse dentro o en marco de otros o ubicarse en varios; encontrándonos ante la estrecha interrelación de los elementos, por tanto, se requiere y es necesario un abordaje integral e interdisciplinar.

Esta vertiente está vinculada a la concepción de la complejidad del paradigma en los que se mueve la investigación e intervención social actualmente. Una complejidad en los que todos los factores interactúan entre sí y con los demás, formando un todo compuesto con múltiples redes. En consecuencia, el ser humano se halla inmerso en dichas interconexiones, en los que se enfrenta a diario a distintos factores de riesgo que pueden generarle situaciones negativas, desventajas o colocarlo en contextos de alerta; pero, a la vez, tiene características y competencias personales propias, y cuenta en el entorno próximo o más amplio elementos que le ayudan a enfrentarse a dichas situaciones de modo que la aficción sea menor o a evitarlas (factores de protección), favoreciendo su desarrollo pro-social e integrada.

Sin embargo, a pesar de ello, por ejemplo (figura 6.1), si se desemboca en la comisión de delito/os, motivo por el que se es condenado a prisión, los principios de la intervención (tratamiento penitenciario), en este caso socioeducativo, incidirán en minimizar, eliminar o gestionar los factores de riesgo, al igual que a potenciar y desarrollar los factores de protección, a fin de que los procesos insertivos o reinsertivos sean reales, contextualizados, coherentes a las condiciones y características de cada uno, con perspectivas de género y con visiones holísticas, integrales y sostenibles.

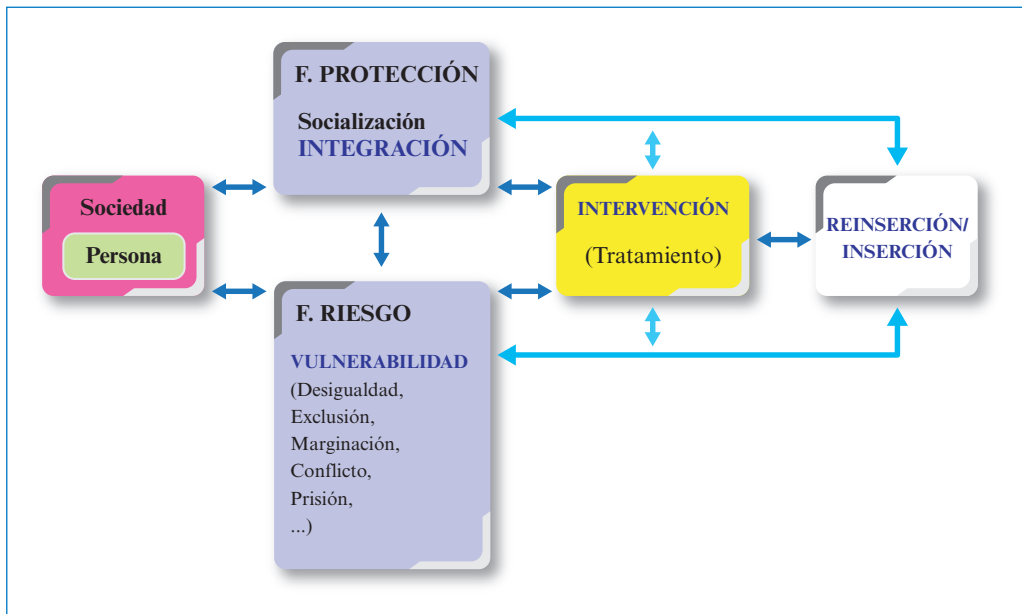


Figura 6.1. Proceso de socialización e intervención socioeducativa. Fuente: elaboración propia.

Así, la **Educación Social Penitenciaria (ESP)**, como campo o ámbito, tanto teórico y objeto de estudio como la dimensión profesional y de acción práctica, teniendo en cuenta planteamientos previos (Añaños-Bedriñana, 2012, 2013, 2017; Del Pozo y Añaños-Bedriñana, 2013), se entiende como la actuación de las entidades administrativas, sean estas las propias penitenciarias, de carácter privado o de otras instancias públicas, orientadas a intervenir durante el tiempo de reclusión, en el tránsito a la semilibertad y la libertad definitiva, realizando para tal fin programas y acciones individualizadas o grupales, bajo la responsabilidad de los/s educadores/as sociales, con el objeto de potenciar y favorecer la recuperación integral, reeducación, reinserción sociolaboral y socialización para la inserción-reinserción a su comunidad.

En consecuencia, la **acción o intervención tratamental con enfoques socioeducativos** debe plantearse a partir de la profundización del análisis de la realidad o estudio específico basado en la evidencia, en el contexto o en la persona o grupos a intervenir (Pantoja y Añaños, 2010). Así, la Intervención socioeducativa consistirá, entre otros, en *la promoción de cambios en las distintas esferas (educativa, social, formativa, cultural, emocional, etc.), aplicando para ello principios, métodos, conocimientos, actitudes, habilidades, valores, etc. tendentes a mejorar la calidad de vida y la promoción de las personas y grupos. En tal propósito, la asunción de la realidad, a partir de su concienciación, el aumentar la motivación para el cambio y, el desarrollar estrategias que le permitan afrontar de forma consciente y real su vida y la relación con la sociedad son fundamentales. Estos procesos y los objetivos se plantean con carácter propio a cada caso, de forma gradual, etápica y evolutiva. Igualmente, la voluntariedad y libertad de la persona para iniciar, retenerse o avanzar en el proceso resulta*

*prioritaria, siendo ésta protagonista de su propio cambio, sin olvidar que, también, se puede disfrutar y, abordar la preparación para la libertad y/o el ejercicio de la libertad con una dimensión liberadora y emancipadora del ser humano, de forma autónoma y sostenible.*

### 2.3. La perspectiva de género en prisión

Las mujeres representan el 6,9% de la población mundial en prisión, observándose un incremento proporcional desde el 2000 del 53,3% mujeres y 19,6% hombres (Walmsley, 2018), lo cual, cuanto mínimo resulta sumamente preocupante, si bien frente al total de la población masculina es muy minoritaria. Unas cifras parecidas se manejan en España, aunque ligeramente superior en mujeres, según los datos de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias en abril de 2020.

TABLA 6.2  
*Distribución de la población reclusa por sexo en España*

Sexo	Total	%
Hombres	52.724	92,62
Mujeres	4.199	7,38
<b>Total</b>	<b>56.923</b>	<b>100</b>

Fuente: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2020).

Distinguir y visibilizar la situación y características de las mujeres en el medio penitenciario, supone profundizar en su estudio que, hasta hace poco, de forma específica, era inexistente o escaso y, el tratamiento o intervención tampoco distinguía dichas características y necesidades especiales (Yagüe, 2007). Estos hechos y procesos que no reconocen lo distinto, han dado lugar a situaciones de discriminación e injusticia, directa o indirectamente durante muchos años. Así, en opinión de APDHA (2020), mientras se sancione igual situaciones que no lo son se reproduce una situación de desigualdad real, profunda e intrincada.

Será a partir de los años noventa cuando se da un impulso para adentrarse en estos temas, en palabras de Elena Azaola «la invisibilidad de las mujeres en el ámbito penitenciario provoca que se planifique una política penal y penitenciaria desde la ausencia o negación» (Azaola, 2005). Así, conscientes de la necesidad de reconocimiento de contar con normas globales e internacionales para el tratamiento de mujeres en el medio penitenciario y para las mujeres que han delinquido, teniendo en cuenta una variedad de resoluciones relevantes adoptadas por distintos organismos de Naciones Unidas, que hacían un llamado a los Estados Miembro a responder adecuadamente a las necesidades de estas mujeres, fueron adoptadas las «Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para mujeres delincuentes», las llamadas

«Reglas de Bangkok», del 21 de diciembre de 2010 (ONU, 2010). Estas reglas parten de la premisa que varones y mujeres no deben recibir un «trato igual», sino por el contrario, debe asegurarse un trato diferente, bajo leyes y políticas sensibles al género de las personas. En España, este reconocimiento e intento por incorporar el enfoque de género y la generación de acciones encaminadas a la igualdad en este contexto se inició previamente desde los años noventa del siglo pasado.

Pese a estos logros y la incorporación en las normas y políticas penitenciarias desde la perspectiva de género, aún resultan insuficientes y, en algunos países, lamentablemente, siguen estando ausentes. La perspectiva de género en el medio penitenciario se erige imprescindible, al igual que su adecuada dotación en medios, recursos y formación, así como en los contenidos y puesta en marcha en los programas generales tratamentales de intervención y de seguimiento.

### 3. CLAVES PARA LA REINSECCIÓN/INSECCIÓN

La **inserción y/o reinserción** social refiere al proceso a través del cual la persona, en este caso que ha sido condenada a prisión, independientemente de que haya participado o no los programas de formación y/o tratamiento para el afrontamiento de la vida en prisión, la preparación de la libertad en sus distintas dimensiones (punto 2.2 de este trabajo) y encaminados a su recuperación, se halla en tránsito de inmersión y/o interacción con el entorno social, laboral, familiar, comunitario, etc., en función de tipo de medida de cumplimiento de pena en medio abierto penitenciario, libertad condicional o de forma completamente libre.

Se trata de un período de múltiples adaptaciones y de gran sensibilidad, en el que estas personas se enfrentan a numerosos retos y realidades, situándose, con frecuencia, en condiciones de mayor vulnerabilidad, máxime si las condiciones de este tránsito no satisfacen sus necesidades básicas o si se enfrentan a dificultades o carencias relacionados con: el trabajo y/o condición económica, insuficientes redes de apoyos, problemas con la vivienda o alojamiento, carencias formativas o competenciales tecnológicas actuales, baja autoestima y limitaciones en la toma de decisiones, consecuencias negativas del internamiento -prisionización-, problemas por el retorno al contexto y relaciones que, habitualmente, es el que ha incidido como factor de riesgo en su situación actual, etc. (Añaños, et al, 2020; García-Vita, Añaños y Galán, 2019; Añaños, Gil, Raya y Soto, 2021). Esta vulnerabilidad puede incidir en el surgimiento o en la potenciación de, entre otros, reincidir delictivamente, retomar o iniciar los consumos de sustancias o enfrentarse a la identificación y juicio moral social, dándose lugar a situaciones de exclusión y estigmatización (Añaños, 2012; Galán, Ramos, Turbí y Añaños, 2021; Añaños, Nistal y Moles, 2021; Moles & Añaños, 2021).

En el afán de responder a estos retos y dificultades en los procesos de inserción o reinserción la ONU en 2018, saca a la luz un Manual no prescriptivo, basado en evidencias sobre prácticas exitosas de reinserción social que lleva a cabo. En él presta especial atención a los programas que se centran en el «reingreso de delincuentes» a la comunidad. Según esta fuente (ONU, 2018), todas estas intervenciones se realizan como parte de un programa in-

tegrado y diseñado para abordar los problemas y desafíos específicos de un delincuente individual. Se parte de la probabilidad de que se generen resultados de «reintegraciones positivas» cuando se confrontan los factores que predisponen al comportamiento criminal y se abordan sus necesidades físicas y sociales de manera continua y holística, tanto durante como después del encarcelamiento. En este marco se definen cuatro dimensiones: apoyo familiar, educación/capacitación, trabajo/alojamiento y necesidades especiales.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el análisis de la literatura especializada y las investigaciones realizadas se plantea siete factores claves que favorecen o influyen significativamente en la inserción-reinserción social penitenciaria, a citar:

1. **Factor personal:** estará compuesto por todas aquellas situaciones, condiciones y características personales, que se constituyen, tanto como factores de riesgo como de protección, así podemos destacar, la salud física y mental, los rasgos delictivos, peculiaridades socioculturales y sociodemográficos, los consumos de sustancias y otras adicciones, la formación académica, competencias sociolaborales, historia de malos tratos, autoestima, autoconcepto, capacidad de tomar decisiones, habilidades sociales, desarrollo de la resiliencia y autogestión, etc.
2. **Factor familiar:** representan fundamentalmente las redes de apoyo familiar (nuclear o extensa) en distintos planos (emocional, laboral, económico, material, etc.), la ubicación cercana de la familia, calidad o solidez de los contactos y comunicaciones, entorno familiar prosocial y preventivo de la reincidencia, etc.
3. **Factor educativo/formativo:** viene a conformar la oferta obligatoria y acceso al sistema educativo en todos los niveles en el medio penitenciario, al igual que en la sociedad en general y en condiciones de calidad; también, la definición y oferta de programas de intervención socioeducativa o tratamientos sobre diversas temáticas o situaciones, con amplio acceso y coherentes a las necesidades, realidades e intereses de la población reclusa, llevados a cabo bajo la responsabilidad de profesionales adecuados para cada acción.
4. **Factor laboral y económico:** integrada por los programas de formación (capacitación) específica con fines de desarrollar contenidos y competencias laborales o sociolaborales; programas o mecanismos de integración laboral real y reconocido con todos sus derechos, prestaciones sociales y remunerado en el medio penitenciario. Igualmente, se tiene en cuenta las acciones y convenios que se orienten a la vinculación laboral en semilibertad y libertad y; se considera dentro de este factor, los distintos tipos de ingresos y ayudas económicas provenientes de los servicios sociales como de otras instancias. En suma, sería la condición laboral y su consecuente situación económica, así como la oferta de programas y acciones encaminadas a la inserción laboral.
5. **Vivienda:** caracterizada por las condiciones de la vivienda, no solo previa a prisión, sino en el momento actual o cuando requiera la salida, por tanto, el hecho de contar con vivienda propia será importante o una vivienda de su entorno que ofrezca garantía de estabilidad y acogida. En el caso de no contar con vivienda, será importante un programa y recursos de apoyo de alojamiento alternativo (pisos-casas de acogida de estancias medias o largas), coordinándose estos con los

servicios sociales u otras instituciones o el tercer sector y, también, se contemplan las distintas ayudas económicas o de infraestructura para sustentar el alquiler de la misma.

6. **Factor sociocomunitario:** se tiene en consideración la cercanía física entre el centro con su comunidad de retorno, asimismo una buena comunicación y servicios de transporte público que facilite la fluidez de los movimientos. Por otro, es importante contemplar el vínculo que se tiene con la comunidad (institucionales, simbólicos del territorio, etc.) y las relaciones sociales. En la última, constituyen las redes de apoyo del entorno comunitario y de los iguales, que son fundamentales en la consolidación o no de los apoyos (emocional, material, social, etc.).

A nivel comunitario serán importantes los programas y recursos de prevención a la reincidencia. En este marco es necesario, también, los programas de justicia restaurativa, cuyas bases comunitarias pueden construir o reconstruir un capital social y hacer que esta sea más receptiva y comprometida con el apoyo a la inserción-reinserción social de esta población. Esta última perspectiva ofrece oportunidades que van más allá de las intervenciones individuales, sino también, según la ONU (2018), en términos de ayudar a las comunidades a construir su propia resiliencia, su capacidad y eficacia colectiva para ejercer un control social informal sobre este colectivo y hacer cumplir sus propios valores.

7. **Factor de acompañamiento a las situaciones prioritarias:** se orienta a intervenir sobre condiciones o circunstancias que requieren de mayor atención y urgencia, que permitan a los/as reclusos/as, de forma preferentemente individualizada, tener los elementos básicos para su inserción-reinserción social, o en su caso, la preparación con dicho fin, y el desarrollo prosocial del afrontamiento diario de su vida. Estos serían: oferta y accesos a programas tratamiento específicos (dependencia a sustancias y/o adicciones, salud mental, discapacidad, violencia de género, etc.), programas y recursos de apoyo psicológico, programas de gestión y apoyo con los servicios sociales incluso en la etapa postpenitenciaria, entre otros.

Cabe señalar que la participación de la población reclusa en España en las distintas acciones y ofertas formativas y tratamientos, en los recursos y medios, en los programas, etc. tanto en el interior de los centros, a nivel exterior como en períodos postpenitenciarios, es de carácter voluntario. Sin embargo, es necesario distinguir las actuaciones prioritarias de las específicas en los PIT, a fin de que en todas, pero, especialmente, en las primeras se hagan los mayores esfuerzos para motivar y adherir a los/as internos/as. Todas estas actuaciones y mecanismos favorecerán la inserción-reinserción social y, constituirán, a la vez, un factor de protección para prevenir la reincidencia delictiva y evitar otras situaciones de riesgo o conflicto en el que esta población se halla más vulnerable.

## 4. LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO HUMANO

La perspectiva del desarrollo humano se contempla en el marco de los principios, planteamientos, metodologías y prácticas que se centra en las personas y sus oportunida-

des y elecciones desde una dimensión integral, en este caso aplicada en el medio penitenciario.

En ese sentido, se adentra en desarrollar todo el potencial de las personas para aumentar su acceso a las oportunidades y posibilidades de elección (Coyle, Fair, Jacobson & Walmsley, 2016), y que en gran medida coinciden con las perspectivas de la Pedagogía y Educación Social. Sienta sus bases en las ideas de Amartya Sen (Sen, 1999), quien revoluciona los enfoques tradicionales hacia una economía del bienestar, focalizando el objetivo en las «capacidades» del ser humano.

Inicialmente, Sen argumentó a favor de cinco componentes en la evaluación de la capacidad: la importancia de las libertades reales, las diferencias individuales en la capacidad de transformar recursos en actividades valiosas, la naturaleza multivariada de las actividades que dan lugar a la felicidad, el equilibrio de factores materialistas y no materiales en la evaluación del bienestar humano y, la distribución de oportunidades dentro de la sociedad. Posteriormente, con las propuestas de Martha Nussbaum, Sudhir Anand y James Foster, la **teoría de las capacidades** se configura como un paradigma sobre el desarrollo humano que inspiró la creación del Índice de Desarrollo Humano de la ONU (una medida popular de desarrollo humano, que contempla capacidades en salud, educación e ingresos).

El enfoque enfatiza las capacidades funcionales («libertades sustantivas», como la capacidad de vivir hasta la vejez, participar en transacciones económicas o participar en actividades políticas), en lugar de utilidad (felicidad, cumplimiento de deseo o elección) o el acceso a recursos (ingresos, mercancías, activos). La pobreza se entiende como privación de capacidad. En suma, este enfoque del bienestar humano enfatiza la importancia de la libertad de elección, la heterogeneidad individual y la naturaleza multidimensional del bienestar.

Por su parte, Nussbaum (2000), enmarca 10 capacidades planteándolos como **oportunidades** reales basadas en circunstancias personales y sociales. Este giro se centra en la noción de la dignidad humana individual y no tanto en el grupo, siendo las mismas cuestiones que, en opinión de la autora, deberían ser respaldadas por todas las democracias. Estas capacidades/oportunidades son:

1. *Vida*. Vivir hasta el final la vejez de una vida humana de longitud normal.
2. *Salud*. Poder gozar de buena salud, incluida la salud reproductiva; estar adecuadamente nutrido; tener un refugio adecuado.
3. *Integridad corporal*. Moverse libremente de un lugar a otro; seguridad ciudadana y prevención de la violencia; oportunidades de satisfacción sexual y de elección en materia de reproducción.
4. *Sentidos, Imaginación y Pensamiento*. Usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar, y hacer estas cosas de una manera «verdaderamente humana», una forma informada y cultivada por una educación adecuada, que incluye, entre otras, alfabetización y conocimientos básicos. Igualmente, se favorece la experimentación y producción de eventos de elección propia, religiosos, literarios, musicales, etc. Utilizar la mente con las garantías de la libertad de expresión (político, artístico y religioso). Poder tener experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.

5. *Emociones*. Tener apegos a cosas y personas fuera de nosotros mismos; amar, sufrir, experimentar el anhelo, la gratitud y la ira justificada. No tener el desarrollo emocional arruinado por el miedo y la ansiedad.
6. *Razón práctica*. Ser capaz de formar una concepción del bien y participar en una reflexión crítica sobre la planificación de la vida (implica protección para la libertad de conciencia y la observancia religiosa).
7. *Afiliación*. Por un lado, ser capaz de vivir con otros y acercarse a ellos, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en diversas formas de interacción social; para poder imaginar la situación de otro (proteger esas formas de afiliación, proteger la libertad de reunión y el discurso político). Por otro lado, tener las bases sociales de autorrespeto y no humillación (trato en igualdad, sin distinción de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión, origen nacional y especie).
8. *Otras especies*. Ser capaz de vivir con preocupación por y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.
9. *Jugar*. Poder reír, jugar, disfrutar de actividades recreativas.
10. *Control sobre el entorno*. A nivel político, poder participar efectivamente en las elecciones políticas que gobiernan la vida de uno; tener el derecho de participación política, protección de la libertad de expresión y asociación. A nivel material, poder tener propiedades (tierra y bienes muebles) y tener derechos de propiedad en igualdad de condiciones con los demás; tener derecho a buscar empleo en igualdad de condiciones con los demás; estar libre de una búsqueda o incautación injustificada. En el trabajo, poder trabajar como humano, ejercitar la razón práctica y entrar en relaciones significativas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

Actualmente, el enfoque de las capacidades/oportunidades está ampliamente aceptado como un paradigma en el desarrollo, cuya concreción del amplio listado que contempla relativamente de forma completa y del alto nivel del espacio en el que se experimenta el bienestar humano o la calidad de vida, se erige complejo en el medio penitenciario. Las razones de estas complejidades se deben a que cada una de ellas representan dimensiones distintas que dificulta la identificación de los indicadores empíricamente, requiriéndose adicionalmente de múltiples preguntas, y que en el contexto penitenciario no se ha realizado. A partir de este enfoque se han incorporado otras medidas desarrolladas y utilizadas por las Naciones Unidas a nivel general (Índice de Desarrollo de Género —IDG—, Medida de Empoderamiento de Género —GEM— de 1995, Índice de Desigualdad de Género —GII—, Índice de Desarrollo Humano ajustado por Desigualdad —IHDI—, siendo los últimos adoptados en 2010).

También, cabe señalar, en la dimensión del desarrollo humano, la perspectiva sobre el **Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030** (ONU, 2015a). Esta cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de las ciudades. En definitiva, pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.



Los objetivos y las metas son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental. Estos se estimularán durante los próximos 15 años la acción en las siguientes esferas de importancia crítica para la humanidad y el planeta. Los objetivos que están directamente relacionados al objeto de este trabajo son, fundamentalmente, tres, a citar:

- Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos
- Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas
- Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas. Dentro de este objetivo se destacan: 16.3 Promover el estado de derecho en los planos nacional e internacional y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos y y; 16.7 Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades.

## 5. CONCLUSIONES

El endurecimiento de las políticas y condenas en los sistemas de justicia a nivel internacional ha dado lugar a número creciente de población penitenciaria, especialmente mujeres, en su mayor parte, por delitos de baja peligrosidad o delitos menores no violentos. Sin embargo, estas siguen siendo la minoría en el medio penitenciario en general, siendo escasos los centros exclusivos para mujeres y dentro de las prisiones los espacios, módulos o pabellones destinados a ellas, también, son pocos.

Teniendo en cuenta que, los efectos del encarcelamiento en las mujeres y en los entornos sociofamiliares son más perjudiciales y, sus distintas necesidades específicas, propias del género, no son atendidas o son parcialmente tratadas, pese a los esfuerzos en las políticas de igualdad emprendidas; la atención o tratamiento que reciben, con frecuencia, son menos y, a veces, con menor calidad, en función de la proporción poblacional que representan, en cuanto a las ofertas laborales en prisión, recursos, infraestructuras, instalaciones, medios, programas de tratamiento, etc. o son atendidas en acciones planteadas para los hombres.

Los factores que se identifican como influyentes o claves en los procesos de inserción-reinserción social en los tránsitos a la libertad o en la libertad definitiva reflejan las múltiples realidades a las que la población reclusa le corresponde afrontar, sean estos: las características personales y trayectorias seguidas, las redes de apoyo familiar, las condiciones educativas y formativas, la situación laboral y económica, el contar con alojamiento o vivienda, la vinculación comunitaria y, la intervención en circunstancias prioritarias. Estos factores, lamentablemente, no siempre son abordados con cabalidad, dependiendo, con frecuencia, de las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, concepción de justicia, etc. de los países, a pesar de que la mayoría ha ratificado el convenio de protección de los Derechos Humanos, lo cual puede agravar la situación de esta población que, ya de por sí, es cuestionable y vulnerable.

Aplicar las perspectivas del desarrollo humano como los objetivos del desarrollo sostenible, en el contexto penitenciario, resultan dificultosas. Esto se debe no solo por las condiciones de la reclusión, las distintas limitaciones y la enorme normatividad del medio, sino, también, porque los indicadores y criterios que se aplican en los distintos índices de desarrollo se generalizan a grandes sectores o datos poblacionales nacionales de cada país, obviando las trayectorias personales y circunstancias especiales que tiene, en este caso, la población penitenciaria (Añaños y García-Vita, 2017). Así, existe una problemática para la identificación de los indicadores empíricos de cada dimensión, porque se requieren adicionalmente de variadas preguntas y que en el medio penitenciario no da lugar o que los condicionamientos son otros. Todo ello desdibuja la enorme diversidad y múltiples realidades que se viven en este contexto. Además, cabe sumar, las diferencias en las condiciones de la protección de los derechos humanos en cada Estado.

Pese a lo anterior, el planteamiento de una justicia penal dentro de un enfoque de desarrollo humano podría responder a los distintos retos que hemos descrito. La distinción entre el propósito del encarcelamiento (penas de privación de libertad) y el papel de la prisión (tratamiento/intervención penitenciaria) es fundamental para esclarecer los principios y metas del sistema de justicia. Las condenas privativas de la libertad no necesariamente deben aplicarse de forma automática y no en todos los casos es la más pertinente, porque según Coyle, Fair, Jacobson & Walmsley (2016) se asocia a un «castigo» por algo que se ha hecho en el pasado y no una disposición que mira hacia el futuro.

Las soluciones de justicia penal serán más coherentes si se alejan de la imposición de penas mayoritarias de reclusión, puesto que, en gran medida, los delitos se asocian a los problemas sociales y económicos subyacentes (Añaños, Nistal y Moles, 2021; Moles & Añaños, 2021). Será más eficaz abordar la inserción-reinserción social en el marco de las comunidades donde viven con medidas alternativas a prisión, asumiendo la responsabilidad de los hechos y el planteamiento de la justicia restaurativa, así como en función de las capacidades, oportunidades, el empoderamiento y la autonomía en la toma de las decisiones.

En enfoque del Desarrollo Humano se centra en aumentar el bienestar de las personas y sus comunidades. Coincide, también, con una mayor sensibilidad social relacionada con el acuerdo de un nuevo conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible que se materializa y, pone de manifiesto la necesidad, entre otros, de cerrar la brecha de: la pobreza, la discriminación entre los géneros, la educación, la salud y otras esferas. Un enfoque del que la institución penitenciaria no puede estar al margen. Todos estos objetivos inciden directamente en los procesos del tratamiento penitenciario, la preparación de la libertad y la inserción-reinserción social.

A la luz de lo abordado y la complejidad del tema se pone en relieve que los procesos de inserción-reinserción social deben de contemplar perspectivas integrales del ser humano, tratadas desde miradas interdisciplinarias, adecuadas a las características de los hombres y de las mujeres (género), coherentes a las múltiples realidades en el interior de la prisión como las que se presentan en el exterior, con un fin de dignificación, transformador y liberador, orientado al cambio o mejora de las personas que, en definitiva son los principios de la Pedagogía y Educación Social. En ese sentido las intervenciones en el tratamiento penitenciario cobran fortaleza si van en la misma línea, máxime si se definen en un continuum en el acompañamiento en las distintas etapas a transitar.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Añaños, F. T. (2012). Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socioeducativo y de la paz. *Convergencia*, 59, 13-41. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n59/v1959a1.pdf>
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2012a). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana —RHELA—*, 14 (18), 119-138. <https://doi.org/10.9757>.
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. Prior Education and Discrimination: Women in Spanish Prisons. *Revista de Educación*, 360, 91-118. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-222>.
- Añaños, F. (coord.) (2010). *Las mujeres en las prisiones. Educación Social en contextos de riesgo y/o conflicto*. Barcelona: Gedisa.
- Añaños, F., Fernández, M. y Llopis, J. (2013). *Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 13-28. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2013.22.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.02).
- Añaños, F. T. y García-Vita, M. M. (2017). ¿Desarrollo humano en contextos punitivos? Análisis socioeducativos desde las vulnerabilidades sociales y el género. *Revista Criminalidad*, 59 (2), 109-124. [https://www.policia.gov.co/sites/default/files/revista\\_criminalidad\\_59-2\\_v2\\_small\\_0.pdf#page=110](https://www.policia.gov.co/sites/default/files/revista_criminalidad_59-2_v2_small_0.pdf#page=110)
- Añaños, F. T. (coord.) (2017). *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Añaños, F. T., García-Vita, M. D. M., Galán-Casado, D. & Raya-Miranda, R. (2020). Dropout, Autonomy and Reintegration in Spain: A Study of the Life of Young Women on Temporary Release. *Frontiers in Psychology*, 11, 1359. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01359>.
- Añaños, K., Añaños-Bedriñana, F. T. & Rodríguez, J. A. (2019). Exercising fundamental rights in punitive conditions: Education in Spanish prisons. *The International Journal of Human Rights*, 23 (7), 1206-1220. <https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1601084>.
- Añaños, F., Gil, F., Raya, R. y Soto, F. (2021). Estudiar en prisión: la situación actual de las mujeres en contextos penitenciarios españoles. *Psychology, Society, & Education*, 13 (1), 115-121. <http://dx.doi.org/10.25115/psyse.v1i1.3494>.
- Añaños, F., Nistal Burón, J. y Moles López, E. (2021). La reincidencia penitenciaria en España: género, factores asociados y prevención. *Psychology, Society, & Education*, 13 (29). <https://doi.org/10.25115/psyse.v3i2.3489>
- APDHA (2020). *Informe sobre la situación de las mujeres presas*. Área de Cárceles de la APDHA. <file:///H:/+2021/ARTICULOS%202021/Art%20CLAVES%20REINSERCIÓN/Informe-APDHA-situación-mujer-presa-España%20y%20Andalucía.pdf>.
- Azaola, E. (2005). Las mujeres en el sistema de justicia penal y la antropología a la que adhiero. *Cuadernos de Antropología Social*, 22, 11-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913913002.pdf>.
- Bonta, A. (2006). *The psychology of criminal conduct* (4.ª ed.). Cincinnati (EE. UU.): Anderson Publishing.
- Coyle, A., Fair, H., Jacobson, J. & Walmsley, R. (2016.). *Incarceration around the world. The current situation and an alternative future*. Bristol: Bristol University.
- Del Pozo, F. y Añaños-Bedriñana, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 47-68. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41191](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191).

- Galán, D., Ramos, E., Turbi, A. y Añaños, F. (2021). Salud mental y consumo de drogas en prisiones españolas. Una perspectiva de género. *Nombre revista: Psychology, Society, & Education*, 13 (1), 85-98. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.3478>.
- García-Vita, M. M., Añaños-Bedriñana, F. T. y Galán Casado, D. (2019). Prisionización en mujeres en semilibertad: relaciones interpersonales y acción socioeducativa. En Jordi Longás Mayayo y Jesús Vilar (coords.). *La Pedagogía Social en un entorno VICA: ¿viejos problemas, nuevas perspectivas?* (pp. 195-198). Barcelona: SIPS.
- Moles, E. y Añaños, F. (2021). Factors of prison recidivism in women: A socio-educational and sustainable development análisis. *Sustainability*, 13, 5822. <https://doi.org/10.3390/su13115822>.
- Nussbaum, M. (2000). Women's Capabilities and Social Justice. *Journal of Human Development*, 1 (2), 219-247. <https://doi.org/10.1080/713678045>.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH). Resolución 217 (A) de la Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- ONU (1990). *Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad*. «Reglas de Tokio». Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución 45/110, de 14 de diciembre de 1990.
- ONU (2010). *Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para mujeres delincuentes*. «Reglas de Bangkok». Asamblea General de las Naciones Unidas, 21 de diciembre de 2010. [https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Bangkok\\_Rules\\_ESP\\_24032015.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Bangkok_Rules_ESP_24032015.pdf).
- ONU (2015). *Reglas Mínimas de Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos*. «Reglas Nelson Mandela». Asamblea General de las Naciones Unidas, 17 de diciembre de 2015. [A/RES/70/175](https://undocs.org/es/A/RES/70/175). <https://undocs.org/es/A/RES/70/175>.
- ONU (2015a). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas, 18 de septiembre de 2015. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>.
- ONU (2018). *Manual introductorio sobre la prevención de la reincidencia y la reintegración social de los delincuentes*. Viena: ONUDD. [file:///H:/+2021/ARTICULOS%202021/Art%20CLAVES%20REINSERCIÓN/Materila%20Muriel.%20ONU/18-02303\\_ebook%20prevención%20de%20la%20reincidencia.en.español.pdf](file:///H:/+2021/ARTICULOS%202021/Art%20CLAVES%20REINSERCIÓN/Materila%20Muriel.%20ONU/18-02303_ebook%20prevención%20de%20la%20reincidencia.en.español.pdf).
- Pantoja, L. y Añaños-Bedriñana, F. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 109-122. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.09](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.09)
- Ruidiaz, C. (2004). Los servicios sociales penitenciarios en la España democrática. *Revista de Trabajo Social*, 4, 109-114.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2020). *Estadística mensual. Abril 2020, Población reclusa por sexo*. [https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/estadistica-penitenciaria?p\\_p\\_id=statistics\\_INSTANCE\\_uBltkVK0fTY7&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&\\_statistics\\_INSTANCE\\_uBltkVK0fTY7\\_javax.portlet.action=searchActionMonthly&p\\_auth=PU7zWf5H&p\\_p\\_lifecycle=0](https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/estadistica-penitenciaria?p_p_id=statistics_INSTANCE_uBltkVK0fTY7&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_statistics_INSTANCE_uBltkVK0fTY7_javax.portlet.action=searchActionMonthly&p_auth=PU7zWf5H&p_p_lifecycle=0).
- Walmsley, R. (2018). *The World Female Imprisonment List*. [https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world\\_female\\_prison\\_4th\\_edn\\_v4\\_web.pdf](https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world_female_prison_4th_edn_v4_web.pdf).
- Yagüe, C. (2007). Mujeres en Prisión. Una intervención penitenciaria basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española en Investigación Criminológica*, 5, 1-23.

# 7

## Retos en la evaluación y el tratamiento de mujeres en prisión

*Ismael Loinaz Calvo*<sup>1</sup>

### 1. DELINCUENCIA FEMENINA, SEXO Y GÉNERO

La delincuencia femenina ha generado poca producción académica en comparación con su homóloga masculina. Esto se debe, en gran medida, a la menor implicación de las mujeres en el mundo criminal y, por tanto, al predominio de muestras masculinas en contextos judiciales, policiales y penitenciarios. En esta breve introducción al fenómeno de la delincuencia femenina nos aproximaremos por un lado a las cifras oficiales en España y, por otro lado, a dos ejes centrales: la evaluación del riesgo y el tratamiento (con especial atención a los aspectos vinculados a las experiencias traumáticas).

Los estudios en criminología se han centrado mayoritariamente en muestras masculinas con las consecuencias que esto tiene para la comprensión y el abordaje de los fenómenos delictivos. La existencia de modelos explicativos diferentes para la delincuencia femenina o factores de riesgo específicos de cada sexo es algo que aún suscita controversia. Las perspectivas evolucionistas ponen de manifiesto que las diferencias de sexo no son exclusivas de los seres humanos (aludiendo a cuestiones como la selección natural), pero igualmente se debe considerar la influencia de la sociedad y los roles y estereotipos, entrando con ello en la controversia y la diferencia entre sexo (biológico) y género (como roles o expectativas socioculturales sobre lo femenino y lo masculino) (ver Gartner y McCarthy, 2014). En estudios de revisión se concluye que existen factores de riesgo comunes en ambos sexos, aunque también algunas diferencias (Wong et al., 2010). La investigación con autoinforme confirma que la actividad delictiva es mayor en chicos que en chicas, el desistimiento (cese de la actividad delictiva) es más precoz en las chicas y también en ellas se dan menos carreras delictivas (Loeber et al., 2017). Las estadísticas también señalan la menor implicación de mujeres en los delitos más graves.

En las últimas décadas, el porcentaje de mujeres condenadas se ha incrementado en distintos países anglosajones. Con ello, la investigación disponible también ha ido en aumento. En el contexto anglosajón, el ascenso de mujeres en las estadísticas criminales se ha atribuido a una mayor persecución de distintas conductas consideradas delito, siendo

---

<sup>1</sup> Universidad de Barcelona.

las condenas principalmente por robos, fraudes y delitos vinculados a las drogas (McIvor, 2007). Y en el ámbito español, como veremos, la proporción de mujeres condenadas a prisión se mantiene estable en las últimas décadas, sin los picos descritos en poblaciones penitenciarias como la estadounidense.

La menor prevalencia de mujeres en la estadística delictiva y la menor gravedad de sus delitos no es algo que podamos atribuir solo a los sesgos del sistema judicial, como cuando son consideradas menos culpables, de menor riesgo o menos responsables al achacarse su conducta a presiones externas y no a factores individuales, o el sesgo de caballerosidad que implica condenas más benévolas cuando la mujer encaja con el rol femenino y las expectativas sociales y más graves cuando se distancia de los ellos (Embry y Lyons, 2012; Franklin y Fearn, 2008; Russell, 2013). En lo referente a la delincuencia sexual, casi la totalidad de casos son cometidos por varones. Sin embargo, existen contextos en los que la proporción de mujeres es mayor (abuso cometido por profesores o cuidadores en centros de menores) y también es cierto que existe una mayor cifra negra en el caso de la violencia femenina por la menor percepción de riesgo, menor posibilidad percibida de que la mujer sea capaz de abusar, o por considerar los posibles abusos de mujeres menos dañinos (Miller-Perrin, Perrin y Renzetti, 2018). Las cifras oficiales son irrefutables y así lo evidenciaremos a continuación con un breve repaso de la estadística española.

## 1.1. Las cifras de la delincuencia femenina en España

Según el Anuario Estadístico del Ministerio de Interior, la población penitenciaria femenina suponía el 7,53% (4.434 mujeres) en 2018. Este porcentaje podría considerarse alto según el ranking mundial de 2018, siendo de los más altos de del continente europeo<sup>2</sup>. La evolución de las cifras de las últimas tres décadas en España (véase figura 7.1) muestran periodos al alza y periodos de estabilización, sin que supere el 8% la población penitenciaria femenina en los últimos 10 años. La distribución de edades es similar en ambos sexos y la distribución de sexos es igual en el caso de la población penitenciaria extranjera. En medidas penales alternativas la proporción de mujeres sería algo mayor, alcanzando el 10%.

Respecto al tipo delictivo, en algunos como la violencia sexual la representación femenina es anecdótica. Según el Anuario Estadístico del Ministerio de Interior de 2018, en España había 3.239 hombres y 46 mujeres condenados a prisión (código penal 1995) por delitos contra la libertad sexual (lo que equivale a un 1,4% de los casos). Los delitos contra la seguridad del tráfico tendrían la segunda menor presencia femenina (un 3%). Por el contrario, las mujeres cumplen condena principalmente por delitos contra la salud pública (30,4%) y por delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico (40,3%). Pero incluso dentro de los delitos más prevalentes, la mujer es minoría. Las mujeres supusieron el 14% de los detenidos por tráfico de drogas (3.110 mujeres) y el 6% (23.935 mujeres) de los denunciados por el mismo delito en 2018.

En el caso de las menores, aunque la diferencia es algo menos abismal que en los adultos, las mujeres también son minoría. Las estadísticas del INE (2013-2017), basadas en las

<sup>2</sup> Ver [https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/female-prisoners?field\\_region\\_taxonomy\\_tid=All](https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/female-prisoners?field_region_taxonomy_tid=All).

condenas anotadas en el Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores, confirman que las infracciones cometidas por mujeres son inferiores al 20%, con un ligero incremento en los últimos años (17,7% en 2013; 19,2% en 2017). En los homicidios el porcentaje es la mitad (10,5%), en las lesiones algo superior (25%), en delitos sexuales casi inexistente (0,3% en 2017). Igualmente, la proporción de mujeres se reduce conforme aumenta el número de delitos y faltas cometidos: 20,8% para 1 delito, 18,9% para 2 delitos, 18,3% para 3 delitos y 15% para 4 o más delitos. Por tanto, las cifras confirmarían también la menor implicación de mujeres en los delitos graves.

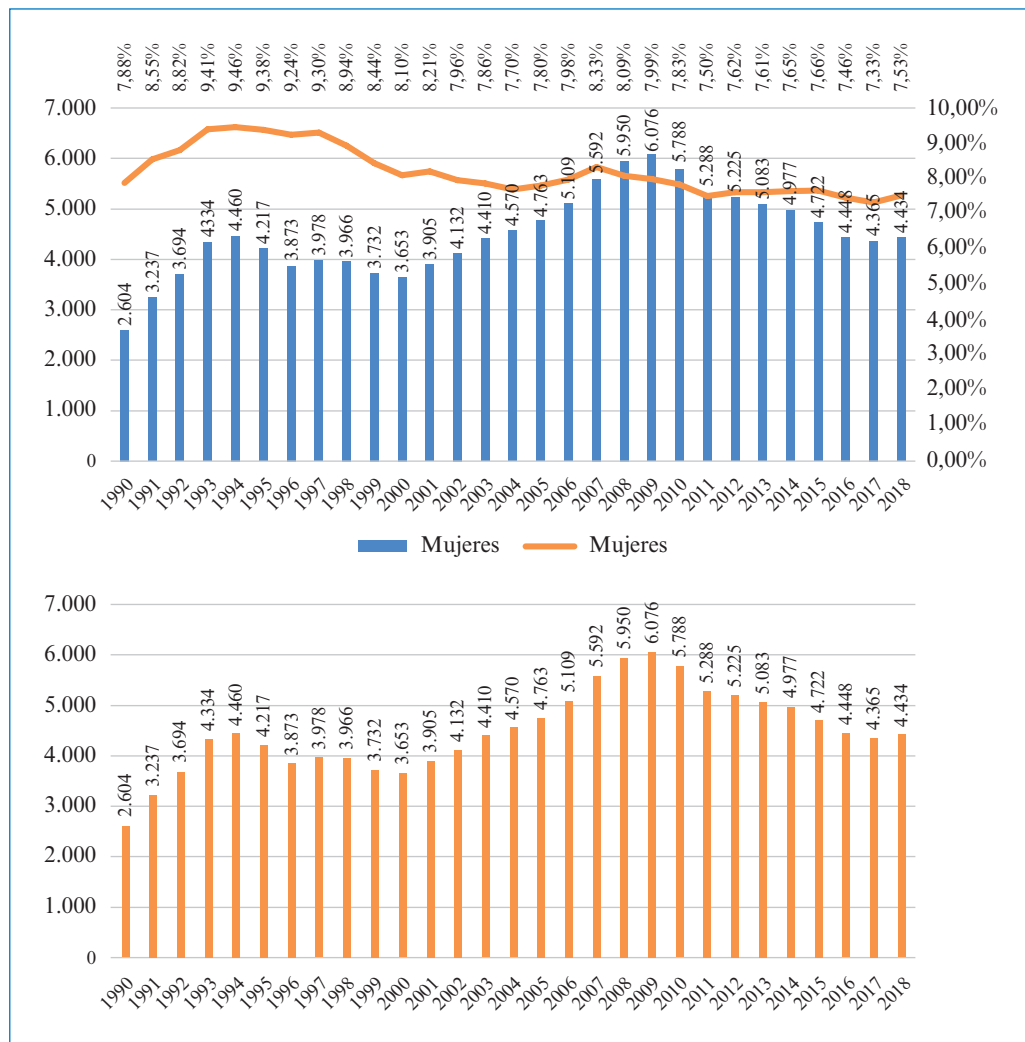


Figura 7.1. Población penitenciaria femenina entre 1990 y 2018. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Anuario Estadístico* del Ministerio del Interior de 2018.

## **2. CARACTERÍSTICAS DE LA DELINCUENCIA FEMENINA**

En el estudio de la delincuencia femenina una cuestión central ha sido conocer si existen características compartidas y factores de riesgo comunes con los hombres delincuentes, a la par que detectar aquellas variables específicas de ellas. Este punto de interés tiene un doble objetivo: confirmar si los modelos tradicionales desarrollados con muestras masculinas son válidos y conocer qué aspectos concretos de las mujeres deberían ser atendidos o valorados de forma diferente.

Las experiencias traumáticas en la vida ha sido una variable descrita de forma reiterada en la investigación internacional. La prevalencia de victimización en las mujeres en prisión es muy alta, especialmente en el contexto de la violencia de pareja y el de la violencia sexual, con prevalencias superiores en las autoras de delitos violentos (Loinaz, 2014). En muestras españolas se han descrito niveles de victimización del 88,4% en población reclusa catalana (SURT, 2005) y hasta del 96,6% en una pequeña muestra aleatoria de 30 presas en Asturias (Fontanil et al., 2013). Los perfiles de las mujeres victimizadas presentan un mayor número de necesidades psicológicas, siendo más complejos y llevando aparejados más conflictos interpersonales. Por ello, diferentes líneas de trabajo internacional señalan la necesidad de atender a estas mujeres con programas especializados y con enfoques centrados en el trauma (Loinaz, 2016).

La victimización en el contexto de la pareja ha sido fuente de análisis y discusión. En primer lugar, discusión en torno a si ellas agreden o no solo en defensa propia frente a las agresiones de sus parejas o exparejas (ver, por ejemplo, la revisión de Belknap et al., 2012 sobre los tipos de homicidios en la pareja que comenten las mujeres). Caman et al. (2016) confirmaron la mayor prevalencia de abusos de sustancias en algún momento de su vida y la presencia de victimización por parte de la pareja en mujeres que había matado a su pareja comparadas con una muestra de hombres. En autoinformes en población general, sin embargo, no se ha confirmado un mayor uso de la violencia por motivos de defensa en mujeres (Shorey et al., 2010). En una amplia revisión sobre motivos para usar la violencia de pareja, Langhinrichsen-Rohling et al., (2012) señalaron la posibilidad de encontrarnos sesgos en el autoinforme de motivos para usar la violencia según el contexto de evaluación. En contextos judiciales se esperaría un mayor autoinforme del uso de defensa propia que en contextos como las muestras universitarias, algo relacionado con perfiles más conflictivos o con el uso de excusas o justificaciones del delito. En la misma dirección concluyen otras revisiones recientes añadiendo, además, la necesidad de diferenciar defensa propia de venganza para poder avanzar en la controversia de género sobre motivos para el uso de la violencia de pareja (Leisring y Grigorian, 2016). Otro motivo sería la comorbilidad existente en estas mujeres, sumando sintomatología traumática y consumo de sustancias. En una aproximación reciente en prisiones de Catalunya, analizando datos de la del RisCanvi, se obtuvo que un 23% de las mujeres evaluadas con la herramienta por su potencial riesgo de reincidencia habían sufrido victimización en la pareja (Loinaz y Andrés-Pueyo, 2017). Las mujeres que habían sufrido esta violencia presentarán significativamente más factores de riesgo clínicos y de personalidad y, en general, más necesidades desde el punto de vista del tratamiento y la gestión del riesgo.



Sintetizando la investigación en la materia y ahondando en propuestas de intervención, las conclusiones de la revisión de McKee y Hilton (2019) serían las siguientes:

1. Ser víctima de violencia de pareja está relacionado con el consumo de sustancias, estrés postraumático y la comorbilidad entre ambos.
2. En mujeres delincuentes, la sintomatología traumática y el abuso de sustancias están relacionados con la victimización por parte de parejas, así como con indicadores de otros trastornos mentales, pero son atípicos los tratamientos para estos problemas para mujeres implicadas en los sistemas de justicia.
3. Existe apoyo empírico para el abordaje terapéutico simultáneo de los problemas con el abuso de sustancias y la sintomatología traumática.
4. El trauma derivado de la violencia de pareja puede ser una necesidad criminógena o factor que influya en la respuesta al tratamiento de las mujeres en modelos con perspectiva de género.

De hecho, la comorbilidad entre abuso de sustancias y otro trastorno mental se ha descrito como una variable predictora de los problemas en prisión (conflictos, incumplimiento de normas, etc.), no dándose diferencias entre aquellas mujeres sin problemas y las que solo tienen uno de ellos, sin comorbilidad (Kuo y Zhao, 2019). En mujeres delincuentes sexuales Marshall y Miller (2019) señalan como factores específicos de las mujeres vinculados a su reincidencia la historia de victimización (violencia sexual en la infancia o violencia física en la edad adulta) y los síntomas de trastorno mental (ansiedad, depresión, rasgos de personalidad límite). Por todo lo dicho, salud mental e historia de victimización sobresalen como cuestiones prioritarias a la hora de trabajar con mujeres delincuentes.

### 3. EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO DE MUJERES DELINCUENTES

Uno de los efectos de la descompensación histórica en la investigación criminológica y forense de muestras masculinas y femeninas ha sido la utilización de criterios masculinos para juzgar a delincuentes femeninas. Serían dos las principales cuestiones afectadas en lo referente a mujeres delincuentes: la evaluación del riesgo de reincidencia y el tratamiento o rehabilitación/reinserción social. En Loinaz (2016) se puede consultar una revisión detallada de estas cuestiones, en especial sobre el tratamiento.

En la práctica, la mayoría de las intervenciones con mujeres han sido resultado de la adaptación parcial de los programas disponibles en hombres, una adaptación sin un apoyo empírico fiable en muchas ocasiones. Lo mismo ha ocurrido con las herramientas específicas para estos contextos, como las de evaluación del riesgo de violencia o de reincidencia, que tienden a mostrar capacidades moderadas de predicción en ellas (de Vogel et al., 2019; Rossdale et al., 2020). Solo las más recientes se han desarrollado incluyendo muestras femeninas, la SAPROF (de Vogel et al., 2012) o la START (Nicholls et al., 2006), y alguna ha surgido para complementar la evaluación en mujeres, como la *Female Additional Manual* —FAM— (de Vogel et al., 2014) que complementarían las evaluaciones efectuadas con la HCR-20. En

la actualidad sigue vigente el debate sobre si la evaluación del riesgo (es decir, la predicción de conductas basada en factores de riesgo y de protección) es neutra al sexo o no, encontrándose muchas limitaciones en la investigación disponible, posturas enfrentadas y conclusiones como que, pese a que los factores puedan ser similares en hombres y mujeres, la forma de expresarse sería diferente en ellas (Geraghty y Woodhams, 2015).

La aproximación al trauma está presente en muchos modelos de intervención con mujeres envueltas en el sistema judicial. Aiyegbusi (2020), desde una visión psicodinámica, sugiere aproximarse a estas mujeres preguntándonos *¿qué le pasó?*, en lugar de la perspectiva clásica de *¿qué va mal en esta mujer?* A este cambio de perspectiva, además, se incorpora la teoría del apego para ofrecer una mejor comprensión de los senderos hacia la delincuencia femenina. La formulación de cada caso permitiría comprender disparadores, precursores emocionales y experiencias de vida que llevan a la mujer a delinquir y están relacionadas con su situación actual. En este proceso, recuerda la autora, sería esencial no reactivar traumas latentes. Con independencia de la compleja explicación psicodinámica, se llama la atención sobre la proyección de esos conflictos y esas experiencias y la conexión entre las figuras de cuidadores y el trauma. Este tipo de vinculaciones afectaría a la relación terapéutica, pudiendo ser preferible en algunos casos enfoques grupales que reducen la intensidad de la relación frente a la intervención individual.

En una revisión reciente, McKee y Hilton (2019), ahondan en el abordaje de las experiencias traumáticas y los problemas de consumos en mujeres condenadas a prisión que hayan sido víctimas de violencia de pareja. Para ello siguen el modelo de intervención en tres etapas de Judith Herman (referente mundial en la intervención tras experiencias traumáticas):

1. Seguridad y estabilización, destinada a desarrollar habilidades de afrontamiento.
2. Recuerdo y duelo (para procesar lo ocurrido).
3. Reconexión, cuyo objetivo es volver a recuperar un nuevo sentido de sí misma.

Los autores añaden un primer paso destinado a evaluar todas las variables de interés (riesgo de reincidencia, psicopatología, conductas violentas en la pareja). Para la etapa de seguridad (paso dos) proponen sesiones grupales semanales, así como una evaluación post-intervención para confirmar si los síntomas traumáticos persisten. En caso de persistir los síntomas, sugieren pasar al paso tres y aplicar una intervención cognitivo-conductual individual. Por último, el paso cuatro estaría destinado a aquellas mujeres que ya han mostrado mejoras tanto en su sintomatología traumática como en el problema de sustancias, y que están próximas a la libertad o ya están siendo atendidas en la comunidad. En esta fase se abordarían las relaciones familiares, cuestiones laborales, etc. vinculadas a la reinserción.

## **4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA EL FUTURO**

En esta breve introducción a la delincuencia femenina hemos podido evidenciar la menor implicación femenina en la criminalidad general y en especial en delitos graves, una tendencia estable en el tiempo. Por otro lado, sigue existiendo debate respecto a la simili-

tud o diferencias en factores de riesgo. Entre las cuestiones de interés en el trabajo con mujeres delincuentes aparecen como prioritarias la evaluación de las experiencias traumáticas a lo largo de la vida, la sintomatología psicopatológica y el abuso de sustancias. La combinación de todas ellas supone, además, un perfil de especial riesgo y mal pronóstico.

Entre las recomendaciones para la práctica diaria podríamos señalar las siguientes (McKee y Hilton, 2019):

1. Detección inicial y evaluación rutinaria de la victimización, abuso de sustancias, estrés postraumático.
2. Valoraciones del riesgo en mujeres delincuentes e incorporación la victimización y la sintomatología traumática como posibles necesidades de tratamiento.
3. Compromiso con la implementación de intervenciones basadas en la evidencia y aplicadas con integridad.

La puesta en marcha de estas dinámicas requeriría aspectos como una formación específica de los profesionales y tratamientos centrados en el trauma. Incluso se propone el apoyo psicológico para los propios profesionales para afrontar las exigencias del día a día o las posibles experiencias de agresión que puedan sufrir (ver Motz et al., 2020).

Un ejemplo en el contexto español, vinculado con la prevención de la violencia de género en presas, sería el programa SerMujer.es de Instituciones Penitenciarias (II. PP., 2010). Sin embargo, la investigación disponible indica la necesidad de extender la detección de experiencias traumáticas y el abordaje de síntomas vinculados al trauma, el abuso de sustancias y otras cuestiones de salud mental a todas las internas como procedimiento rutinario. Este cambio de perspectiva implicaría realizar detecciones tempranas de las mujeres con riesgo y comenzar la rehabilitación por programas centrados en el trauma, del tipo *Seeking Safety* (ver Lynch et al., 2012; Tripodi et al., 2019). Pese a los avances en la materia, programas y herramientas deben ser validados en muestras y contextos específicos y no partir de la presunción de que con ellas funcionará igual de bien.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Aiyegbusi, A. (2020). What happened? An attachment-based understanding of detained women with offending histories, extreme self-harm and diagnoses of personality disorder. En A. Motz, M. Dennis y A. Aiyegbusi, *Invisible trauma: Women, difference and the criminal justice system* (pp. 152-167). Routledge.
- Belknap, J., Larson, D.-L., Abrams, M. L., García, C. y Anderson-Block, K. (2012). Types of intimate partner homicides committed by women: Self-defense, proxy/retaliation, and sexual proprietariness. *Homicide Studies*, 16 (4), 359-379. doi: 10.1177/1088767912461444.
- Caman, S., Howner, K., Kristiansson, M. y Sturup, J. (2016). Differentiating male and female intimate partner homicide perpetrators: A study of social, criminological and clinical factors. *International Journal of Forensic Mental Health*, 15 (1), 26-34. doi: 10.1080/14999013.2015.1134723.
- de Vogel, V., Bruggeman, M. y Lancel, M. (2019). Gender-Sensitive Violence Risk Assessment: Predictive Validity of Six Tools in Female Forensic Psychiatric Patients. *Criminal Justice and Behavior*, 46 (4), 528-549. doi: 10.1177/0093854818824135.

- de Vogel, V., de Ruiter, C., Bouman, Y. y de Vries-Robbé, M. (2012). *SAPROF. Guidelines for the assessment of protective factors for violence risk. Second edition*. Forum Educatief.
- de Vogel, V., de Vries Robbé, M., van Kalmthout, W. y Place, C. (2014). *Female Additional Manual (FAM). Additional guidelines to the HCR-20V3 for assessing risk for violence in women*. Van der Hoeven Kliniek.
- Embry, R. y Lyons, P. M. (2012). Sex-based sentencing: Sentencing Discrepancies between male and female sex offenders. *Feminist Criminology*, 7, 146-162. doi: 10.1177/1557085111430214.
- Fontanil, Y., Alcedo, M. A., Fernández, R., y Ezama, E. (2013). Mujeres en prisión: un estudio sobre la prevalencia del maltrato. *RES. Revista Española de Sociología*, 20, 21-38.
- Franklin, C. A. y Fearn, N. E. (2008). Gen der, race, and formal court decision-making outcomes: Chivalry/paternalism, conflict theory or gender conflict? *Journal of Criminal Justice*, 36, 279-290. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2008.04.009.
- Gartner, R. y McCarthy, B. (eds.). (2014). *The Oxford Handbook of gender, sex and crime*. Oxford University Press.
- Geraghty, K. A. y Woodhams, J. (2015). The predictive validity of risk assessment tools for female offenders: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 25-38. doi: 10.1016/j.avb.2015.01.002
- II. PP. (2010). Programa de prevención de violencia de género para las mujeres en Centros Penitenciarios (Ser mujer.es). Documentos Penitenciarios 9. Secretaria General de Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior.
- Kuo, S.-Y. y Zhao, R. (2019). Prison misconduct among female inmates with mental disorders, substance abuse/dependence, and co-occurring disorders in Taiwan. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 43 (3), 263-276. doi: 10.1080/01924036.2019.1566081.
- Langhinrichsen-Rohling, J., McCullars, A. y Misra, T. A. (2012). Motivations for men and women's intimate partner violence perpetration: A comprehensive review. *Partner Abuse*, 3(4), 429-468. doi: 10.1891/1946-6560.3.4.429.
- Leisring, P. A. y Grigorian, H. L. (2016). Self-Defense, Retaliation, and Gender: Clarifying Motivations for Physical Partner Violence. *Journal of Family Violence*, 31(8), 949-953. doi: 10.1007/s10896-016-9874-3.
- Lynch, S. M., Heath, N. M., Mathews, K. C. y Cepeda, G. J. (2012). Seeking Safety: An intervention for trauma-exposed incarcerated women? *Journal of Trauma & Dissociation*, 13, 88-101. 10.1080/15299732.2011.608780.
- Loeber, R., Jennings, W. G., Ahonen, L., Piquero, A. R. y Farrington, D. P. (2017). *Female delinquency from childhood to young adulthood: Recent results from the Pittsburgh Girls Study*. Springer.
- Loinaz, I. (2014). Mujeres delinquentes violentas. *Psychosocial Intervention*, 23 (3), 187-198. doi: 10.1016/j.psi.2014.05.001.
- Loinaz, I. (2016). Cuando «el» delincuente es «ella»: intervención con mujeres violentas. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26, 41-50.
- Loinaz, I. y Andrés-Pueyo, A. (2017). Victimización en la pareja como factor de riesgo en mujeres en prisión. *Revista Criminalidad*, 59 (3), 153-162.
- Marshall, E. A. y Miller, H. A. (2019). Examining Gender-Specific and Gender-Neutral Risk Factors in Women Who Sexually Offend. *Criminal Justice and Behavior*, 46 (4), 511-527. doi: 10.1177/0093854818796872.
- McIvor, G. (2007). The nature of female offending. En R. Sheehan, G. McIvor y C. Trotter (eds.), *What Works with Women Offenders* (p. 1-22). Willan.

- McKee, S. A. y Hilton, N. Z. (2019). Co-occurring substance use, PTSD, and IPV victimization: Implications for female offender services. *Trauma, Violence, & Abuse, 20* (3), 303-314. doi: 10.1177/1524838017708782.
- Miller-Perrin, C. L., Perrin, R. D. y Renzetti, C. M. (2018). *Violence and Maltreatment in Intimate Relationships*. SAGE.
- Motz, A., Dennis, M. y Aiyegbusi, A. (2020). *Invisible trauma: Women, difference and the criminal justice system*. Routledge.
- Nicholls, T. L., Brink, J., Desmarais, S. L., Webster, C. D. y Martin, M.-L. (2006). The Short-Term Assessment of Risk and Treatability (START): A Prospective Validation Study in a Forensic Psychiatric Sample. *Assessment, 13* (3), 313-327. doi: 10.1177/1073191106290559
- Rossdale, S.-V., Tully, R. J., y Egan, V. (2020). The HCR-20 for Predicting Violence in Adult Females: A Meta-Analysis. *Journal of Forensic Psychology Research and Practice, 20* (1), 15-52. doi: 10.1080/24732850.2019.1681875.
- Russell, B. L. (ed.) (2013). *Perceptions of Female Offenders. How stereotypes and social norms affect criminal justice responses*. Springer.
- Shorey, R. C., Meltzer, C. y Cornelius, T. L. (2010). Motivations for self-defensive aggression in dating relationships. *Violence and Victims, 25* (5), 662-676. doi: 10.1891/0886-6708.25.5.662
- SURT (2005). *Violencia contra las mujeres. Análisis en la población penitenciaria femenina*. La Caixa de Catalunya.
- Tripodi, S. J., Mennicke, A. M., McCarter, S. A. y Ropes, K. (2019). Evaluating Seeking Safety for Women in Prison: A Randomized Controlled Trial. *Research on Social Work Practice, 29*(3), 281–290. <https://doi.org/10.1177/1049731517706550>.
- Wong, T. M. L., Slotboom, A.-M. y Bijleveld, C. C. J. H. (2010). Risk factors for delinquency in adolescent and young adult females: A European review. *European Journal of Criminology, 7* (4), 266-284. doi: 10.1177/147737081036337.



# 8

# Referentes de género: hacia el cambio de la normatividad hegemónica en el espacio penitenciario

*Elena Martín Hernández<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

El género es un concepto dinámico. En los últimos años se ha incorporado al discurso cotidiano vinculándose a formas execrables de violencia machista, pero también a justas demandas de igualdad y equidad ante un patriarcado que justifica discriminaciones. Los rápidos cambios sociales y culturales han potenciado la búsqueda de alternativas más justas al modelo hegemónico. Las mujeres han tomado conciencia de su situación discriminatoria y el empoderamiento ha ido de la mano de la reivindicación.

El propio concepto de género se ha cuestionado y la realidad LGTBI ha promovido líneas de reflexión que superan el binarismo y ofrecen una visión más amplia y fluida del género. La categorización cerrada y excluyente hombre-mujer ha dado paso a un amplio espectro de identidades no binarias caracterizada por su heterogeneidad como rasgo aglutinador (Matilla Oliva, 2017).

La complejidad que significa este cambio queda reflejada en el uso generalizado en la bibliografía del término trans\*, con asterisco, como paraguas que acoge diferentes expresiones e identidades de género que pueden tener luchas comunes, al tiempo que reconoce que hay muchas otras cuestiones en las que no hay un consenso o una única visión de lo que es trans, trans\*, transexual o transgénero (Lucas Platero, 2014).

En este contexto, la sociedad contemporánea está incorporando, no sin tensiones, valores que respetan la diversidad y fomentan la no discriminación hacia mujeres y personas con sexualidades o géneros no normativos.

Las prisiones no son ajenas a estas transformaciones, ni son reductos aislados de la realidad externa. La singularidad del medio hace que la introducción de la perspectiva de género sea un auténtico desafío que implica estrategias propias. Aunque no parece nece-

---

<sup>1</sup> Técnica del Servicio de Rehabilitación de la Subdirección general de Programas de Rehabilitación y Sanidad, de la Secretaría de Medidas Penales, Reinserción y Atención a la Víctima. Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya. E-Moderadora de la Comunidad de Práctica de Referentes de Género de los centros penitenciarios de Catalunya. Correo electrónico: elenamartin@gencat.cat.

sario justificar su incorporación en todos los ámbitos, en el penitenciario es especialmente apremiante por diversos motivos:

- Responde a criterios de rehabilitación y de minimización de los efectos nocivos del aislamiento social sufrido durante el internamiento.
- Genera comportamientos más tolerantes hacia la diversidad y, por tanto, crea en la prisión un entorno más seguro, libre de conflictos.
- Integra a las personas privadas de libertad en las transformaciones sociales, favoreciendo que se sientan sujetos activos de ellos y no simples espectadores de lo que ocurre en el exterior.
- Educa en valores pro sociales y desarrolla un sentido crítico y autónomo, favoreciendo la reinserción en libertad.
- Fomenta el compromiso en la lucha contra la desigualdad dentro y fuera de la prisión.
- Defiende la dignidad del ser humano como valor supremo.

Es un mandato recogido y ampliamente amparado por la legislación propia de Catalunya<sup>2</sup>, además de la común al Estado.

## 2. LAS REFERENTES DE GÉNERO DE LOS CENTROS PENITENCIARIOS DE CATALUNYA<sup>3</sup>

### 2.1. Modelo y misión

El Govern de Catalunya a través de la Generalitat asumió en 1984 la competencia de ejecución y gestión en materia penitenciaria. Desde ese momento ha velado para garantizar el principio de igualdad por razón de género como derecho fundamental que se ha de aplicar en todos los campos en los que los poderes públicos ejercen responsabilidad. En el Plan Estratégico de políticas de igualdad de género (2019-2022) aprobado por Acuerdo del Govern de la Generalitat el 9/7/2019 se recoge en su eje 6 la consolidación de la figura de referente de género en los centros penitenciarios.

Esta fue creada en el año 2009 impulsada por la Dirección General de Servicios Penitenciarios (actualmente, Secretaria de Medidas Penitenciarias, Reinserción y Atención a la Víctima, SMPRAV). Desde el 2010 se constituyó en grupo estable y activo que, coordinadamente con la Subdirección de Programas de Rehabilitación y Sanidad, de la SMPRAV, ha desplegado multitud de acciones orientadas a integrar los mecanismos de transversalidad de género en las áreas de intervención y, en general, en toda la política penitenciaria.

---

<sup>2</sup> Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista.

Ley 11/2014, del 10 de octubre para garantizar los derechos de lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales i para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia.

Ley 17/2015, del 21 de julio de igualdad efectiva de mujeres y hombres.

<sup>3</sup> En esta comunicación se opta por utilizar el término «Referentes de Género» en femenino, incluyendo todos los géneros. En el resto de sustantivos y adjetivos se usará únicamente el masculino, pero también en un sentido inclusivo, al no ser que del contexto se deduzca otra cosa.



Su misión es la de hacer que la perspectiva de género esté presente en el entorno penitenciario, ya sea promoviendo iniciativas, gestionando acciones o velando por el cumplimiento de las directrices de las políticas públicas. Su intervención no se limita a las personas privadas de libertad, sino una perspectiva amplia que incluye equipos profesionales, la propia institución y las entidades con que colabora. En 2017 se constituye en Comunidad de Práctica (CoP de Referentes de Género de los centros penitenciarios de Catalunya) dentro del programa Compartim del CEJFE<sup>4</sup>.

Las Referentes de Género son profesionales de las diversas disciplinas que coexisten en las prisiones (bibliotecarios, educadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales, funcionarios de régimen interior,...) integradas en la estructura orgánica del centro penitenciario donde realizan su labor profesional que compaginan con el encargo.

Su designación recae en la SMPRAV a través de la Subdirección de Programas de Rehabilitación y Sanidad, a propuesta de la correspondiente dirección del centro, entre los profesionales que de forma voluntaria se presenten para ser designados o entre los que proponga la dirección con criterios de transparencia y publicidad.

Actualmente hay dos Referentes de género en cada centro penitenciario de Catalunya (CP Dones Barcelona, CP Brians 1, CP Brians 2, CP Lledoners, CP Joves, CP Quatre Camins, CP Mas d'Enric, CP Puig de les Basses, CP Ponent) además de tener presencia en algunos centros de medio abierto.

Esta forma de organización subraya la voluntad de tratar la perspectiva de género desde la transversalidad; permite la generación de sinergias entre los miembros del grupo, a la vez que se respeta la idiosincrasia de cada centro penitenciario; favorece el intercambio de experiencias, la ayuda mutua, la cohesión y el compromiso y se inserta en el modelo de rehabilitación del sistema penitenciario catalán<sup>5</sup>.

## 2.2. Estrategias

A lo largo de estos años la trayectoria de las Referentes de género no siempre ha sido fácil, ni lineal. La singularidad del medio requiere un enfoque holístico y unas estrategias específicas, prolongadas en el tiempo y suficientemente flexibles para adaptarse a necesidades variables. En este trabajo se quiere compartir algunas de las reflexiones fruto de la experiencia acumulada en este proceso por parte de las personas que a lo largo de estos años han dedicado esfuerzo, tiempo y entusiasmo en hacer que la perspectiva de género estuviera presente en un medio complejo y aún demasiado desconocido.

---

<sup>4</sup> El programa Compartim es una iniciativa del Departamento de Justicia a través del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) con el objetivo de crear entornos de trabajo colaborativo entre los profesionales del departamento en los que, a través de la innovación, las buenas prácticas y la reflexión conjunta se mejore o se resuelvan necesidades planteadas en el trabajo habitual.

<sup>5</sup> El Reglamento de organización y funcionamiento de los servicios de ejecución penal en Cataluña en su título II De la intervención penitenciaria y de los centros penitenciarios, define los «Principios programáticos de la intervención penitenciaria en los estamentos penitenciarios» [Decreto 329/2006, de 5 de septiembre].

En primer lugar, la presencia de la perspectiva de género se vincula a un cambio cultural que afecta no únicamente a los estereotipos y pautas de socialización de las personas privadas de libertad, sino a todos los valores que sustenta la propia institución que se ha de involucrar en esa transformación con disposición al cuestionamiento y a la revisión de planteamientos. No hemos de olvidar que la prisión está tradicionalmente ligada a un modelo muy androcéntrico («Una prisión por y para hombres») que ofrece resistencias al cambio. Se ha de ser consciente que esta tarea es constante y prolongada y que requiere una especial sensibilidad para detectar deficiencias y oportunidades y un conocimiento de los circuitos adecuados dentro de los centros penitenciarios para poder realizar una propuesta realista de actuaciones.

En segundo lugar, para que las actuaciones de la referente de género tengan efectividad y provoquen el cambio, su misión ha de ser reconocida y valorada por la institución, pero también por todos los agentes que interactúan en un centro penitenciario: personas privadas de libertad, entidades que colaboran en la tarea rehabilitadora, profesionales de las diferentes disciplinas,... Este reconocimiento requiere un soporte institucional explícito y también una labor constante de información y pedagogía.

En tercer lugar, la Referente de género no puede limitar su labor a las mujeres internas. El imaginario colectivo ha asociado la defensa de la igualdad y la construcción de estructuras no discriminatorias, con una tarea exclusivamente femenina: son las mujeres las beneficiadas y son ellas las ejecutoras del proceso. Si bien es verdad que el feminismo ha abanderado las luchas reivindicativas, para conseguir una transformación de valores se ha de abarcar a todos los actores implicados y los hombres también han de ser de forma prioritaria objetivo de intervención.

En cuarto lugar, los ritmos de los cambios sociales, determinan rápidas respuestas también en el seno de las instituciones penitenciarias. La realidad del colectivo LGTBI se ha hecho presente en las prisiones catalanas, surgiendo nuevos retos para la intervención y necesidades formativas. Pero también ha facilitado abrir la perspectiva de la diversidad sexual, de expresión e identidad de género, favoreciendo actitudes de tolerancia y respeto y cuestionando las artificiosas etiquetas de género.

Por último, trabajar la perspectiva de género con personas en especial situación de vulnerabilidad, como las que están en prisión, afectadas por múltiples formas de exclusión, requiere un análisis interseccional<sup>66</sup> que permita reconocer diversas discriminaciones que confluyen en una misma persona (nivel educativo bajo, recursos económicos limitados, diferente orientación sexual, diversidad funcional, etnia, religión...) y que constituyen problemas estructurales complejos. Esta metodología demanda formación por parte de los equipos multidisciplinarios y opciones que faciliten la dedicación a temas especialmente difíciles.

---

<sup>66</sup> En 1989 Kimberlé Crenshaw introduce el concepto de «interseccionalidad» en un artículo en el que analiza casos de discriminación que sufren las mujeres afroamericanas. Para Crenshaw, la experiencia de la interseccionalidad es más que la suma del racismo y del sexismo, por lo que el problema de la exclusión no se soluciona simplemente al incluir a las mujeres afroamericanas en una estructura o marco analítico, sino que todo el marco debe ser repensado y será necesario centrar el discurso de la discriminación en la intersección. (Sordo Ruz, T., 2017).

### 2.3. Singularidades del medio penitenciario

A estas consideraciones se ha de sumar la idiosincrasia del entorno penitenciario. La experiencia de las Referentes de género durante estos años ha puesto de manifiesto que, para tener éxito, toda actuación con el objetivo de introducir la perspectiva de género ha de tener en cuenta como mínimo:

*Mundo patriarcal.* La prisión, como se ha dicho, está pensada por y para hombres. Aunque en el siglo XXI esta afirmación resulte anacrónica y el modelo penitenciario ha incorporado mecanismos para garantizar la igualdad, la prisión como institución continúa estando marcada por prototipos androcéntricos. La igualdad formal de derechos no se traduce necesariamente en una política en la que se incorpore un análisis en profundidad sobre las necesidades de las mujeres, el peso de los mandatos de género, su tipología delictiva y su forma de vivir la estancia en la cárcel<sup>7</sup>. En el sistema penitenciario catalán se están llevando a cabo muchas iniciativas para romper estas dinámicas, pero aún no existe una prisión específica para mujeres y estas ocupan módulos separados en cárceles mayoritariamente de hombres (CP Ponent, CP Brians 1, CP Mas d'Enric, CP Puig de les Basses) o que, como en el caso de CP Dones Barcelona (1915), son antiguos edificios que a lo largo de su historia han tenido funcionalidades diversas (penal de hombres, correccional de menores,...) sin tener nunca en cuenta la idiosincrasia femenina.

*Transformaciones sociales.* En un mundo externo en permanente evolución, la persona que ingresa en prisión pasa a ser, desde ese instante, sujeto pasivo de los mismos. El objetivo último de su paso por la cárcel una vez haya cumplido su condena es su reinserción como ciudadana libre, autónoma, con plenos derechos. La rápida evolución de los temas que tienen que ver con género, requiere que esa perspectiva esté presente en su itinerario de rehabilitación para que esta sea real.

*Dinamismo del medio.* La prisión está constituida por la población privada de libertad que se renueva constantemente, pero también por profesionales tanto de régimen interior como de tratamiento, educación, salud, equipos directivos; entidades del Tercer Sector que colaboran activamente en tareas de rehabilitación... Todas estas personas contribuyen a gestar la cultura de la prisión. Abordar la perspectiva de género de forma integral requiere no dejar al margen a ninguno de los actores asumiendo esta complejidad.

*Vinculación género y violencia.* Demasiado a menudo, el concepto de género se une en la cárcel a violencia y hecho delictivo. Es habitual que el abordaje de esta temática entre la población reclusa se deba hacer de forma indirecta<sup>8</sup> por el rechazo que supone, tanto entre las internas, al negar su condición de víctima, como entre los internos, al no admitir la de agresor ni querer ser identificado supuestamente como tal. Si se desea introducir

---

<sup>7</sup> En referencia al derecho penal, Encarna Bodelón (2014) realiza esta reflexión en la misma línea discursiva: «La idea de que la protección de los derechos de las mujeres en los códigos penales está garantizada por la igualdad formal, olvida que dichos códigos se configuraron de espaldas, olvidando y negando, a las violencias más frecuentes que sufren las mujeres, las violencias machistas».

<sup>8</sup> Una práctica común es buscar alternativas al título de talleres en los que no aparezca el término «género» o desarrollar contenidos teóricos a través de actividades lúdicas.

líneas de reflexión crítica sobre la heteronormatividad, se ha de superar este prejuicio inicial y trasladar la perspectiva de género a la cotidianidad.

*Diversidad.* La prisión es un mosaico de culturas. Durante 2019 pasaron por las prisiones catalanas personas de 40 nacionalidades diferentes que habían cometido 21 tipos de delitos distintos; del total de 7.873 personas privadas de libertad en septiembre de 2020, 7.360 son hombres y 513 mujeres (6,52%); 5 de ellas son madres que conviven con sus hijos en CP Dones Barcelona; anualmente se suele dar asistencia religiosa a fieles de 10-12 religiones diferentes...<sup>9</sup>. Esta diversidad es una gran riqueza a la hora de trabajar temas sociales y culturales, pero a la vez constituye una gran dificultad cuando se tienen que tratar cuestiones como el género, fuertemente enraizadas a la socialización recibida en función del lugar de nacimiento, la formación, la escuela, la religión, las tradiciones...

*Exageración de lo masculino y lo femenino.* Un medio cerrado como la prisión favorece la potenciación de estereotipos de género. Es sintomático como las transgresiones a la heteronormatividad son censuradas por el grupo y muchos hombres reconstruyen su género hacia una normatividad establecida y un cumplimiento estricto de los roles esperados (López Payán, S. et al., 2018). Se trata de «ser mujer» y «ser hombre» como una salvaguarda de la adaptación y aceptación. Muchas mujeres viven la cárcel como una doble culpa al no haber sabido cumplir con su rol de cuidadoras, madres y esposas. En ese binarismo exacerbado, las personas trans\* representan un revulsivo que obligan a abrir debates fecundos para un cambio hacia un espacio más equitativo.

*Legislación versus ideología.* La defensa de un modelo de relaciones justo que supere las discriminaciones que soporta el patriarcado no puede depender de una ideología específica y cuestionable. En el marco de un Estado de Derecho, la existencia de un corpus legislativo respalda poner en práctica iniciativas igualitarias y no discriminatorias. Pero por sí solo el poder coercitivo de las leyes no es garantía para lograr un cambio cultural que rompa con el patriarcado. Se ha de apostar por la educación para ofrecer elementos que permitan entender y reflexionar sobre las bases estructurales que sustentan un modelo desigual y las razones por las cuales aún son necesarias leyes que recuerden que el género no ha de ser motivo de discriminación.

### **3. ALGUNAS HERRAMIENTAS PARA INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO DE CATALUNYA**

#### **3.1. La Guía de Referentes de Género de los Centros Penitenciarios**

La *Guía de referentes de género* nace con el objetivo de definir su papel y ámbito de actuación como agentes que velan e impulsan la perspectiva de género tanto en la tarea

---

<sup>9</sup> Fuente: Descriptores estadísticos de Servicios Penitenciarios y Rehabilitación. Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya. [http://www.gencat.cat/justicia/estadistiques\\_serveis\\_penitenciaris/index.htm](http://www.gencat.cat/justicia/estadistiques_serveis_penitenciaris/index.htm).

rehabilitadora con personas privadas de libertad como en la misma organización penitenciaria. Fue elaborada de forma colaborativa entre 2018 y 2019, siendo validada por el Secretario de Medidas Penales, Reinserción y Atención a la Víctima en el transcurso de la II Jornada Género y Prisión (6/11/2019)<sup>10</sup>. Este trabajo es fruto de la experiencia de las Referentes de género y recoge inquietudes y reflexiones compartidas durante los años de trayectoria. Su realización permitió profundizar en el modelo que se quiere impulsar, ordenar contenidos, definir tareas, sistematizar funciones e impulsar nuevas líneas de actuación. Además la difusión de la misma entre los equipos directivos de las prisiones ha servido para reforzar el reconocimiento institucional de la figura de referente de género<sup>11</sup>.

### 3.2. El Programa de intervención psicoeducativa para mujeres privadas de libertad

Este programa se crea para dar respuesta a la necesidad de que el modelo de rehabilitación de las prisiones catalanas integre la perspectiva de género con el objetivo de mejorar las competencias y los recursos personales de las internas. Se había detectado que entre las mujeres el abordaje de temas comunes a otros programas (por ejemplo, la salud sexual y reproductiva, la gestión de emociones, la responsabilidad y culpa, la autoestima, la afirmación y los límites, la preparación para el retorno al medio...), no se podía hacer en base a programas pensados para hombres. Sin un programa homologado y de aplicación en todos los centros con internas, se había dejado en manos de los profesionales la adaptación de contenidos a la realidad femenina en función de las características del grupo con el que trabajara. Este Programa intenta paliar este déficit en perspectiva de género y, además, unificar la rehabilitación que reciben las mujeres con independencia del centro en el que residan.

En su redacción participaron referentes de género que aportaron su conocimiento real del medio y de las necesidades de las internas. Desde 2018, y después de una prueba piloto, se está aplicando con éxito en las prisiones con población femenina. Está previsto que en 2021 se realice una revisión del mismo, incorporando nuevas visiones sobre la maternidad.

### 3.3. El Programa de perspectiva y equidad de género

El *Programa de perspectiva y equidad de género* nace de la inquietud de los profesionales del medio por contar en su labor rehabilitadora con una herramienta psicoeducativa que permitiera tratar la perspectiva de género de una forma sistemática con la población privada de libertad. Este programa se desarrolló de forma colaborativa por miembros de la CoP de Referentes de Género de los Centros Penitenciarios bajo la orientación de un experto externo. Esta forma de trabajar permitió una visión multidisciplinaria indispensable para tratar un tema tan complejo, y también un carácter eminentemente práctico. No obstante, el

<sup>10</sup> Se puede consultar el vídeo de la Jornada en: <https://youtu.be/-WvsL3iXbQk>.

<sup>11</sup> El vídeo de presentación de la *Guía de Referentes de género de los centros penitenciarios de Catalunya* se puede consultar en: [https://youtu.be/zK08CQGZ8\\_E](https://youtu.be/zK08CQGZ8_E).

programa incluye una importante parte teórica que facilita a los profesionales la preparación de las sesiones y afianzar sus conocimientos. La experiencia profesional del medio se ve reflejada en las dinámicas propuestas y en la orientación pedagógica y constructivista en la que la vivencia de las personas a las que va destinado ocupan un lugar central.

El programa ha sido editado en catalán en el marco del Programa Compartim del CEJFE, del departamento de Justicia y forma parte desde 2019 del itinerario de rehabilitación que se ofrece a la población reclusa. Aunque la orientación del programa es válida para la totalidad de población penitenciaria, se ha puesto en práctica con hombres. Una experiencia piloto realizada en un módulo de CP Brians 2 permitió validar el programa y promover su uso en el resto de centros con población masculina<sup>12</sup>.

### **3.4. Instrucción 1/2019, para garantizar los derechos y la no discriminación de las personas transgénero e intersexuales en los centros penitenciarios de Catalunya**

Su ámbito de aplicación afecta a todos los profesionales que prestan su servicio en los centros penitenciarios catalanes. Con esta Instrucción la SMPRAV ha querido adecuar el tratamiento que se hace a las personas trans\* en prisiones a los preceptos de la ley 11/2014, de 10 de octubre. Entre otras cosas, se simplifica mucho el procedimiento para el reconocimiento del género y el nombre sentido; se facilita el traslado de centro penitenciario en función del género sentido; se recogen las acciones que los centros han de priorizar para garantizar los derechos de las personas trans\* y mejorar su calidad de vida durante la estancia en el ámbito penitenciario.

Las referentes de género actuaron como a órgano consultivo en su elaboración e impulsan activamente su aplicación y su difusión en el medio penitenciario catalán.

## **4. CONCLUSIONES**

La figura de referentes de género se posiciona como clave para el impulso de la perspectiva de género en los centros penitenciarios. El camino realizado hasta ahora necesita de un soporte institucional, pero, sobre todo, el gran reto es impregnar la cotidianidad de los centros de esta perspectiva.

La experiencia acumulada demuestra que el trabajo colaborativo facilita la permeabilidad de las acciones en todas las capas de la organización y multiplica su efectividad. Las referentes de género, desde su situación orgánica como profesionales transversales que pertenecen a diversas disciplinas, están en una situación de privilegio para aportar conocimiento

---

<sup>12</sup> En el vídeo *Hombres en prisión. En búsqueda de mejores maneras de ser hombres*: (<https://youtu.be/Oxyb7fOLISs>) filmado durante la realización de una sesión en CP Brians 2 se recoge algunas de las impresiones de los participantes en la prueba piloto del programa. Ver referencia bibliográfica de este.

del medio y actuar como antenas permanentes para normalizar en el día a día los cambios culturales que faciliten el cambio de la normatividad hegemónica de estos espacios.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Bodelón, E. (2014). Violencia de género y violencia institucional. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 48 (2014), 131-155. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/2783>.
- De la Iglesia García, A. et al. (2013). *Mares a la presó La relació amb els fills de les dones empresonades*. Centro d'Estudis i Formació Jurídica Especialitzada. Recuperado de: [http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/catalog/crono/2012/maresPreso\\_CA.pdf](http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/catalog/crono/2012/maresPreso_CA.pdf).
- Decreto 329/2006. Reglamento de organización y funcionamiento de los servicios de ejecución penal en Catalunya. 5 de septiembre de 2006. DOGC núm. 4714 de 7/9/2006. Recuperado de: [http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/doc\\_65421557\\_1.pdf](http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/doc_65421557_1.pdf).
- Direcció General de Serveis penitenciaris. Subdirecció General de Programes de Rehabilitació i Sanitat (2011). *El model de rehabilitació a les presons catalanes*. Recuperado de: [http://justicia.gencat.cat/web/.content/enllacos/pdf/model\\_rehabilitacio\\_presons\\_catalanes.pdf](http://justicia.gencat.cat/web/.content/enllacos/pdf/model_rehabilitacio_presons_catalanes.pdf).
- Institut Català de les Dones (2019). *Pla estratègic de polítiques d'Igualtat de gènere de la Generalitat de Catalunya*. Recuperado de: [http://dones.gencat.cat/web/.content/02\\_institut/10-pla\\_interdepartamental/Pla\\_Estrategic\\_2019\\_2022.pdf](http://dones.gencat.cat/web/.content/02_institut/10-pla_interdepartamental/Pla_Estrategic_2019_2022.pdf).
- Instrucción 1/2019. Para garantizar los derechos y la no discriminación de las personas transgénero e intersexuales en los centros penitenciarios de Catalunya. 15 de noviembre de 2019. Recuperado de: [https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits\\_tematicos/09lgt-bi/Persones\\_TRANS/SMPRAV\\_Instruccio\\_TRANS\\_octubre\\_2019.PDF](https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/09lgt-bi/Persones_TRANS/SMPRAV_Instruccio_TRANS_octubre_2019.PDF).
- Ley 5/2008. Del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista. 24 de abril de 2008. DOCG núm. 5123 de 8/5/2008. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-9294-consolidado.pdf>.
- Ley 11/2014. Para garantizar los derechos de lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales i para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia. 10 de octubre de 2014. DOGC núm. 6730 de 17/10/2014 Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-11990-consolidado.pdf>.
- Ley 17/2015, del 21 de julio de igualdad efectiva de mujeres y hombres. 21 de julio de 2015. DOGC núm. 6919 de 23/07/2015. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2015/07/21/17>
- López Payán, S. et al. (2018): *Gènere i presó. Programa de perspectiva i equitat de gènere en l'àmbit penitenciari*. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Recuperado de: [http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/lilibres\\_per\\_colleccio/colleccions\\_actives/programa\\_compartim/pc-19-genere-i-presos.pdf](http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/lilibres_per_colleccio/colleccions_actives/programa_compartim/pc-19-genere-i-presos.pdf).
- Matilla Oliva, A. M. (2017). Identidades invisibilizadas. Los géneros no binarios en Trabajo Social. *ReiDoCrea*, Monográfico 2017, 54-63. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~reido-crea/6-3-7.pdf>.
- Platero Méndez, R. L. (2014). *Trans\*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Sordo Ruz, T. (2017) *Guía sobre discriminación interseccional. El caso de las mujeres gitanas*. Fundación Secretariado Gitano (FSG) Recuperado de: [https://www.gitanos.org/upload/53/27/GUIA\\_DISCRIMINACION\\_INTERSECCIONAL\\_VERSION\\_FINAL.pdf](https://www.gitanos.org/upload/53/27/GUIA_DISCRIMINACION_INTERSECCIONAL_VERSION_FINAL.pdf).





# 9

## ¿Es el castigo la solución para defender los derechos de las mujeres? Reflexiones feministas sobre el punitivismo

*Lorena Valenzuela Vela<sup>1</sup> y Ana Alcázar-Campos<sup>2</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge del diálogo compartido en torno a nuestras investigaciones e intervenciones, Ana Alcázar-Campos con mujeres víctimas de violencia de género y Lorena Valenzuela-Vela con mujeres presas insertas en procesos de reinserción, ambas en el contexto andaluz<sup>33</sup>.

Diálogo que, en este capítulo, nos sirve para recuperar los debates teóricos feministas que vienen produciéndose, desde los años noventa en el contexto anglosajón y más recientemente en el español, acerca del punitivismo. De esta forma nuestra intención es problematizar un fenómeno que viene siendo denunciado desde distintos ámbitos, a saber: la cooptación del discurso de los derechos de las mujeres como una estrategia de los Estados para controlar a las poblaciones vulnerabilizadas, dándose así un giro punitivo en las mismas (Wacquant, 2010). Aunque este debate es ampliamente conocido dentro de las Ciencias Sociales, en este texto nos centramos en una dimensión del mismo que ha sido poco estudiada. Esta es el giro punitivo en el discurso estatal de los derechos de las mujeres, que contribuye a la consolidación de la justicia penal como un aparato de control (Coker, 2001; Gottschalk, 2006; Bumiller, 2008; Halley, 2008). Este análisis tiene lugar en un contexto neoliberal, siguiendo la definición de David Harvey del neoliberalismo (Harvey, 2007), que enmarca el carácter punitivo de las intervenciones y oscurece su papel de protección social. Instaurándose un gobierno de la inseguridad social, que vincula las políticas asistenciales y las políticas penales.

---

<sup>1</sup> Personal Investigador en Formación, Contrato FPU (Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Granada). Miembro grupo de investigación Otras, Perspectivas Feministas en Investigación Social. E-mail de contacto: lorennavv@ugr.es.

<sup>2</sup> Profesora titular de universidad (Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Granada). Miembro grupo de investigación Otras, Perspectivas Feministas en Investigación Social. E-mail de contacto: aalcazarcampos@ugr.es.

<sup>3</sup> Una versión extensa del mismo la encontramos en Valenzuela-Vela and Alcázar-Campos (2020).

## 2. DESARROLLO: PENSANDO ESTAS ALIANZAS

Desde las Ciencias Sociales se viene denunciando el denominado «giro punitivo» de las políticas sociales. Distintos trabajos tanto internacionales (Garland, 2001; Wacquant, 2010) como nacionales (Ávila Cantos y Malo de Molina Bodelón, 2010; García García, 2013) prestan atención a las lógicas disciplinarias y de castigo para las poblaciones empobrecidas e identifican una lógica neoliberal en las políticas sociales.

De esta forma, denuncian estos/as autoras, se produce una alianza entre el estado de bienestar y el estado carcelario. Así, si bien el primero persigue proveer beneficios y la redistribución de recursos especialmente a las partes más vulnerables de la población, mientras que el segundo (*carceral state*) se centra más en actividades de vigilancia, arresto y encarcelamiento, con frecuencia hacia los mismos sectores de las poblaciones marginadas que son beneficiarios del estado de bienestar (Wacquant, 2010; Soss, Fording y Schram, 2011; Gallo y Kim, 2016). Ambos no solo intervienen con las mismas poblaciones sino que, en el contexto neoliberal, estas respuestas a los problemas sociales se plantean como individuales, despolitizadas y alineadas, o al menos no cuestionadoras, con una dinámica estructural que promueve el desmantelamiento del sistema de bienestar social y el crecimiento del estado carcelario (Brown y Halley, 2002; Bumiller, 2008). En concreto, en el ámbito de los derechos de las mujeres, donde la violencia de género se muestra como un ejemplo paradigmático, el castigo se convierte en el remedio elegido para solucionar cualquier mal social. De esta forma, se da una alineación entre la preocupación por la seguridad y el fortalecimiento de una agenda de ley y orden que parece ocultar cualquier otra solución a estos problemas (Bumiller, 2008). Siendo esta la situación de partida, a continuación profundizamos en los debates que han tenido lugar tanto en nuestro contexto como a nivel internacional sobre el binomio intervención social/control social en las políticas que defienden los derechos de las mujeres.

### 2.1. El contexto español

No es hasta principios del s. XXI que empiezan a visibilizarse en el contexto español los debates en torno a las derivas punitivistas de las políticas sociales (ver los trabajos de Ávila Cantos y García García, 2013; Ávila Cantos y Malo de Molina Bodelón, 2010). Así, en su investigación, Débora Ávila Cantos y Sergio García (2013) reflexionan sobre las transformaciones de la política social en el contexto neoliberal, a saber, «el cambio hacia un enfoque policial cada vez mayor en la gestión de la población» (p. 60). Al igual que estos/as autores/as, invitamos a los/as lectores/as a considerar, metafóricamente, que, del mismo modo que en la medicina el enfoque de las epidemias no es tanto curar a todas las personas, sino limitar la enfermedad para que no se propague; la intervención social neoliberal no trata de eliminar la inestabilidad y la precariedad de las poblaciones o resolver sus problemas, sino de localizarlos, evitar su extensión y mantenerlos dentro de los límites de lo tolerable.

Estas reflexiones parten de una situación en la cual el Estado asume las propuestas de políticas sociales que se formulan en el seno de los movimientos sociales y, al asumirlas,

las resignifica. En el tema que a nosotras nos ocupa, los derechos de las mujeres, destacar que, en el Estado español, la historia de la interacción entre el movimiento feminista y el Estado comienza con el fin de la dictadura de Franco e inicio de la democracia en el año 1978. Varias autoras han reflexionado sobre el papel del movimiento feminista durante la transición entre dictadura y democracia (Folguera Crespo, 1988, 2012; Agustín-Puerta, 2003; Uría-Ríos, 2009; Nash, 2012) y sobre la «institucionalización del feminismo», es decir, la inclusión de las ideas feministas, y de las propias mujeres que participaban en el movimiento, dentro de las instituciones.

Autoras como Silvia Gil (2011) o Paloma Uría-Ríos (2009), entre otras, se muestran críticas con este proceso. Críticas que giran en torno a, en primer lugar, el hecho de que son las instituciones quienes visibilizan e invisibilizan algunos temas y grupos de la agenda feminista (Gil, 2011). En segundo lugar, la creación desde el Estado, mediante un sistema de subvenciones a las asociaciones de mujeres, de una red clientelar y una desideologización de las mismas (Uría-Ríos, 2009). Por último, este proceso de institucionalización también resulta en una excesiva confianza en las instituciones, lo que grupos como «Otras Voces Feministas» vienen criticando desde principios del siglo XXI, reclamando para el movimiento feminista la independencia de las instituciones y la recuperación de su búsqueda de la libertad (Uría-Ríos, 2009). Todo esto, porque «el feminismo institucional basa toda su actividad en las reformas legislativas y, sorprendentemente, en la protección penal» (Uría-Ríos, 2009, p. 199). En palabras de la jurista Elena Larrauri (2011), al abordar lo relativo a las políticas dirigidas a mujeres: «existe poca inversión en todo lo que pueda cambiar la pobreza, dependencia y precariedad de las mujeres, pero existen numerosas leyes penales para proteger a la mujer (Coker, 2001)» (p. 5). Esta autora planea que el énfasis en el castigo no debe desviar la atención de las obligaciones del Estado de prevención, reparación y garantía de no repetición concluyendo, asimismo, que: «tampoco hay que descartar que en estos tiempos de conservadurismo político vincular la imagen de delincuente fundamentalmente a la de maltratador, suministra un argumento adicional para desvincular la delincuencia de los temas clásicos de pobreza y exclusión social (Larrauri, 2011, p. 5).

Asimismo, la antropóloga Dolores Juliano Corregido se refiere al hecho de que, mediante el incremento de las funciones de control, el Estado maquilla el retroceso de lo que podría ser su papel social: «el intervencionismo estatal es crecientemente disciplinario. Esto se relaciona con el deterioro económico y los recortes de las políticas que fundamentaron el «Estado de Bienestar» (Juliano Corregido, 2010, p. 45). Conectando con la denuncia que, desde sus inicios, el feminismo como movimiento social, viene haciendo acerca del ambiguo papel del Estado en su interacción con las demandas feministas.

Entre otras, la filósofa Judith Butler (2001) cuestiona la tendencia de algunas feministas de promover la acción y la autoridad del Estado para conseguir los objetivos políticos del feminismo, dejando de lado la tarea de confrontar y desafiar al Estado y a su autoridad, autoridad que sigue siendo patriarcal. Emerson Dobash y Russell Dobash (1992, pp. 174-213) cifran esta contradicción en el hecho de que, por un lado, se utilizan y se aspira a modificar la estructuras del Estado, al tiempo que se sigue manteniendo el objetivo de devolver a la comunidad su papel de denuncia y su espacio de búsqueda de soluciones en las cuestiones relativas a las desigualdades de poder entre mujeres y hombres.

Este es el contexto que propicia la tensión protección /control y que la autora Kristin Bumiller (2008), en su trabajo sobre la violencia sexual en los Estados Unidos, formula como la complementariedad que se produce con frecuencia entre las estructuras de «bienestar», los servicios sociales (lo que ella llama «Estado terapéutico») y el sistema penal. De acuerdo con la autora, afirmamos que esta complementariedad se basa en la forma en que las dos áreas crean un espacio donde se priva de sus derechos y se victimiza a las mujeres. Ambos sirven como estrategias de control y escrutinio para las mujeres pobres y otros grupos desfavorecidos, haciéndose un hincapié excesivo en la criminalización de los colectivos, con un «exceso de confianza en el sistema de justicia penal» (Dasgupta, 2003) y una individualización y despolitización de las respuestas a los problemas sociales (Brown y Halley, 2002; Bumiller, 2008).

## 2.2. De la interacción género/gobierno y otros debates teóricos

Esto nos lleva, a nivel teórico, a retomar los debates producidos especialmente desde los estudios legales anglosajones acerca de la interacción género/gobierno, feminismo/gubernamentalidad, acuñando términos como: *governance feminism*, *carceral feminism*, *femocrats*, etc. Cada uno de ellos, según la jurista Janet Halley (2018), se centra en las distintas formas en que las reivindicaciones feministas se introducen en las agendas de los gobiernos. Janet Halley (2018, p. 3) describe el *governance feminism* como: «any form of state, state-like, or state-affiliated power is, we presuppose, capable of being influenced and guided by feminists and feminist ideas». En el análisis que esta autora hace pone de manifiesto como, para el feminismo institucional (*governance feminism*), las mujeres son un grupo homogéneo, sin tener en cuenta sus diferencias económicas, sociales y raciales, al concebir la discriminación de género como única y ubicua.

Por su parte, Elizabeth Bernstein (2007), al criticar cómo las feministas del primer mundo han coadyuvado a mantener las estructuras de control y dominio, utiliza el término *carceral feminism*, entendiendo este como «a vision of social justice as criminal justice, and of punitive systems of control as the best motivational deterrents for men's bad behavior» (Bernstein, 2005, p. 58).

Ambas hacen hincapié en la apuesta por parte de las políticas públicas del enfoque punitivo a la hora de garantizar los derechos de las mujeres. Y esto es así, porque se da lo que Kerry Rittich (2004) llama *selective engagement* de las ideas feministas por parte del Estado. Selección hecha por los poderes públicos, sujeta a los debates de las agendas políticas de los partidos, y que hace que, en ocasiones, a pesar de que las demandas de derechos tienen su origen en reivindicaciones feministas, el resultado de las mismas no pueda describirse como feminista. Este será vagamente reconocible pero tan extraño, tan transformado por fuerzas políticas adversas, que el mejor término posible para ello podría ser la designación de Nancy Fraser (2013) de *strange shadowy version* del feminismo, su «doble asombroso». Versión que no responde a lo que en un primer momento se pedía y donde la victimización y la autoidentificación como alguien en situación de necesidad son prerequisites para la inteligibilidad legal, dejando fuera del debate preguntas sobre los costos de estas respuestas.

Esto nos lleva a la necesaria problematización de nuestras intervenciones para indagar si están dirigidas a empoderar a las mujeres, cuestionando todo el sistema o, por el contrario, manteniendo y conteniendo las transformaciones. En otras palabras, ¿nuestras intervenciones, al darse en el marco del feminismo institucionalizado (*governance feminism*), son feministas?

Aunando ambos cuestionamientos, el giro hacia lo punitivo (*carceral feminism*) y la preeminencia de los postulados de un feminismo institucional (*governance feminism*), en los Estados Unidos desde los años noventa, la influyente voz de críticas como Kimberlé Crenshaw, dieron entrada a una preocupación por las derivas punitivas de las políticas dirigidas a garantizar los derechos de las mujeres, particularmente entre las voces progresistas dentro del movimiento antiviolencia (Mills, 1999; Maguigan, 2003). Movimiento formado por diferentes reivindicaciones, en concreto, las de las mujeres maltratadas, las anti-violación y, recientemente, las antitrata sexual, movilizaciones que tienen trayectorias históricas, dinámicas y estrategias diferentes pero que, en conjunto, coinciden en la necesidad de impulsar cambios en las políticas estatales destinadas a responder a la violencia contra las mujeres. Políticas que, denuncian, se han nutrido de la colaboración del movimiento antiviolencia con la creciente inversión de los Estados Unidos en la criminalización de la población (Kim, 2013). Varios son los aspectos en los que se centran estas críticas.

En primer lugar, en el campo de la prostitución, que necesariamente aparece vinculada con la trata sexual, destacan que la implicación de los feminismos en aras de conseguir incidir en acciones de política pública es variada. Por un lado, desde el ámbito que considera que toda prostitución es forzada, se ha conseguido, con frecuencia en alianza con fuerzas sociales y religiosas conservadoras, incluir medidas penales para terminar con la demanda, arrestando a los proxenetas, dando publicidad a esos arrestos, incrementando la duración de las penas y poniendo en marcha programas de reeducación para las mujeres. Asimismo, se ha persuadido a los legisladores de que cualquier compra de servicios sexuales es trata, una clasificación que incrementa las penas, atrae fondos para la criminalización, motiva los esfuerzos de rescate y requiere que los gobiernos dediquen recursos a la aplicación de las leyes penales. Mientras tanto, otro sector del movimiento antitrata, que diferencia prostitución y trata, rechaza estas reformas y ha ayudado a las personas que abogan por la defensa de los derechos laborales a desviar parte de la atención y los recursos del sistema hacia los abusos que ocurren en el sector no sexual, visibilizando situaciones de trata que van más allá de la explotación sexual. Asimismo, en este campo, a medida que el feminismo institucional ha tenido un impacto significativo en el Derecho Internacional, se ha ido produciendo una traducción de la regulación internacional en el ámbito doméstico y en las comunidades interpretativas por medio de la incorporación de sus términos y objetivos en los discursos y contradiscursos. Ejemplo de cómo la ley sería un vehículo de transmisión del feminismo institucional (*governance feminism*) sería el proceso que llevó a la aprobación del Protocolo de Palermo contra la trata de personas y sus réplicas en la legislación de todos los estados firmantes (ver un desarrollo más amplio en Alcázar-Campos y Cabezas, 2017).

Otra cuestión a tener en cuenta, dentro de los lazos que venimos describiendo entre la seguridad y la criminalización, es cómo se minimiza o no se toma en consideración

el peligro que la violencia del estado representa para las mujeres. Ejemplos de esta lógica serían las situaciones de control y castigo a las que se enfrentan las mujeres inmigrantes indocumentadas, que pueden no buscar ayuda al temer a las autoridades, con un miedo real a ser arrestadas y deportadas. Otro ejemplo de esta violencia institucional sería el de las personas LGBTQ, que informan acerca del riesgo de «arresto mutuo» en relaciones que no se ajustan a las normas heterosexuales y actos de burla y violencia por parte de las fuerzas del orden (Mogul, Ritchie y Whitlock, 2011). En definitiva, se trata de lo que Débora Ávila Cantos y Marta Malo de Molina Bodelón (2010) identifican como la «lógica neoliberal en lo social» pero, añadimos nosotras, con un claro sesgo de género.

Lógica que también se manifiesta en un cambio hacia la profesionalización y la despolitización de los movimientos sociales, donde las relaciones entre la sociedad civil y el sistema de justicia penal se gestionan en lugar de impugnarse, se vuelven más eficientes y efectivas en lugar de cuestionarse. De esta forma, la priorización de los medios sin un examen suficiente de los fines, y un contexto político favorable, está contribuyendo a la participación del trabajo social en la legitimación de la criminalización como marco dominante para el bienestar social, y a su participación involuntaria en la construcción del estado carcelario (Kim, 2015). Aspectos todos ellos que se reflejan en las intervenciones sociales y que tienen un claro sesgo de género, como veíamos.

### 3. CONCLUSIONES

Concluimos el capítulo con la pregunta con la que lo iniciamos, ¿es el castigo la solución para defender los derechos de las mujeres? Recuperando la idea de Kristin Bumiller de la complementariedad que se produce con frecuencia entre las estructuras de «bienestar», como los servicios sociales, y el sistema penal; los dos ámbitos configuran un espacio en el que se desempodera a las mujeres y se establecen nuevas victimizaciones (Bumiller, 2008). Como hemos podido ver a lo largo de estas páginas, es necesario identificar diversos peligros fruto de esta alianza. En primer lugar, existe el riesgo de despolitización del movimiento feminista y de sus demandas, con una excesiva confianza en el Estado y con resultados que son, en palabras de Nancy Fraser (2013) una «strange shadowy version» del feminismo. En segundo lugar, al cederle ese papel protagónico al Estado, sin apenas contestación del movimiento feminista, vemos cómo este mantiene un «compromiso selectivo» con las ideas feministas. Esto implica que haya algunas propuestas, particularmente aquellas más punitivas y dirigidas a proteger a las mujeres por las leyes penales, que se transformen en medias de política pública, mientras que otras, más buscadoras de libertad y transformadoras, se queden fuera. Asimismo, corremos, por último, el riesgo de no ser conscientes ni visibilizar la violencia que el propio estado ejerce sobre las mujeres, donde las situaciones a las que se enfrentan las mujeres inmigrantes indocumentadas, las trabajadoras sexuales o la población LGTBIQ+ cuando, por ejemplo, denuncian agresiones, serían meros ejemplos de la misma.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Agustín-Puerta, M. (2003). *Feminismo: identidad personal y lucha colectiva (Análisis del movimiento feminista español en los años 1975 a 1985)*. Granada: Universidad de Granada.
- Alcázar-Campos, A. y Cabezas, A. L. (2017). El paradigma discursivo en torno a la «víctima de trata». Intervención social con mujeres dominicanas en Puerto Rico. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72 (1), p. 85. doi: 10.3989/rdtp.2017.01.003.
- Ávila Cantos, D. y García García, S. (2013). Entre el riesgo y la emergencia: insinuaciones policiales en la intervención social. *Revista de Antropología Social*, 22, 59-82. doi: 10.5209/rev\_RASO.2013.v22.43184.
- Avila Cantos, D. y Malo de Molina Bodelón, M. (2010). Manos invisibles. De la lógica neoliberal en lo social. *Trabajo social hoy*. Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid, (59), 137-171. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3408143> (Accessed: 11 July 2018).
- Bernstein, E. (2005). Militarized humanitarianism meets carceral feminism: The politics of sex, rights, and freedom in contemporary antitrafficking campaigns. *Signs*, 36 (1), pp. 45-71.
- Bernstein, E. (2007). *Temporarily Yours. Intimacy, Authenticity, and the Commerce of Sex Temporarily Yours*. Chicago: Chicago University Press.
- Brown, W. y Halley, J. (2002). *Left Legalism/Left Critique*. Edited by W. Brown and J. Halley. Durham, NC: Duke University Press.
- Bumiller, K. (2008). *In an Abusive State. How neoliberalism appropriated the feminist movement against sexual violence*. Durham: Duke University Press.
- Butler, J. (2001). *El grito de Antígona*. Barcelona: El Roure.
- Coker, D. (2001). Crime Control and Feminist Law Reform in Domestic Violence Law: A Critical Review. *Buffalo Criminal Law Review*, 4 (2), 801-860.
- Dasgupta, S. D. (2003). *Safety and Justice for All: Examining the Relationship Between the Women's Anti-Violence Movement and the Criminal Legal System*. New York: Columbia: Ms. Foundation.
- Dobash, E. y Dobash, R. (1992). *Women, violence and social change*. London: Routledge.
- Folguera Crespo, P. (1988). De la transición política a la democracia. La evolución del feminismo en España durante el período 1975-1988. En Folguera Crespo, P. (ed.) *El feminismo en España: Dos siglos de Historia*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, pp. 157-200.
- Folguera Crespo, P. (2012). Integrando el género en la agenda política. Feminismo, Transición y democracia. En Rubio, O.-M. y Tejero, I. (eds) *100 años en femenino. Una historia de las mujeres en España*. Madrid: Acción Cultural Española, pp. 99-110.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of Feminism: From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. London and New York: Verso.
- Gallo, C. y Kim, M. E. (2016). Crime Policy and Welfare Policy. *Oxford Handbooks Online*, (june). doi: 10.1093/oxfordhb/9780199935383.013.46.
- García García, S. (2013). Lógicas y perfiles profesionales en la intervención social: un análisis centrado en los Servicios Sociales de Madrid. *Revista de Trabajo Social-FCH-UNCPBA*, (9), 30-49.
- Garland, D. (2001). *The Culture of Control. Crime and Social Order in Contemporary Society*. The University of Chicago Press.
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Gottschalk, M. (2006). *The Prison and the Gallows: The Politics of Mass Incarceration in America*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Halley, J. (2008). *Split Decisions: How and Why to Take a Break from Feminism*. Princeton: Princeton University Press.
- Halley, J. (2018). Where in the Legal Order Have Feminists Gained Inclusion? En *Governance Feminism: An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 3-22.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Juliano Corregido, D. (2010). Delito y pecado. La transgresión en femenino. En *Encarceladas = ATXILORUTIK: Invisibilizadas, transgresoras, estigmatizadas*. Pamplona: Emakume Internazionalistak, pp. 3-19.
- Kim, M. (2015). Dancing the Carceral Creep: The Anti-Domestic Violence Movement and the Paradoxical Pursuit of Criminalization, 1973-1986. *ISSI Fellows Working Papers*, pp. 1-27.
- Kim, M. E. (2013). Challenging the Pursuit of Criminalisation in an Era of Mass Incarceration: The Limitations of Social Work Responses to Domestic Violence in the USA. *British Journal of Social Work*, 43 (7), 1276-1293. doi: 10.1093/bjsw/bcs060.
- Larrauri, E. (2011). La intervención penal para resolver un problema social. *Revista Argentina de Teoría Jurídica*, 12, 1-22.
- Maguigan, H. (2003). Wading into Professor Schneider's «Murky Middle Ground» Between Acceptance and Rejection of Criminal Justice Responses to Domestic Violence. *American University Journal of Gender Social Policy and Law*, 11 (2), 427-445.
- Mills, L. G. (1999). Killing Her Softly: Intimate Abuse and the Violence of State Intervention. *Harvard Law Review*, 113 (2), 550-613.
- Mogul, J. L., Ritchie, A. J. y Whitlock, K. (2011). *Queer (in) justice: The criminalization of LGBT people in the United States*. Boston, MA: Beacon Press.
- Nash, M. (2012). Las mujeres en el último siglo. En Rubio, O.-M. y Tejada, I. (eds.), *100 años en femenino. Una historia de las mujeres en España*. Madrid: Acción Cultural Española, pp. 25-51.
- Richie, B. E. (2012). *Arrested justice: Black women, violence and America's prison nation*. New York, NY: New York University Press.
- Rittich, K. (2004). The Future of Law and Development: Second Generation Reforms and the Incorporation of the Social. *Michigan Journal of International Law*, 26 (1), 199-243.
- Soss, J., Fording, R. C. y Schram, S. (2011). *Disciplining the poor: Neoliberal paternalism and the persistent power of race*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Uría-Ríos, P. (2009). *El feminismo que no llegó al poder. Trayectoria de un feminismo crítico*. Madrid: Talasa Ediciones, S. A.
- Valenzuela-Vela, L. and Alcázar-Campos, A. (2020). Gendered Carceral Logics in Social Work: The Blurred Boundaries in Gender Equality Policies for Imprisoned and Battered Women in Spain. *Affilia - Journal of Women and Social Work*, 35 (1), 73-88. doi: <https://doi.org/10.1177/0886109919889035>.
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.



# 10 La acción socioeducativa en los entornos penitenciarios. Una actividad profesional desregularizada o inexistente<sup>1</sup>

Víctor M. Martín Solbes<sup>2</sup>

«El efecto más importante quizá del sistema carcelario y de su extensión mucho más allá de la prisión legal, es que logra volver natural y legítimo el poder de castigar, y rebajar al menos, el umbral de tolerancia a la penalidad. Tiende a borrar lo que puede hacer de exorbitante en el ejercicio del castigo.»

*Vigilar y castigar*  
FOUCAULT, M. (2000)

## 1. ALGUNOS APUNTES PROFESIONALIZADORES

El proceso de profesionalización, tal y como lo entendemos actualmente, emerge en el siglo XIX y se consolida, como actividad, a lo largo del siglo XX; en palabras de González Leandri:

«La profesionalización fue lentamente consolidándose como proceso estructurante de la nueva sociedad del siglo XX, es decir, como uno de sus más importantes principios de organización social. Cobró así crucial importancia una estrategia diferente: “la carrera profesional”, que se había ido estableciendo de manera lenta durante el siglo XIX, con un énfasis en el estatus y en una peculiar forma de «competencia» tanto por la atención de recursos materiales como simbólicos» (1999, p. 11).

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i –REINAC–«Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia: EDU2016-79322-R (2016-2020). I.P. Fanny T. Añaños. Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

<sup>2</sup> Profesor Titular de Universidad. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Universidad de Málaga. Miembro del Proyecto I+D+I titulado «Procesos de reinserción socioeducativa y acompañamiento a reclusas en semilibertad» (REINAC). Referencia: EDU2016-79322-R.

Hablar de profesiones supone circunscribirse a una serie de características que cualquier actividad laboral debe contemplar para convertirse en profesión; en este sentido, siguiendo a Caride (2002) y a Sáez (2003, 2005), podemos aludir a las siguientes:

- Tener una misma formación: en este caso representada por los estudios de grado de las titulaciones de trabajo social, psicología y educación social.
- Somete su actividad a la función pública: es decir, la actividad profesional se dirige al ámbito de lo público, del bienestar común.
- Tener una retribución económica: esto es, la práctica profesional debe realizarse a cambio de una retribución económica, quedando, por tanto, excluidas las actividades de voluntariado.
- Tener una normativa interna: coordinada a través de los colegios profesionales.
- Tener un compromiso ético: representado por el código deontológico de cada una de las profesiones.

Es a partir de la Revolución Industrial, que los procesos de profesionalización se contemplan vinculados a los procesos de cambio social y a la especialización del trabajo y, desde una perspectiva histórica, observamos que, en sus orígenes, el Estado de Bienestar estuvo vinculado a los estados de beneficencia (Guillén, 1997; Rodríguez-Cabrero, 2004), manteniéndose esta visión hasta el último tercio del siglo xx, en los que se ha impuesto un sistema de acceso a las prestaciones sociales a partir de criterios definidos (Aguilar-Hendrickson, 2013). A partir del último tercio del siglo xx, se realizan promulgaciones legales orientadas a un mayor reconocimiento de derechos de la ciudadanía, concentrados en el reconocimiento de valores como la igualdad de oportunidades y de trato o la no discriminación y el derecho a la inclusión.

En el ámbito que abordamos es necesario repensar hasta qué punto la educación social es una actividad profesionalizada o una suerte de buenas intenciones ejercidas por personas que, con buena intención, en el mejor de los casos, hace lo que puede, sin estar preparados profesional ni metodológicamente.

## **2. REPENSANDO EL CONTEXTO PENITENCIARIO**

Al aproximarnos al contexto penitenciario, parece evidente la necesidad de repensar algunas cuestiones relacionadas con la implementación de procesos socioeducativos a través de distintos programas de intervención. Algunas de estas cuestiones son:

En primer lugar, la propia implementación de acciones socioeducativas en entornos cerrados supone una dificultad añadida, ya que el interior de los centros penitenciarios, supone un escenario hostil para la propia concepción de la acción socioeducativa por la dificultad y posible contradicción de educar para la libertad y la inclusión, desde la privación de libertad, la vigilancia, el castigo y el control social; hacemos constar que, cuando hablamos de educación, no nos circunscribimos al entorno escolar que, muy a menudo, fagocita cualquier proceso educativo, sino que nos referimos a la posibilidad de implementar acciones socioeducativas, que han sido ya trabajadas en los últimos tiempos por

diversos autores (Martín-Solbes, Vila y de Oña, 2013; Caride, 2013; del Pozo y Añaños, 2013; Valderrama, 2010 y 2013). Además, debemos considerar la educación, en todas sus formas, como un derecho público de todas las personas (Caride, Vila y Martín-Solbes, 2017), también de las que se encuentran en prisión.

La segunda cuestión que merece una reflexión, tiene que ver con el qué educar, para qué educar, por qué educar, qué sentido tiene educar en los contextos penitenciarios (Valderrama y Martín-Solbes, 2011); creemos evidente el sentido de educar para la ciudadanía participativa y pacífica para la convivencia, lo que, sin duda, posibilitará la formación para ser buenos ciudadanos, ya que, quien no haga uso del derecho a la educación pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano, que usa sus derechos y cumple con sus deberes para el desarrollo social (Scarfó, 2002).

La tercera cuestión que sustenta la acción socioeducativa en los entornos penitenciarios viene representada por la propia legislación. Así, en nuestro entorno estatal, nos vinculamos con el artículo 25.2 de la Constitución Española de 1978 que orienta las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad hacia la reeducación y reinserción social. Este mandato constitucional se concreta en la Ley Orgánica General Penitenciaria 1/1979 y en los Reglamentos Penitenciarios de 1981 y 1996; así la Ley Orgánica General Penitenciaria expresa en su artículo 1 que: *las Instituciones Penitenciarias reguladas en la presente Ley tienen como fin primordial la reeducación y reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad, así como la retención y custodia de detenidos, presos y penados.*

En estas coordenadas, es necesario pensar qué elementos profesionales son los encargados, en las Instituciones Penitenciarias, de programar, implementar y evaluar las acciones socioeducativas.

Haciendo un poco de historia, podemos encontrarnos antecedentes históricos que aluden a cierta acción socioeducativa en el Real Decreto de 5 de mayo de 1913, pretendido Reglamento Penitenciario, que en su artículo 102.7, señala la necesidad de instruir y educar a los reclusos en el cumplimiento de sus deberes, procurando llegar al conocimiento individual de todos ellos.

Estas primigenias maneras de producir acción socioeducativa no se alejan demasiado a formas recientes, que tornan la acción socioeducativa con formas de control social que culpabilizan a la persona presa, sistematizando formas de corrección y obviando cuestiones relacionadas con procesos de exclusión social y pobreza crónica (Martín-Solbes, 2006, 2009).

A partir de la década de los años sesenta del siglo xx, comienzan a incorporarse a las Instituciones Penitenciarias, saberes técnicos relacionados con las ciencias sociales, como son, la psicología, la sociología, la criminología o la pedagogía. Todas estas ciencias son asumidas por profesionales, técnicos especialistas, en cada una de las materias, salvo la que corresponde a los procesos socioeducativos que, son ocupados por profesionales de la Institución Penitenciaria que nada tienen que ver con los procesos socioeducativos, ni en su formación ni en la implementación de los procesos socioeducativos. Esta medida, que quizá tuvo sentido hace años, cuando no existían los estudios de Grado en Educación Social, hoy nos parece inaceptable e inasumible, tanto para las personas presas, las y los profesionales de la educación social y la propia Institución Penitenciaria.

En este sentido, el denominado tratamiento penitenciario, garantiza un orden social, disciplinando y normalizando a las personas presas a través de un discurso basado en castigos y recompensas, poco adecuado, al menos, desde el enfoque socioeducativo que defendemos. Además, esta forma de «tratar» desde el tratamiento penitenciario, sustenta ideológicamente el sistema carcelario desde acciones correctivas e injustas, alejadas de procesos socioeducativos, al hacer que personas mejor cualificadas tengan mejores bases para asumir este tratamiento resocializador; sin duda, esto supone una instrumentalización de los procesos educativos, condenando al más débil, desprotegido y excluido.

### **3. ¿TIENE SENTIDO LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL CONTEXTO PENITENCIARIO?**

Los centros penitenciarios son instituciones con éxito social ya que no existe ningún debate social que las cuestione, lo que en ellas se realice es importante, para los que en ellas sobreviven, para las y los profesionales y para la sociedad en general. Coincidimos con Valderrama (2010) y Caride (2013) en que toda institución, también la penitenciaria, educa, por lo que debemos reflexionar en torno a estos procesos educativos que se construyen en prisión, a pesar de que creemos que existe la intencionalidad de hacer de las prisiones, instituciones de poder físico e ideológico (Foucault, 2000), segregando a la población internada del resto de la sociedad, también creemos que los programas, denominados de tratamiento, educan, como también educa todo lo que se realiza en prisión; la cuestión estriba, como apuntábamos anteriormente, en saber para qué educar, cómo educar, qué educar, qué sentido tienen los procesos educativos en prisión. No tenemos ninguna duda, los procesos educativos en el ámbito penitenciario, tienen sentido, si posibilitan el desarrollo de una ciudadanía crítica, responsable y participativa, que vaya más allá de las perspectivas personales, para centrarse en las desigualdades, la falta de justicia social, el no reconocimiento del otro, la desprotección y la fragilidad de la ciudadanía violentada; en este sentido, planteamos que, en los procesos educativos deben ser responsables y protagonistas, las personas con las que trabajamos, no convirtiéndose estas en meros destinatarios pasivos. Se trata, ni más ni menos, de educar para ser libres, lo que supone un desafío ineludible en estos ámbitos cerrados (Caride, 2013), sin perder de vista el necesario enfoque social, transformador e inclusivo, fundamentado en procesos de reconstrucción ciudadana (Martín-Solbes, 2012).

En cualquier caso, creemos que las Instituciones Penitenciarias nacen, se desarrollan y se sostienen a través de un discurso jurídico, legal y punitivo que instrumentaliza los procesos educativos para el mantenimiento de un estatus social inalterable y una falsa paz social, que dificulta el desarrollo de las personas presas (Valderrama, 2010), lo que pone en cuestión el denominado tratamiento penitenciario, revelando una visión educativa, al menos, cuestionable, ya que se orienta hacia la normalización social de las mayorías, lo que se revela como excluyente y hacia el desarrollo de unas actividades que buscan la adaptación y resocialización hacia lo hegemónico y homogeneizador. A pesar de ello, lo cierto es que estas actividades tienen alguna consecuencia positiva en las personas presas,

al menos, en la disminución de los efectos negativos que la estancia en prisión les pueda producir, aunque creemos que se encuentran muy alejadas de lo que proponemos como acciones socioeducativas profesionalizadas.

## **4. LA DESREGULARIZACIÓN O INEXISTENCIA DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LOS ENTORNOS PENITENCIARIOS**

La acción socioeducativa en nuestras prisiones tiene una larga historia, situándose en la base filosófica de diversos documentos legislativos a lo largo del siglo xx, aunque, como ya dijimos, es a partir de la década de 1960, con la aparición y auge de diversas ciencias humanas como la criminología, la psicología, la antropología, la sociología o la pedagogía, cuando se convierte en un elemento central del trabajo en las prisiones. Parece claro que el precepto constitucional (artículo 25.2 de la Constitución Española), más allá de los matices y aclaraciones que, bajo nuestro punto de vista, necesitan los conceptos reeducación y reinserción social, pretende dotar a la Institución Penitencia como sistema, de unos recursos socioeducativos, para convertirlas en algo más que instituciones dedicadas al encierro, castigo y aislamiento social. Pero, la realidad nos dice que existe una estructura organizativa en el interior de las prisiones, denominada tratamiento penitenciario que, en lugar de sustentarse en el trato con las personas presas, se basa en las relaciones de poder, dejando bien claro la posición que cada uno ocupa en la institución. En este proceso de trato, debemos recordar que las relaciones educativas, como sustentadoras de los procesos socioeducativos, deben vincular a educador y educando a través de unos nexos en los que el reconocimiento y respeto mutuo, la búsqueda de libertad, la no apropiación del otro, la búsqueda del progreso social o la autoridad como valor educativo, se hacen indispensables; en cambio, cuando estas relaciones, pretendidamente educativas, se sustentan en relaciones de dominación, clase social, jerarquía, en los que se usan mecanismos de selección (Esteve, 2009), como los usados muy a menudo en el tratamiento penitenciario, hablamos de cualquier cosa, pero nunca de acción socioeducativa.

Si a esto unimos una serie de condicionamientos que dificultan el desarrollo de las personas en prisión y que diferentes autores recogen en sus estudios (del Pozo y Añaños, 2013; Gil, 2010 y 2013; Gilles y Sallé, 2013; Martín-Solbes, Vila y de Oña, 2013; Martín-Solbes y Vila, 2016 y Valderrama, 2013), nos encontramos con:

- La concepción general y omnicomprendiva de la cárcel como espacio de castigo, lo que genera un esquema organizativo dominado por lo punitivo que resta credibilidad a los planteamientos alternativos, lo que dificulta la creación de espacios educativos en el sentido más amplio.
- La falta de trabajo, ocupación positiva y programas adecuados, endurecen las condiciones de vida, tanto de las personas presas como de las y los profesionales, lo que implica que la inactividad, junto al deterioro personal, altos niveles de violencia, pérdida de destrezas y habilidades, tanto para el trabajo como para las relaciones sociales, sea lo que domine.

- La seguridad y el control son los principios que dominan la vida en prisión, tomando el protagonismo el aparato regimental, subyugando las prácticas de los programas de tratamiento y educativos, en formas de control.
- La educación, en sentido amplio, no es una prioridad, a pesar de estar reconocido como un derecho fundamental de las personas presas.
- La organización penitenciaria se encuentra sumamente burocratizada, centrada en acumular datos que, en la mayoría de los casos, no son utilizados y en desarrollar prácticas profesionales individualizantes; en consecuencia, a nivel profesional, no existe una cultura de trabajo en equipo.
- La participación de las personas presas en la vida de la cárcel es prácticamente nula o anecdótica, ya que, desde la organización penitenciaria se les concibe como sujetos pasivos y carentes de derechos en la mayoría de los casos, por lo que, gran parte de las actividades que se organizan, responden a intereses de mantenimiento del propio centro y no tanto en las necesidades formativas y sociales de las personas presas.
- Los procesos educativos se tornan en procesos terapeutizados con una visión desde la psicología clínica, lo que instrumentaliza los procesos socioeducativos.
- Existe un carácter asistencialista de la práctica educativa, centrada en cuantificar intervenciones, sin tener demasiado en cuenta a las personas presas y sus relaciones.

Ante estos acontecimientos, en la Institución Penitenciaria, la pretendida acción socioeducativa, presenta una polarización en su implementación, que se plasma en dos alternativas:

La primera, plantea que la acción socioeducativa en Instituciones Penitenciarias, es una actividad desregularizada, ya que el acceso al puesto de trabajo no exige la titulación en educación social; y es que, tradicionalmente, el acceso al puesto de educador se ha realizado a partir de un sistema que, quizá tuvo sentido en otro tiempo, cuando no existían los estudios de educación social, consistente en que cualquier trabajador de la Institución Penitenciaria que deseara ocupar puesto de educador realizaba un concurso interno aportando titulación académica, cualquiera del ámbito de las ciencias humanas, antigüedad en el puesto de trabajo y tras la realización de un breve curso de capacitación de unas semanas, el puesto de educador era adjudicado. Este sistema, que quizá en otro tiempo podía tener sentido, por la inexistencia de los estudios en educación social, hoy en día es inadmisibles y, sin embargo, se sigue produciendo en la Institución penitenciaria. En este sentido, tal y como indicamos anteriormente, para considerar una actividad laboral como profesión, es necesario que se cumplan una serie de requisitos, entre ellos, poseer una misma formación, hecho este no contemplado en el acceso al puesto de educador en la Institución Penitenciaria.

La segunda, propone que la acción socioeducativa no existe en la Institución Penitenciaria, por carecer esta de profesionales cualificados para su implementación, ya que, retomando las características de las profesiones, antes citadas, podemos afirmar que, en la mayoría de las ocasiones, la acción socioeducativa en las prisiones del Estado español no existe, ya que si la acción socioeducativa recae en personas no cualificadas para su plan-

teamiento, implementación y evaluación, podemos afirmar que la educación social como acción profesional dedicada a la acción socioeducativa no existe en la Institución Penitenciaria y esta es sustituida por una suerte, en el mejor de los casos, de planteamientos bien intencionados, en unos casos y, de control social, en otros, que nada tienen que ver con la acción socioeducativa profesionalizada.

En este sentido y siguiendo a Ruiz-Galacho y Martín-Solbes (en prensa), podemos distinguir tres tendencias de actuación en el quehacer socioeducativo:

- Una *tendencia vocacional afectiva*, que parece vincularse con la idea de una acción socioeducativa centrada en la entrega y la relación cercana, que no establece límites entre lo personal y lo profesional. Esta tendencia tiene los hándicaps asociados de difuminar los límites de la relación educativa, invisibilizando la diferencia de rol, a la vez que propicia el exceso de protección con el consecuente riesgo de caer en el servilismo y la abnegación. Muestra cierto nivel de tolerancia a la violencia normalizando expresiones de la misma, que son aceptadas eximiendo de responsabilidad a quienes las ejercen, validando como tolerables los excesos violentos en la convivencia con otras personas. Se ampara en la idea del profesional que soporta estoicamente el peso de la violencia y devuelve amor.
- Una *tendencia estructurante coercitiva*, que parece vincularse con la idea de control y distanciamiento, convirtiendo la relación educativa en un espacio para el tratamiento terapéutico. Esta tendencia tiene los hándicaps asociados de romper el principio de individualidad de la acción socioeducativa al establecer límites excesivos en la construcción de vínculos educativos, así como criminalizar o culpabilizar, de las situaciones de exclusión, a quienes la padecen, al tratarlos como sujetos susceptibles de sanar a través de un proceso terapéutico. Con respecto al abordaje de la violencia, esta tendencia tiende a sancionarla, pero no la aborda en profundidad, ofreciendo una respuesta de baja tolerancia a la violencia actuada por la ciudadanía, pero, a su vez, reproduce diversas formas de violencia simbólica y estructural, en ocasiones también directa, a través de la puesta en práctica de acciones llevadas a cabo por parte de los diferentes agentes sociales.
- Una *tendencia profesional ético-reflexiva*, que aparece como propuesta alternativa a las otras dos tendencias de acción socioeducativa, cimentada en una acción socioeducativa que busca el equilibrio entre dos funciones fundamentales: la de estructura y la de cuidado. En primer lugar, la función de estructura incluiría la aceptación de una asimetría de rol en la relación educativa, desde el reconocimiento de la dignidad de la otra persona y la propia, haciendo un ejercicio responsable del papel que desempeña la educación social y aquellas personas que la ejercen en su interacción con la ciudadanía, sus ritmos de vida y sus expectativas; esto incluye manejar de manera clara los límites personales y éticos de la acción profesional, así como los límites asociados al trabajo socioeducativo dentro del proceso de acompañamiento con la otra persona y a la relación con la misma. En segundo lugar, la función de cuidado, incluiría la construcción de vínculos sanos, no dependientes ni posesivos, a través de la nutrición afectiva y de las actitudes de buentrato y cero tolerancia a las formas de violencia ejercidas o recibidas, de tal manera

que esta relación que se construye sea, en sí misma, una herramienta pedagógica en la que se ofrezca, desde el respeto a la dignidad del otro, un modelo de trato no violento. Esta tendencia se caracteriza por un alto nivel de exigencia hacia los equipos de profesionales que se ven en la disyuntiva de cuestionar de manera crítica no solo la acción profesional, sino también las estructuras e instituciones que mediatizan el impacto de las mismas, tratando de poner en jaque las lógicas de la violencia estructural, cultural y simbólica.

La propuesta de esta última tendencia profesional, por supuesto, pretende ser más un conjunto de intenciones que una práctica sistematizada. Sin embargo, esta tendencia ofrece unos límites para pensar la acción socioeducativa, su práctica y su deontología, desde nuevas alternativas que imbrican con una acción socioeducativa profesionalizada y, por tanto, alejada de propuestas desde las buenas intenciones o el control social, sino que se vincula con una perspectiva profesional que, a través de una reflexión ética, se aproxima a la mirada de la cultura de paz y la acción no violenta en la acción socioeducativa.

En cualquier caso, reivindicamos la necesidad urgente de establecer y normalizar la acción socioeducativa profesionalizada en la Institución Penitenciaria, lo que contribuirá, sin duda, a la mejora de las relaciones educativas y la vida de las personas en prisión, las y los profesionales de la educación social y la de la Institución Penitenciaria, que pasará así de tener en su seno, acciones bien intencionadas o de control social, a producir acciones socioeducativas cualificadas.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar-Hendrickson, M. (2013). La huella de la beneficencia en los servicios sociales. *Zerbitzuan*, 48 (9-16).
- Caride, J.A. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9 (91-125).
- Caride, J. A. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360 (36-47).
- Caride, J. A.; Vila, E. S. y Martín-Solbes, V. M. (2017) (coords). *Del derecho a la educación a la educación como derecho. Reflexiones y propuestas*. Granada: GEU.
- Constitución Española de 31 de octubre de 1978 (BOE, núm. 311, de 29 de diciembre).
- del Pozo, F. J. y Añaños, F. (2013). La educación social penitenciaria: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24.1 (47-68).
- Esteve, J. M. (2009). La urdimbre de la relación educativa. Oviedo. *XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Gil, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 245 (49-64).
- Gil, F. (2013). Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo good-lives. *Revista de Educación*, 360 (48-68).
- González Leandri, R. (1999). *Las profesiones*. Madrid: Catrie.



- Guillén, A. M.<sup>a</sup> (1997). Regímenes de bienestar y roles familiares. Un análisis del caso español. *Papers. Revista de Sociología*, 53 (45-63).
- Guillem, C. y Sallée, N. (2013). La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, (29-42).
- Ley Orgánica (1/1979), de 26 de septiembre, General Penitenciaria.
- Martín-Solbes, V. M. (2006). *Actitudes de los internados en prisión, menores de veintiún años, ante la función reeducadora del medio penitenciario en el ámbito andaluz*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Martín-Solbes, V. M. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, (149-157).
- Martín-Solbes, V.M. (2012). Procesos educativos en prisión. Luces, sombras y desafíos. En M. Lorenzo y M. López (coords). *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas*. Granada: UGR.
- Martín-Solbes, V. M., Vila, E. S. y de Oña, J. M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las Instituciones Penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. *Revista de Educación*, 360, (16-35).
- Martín-Solbes, V.M. y Vila, E.S. (2016). Si nada cambia, todo continua igual. La educación social y sus ausencias en el ámbito penitenciario. *Revista de Educación Social (RES)*, 22, (11-28).
- Real Decreto de 5 de mayo de 1913.
- Reglamento Penitenciario Español de 8 de mayo de 1981.
- Reglamento Penitenciario Español de 9 de febrero de 1996.
- Rodríguez-Cabrero, G. (2004). *El Estado de Bienestar en España. Debates, desarrollo y retos*. Madrid: Fundamentos.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V.M. (en prensa). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, (129-139).
- Scarfó, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH-Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36, (291-324).
- Valderrama, P. (2010). *Cárcel: poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Valderrama, P. (2013). La micropolítica de la función reeducadora en prisión. *Revista de Educación*, 360, (69-90).
- Valderrama, P. y Martín-Solbes, V. M. (2011). Inmigración y delincuencia: un silogismo que nos atrapa. La multiculturalidad en la cárcel. En M.<sup>a</sup> T. Castilla y V. M. Martín-Solbes (ed.). *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.



# 11

# Metodología de investigación en contextos complejos: perspectiva integral y de género<sup>1</sup>

*Rocío Raya Miranda<sup>2</sup>, Fanny T. Añaños<sup>3</sup> y Eva María Ramos Ábalos<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

Pese a las grandes cifras que implican los sistemas penitenciarios, se sabe poco de lo que acontece en los «entremuros» y aún perviven muchos problemas, entre otros, en las estructuras y organización institucional, en las vidas de los/as internos/as, en los recursos, tratamientos y programas, en los procesos y métodos de intervención.

Los procesos y métodos de investigación social tienen perspectivas y posturas distintas, en función del paradigma en el que se asientan, por tanto, son escasas las experiencias en las que se ponen en acción la interconexión de los mismos porque, entre otros factores, requieren de un abordaje amplio que contemple las distintas dimensiones de los/as participantes y sus múltiples realidades. El contexto en el que se produce, que en este caso es la prisión, que de por sí tiene sus complejidades, la dificultad de los análisis y su interpretación contrastando los métodos y los instrumentos, además de contar con perspectivas multidisciplinares e intersectoriales.

A todo ello, hay que sumar la cuestión del género, para lo cual es importante diferenciar el sexo y género. Se trata de una divergencia entre los hechos biológicos y los hechos sociales, donde este último es el género. En palabras de Lomas (2006, p. 272), los hombres

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i –REINAC-«Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020). I.P. Fanny T. Añaños. Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

<sup>2</sup> Rocío Raya Miranda, Departamento de Estadística e Investigación Operativa. Universidad de Granada, España, rraya@ugr.es.

<sup>3</sup> Fanny T. Añaños, Departamento de Pedagogía e Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos (IPAZ), Universidad de Granada, España, fanntab@urg.es; <https://orcid.org/0000-0001-7515-1987>.

<sup>4</sup> Eva María Ramos Ábalos, Departamento de Estadística e Investigación Operativa. Universidad de Granada, España. ramosa@ugr.es.

y las mujeres somos diferentes no solo porque tenemos un sexo distinto sino también porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes. Para trabajar desde el género urge contar con las condiciones de vida y la subjetividad (Migallón y Voria, 2007); esto significa partir, entre otras cosas, desde los papeles, las características sociales, psicológicas, culturales, religiosas y educativas percibidas o asumidas. Por tanto, el enfoque de género en las investigaciones es fundamental, no solo porque visibiliza estas diferencias, sino porque las repercusiones de la entrada a prisión son grandes para todos, pero en las mujeres son más negativas (para ellas mismas, para sus hijos/as y sus familias), piensan, viven y sienten la experiencia con mayor sensibilidad y, es fácil constatar que están más expuestas y son atendidas con menor grado de calidad en el sistema penitenciario (Añaños y Yagüe, 2013 ; Añaños, 2013).

Este trabajo describe el proceso de elaboración de los instrumentos diseñados para la obtención de información en el marco del Plan Nacional de Investigación de España, denominado «Procesos de reinserción socioeducativa y acompañamiento a reclusas en semi-libertad» —REINAC— (Ref.EDU2016-79322-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, del gobierno español, liderado por la Universidad de Granada, siendo la IP la Dra. Fanny Añaños. El trabajo ha sido avalado y aprobado por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias y la Consejería de Justicia de la Generalitat de Cataluña (única con competencias en materia penitenciaria en España).

La propuesta metodológica combina métodos y análisis cualitativos y cuantitativos en respuesta y coherencia a la diversidad y multidimensionalidad de las cuestiones abordadas, empleando el enfoque y diseño multimétodo —EMM— (Bericat, 1998; Pérez-Serrano, 2003, 2010) que contribuye a mejorar los procesos y productos de investigación, ofreciendo información de mayor alcance, rigor y profundidad.

En concreto, los instrumentos diseñados han sido: el cuestionario de mujeres, el cuestionario de profesionales y la entrevista personal para las mujeres, siendo el principal objetivo de estos instrumentos profundizar en la realidad de las mujeres que se encuentran cumpliendo pena y participando en los programas de la red de recursos que, en España, hay establecidos para el 2.º grado especial y 3.º grado y libertad condicional, con el fin de elaborar un programa socioeducativo, propuestas o materiales específicos que favorezcan y faciliten la reincorporación definitiva de las mujeres a la sociedad. Así, estudiaremos los factores de riesgo y protección que dificultan y/o favorecen estos tránsitos, atendiendo los rasgos característicos personales, sociodemográficos, perfiles adictivos señalados, prisionización, etc.; los procesos y los programas de tratamiento orientados a la reinserción (dimensión familiar, formativo-laboral y sociocomunitario) y el acompañamiento en sus vertientes de orientación y seguimiento, tanto institucional como social. Todo a fin de conocer y entender estos procesos y las variables influyentes, proporcionando mecanismos de intervención (líneas y propuestas, políticas sociales penitenciarias, diseño de herramientas, etc.) que van a inferir en la mejora de las posibilidades de reinserción del colectivo, por ende, de la sociedad.

El planteamiento de la elaboración de un cuestionario es un trabajo complejo, donde se funden arte y ciencia, ya que no existen leyes que establezcan pautas de cómo hacerlo, sino que para ello es preciso contar con una mezcla de sentido común, la propia experien-

cia y los resultados de otros trabajos. En este caso, se ha iniciado la elaboración partiendo de un cuestionario diseñado para un proyecto anterior con similares características (Añaños-Bedriñana, 2017 —ANEXO—) y del que se obtuvieron muy buenos resultados avalados por diversas publicaciones, como por ejemplo, Añaños-Bedriñana (2017), García-Vita, Añaños-Bedriñana y Fernández-Sánchez (2017) y Añaños-Bedriñana, Melendro y Raya-Miranda, 2019.

## **2. DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS**

### **2.1. Participantes y diseño muestral**

Cuando se inicia una investigación en la que se obtienen datos, hay que tener presente que se va a manejar una cantidad, mayor o menor, de ellos que no son más que, en general una representación de la realidad que se pretende analizar. Como es usual en cualquier estudio, no es posible analizar todos los individuos de la población en estudio por diversos motivos; por no encontrarse en el centro el día de la encuesta, por no querer participar, por falta de medios económicos (imposibilidad de ir más de un día a alguno de los centros, presupuesto limitado), movilidad entre centros, etc. Por eso, la muestra está formada por las mujeres que han realizado la encuesta, que en este caso son mujeres que se encuentran en tercer grado o segundo grado especial en proceso de semilibertad, en el medio abierto del sistema penitenciario español.

En junio de 2018, el número total de mujeres que cumplían las condiciones requeridas en nuestro estudio era de 1062, según el resumen semanal de población reclusa de la Administración General del Estado. La muestra final está compuesta por 320 mujeres reclusas que corresponden con el 30,1% de la población total de mujeres que había durante el trabajo de campo, aunque 10 cuestionarios fueron rechazados en la validación, por lo que finalmente se cuenta con 310 cuestionarios, obtenidos en 31 centros, que suponen un 37,3% del total de centros, de 13 comunidades autónomas diferentes. El porcentaje de muestra final obtenido coincide con el fijado en el objetivo al inicio del proyecto. El margen de error de los datos referidos al total de la muestra (con un nivel de confianza del 95%) es de 4,5 puntos. A 75 mujeres que hicieron el cuestionario también se les hizo la entrevista personal. De los profesionales se obtuvieron 66 cuestionarios, obteniendo información de 49 programas de 17 centros de 10 comunidades autónomas.

Los 31 centros visitados representan los distintos recursos de cumplimiento de condena en medio abierto, que en concreto fueron 18 Centros de Inserción Social, 5 Secciones Abiertas, 3 Unidades Externas de Madres y 5 Entidades Colaboradoras con el medio penitenciario; están distribuidos en 13 Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid, Región de Murcia y País Vasco), de las 17 existentes. Los centros que se visitaron fueron elegidos por el número de mujeres y por agrupamiento de centros por proximidad entre ellos. Se trataba de minimizar el coste del desplazamiento de los encuestadores.

Para la obtención de la muestra que conforma nuestro estudio se siguió un muestreo bietápico. En la primera etapa, el criterio fue el de representación territorial y de mayor ratio de mujeres. En la segunda etapa, una vez situados en los centros seleccionados, se realizó un muestreo aleatorio simple entre las mujeres que querían participar, siempre y cuando hayan pasado previamente por la reclusión en prisión en régimen ordinario. El trabajo de campo se realizó desde Junio a Diciembre de 2018 por 4 encuestadores que fueron formados en un curso previo.

## 2.2. Procedimiento

La investigación ha sido aprobada por la Comisión Ética de la Subdirección General de Relaciones Institucionales y Coordinación Territorial, de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, y por la Consejería de Justicia de la Generalitat de Catalunya, así como se rige por los principios éticos para estudios e investigaciones con humanos de la Universidad de Granada.

En todos los centros a los que se acudió se establecía previamente una comunicación escrita, y después se concertaba una cita por teléfono, en la que se informaba a la persona responsable (Subdirector o Subdirectora de Tratamiento en la mayoría de los casos) acerca del día o días en que se haría la visita y el número aproximado de cuestionarios o entrevistas necesarios, teniendo siempre en cuenta la disponibilidad de cada centro. El procedimiento de acceso a las participantes ha sido mediante la coordinación con cada centro seleccionado, quienes en función de los casos, definieron las distintas formas de contacto: en primer lugar, en los centros con población residente, las mujeres eran convocadas a un espacio concreto; en segundo lugar, con las mujeres que tienen jornada laboral o actividades externas, fueron citadas a las horas de retorno o antes de la salida; y, en tercer lugar, los casos en los que las mujeres solo acuden al centro a determinadas horas y días al mes, motivo por el cual hubo la necesidad de citar una a una para intentar agrupar a las participantes.

Una vez reunidas las mujeres en un lugar apropiado, se les explicaba el proyecto, sus objetivos, la importancia de la implicación y honestidad en las respuestas. En todos los casos, se realizó el consentimiento formal por escrito y voluntario de las mujeres que conforman la muestra antes de iniciar el trabajo con los cuestionarios.

Siempre y cuando fue posible, las entrevistas orales se realizaron en espacios aislados sin interrupciones ni ruido. Para la realización de las entrevistas se les solicitaba permiso a las mujeres para grabar su voz. La duración de la entrevista oscilaba de cuarenta y cinco a sesenta minutos.

El protocolo para los cuestionarios de profesionales fue diferente, ya que se enviaron por correo postal a todos los centros seleccionados antes de que acudieran los encuestadores; en algunos casos, se recogieron al terminar la visita, mientras que en otros los profesionales remitieron sus cuestionarios posteriormente por correo postal. Los cuestionarios fueron cumplimentados por el personal penitenciario de cualquier **ámbito** (responsables, educadores o responsables de programas de las entidades colaboradoras en prisión).

## 2.3. Instrumentos

Los instrumentos han sido diseñados por los integrantes del proyecto de investigación, compuesto por expertos del área socioeducativa, pedagogía penitenciaria, estadística y relaciones interculturales, mediante reuniones semanales, donde cada **ítem** del cuestionario se analizaba minuciosamente cuidando mucho el lenguaje utilizado, teniendo en cuenta que el nivel educativo de las mujeres a las que iba enfocado no suele ser muy elevado.

La fuente principal de información ha sido, lógicamente, las mujeres objeto de estudio, pero también los profesionales encargados de los diversos programas socioeducativos que se llevan a cabo en el medio penitenciario. Los instrumentos de recogida de información han sido de dos tipos: cuestionario para mujeres y profesionales, y entrevista semiestructurada —cara a cara— con mujeres.

Los cuestionarios se aplicaron de forma personal o en pequeños grupos, pudiendo ser de forma guiada completamente (en el caso de participantes con falta de dominio del español o con escasas competencias lectoras) y de comprensión de lectura, autocumplimentada o mixta (autocumplimentada y guiada). Se realizó un número equilibrado de los tres tipos de cumplimentación tal como se observa en los datos de la tabla 11.1.

TABLA 11.1  
*Tipo encuesta*

Tipo encuesta	N	%
Guiada	101	32,6
Autocumplimentada	98	31,6
Mixta	111	35,8

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas se hicieron en espacios aislados y de forma directa entre la participante y el encuestador/a, cuidando de que no hubiese ninguna presencia de personal penitenciario, se grabaron en voz y tenían una duración aproximada de 30-40 minutos. Las mujeres entrevistadas previamente han realizado el cuestionario, por tanto, el contenido se centró en cuestiones concretas en torno a sus experiencias previas a prisión, la vida durante la prisión y, las consecuencias y situación actual.

### **Cuestionario de mujeres**

Consta de **115 ítems** divididos en seis bloques. El tipo de encuesta podía ser autocumplimentada, guiada o mixta, dependiendo de las características de la mujer que realizara la encuesta. El cuestionario se compone principalmente de preguntas cerradas de respues-

ta múltiple, preguntas abiertas, preguntas de valoración con escala Likert y preguntas filtro o condicionadas. Los bloques corresponden a los siguientes temas:

- Bloque I. Recoge características sociodemográficas, infancia, educación, familia y algunos aspectos penales de estas mujeres.
- Bloque II. Las preguntas se refieren a cuestiones antes de entrar en prisión y actualmente (sobre temas laborales, ingresos,...) y otras referidas a situación anímica, para determinar cómo se siente por estar en prisión (apoyos).
- Bloque III. Destinado a cuestiones sobre cómo ha cambiado su vida después de ingresar en prisión en distintos aspectos (educación formal y laboral, realización de programas, deporte).
- Bloque IV. Incluye preguntas relacionadas con las consecuencias del internamiento y nivel de prisionización.
- Bloque V. Agrupa variables de salud física y mental, así como los tratamientos recibidos. Además, aborda el consumo de diversas sustancias, antes y después de la entrada en prisión, así como en la actualidad. También se analiza la participación en programas de tratamiento y recaídas. Por último, preguntas sobre la protección de derechos.
- Bloque VI. Preguntas relacionadas con conflictos tanto en el ámbito familiar como en prisión, con compañeras o con profesionales.

### **Entrevista a mujeres**

Para la entrevista semiestructurada personal, se utiliza un guion de 58 preguntas abiertas divididas en ocho bloques: datos personales, infancia, familia y relaciones, historial escolar, drogas y recaídas, institucionalización y prisionización, estigma social percibido, reinserción y acompañamiento, y expectativas de futuro, con preguntas afines al cuestionario. La prueba piloto, sirvió también para matizar la entrevista al observar las cuestiones que resultaban más difíciles.

### **Cuestionario para profesionales**

Consta de 100 preguntas divididas en seis bloques, que buscan conocer en profundidad los programas más importantes que se están aplicando a este colectivo en España, así como las **áreas** en que se está trabajando, cumplimiento de objetivos, las dificultades, las necesidades y otras cuestiones relacionadas; asimismo, las valoraciones sobre estas realidades desde la dimensión profesional, con el fin de elaborar propuestas socioeducativas y/o materiales específicos orientados a los procesos de acompañamiento, reinserción e incorporación social.

- Bloque I. Datos del centro. Datos identificativos.
- Bloque II. Datos del profesional que contesta el cuestionario. Datos personales y su relación con la institución.



- Bloque III. Datos generales relativos a la entidad promotora del programa. Datos identificativos.
- Bloque IV. Datos relativos al programa elegido. Descripción del programa elegido, aplicación a las mujeres y evaluación del mismo.
- Bloque V. Perspectiva profesional general. Opinión sobre el estado actual de las mujeres, en cuanto a salud, consumos y consecuencias del ingreso en prisión.
- Bloque VI. Perspectiva profesional personal. Valoración personal del trabajo realizado en prisión.

Para la validación del cuestionario se llevó a cabo una prueba piloto (19 cuestionarios y 12 entrevistas) en los centros de Granada (CIS «Matilde Cano Fernández») y de Málaga (CIS «Evaristo Martín Nieto») en Julio de 2018, que sirvió para matizar algunas preguntas cuya formulación resultó confusa para las mujeres que hicieron la prueba.

Adicionalmente, se creó un manual de instrucciones para los encuestadores, que fue proporcionado y explicado detalladamente en un curso de formación realizado antes del inicio del trabajo de campo.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Tratamiento de la información

Una vez recopilados los instrumentos, se comenzó el proceso de tratamiento de la información. Para ello se han creado dos bases de datos en el programa informático SPSS 24, una para el cuestionario de mujeres y otra para el cuestionario de profesionales.

En particular, la base de datos para el cuestionario de mujeres contiene aproximadamente 1400 variables y el cuestionario de profesionales 640, lo que da una idea de la magnitud de la dificultad que ha supuesto el volcado posterior de la información. Este proceso se llevó a cabo de forma rigurosa lo que permitió anular 10 cuestionarios porque tenían un porcentaje muy bajo cumplimentado o por incoherencias en las respuestas. Para facilitar este proceso de volcado de la información se procedió a categorizar y codificar las respuestas, de forma que se utilice el mismo código para la misma respuesta en preguntas diferentes. La escasez de variables continuas hace que la mayoría de los análisis que se realizan sean mediante análisis descriptivos, tablas de contingencia, análisis clúster, análisis para datos dependientes, etc.

Para las entrevistas se ha procedido a la transcripción de las mismas a un editor de textos, para ser analizadas posteriormente con el programa NVIVO 12, con técnicas de análisis cualitativo.

### 3.2. Recuento de instrumentos

La tabla 11.2 contiene los resultados del trabajo de campo, obtenido por comunidades, de los tres instrumentos:

**TABLA 11.2**  
*Número de instrumentos obtenido por comunidades*

Comunidad autónoma	Cuestionario mujeres	Cuestionario profesionales	Entrevista
Andalucía	99	16	17
Principado de Asturias	14	0	7
Aragón	12	0	0
Islas Baleares	13	5	1
Canarias	18	3	7
Comunidad de Valencia	19	7	9
Extremadura	9	5	0
Galicia	7	5	0
Comunidad de Madrid	64	8	12
Región de Murcia	10	0	3
País Vasco	5	2	1
Cataluña	50	10	9
Castilla-León	0	5	0
<b>Total</b>	<b>320</b>	<b>66</b>	<b>75</b>

Fuente: elaboración propia.

La tabla 11.3 contiene los datos del tipo de centro en el que se encuentra y la tabla 11.4 recoge la modalidad de cumplimiento de condena:

**TABLA 11.3**  
*Tipo de centro*

Centro	N	%
CP Sección abierta	42	13,5
CIS	160	51,6
Unidad externa de madres	14	4,5
Comunidad terapéutica extrapenitenciaria	18	5,8
Sin centro	76	24,5

Fuente: elaboración propia.

TABLA 11.4  
*Modalidad de cumplimiento de condena*

Modalidad de condena	N	%
Segundo grado especial (Art. 100.2)	25	8,1
Tercer grado	264	85,1
Libertad condicional	21	6,8

Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Resultados: perfiles sociodemográficos de las mujeres

Un análisis descriptivo básico del primer bloque del cuestionario de mujeres nos permite establecer sus características fundamentales.

La edad media de las mujeres encuestadas es de 42 años ( $\bar{x} = 42,19$  SD 10.687), y tal como muestra en la figura 11.1 se puede ver que la mitad de las mujeres tienen entre 30 y 50 años.

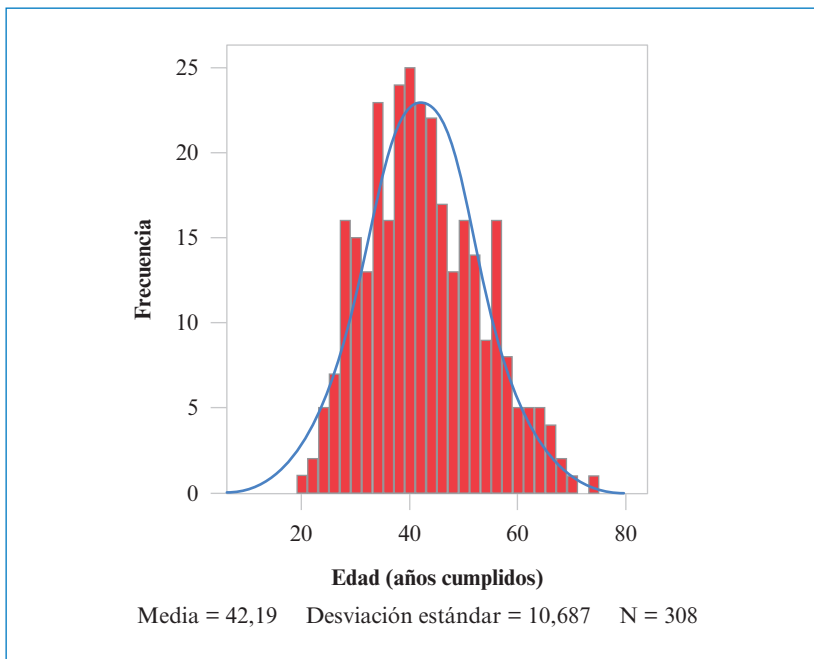


Figura 11.1. Distribución de la edad de las mujeres. Fuente: Elaboración propia.

La tabla 11.5 recoge la nacionalidad actual, donde se ve que un 76,5% son españolas y el porcentaje de extranjeras es muy pequeño.

TABLA 11.5  
*Nacionalidad actual*

Nacionalidad actual	N	%
Española	237	76,5
Resto de Europa	11	3,5
América Latina	35	11,3
Doble nacionalidad	11	3,5
Otro	16	5,1

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a su estado actual familiar actual, según la tabla 11.6, el 64,8% tiene pareja estable y un 83,2% tiene hijos.

TABLA 11.6  
*¿Tienes pareja estable e hijos?*

Pareja estable	N	%	Hijos	N	%
No	109	35,2	No	52	16,8
Sí	201	64,8	Sí	258	83,2

Fuente: elaboración propia.

### 3.4. Resultados de programas obtenidos del cuestionario de profesionales

Los programas descritos en el cuestionario de profesionales se enmarcan dentro de cinco temas principales, que son: Educación social, prevención y/o tratamiento de drogodependencias, reinserción social, reinserción laboral: formación profesional y empleo y otros.

Los profesionales que han respondido a los cuestionarios en este caso son 20 hombres (30,3%) y 46 mujeres (67,7%), y como se puede ver en la tabla 11.7 hay profesionales de diferentes cargos dentro de la prisión, por lo que tenemos opiniones desde distintas visiones.

TABLA 11.7  
*Puesto de trabajo*

Puesto	N	%
Director/a de programas	8	12,1
Subdirector/a de tratamiento	3	4,5
Jurista	1	1,5
Psicólogo/a	13	19,7
Educador/a	10	15,2
Coordinador/a de servicios	6	9,1
Trabajador social	11	16,7
Monitor/a/Técnico de inserción	6	9,1
Otros	8	12,1

Fuente: elaboración propia.

### 3.5. Resultados de las entrevistas

La transcripción de las entrevistas se ha realizado sobre un documento de texto que ocupa aproximadamente 1.600 páginas y del que se espera obtener información complementaria al cuestionario sobre aspectos tan importantes en la vida de las mujeres como son sus vivencias en la infancia (cómo marcaron su vida), problemas familiares, historial escolar, relación con las drogas, institucionalización y prisionización, estigma social percibido, reinserción y acompañamiento, y expectativas de futuro. La organización de la información se realiza a partir del método de análisis de contenido (Hernández, et al., 2015a, 2015b), definiendo las categorías y subcategorías temáticas; al igual se sometió al vaciado de la información a la base de datos NVIVO, lo cual permitió análisis más complejos y relacionales.

### 3.6. El manejo ético

El manejo ético de la investigación es muy importante en la medida de que son los principios a tener en cuenta de las Leyes, que en el caso español se rigen mediante el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDG), y

demás normativa vigente en esta materia. Por su parte, pasar por la evaluación de los Comités Éticos correspondientes en los espacios o contextos donde se realiza la investigación, que en este caso fueron: Comité Ético de la SGIP y de la Consejería de Justicia de la Generalitat de Cataluña, a quienes se presentó el proyecto de investigación, se describió y defendió todo el procedimiento a seguir y se valoraron los instrumentos —y su contenido— que se iban a aplicar.

En dicho marco, además de las cuestiones legales e institucionales, cabe destacar la necesidad de tener los consentimientos informados y voluntarios de cada participante. Con dicho fin se elaboró un documento explicativo de la investigación, del protocolo a seguir y sus implicaciones, y complementariamente se explicó detenidamente para garantizar que eran conscientes del proceso a seguir. En el desarrollo de la investigación, aunque la participante haya aceptado, es posible que se tenga la libertad de dejar de responder, cumplimentar o hacer aquello que se le pidió realizar e incluso, una vez terminado, pedir que no se incluya su información.

## 4. CONCLUSIONES

Los datos que aquí se recogen son solo un ápice del perfil de las mujeres que actualmente se encuentran en segundo grado, tercer grado o libertad condicional. Es obvio que la información que se puede obtener de las bases de datos es muy valiosa e incalculable. Fruto de la investigación se pueden consultar, por ejemplo, los trabajos de Añaños-Bedriñana, García-Vita, Galán-Casado y Raya-Miranda (2020a) y Añaños-Bedriñana, Añaños-Bedriñana y Rodríguez-Martín (2020b).

En la actualidad se están analizando los datos desde muchos objetivos distintos, utilizando métodos de análisis que combinan el análisis de frecuencias, tablas de contingencia, contrastes de independencia: test chi-cuadrado con corrección por continuidad y test exacto de Fisher en el caso de que no haya sido válido el test chi-cuadrado. En las relaciones significativas, se ha calculado la razón de ventajas (odds-ratio) como medida de asociación.

La fundamentación metodológica de la investigación, dada la enorme complejidad, no solo en el medio en el que se produce, por su estructura cerrada y enormemente normativizada, sino también por las características de la población reclusa. Todo ello evidencia y justifica la necesidad de un abordaje investigador integral, con paradigmas y métodos complementarios y, que responda a la multicausalidad de la problemática, y a todos los factores que interactúan al mismo tiempo. Por tanto, será de especial interés el contar con un equipo investigador conocedor de la temática, así como con distintas formaciones disciplinares y, que pertenezcan a diferentes sectores de la cuestión a tratar. Se trata de que las visiones y experiencias no sean únicas, sino intersectoriales y multidisciplinares.

Además, es de suma importancia la visión del «otro lado», que complemente el foco de los/as protagonistas, es decir, la participación, en este caso, de los profesionales que trabajan con dicha población. Con esta amplitud del enfoque desde distintas instancias, sobre cualquier cuestión a analizar, será muy enriquecedor, y que puede dar lugar a visibilizar las posturas, puntos de encuentro y de distanciamiento.

Las investigaciones con estas características no solo aportan abundante información descriptiva y cuantitativa, sino trasciende en su dimensión cualitativa y se encamina en profundizar en los procesos, en las explicaciones, en las subjetividades, en la justificación de sus actitudes, en la definición de sus expectativas, etc., que al final son los aspectos que condicionan, motivan y movilizan en sus procesos de cambio, si así lo quieren, en los/as protagonistas.

Con todo, se plantea un modelo investigador integral con perspectivas multimétodos, multicuasuales, multidisciplinares, multisectoriales, que cuenta con enfoques de género y aspectos socioeducativos, ofrecen datos, fundamentos y bases para la acción/intervención específica en el medio, en las políticas sociales, en la transferencia del conocimiento y la transformación social. Cuestión que en el medio penitenciario es vital si se pretende mejorar no solo la vida en prisión de los/as reclusos/as sino fundamentalmente en sus procesos de reinserción social y prevención de la reincidencia.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Añaños Bedriñana, F. T. (2017). *En prisión: realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Añaños-Bedriñana, F. T., Melendro, M. y Raya-Miranda, R. (2019) Mujeres jóvenes con medidas de protección y judiciales y sus tránsitos hacia la prisión. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 333-349. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-05>.
- Añaños-Bedriñana, F.T., García-Vita, M. M., Galán-Casado, D. y Raya-Miranda, R. (2020a) Dropout, autonomy and reintegration in Spain: A study of the life of young women on temporary release. *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, No 1359. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01359>.
- Añaños-Bedriñana, K. G., Añaños-Bedriñana, F.T. y Rodríguez-Martín, J. A. (2020b) Exercising fundamental rights in punitive conditions: education in Spanish prisons. *The International Journal of Human Rights*, 23 (7), 1206-1220. <https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1601084>.
- Añaños-Bedriñana, F. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España, *Revista de Educación*, 360, 91-118. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-222.
- Añaños-Bedriñana, F. y Yagüe Olmos, C. (2013). Educación social en prisiones: planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 6-12. DOI: 10.7179/PSRI\_2013.22.0.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- García-Vita, M. M., Añaños-Bedriñana, F. T. y Fernández-Sánchez, M. P. (2017) Bienestar emocional en mujeres en centros penitenciarios españoles: la relevancia del historial adictivo y del país de origen. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 19 (3), 79-86.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2015). *Metodología de la Investigación*. (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill. Consultado en: [http://www.ingebook.com/ib/NPcd/IB\\_BooksVis?cod\\_primaria=1000193&codigo\\_libro](http://www.ingebook.com/ib/NPcd/IB_BooksVis?cod_primaria=1000193&codigo_libro).

- Lomas, C. (2006). Ni víctimas ni verdugos: de la diferencia a la igualdad. En J. M. Esteve y J. Vera (coords.), *Educación social e igualdad de género*, 267-293. Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Migallón, P. y Voria, A. (coords.). (2007). *Guía práctica para la intervención grupal con mujeres privadas de libertad. Programa de intervención en salud desde un enfoque de género. Salud 11*. Madrid: Instituto de la Mujer; DGIP.
- Pérez-Serrano, G. (2010). *Pedagogía Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez-Serrano, G. (2010). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea Ediciones.

### **Normativa**

- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDG).



# 12

## Análisis de los Módulos de Respeto como herramienta socioeducativa para reducir y prevenir los problemas de salud mental en prisión

*Diego Galán Casado<sup>1</sup>, Álvaro Moraleda Ruano<sup>2</sup>  
y Ángel de Juanas Oliva<sup>3</sup>*

### 1. SALUD MENTAL Y ENTORNO PENITENCIARIO

A lo largo de la historia, las personas con alguna patología mental han sido estigmatizadas y etiquetadas errónea y prejuiciosamente; realidad existente en la actualidad debido al desconocimiento imperante. Las culturas más primitivas atribuían la enfermedad mental a un origen sobrenatural, donde entraban en juego dioses, demonios... (Salaverry, 2012). A medida que el tiempo avanzaba, surgieron instituciones mentales que eran reducidas, en muchos casos, a hospicios para «locos» o «desamparados», cuando no a meros presidios (Pérez Fernández y Peñaranda Otero, 2017). Este contexto comenzó a cambiar a partir del siglo XIX y, en el caso que nos compete, un siglo más adelante tras el armisticio de la Segunda Guerra Mundial, con el movimiento conocido como Reforma Psiquiátrica, que favoreció el trabajo en el exterior con personas que padecían algún tipo de patología mental. En España, la Ley General de Sanidad de 1986 permitió la aparición de los primeros dispositivos de rehabilitación a partir del programa de Servicios Sociales Alternativos a la Institucionalización Psiquiátrica (1988-1995) abriendo el trabajo con este colectivo a la comunidad (Galán et al., 2020).

Tras esta breve contextualización histórica, que ilustra un avance significativo en la recuperación de las personas con algún tipo de problema de salud mental, actualmente siguen existiendo instituciones donde este estamento presenta dificultades para conseguir un proceso rehabilitador adecuado, como las prisiones, un contexto ya de por sí excluido (Añaños, 2013). En el proceso penal, con demasiada frecuencia, la propia enfermedad mental grave pasa desapercibida y no se contempla como causa de inimputabilidad de la

---

<sup>1</sup> Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Es doctor en Pedagogía por la UCM. [diegog@edu.uned.es](mailto:diegog@edu.uned.es).

<sup>2</sup> Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela. Es Doctor en Pedagogía por la UCM. [amoraleda@ucjc.edu](mailto:amoraleda@ucjc.edu).

<sup>3</sup> Profesor Titular en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Es Doctor en Ciencias de la Educación por la UCM. [adejuanas@edu.uned.es](mailto:adejuanas@edu.uned.es).

responsabilidad contraída por la ejecución de los actos de enjuiciamiento (Sánchez Bur-són, 2001), lo que implica la convivencia en un entorno que no está adaptado a las necesidades este colectivo concreto.

Para la Organización Mundial de la Salud (2020), la salud mental está relacionada con el bienestar, la prevención de trastornos mentales y el tratamiento y rehabilitación de la persona afectada por dichos trastornos. Pero conseguir estas condiciones se hace complicado cuando, en un entorno como el penitenciario, el consumo de psicofármacos llega incluso a triplicarse si lo comparamos con la población exterior (Espinosa y Laliga, 2005). Autores como Zabala-Baños et al. (2016) establecieron que las situaciones de estrés que implica la propia estancia en prisión hacen que las capacidades de adaptación al medio penitenciario, ya de por sí hostil, puedan verse afectadas, e incluso desembocar en desórdenes de conducta. Esta información es refrendada por Arroyo y Ortega (2009), que enfatizan en los efectos de las condiciones del medio penitenciario sobre la salud mental, debido a factores como la ausencia de intimidad o el aislamiento afectivo. El entorno no lo facilita y contagia su clima pues, desde una perspectiva afectiva, los sujetos no solo reaccionan del mismo modo que reacciona su entorno, sino que también tienden a sentir lo que sienten las personas que les rodean (Bisquerra y López-Cassà, 2021).

Centrándonos en algunos estudios que hacen referencia a patologías concretas en el entorno penitenciario, podemos destacar a Vicens et al. (2010), que en un estudio con 707 internos de establecimientos penitenciarios de la Comunidad de Madrid, Aragón y Cataluña hallaron como el trastorno por consumo de sustancias era el más frecuente (76,2%) seguido del trastorno por ansiedad (45,3%), el trastorno del estado de ánimo (41%) y el trastorno psicótico (10,7%). Por su parte, Arnau-Pereiro et al. (2012) en un estudio con 786 internos de centros penitenciarios de la Comunidad Valenciana, resaltaron que el trastorno por ansiedad generalizada era el predominante (59,2%). Asimismo, desde una perspectiva de género, según Turbi y Llopis (2017) los trastornos del estado de ánimo (depresión y ansiedad), junto a los cognoscitivos (problemas de memoria, concentración, etc.) son los más frecuentes en mujeres. Estos datos son reforzados por Baillargeon et al. (2010), destacando una mayor prevalencia de patología dual en mujeres en prisión.

Por último, no queremos terminar este apartado sin glosar los programas existentes en prisión para atender a este colectivo. El *Programa de Atención Integral a Internos con Enfermedad Mental* está estructurado en torno a tres ejes: detección del caso y atención clínica; programa de rehabilitación individualizado; e incorporación social (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2020). Su función es muy importante dentro de prisión, pero es necesario que sea complementado con otros programas. Este es el caso de los Módulos de Respeto, cuya normativa y funcionamiento favorecen un espacio en prisión diferente y adaptado a las necesidades del interno.

## **2. LOS MÓDULOS DE RESPETO: CONCEPTUALIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO**

El espacio es un elemento primordial en cualquier intervención socioeducativa. No podemos entender el espacio como un simple lugar de encuentro ya que, como establecía

Lewin (1976), el ambiente en el que un determinado sujeto está en contacto condiciona su comportamiento. En el entorno penitenciario, el espacio y las relaciones que se producen son un obstáculo a un estilo de vida acorde con los parámetros establecidos en la sociedad exterior. Precisamente, como alternativa a esta problemática, surgieron los Módulos de Respeto en el CP de Mansillas de las Mulas (León) en el año 2005. Esta novedosa estructura modular, se caracteriza por ser un espacio de convivencia y de máximo respeto a partir de un adecuado clima de convivencia e intervención (Valderrama, 2016). Asimismo, constituye un sistema de estructuración de la vida en prisión para la consecución de los objetivos terapéuticos, formativos, educativos y de convivencia que la institución penitenciaria tiene establecidos (Belinchón, 2011).

En relación con la organización existente, el interno accede de manera voluntaria al Módulo de Respeto de forma provisional durante las dos primeras semanas hasta conseguir el acceso definitivo. Una vez el recluso forma parte del módulo, es asignado a un grupo específico de trabajo encargado de mantener diariamente el módulo en condiciones higiénicas adecuadas. Cada grupo tiene un responsable, elegido por los miembros de este y supervisado por un funcionario (Belinchón y García, 2014).

Por otra parte, es destacable el desarrollo de actividades dentro del módulo, cuya asistencia es obligatoria, donde, además, los propios reclusos son los encargados de su organización, desarrollo y control. Asimismo, la implicación del recluso dentro del módulo queda reflejado en su participación en los diferentes órganos de gestión, como la Asamblea General, destinada a tomar acuerdos sobre el funcionamiento diario del módulo, la Asamblea de Representantes, formada por un presidente y un secretario cuya finalidad es que el interno pueda expresarse libremente sin la presencia de profesionales, o, por último, comisiones como la de Convivencia, centrada en intervenir en los conflictos y la de Ayuda Legal, que pretende ayudar a otros internos a realizar escritos u otro tipo de trámites dirigidos a autoridades administrativas o judiciales (Belinchón y García, 2014).

Otro aspecto significativo es el acceso a las familias en momentos determinados mediante jornadas de convivencia, un elemento profundamente innovador que no encontramos en otros módulos ordinarios. Esto supone un avance en el mejor desarrollo del sistema penitenciario pues permite a las familias compartir unas horas con los internos y profesionales, además de conocer las condiciones de vida interior en la que se encuentra su familiar, reforzando directamente el rol afectivo (Valderrama, 2016).

La evaluación de la implicación del interno es otro de los aspectos diferenciadores del Módulo de Respeto. El interno es evaluado diariamente por el funcionario de vigilancia en valencia positivo/negativo. Posteriormente, partiendo de las evaluaciones diarias y de las reuniones semanales, el equipo técnico calificará el comportamiento semanal del interno como: *desfavorable* (dos o más negativos, aunque también puede ser debido a que un interno ha desarrollado alguna conducta que el equipo considera especialmente grave), *normal* (un solo negativo o dos negativos y un positivo) o *favorable* (ausencia de negativos o un negativo con algún positivo) (Belinchón, 2011). Este proceso evaluativo favorece la consecución de determinados beneficios penitenciarios para favorecer la motivación de los internos y su participación.

Por último, respecto a la baja del interno en el Módulo de Respeto, puede ser de carácter *voluntaria* (el recluso decide no seguir formando parte del módulo), por *motivos ins-*

*titucionales* (un traslado de centro o a través de la expulsión), que puede ser *temporal* (mínimo de una semana y máximo de dos meses) o *definitiva* (Belinchón y García, 2014).

### 3. LOS MÓDULOS DE RESPETO COMO HERRAMIENTA PARA PREVENIR Y MEJORAR LA SALUD MENTAL EN PRISIÓN

Los Módulos de Respeto pretenden constituir una pequeña comunidad dentro de prisión (Cedón Silva, 2017) que ayude al interno en su posterior inserción en la sociedad exterior. Esta realidad implica la reducción de uno de los principales problemas con los que cuentan muchos módulos ordinarios y que afectan directamente a la salud mental de los reclusos, la sobreocupación. La sobreocupación puede causar en el recluso un peligro para su salud psíquica, además de constituir un ambiente de peligrosidad para internos y profesionales que puede afectar a la vida en prisión (García-Guerrero y Marco, 2010). El fenómeno de la sobrepoblación puede afectar también a la decisión sobre el establecimiento de destino, una realidad que dificulta aspectos tan importantes como las relaciones familiares, el mantenimiento de una actividad laboral, el desarrollo de programa de tratamiento o la participación en actividad concretas y que constituyen instrumentos fundamentales en la rehabilitación de la persona (Rodríguez Yagüe (2020).

Otro de los elementos que palian los Módulos de Respeto es la subcultura carcelaria, aspectos concretos de su normativa como su carácter voluntario o la posibilidad de que un interno pueda abandonar el módulo o ser expulsado por su comportamiento inadecuado actúan como herramientas para evitar lo conocido como «prisionización». La convivencia en módulos ordinarios hace que, casi de manera obligada, el recluso empiece a asumir las costumbres que la propia institución ofrece (Clemmer, 1940), donde constantemente podemos encontrar dinámicas caracterizadas por la ausencia de respeto (Monteserín y Galán, 2013). A su vez, las relaciones de poder distorsionan, jerarquizan, intensifican e institucionalizan (García-Vita y Melendro, 2013), lo que dificulta la capacidad del interno para responder adecuadamente a las situaciones amenazantes con las que tiene que lidiar (Galán Casado y Moraleda, 2017). Por todo ello, en los Módulo de Respeto se reducen los niveles de estrés y ansiedad (Galán, 2015), dos de los principales desencadenantes de problema relacionados con la salud mental, donde la colaboración mutua, el diálogo o la asunción de responsabilidades (Galán y Gil, 2018) favorecen relaciones adecuadas basadas en habilidades sociales tan necesarias como la asertividad y la empatía, disminuyendo los comportamientos violentos (Khaled, 2017). Además, los Módulos de Respeto también repercuten en los trabajadores penitenciarios, permitiendo el desarrollo de sus funciones en condiciones sustancialmente más adecuadas que en otros módulos ordinarios (Galán, 2015).

No podemos olvidar que esta novedosa estructura modular, los Módulos de Respeto, se caracteriza por ser un entorno libre de drogas, donde cualquier indicio de consumo o trapicheo con sustancias, implica la expulsión de este. En prisiones de la Unión Europea son consumidores aproximadamente la tercera parte de los hombres adultos y, en el caso

de España la cifra es del 50% (Ruiz y Santibañez, 2014). Estos datos, cuanto menos preocupantes, nos llevan a revalorizar más aún la presencia de programas de estas características, ya que el mero hecho de que exista un contexto donde el consumo de sustancia no esté presente, ayuda a prevenir la aparición de algún tipo de trastorno mental o al menos, puede mejorar su tratamiento dentro de prisión, evitando que este tipo de sustancias interactúen con las actividades destinadas a la recuperación.

La normalización de la vida en prisión y la estructuración de la vida diaria son otros dos elementos fundamentales de la dinámica existente en los Módulos de Respeto. Feafes Andalucía (2016), en la guía de buenas prácticas en salud mental, hace referencia a la importancia de estructurar y planificar el tiempo, además de poner especial énfasis en la ocupación de la persona. Estas premisas también son apoyadas Kelly et al. (2010), que destacan el papel fundamental de la ocupación en la recuperación de la persona con el propósito de mejorar su calidad de vida. En los módulos tradicionales, la pasividad, la inactividad, la quietud, el estar tirado en el patio, aunque suponga un derecho, son una realidad presente que despersonaliza y convierte a los internos en voluntades enajenadas y susceptibles de manipulación (Gil, 2016). Con todo, los Módulos de Respeto representan una alternativa a esta problemática, donde las actividades constantes y las obligaciones diarias favorecen la implicación activa del interno, la adquisición de una rutina que posteriormente puede ser extrapolada al mundo exterior, y, además, consiguen que el tiempo se convierta en un aliado del interno, haciendo un uso adecuado de mismo a partir de dinámicas útiles y positivas (Monteserín y Galán, 2013).

El contacto con el entorno cercano del interno resulta un factor cardinal para mejorar la salud mental, tanto en la situación de privación de libertad, como en las circunstancias posteriores, cuando la libertad está presente. Un estudio realizado por Spjeldnes et al. (2012) enfatiza en el apoyo social familiar positivo como herramienta para reducir los efectos de factores predictivos de reincidencia, además de constituir un elemento fundamental en la recuperación de la persona (Murray, 2003). A su vez, se ha demostrado como la prisión, debido a ese asilamiento forzado y a la restricción de las relaciones sociales, puede ayudar a reforzar los lazos y sentimientos con los familiares (Scott y Codd, 2010), lo que mejora una relación donde el interno pueda sentirse seguro y no juzgado.

En los Módulos de Respeto encontramos jornadas de convivencia donde las familias pueden conocer de primera mano el entorno, lo que ayuda a que las personas privadas de libertad sientan un mayor apoyo desde el exterior. Las familias, que igualmente padecen la pena privativa de libertad de manera indirecta, también se benefician de estos entornos, permitiendo un descenso de su nivel de angustia e incertidumbre al ver a una persona cercana evolucionar positivamente (Galán, 2015).

## **4. CONCLUSIONES**

Los Módulos de Respeto actúan como un espacio dentro de prisión que puede mejorar sustancialmente la vida de los internos y, gracias a su funcionamiento y normativa, contribuyen a prevenir los problemas de salud mental o evitar su evolución negativa. A pesar de ello, resulta necesario la presencia de mayores profesionales específicos como

educadores sociales y pedagogos que permitan mejorar la planificación, desarrollo y evaluación de las intervenciones.

Esta realidad debe ser mantenida, ampliada y dirigida a otros programas y actividades dentro de prisión con el propósito de conseguir que los establecimientos penitenciarios se conviertan en verdaderos entornos educativos y de reinserción que doten a los sujetos de habilidades, capacidades, destrezas y actitudes para una incorporación a la sociedad exterior de manera eficiente.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Añaños, F. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de Educación*, 360, 91-118.
- Arnau-Peiró, F., García-Guerrero, J., Herrero-Matías, A., Castellano-Cervera, J. C., Vera-Remartínez, E. J., Jorge-Vidal, V. y Iranzo-Tatay, C. (2012). Descripción de la consulta psiquiátrica en centros penitenciarios de la Comunidad Valenciana. *Revista Española Sanidad Penitenciaria*, 14 (2), 50-61.
- Arroyo Cobo, J. M. y Ortega, E. (2009). Los trastornos de personalidad en reclusos como factor de distorsión de clima social de la prisión. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 11, 11-15.
- Baillargeon, J., Penn, J. V., Knight, K., Harzke, A. J., Baillargeon, G. y Becker, E. A. (2010). Risk of reincarceration among prisoners with co-occurring severe mental illness and substance use disorders. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 37 (4), 367-374.
- Belinchón Calleja, E. (2011). La Evaluación. En J. M. Cedón Silva, E. Belinchón Calleja y H. García Casado, *Módulos de respeto. Manual de aplicación* (pp. 69-79). Madrid: Ministerio del interior. Secretaría General Técnica. [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/MdR\\_Manual\\_de\\_aplicacion\\_acc.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/MdR_Manual_de_aplicacion_acc.pdf).
- Belinchón Calleja, E. y García Casado, H. (2014). MDR: El sistema de grupos. Las comisiones y órganos de participación, la evaluación. En A. De-Juanas (coord.), *Educación social en los centros penitenciarios* (pp.177-207). UNED.
- Bisquerra, R. y López-Cassà, E. (2021). Inteligencia emocional, educación emocional y emociones morales en educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 277, xx-xx.
- Casares López, M. J., González Menéndez, A., Bobes Bascaran, M. T., Secades, R., Martínez Cordero, A. y Bobes, J. (2011). Necesidad de evaluación de la patología dual en contexto penitenciario. *Adicciones*, 23 (1), 37-44.
- Cedón Silva, J. M. (2011). Como construir un Módulo de Respeto. En J. M. Cedón Silva, E. Belinchón Calleja y H. García Casado (coords.), *Módulos de respeto. Manual de aplicación* (pp. 81-95). Madrid: Ministerio del Interior. Secretaría General Técnica. Recuperado de [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/MdR\\_Manual\\_de\\_aplicacion\\_acc.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/MdR_Manual_de_aplicacion_acc.pdf).
- Clemmer, P. (1940). *The prison community*. Cristopher Publishing Co.
- Espinosa, M. I. y Laliga, A. (2005). Evolución del gasto farmacéutico en centros penitenciarios de Cataluña. Comunicaciones V Congreso Nacional de la Sociedad Española de Sanidad Penitenciaria. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 7, 49.

- Feafes Andalucía (2016). *Buenas prácticas en intervención por personas con enfermedad mental*. <https://consaludmental.org/publicaciones/Buenas-practicas-intervencion-salud-mental-Andalucia.pdf>.
- Galán Casado, D. (2015). *Los módulos de respeto: una alternativa al tratamiento penitenciario* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <http://eprints.ucm.es/32783/1/T36276.pdf>.
- Galán Casado, D. y Moraleda, A. (2017). Consideraciones sobre el fomento de competencias emocionales tras la excarcelación de sujetos privados de libertad, con vistas a su inclusión social. En J. García-Gutiérrez, A. del Pozo Armentia y M. d'Orey Roquete (eds.), *Educación, inclusión y solidaridad. Ámbitos, prácticas y perspectivas* (pp. 83-95). UNED.
- Galán Casado, D. y Gil Cantero, F. (2018). Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 475-489.
- Galán Casado, D., Castillo Algarra, J. y García Tardón, B. (2020b). Deporte e inclusión social en personas con trastorno mental grave (TMG). *Psychology, Society, and Education*, 12 (1), 71-83.
- García-Guerrero, J. y Marco, A. (2012). Sobreocupación en los Centros Penitenciarios y su impacto en la salud. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 14 (3), 36-42.
- García-Vita, M. M. y Melendro Estefanía, M. (2013). El ambiente en prisión: la atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-56.
- Gil Cantero, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión. *Revista de Educación Social*, 22, 50-68.
- Kelly, M., Lamont, S. y Brunero, S. (2010). An occupational perspective of the recovery journey in mental health. *British Journal of Occupational Therapy*, 73 (3), 129- 135.
- Khaled Gijón, M. (2017). *Caracterización de los elementos clave que influyen en el comportamiento violento en el medio penitenciario y orientaciones para la formación de educadores*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/26764271.pdf>.
- Lewin, K. (1976). *El niño y su ambiente*. Paidós.
- Monteserín, E y Galán Casado, D. (2013). El respeto en prisión. *Revista Claves de Razón Práctica*, 229, 70-79.
- Murray, J. (2003). The effects of imprisonment on families and children of prisoners. In A. Liebling; S. Maruna (eds.), *The effects of imprisonment* (pp. 442-462). Willan.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Salud Mental*. [https://www.who.int/topics/mental\\_health/es/](https://www.who.int/topics/mental_health/es/).
- Pérez Fernández, F. y Peñaranda Ortega, M. (2017). El debate en torno a los manicomios entre los siglos XIX y XX: el caso de Nellie Bly. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37 (131), 95-112.
- Rodríguez Yagüe (2020). ¿Tiene España un problema de sobrepoblación penitenciaria? En P. Oliver Olmo y M.C. Cubero Izquierdo (coords.), *De los controles disciplinarios a los controles securitarios* (pp 413-428). Universidad de Castilla La Mancha.
- Ruiz Narezo, M. y Santibáñez Gruber, R. M. (2014). Prisión, drogas y educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 57, 118-134.
- Salaverry, O. (2012). La Piedra de la Locura: Inicios Históricos de la Salud Mental. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(1), 143-48.
- Sánchez Bursón, J.M. (2001). Los pacientes mentales en prisión. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 21 (78), 139-153.

- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2020). *Programa de Intervención con Enfermos Mentales*. <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Reeducacion/ProgramasEspecificos/enfermosMentales.html>.
- Scott, D. y Codd, H. (2010). *Prisoners and their families*. Open University Press.
- Spjeldnes, S., Jung, H., Maguire, L. y Yamatani, H. (2012) Positive Family Social Support: Counteracting Negative Effects of Mental Illness and Substance Abuse to Reduce Jail Ex-inmate Recidivism Rates. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 22 (2), 130-147.
- Turbi, A. y Llopis, J. (2017). Salud física y mental en mujeres reclusas en las cárceles españolas. En Añaños, F., *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 71-86). Narcea.
- Valderrama, P. (2016). Los módulos de respeto en las cárceles, una revisión desde la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 22, 29-49.
- Vicens, E., Tort, V., Dueñas R. M., Muro, A., Pérez-Arnau, F., Arroyo, J. M., Acín, E. y Sardá, P. (2011). The prevalence of mental disorders in Spanish prisons. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21 (5), 321-332.
- Zabala-Baños, M. C., Martínez Lorca, M., Segura Frago, A., López Martín, O., González González, J., Romero Ayuso, D. M., Tort Herrando, V., Vicens Pons, E., y Dueñas Herro, R. M. (2016). Medición de la calidad de vida en la población penitenciaria española. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 16 (1), 34-47.



# 13

# Las diferentes concepciones de los conflictos, su manifestación en prisión y la conflictividad femenina<sup>1</sup>

Maribel Rivera López<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Investigar sobre los conflictos es relevante en tanto que la manera de concebirlos, vivirlos y afrontarlos es clave para propiciar entornos de bienestar o de violencia. Existen en todos los **ámbitos** de la convivencia humana, pero en algunos se manifiestan de manera más intensa y frecuente, como es el caso de la prisión donde confluyen personas que han vivido situaciones conflictivas a nivel familiar, comunitario y están cumpliendo condena debido a su conflicto con la ley.

A esto se suma que las condiciones y características propias de la vida en prisión, al tratarse de una institución total (Goffman, 2001) con medidas disciplinarias estrictas e incesantes (Foucault, 2002) y extrema vigilancia que dan lugar a la emergencia de innumerales conflictos en su interior.

Por lo que analizarlos pasa primero por conocer las diferentes concepciones que se tienen del conflicto a nivel conceptual desde la mirada epistemológica de la Investigación para la Paz (en adelante IP), ya que ellas se han nutrido y nutren a su vez las perspectivas con las que se mira y asume en la vida cotidiana, así como los efectos que ocasiona. De igual forma interesa conocer la concepción que prevalece en el **ámbito** penitenciario para poder comprender sus manifestaciones a nivel institucional, así como las formas de afrontamiento por parte de las mujeres.

Esta revisión sistemática se realizó en el marco del *Proyecto de Investigación I+D+I REINAC-«Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad»*, Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020) dirigido por la Dra. Fanny T. Añaños Bedriñana de la Universidad de Granada.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i –REINAC-«Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020). I.P. Fanny T. Añaños. Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.

El propósito de este trabajo es exponer las diferentes líneas de significación sobre el conflicto, la concepción o concepciones que prevalecen dentro de prisión y, específicamente, identificar la relación entre las concepciones y la conflictividad femenina en el **ámbito** penitenciario.

Para ello se realizó una investigación documental en bases de datos (WOS, Scopus, Google académico) y bibliotecas, en la que se tuvieron como criterios de inclusión que los textos y estudios fueran de 2000 a 2020, en español e inglés, con métodos mixtos, cualitativos o cuantitativos y las categorías de conflicto, conflictos en prisión y conflictividad femenina.

La discusión se centra en analizar las perspectivas que se tienen de los conflictos y en cómo estas se manifiestan dentro de prisión y permean las estrategias con las que se afrontan, específicamente, la incidencia de la concepción o concepciones que tiene la institución penitenciaria en la conflictividad femenina.

## 2. CONCEPCIONES DE LA NOCIÓN DE CONFLICTO

La exhaustiva revisión de las definiciones que han hecho los/as autores sobre los conflictos dio lugar a identificar diferentes líneas de significación que permiten dar cuenta de los aspectos clave intentando reflejar la complejidad que encierran y respondiendo a la interdisciplinariedad desde la Investigación para la Paz.

### 2.1. El conflicto como enfrentamiento destructivo

En esta concepción se asocia conflicto y violencia utilizando palabras como: lucha, confrontación, enfrentamiento armado, combate, pelea, discusión, litigio, contienda, disputa, altercado, riña y ruptura. Es una de las concepciones más generalizadas que recoge las dos primeras acepciones que otorga el diccionario de la Real Academia Española a la palabra conflicto: *m. Combate, lucha, pelea. U. T. En sent. Fig. y m. Enfrentamiento armado* (RAE, 2019), la cual conlleva una valoración negativa que influye en la manera en que es percibido.

De hecho, la palabra conflicto, aún en nuestros días, sigue usándose como sinónimo de guerra al hablar de «conflicto armado», con la idea de que necesariamente implica violencia, dominación o intención de dañar o perjudicar a los/as otros/as (Fernández-Ríos, 1999), incluso se le ha considerado una enfermedad como manifestación de que algo negativo está ocurriendo (Vinyamata, 2014).

### 2.2. El conflicto como perturbador de la normalidad

Esta significación se refiere a la manera en que generalmente es experimentado o vivido el conflicto, se tiende más a sentir emociones negativas que positivas, se percibe como amenazador o que genera una situación que requiere una atención extra, un mayor esfuer-

zo porque rompe con la cotidianidad, con la normalidad de la vida (Burton citado por Vinyamata, 2014).

Aquí se encuentra la tercera acepción de la RAE (2019): *Apuro, situación desgraciada y de difícil salida*. Se vive como complicación, dificultad, crisis, situación difícil o de desencuentro.

### 2.3. El conflicto como manifestación implícita o explícita

En esta línea se refiere al conflicto como: antagonismo, incompatibilidad, desacuerdo, divergencia, discrepancia, contradicción, desavenencia, discordia (concordia), controversia, disenso (consenso), disconformidad (conformidad), dilema y contraposición.

Esta concepción del conflicto es más bien neutra ya que no se hacen valoraciones positivas o negativas, solo se describe como manifestación ya sea causa o consecuencia. La mayoría de los/as autores incluye una de estas palabras a la hora de plantear su definición, entre ellos, Boulding (1962), Fisas (2006), Galtung (2003), Jares (2004), Mora et al, (2008) y Muñoz (2001).

### 2.4. El conflicto como asunto que se puede analizar y resolver

Esta significación el conflicto está asociado a las ideas de problema, cuestión, complejidad, desafío-reto, obstáculo y proceso. Se trata de una forma de mirar al conflicto que ha llevado a desarrollar una corriente teórico práctica enfocada a la resolución, ya sea como problemas matemáticos o como problemas sociales que requieren intervención (Redorta, 2011; Ury, 2000). Aquí se ubica otra de las acepciones de la RAE (2019): m. *Problema, cuestión, materia de discusión*.

Al ser vistos de esta forma, los conflictos se convierten en un foco de atención, se origina la necesidad de comprenderlos y de generar estrategias para ocuparse de ellos, por ejemplo la Teoría de los Juegos (Myerson, 1991), no porque sean negativos, sino por los efectos y factores en juego. Se trata de un problema del que hay que ocuparse sin reducir su complejidad (Galtung, 2010).

### 2.5. El conflicto como choque entre elementos opuestos

Las definiciones en esta línea aluden al momento concreto en el que se produce un conflicto por el contacto entre fuerzas o proyectos opuestos que sin ser dañino en sí, produce una modificación, altera las trayectorias o cuestiones involucradas (Bolaños y Acosta, 2009; Lewin, 1997); un contacto en el que chocan metas, intereses, valores, ideas de los seres humanos (Galtung, 2010).

De acuerdo con Martínez (2009): Las relaciones humanas son intrínsecamente conflictivas: los seres humanos chocamos, topamos unos con otros. De este choque puede surgir

la anulación de las otras y los otros o la transformación creadora entre las propias tensiones de los conflictos. (p. 192). Los/as autores hacen alusión a este instante como algo que ocurre sin considerarlo positivo o negativo.

## 2.6. El conflicto como generador de cambio social

En esta línea se destacan los aspectos favorables del conflicto, hace referencia a una forma alternativa de vivirlo, la propuesta de una nueva mirada desde la IP y la transformación de los conflictos (Galtung, 2003; Lederach, 2003; Martínez, 2009).

Se define como un motor de cambio social (Coser, 1970; Moscovici, 1996), que mantiene el equilibrio social (Dahrendorf, 1992) y está en la base de las transformaciones que ha tenido la sociedad a lo largo de su historia por lo que es visto explícitamente con una mirada optimista (Jiménez-Arenas, 2018; Millán, 2015; Nuñez, 2001; Redorta, 2011; Ury, 2000; Valencia et al., 2016).

Dentro de esta significación también se reconoce que puede derivar en una dinámica constructiva o una destructiva (Galtung, 2010; Kriesberg, 2016; Villa, 2016) por lo que habrá que adentrarse en el tema de las estrategias de afrontamiento, si se desea potenciar los efectos positivos del conflicto.

Para este trabajo se toman las tres últimas líneas de significación con las que se teje una concepción en la que el conflicto se aborda como un asunto u objeto de análisis, una realidad compleja y un proceso dinámico, se ve también como algo que ocurre inevitablemente en forma de choque o impacto de opuestos sin juicios valorativos, se concibe además como generador de cambio y con efectos positivos sí se afronta constructivamente.

## 3. LA CONCEPCIÓN DE LOS CONFLICTOS EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO

La concepción que se tiene sobre el conflicto en la cotidianidad de la vida dentro de prisión es negativa (Benito-López, 2017), fundamentalmente por la asociación automática de conflicto con violencia siendo esta la forma preponderante de afrontamiento, además de que se percibe como amenaza y riesgo. Por otro lado, la palabra conflicto se usa para señalar de manera informal tanto a personas como «conflictivas» como a los espacios «módulos conflictivos» (formalmente se denominan «módulos tradicionales») (Pérez-Cordi, 2018) con una valoración negativa, tal y como se presentó en la primera línea de significación.

A los ojos de la administración penitenciaria la sola emergencia de un conflicto amenaza la seguridad y el orden, por lo que intenta evitar que se manifiesten aplicando del reglamento penitenciario. De ello se deriva que también los/as internos tengan esa concepción prevaleciendo la evitación de la manifestación de los conflictos entre ellos/as y con el personal para que no tener consecuencias negativas (Pastor y Huertas, 2014; Ríos et al., 2016).

Esta manera de percibir el conflicto, está permeada por el hecho de que, como lo señala Ríos, et al., (2005): «La vida dentro de una cárcel presenta unas características que influyen negativamente en la interrelación personal» (p. 20). Dichas características, según los autores, son: a) la convivencia obligada, al vivir un encierro aglomerados en lugares delimitados a lo mínimo necesario; b) la falta de un espacio físico de intimidad para la reflexión personal, al no tener un ambiente propicio o con el apoyo de profesionales; y, c) desconfianza en la administración penitenciaria, ante el temor de ser sancionados/as inmediatamente, más las consecuencias por delatar a sus compañeros/as, así como al no considerar que les ayuden a resolver favorablemente el conflicto.

Todo ello genera un ambiente denso en el que las personas están demasiado cerca, vigiladas, en celdas compartidas, la mayoría de las veces, por lo que carecen totalmente de intimidad, así como de momentos de soledad (Ríos, et al., 2016), lo cual provoca: «desconfianzas, dificultad de comunicación, relaciones «perversas» vs. interesadas; sentimientos adversos y conductas defensivas vs. ofensivas» (Pastor y Huertas, 2014, p. 201). Además, el hacinamiento es una condición que se vive en la mayoría de las prisiones y tiene como efectos: «el deterioro de la salud mental de las personas reclusas y la creación de un ambiente más proclive a la peligrosidad, tanto para el personal penitenciario como para los internos e internas» (García-Vita y Melendro, 2013, p. 47).

Por otra parte, las interacciones del día a día al interior de las instituciones penitenciarias son explícitamente diferenciadas por los roles y funciones, así como el estatus social, derivándose relaciones particulares entre el personal de la prisión, el personal e internos/as y entre internos/as, así también dependiendo de su sexo (García-Vita y Melendro, 2013).

No obstante, no solo las condiciones del entorno carcelario dan lugar a los conflictos y la violencia, los estudios revelan que las personas antes de entrar a prisión viven en entornos de conflictividad sumada a la desventaja social que influyen notablemente en el desarrollo a lo largo de la vida (Añaños-Bedriñana, 2012; Añaños-Bedriñana y Jiménez-Bautista, 2016; Dehart, 2008; Travis et al., 2014) por lo que al entrar a prisión vienen condicionados por todas esas pautas de conducta que derivaron en la comisión de delitos manifestándose en las formas destructivas/violentas de afrontamiento de los conflictos.

A esto hay que sumarle los efectos psicológicos de angustia y stress que genera el ingreso a la cárcel a cualquier persona, la desconexión con el exterior incluyendo la mayoría de sus relaciones, la ruptura con su vida cotidiana incluso con todas sus actividades (Fernández-Caballero, et al., 2012; Ríos et al., 2016).

Todas estas situaciones dan lugar a que los conflictos se originen y se mantengan siendo complicado solucionarlos (Pastor y Huertas, 2014) con lo que se genera la concepción negativa que prevalece e influye las formas de afrontamiento.

## **4. LA CONFLICTIVIDAD FEMENINA**

Los escasos estudios con referencia directa al grado de conflictividad y las formas de afrontamiento de las mujeres en el medio penitenciario, en su mayoría revelan que existe baja conflictividad.

En el caso de las mujeres internas en España, se ha observado que las mujeres manifiestan baja o escasa conflictividad en comparación con los hombres (Defensor del Pueblo Andaluz, 2006; Mapelli et al. (2013)). El 94% se detienen a pensar antes de que sus actos les traigan problemas, el 89% expresa que ha aprendido a controlar sus impulsos, en tanto que el 52.6% dice que siempre logran evitar los conflictos (Chávez y Añaños-Bedriñana, 2018).

De igual forma, a partir del análisis de la cantidad y la tipología de delitos cometidos se ha podido confirmar que la mayoría de las mujeres son de baja peligrosidad y conflictividad comparadas con los hombres (Juanatey, 2018).

Esta baja conflictividad puede deberse a que optan por cumplir las normas como estrategia de sobrevivencia (Juliano, 2011) evitando los conflictos.

No obstante, si bien se ha encontrado que las mujeres son menos conflictivas que los hombres a nivel de incidentes extremos que tienen como sanción el aislamiento, en cuanto a incidentes leves las mujeres son más conflictivas que los hombres por el elevado número de ellos y de sanciones, debido a ello, consideran que tienen más dificultad al momento de adaptarse a la vida en prisión por las condiciones de desigualdad y estrés que viven ellas, al estar más limitados sus espacios y beneficios (García y Gutiérrez, 2012).

Fernández-Caballero et al. (2012) consideran que el grado de conflictividad podría aumentar dentro de prisión debido a que, cuando una mujer es privada de libertad tiene consecuencias más graves en la sociedad por dejar de ejercer un rol tradicionalmente ligado al cuidado del hogar, de los/as hijos y/o de personas dependientes en la familia, lo cual genera un grado elevado de culpabilidad más un gran sentimiento de impotencia.

Otro de los factores que incide en el incremento de los conflictos es que la mayoría de las mujeres se encuentran ubicadas en centros penitenciarios para hombres, donde ocupan un solo módulo o edificio en el que conviven sin ser clasificadas de acuerdo al reglamento, tanto las preventivas como las penadas, además pueden tener diferente tipo de condena, delito, edad, perfil adictivo, etc. lo cual genera diferentes tipos de incidentes entre ellas y con las funcionarias (Chávez y Añaños-Bedriñana, 2018; Defensor del Pueblo Andaluz, 2006; Viedma y Reviriego, 2012; Yague, 2012).

Por otra parte, también habría que tener presente la conflictividad en la historia previa de las mujeres que llegan a prisión que responde al contexto cultural, social, comunitario y familiar donde nacieron y se desarrollaron en el que, en el caso de la mayoría, prevalecían condiciones de riesgo psicosocial (Martínez, et al., 2008), marginalidad, exclusión, así como formas violentas de manejo de los conflictos (Añaños-Bedriñana, 2012).

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los resultados de la revisión documental permitieron distinguir seis maneras de concebir al conflicto que van desde la que lo percibe como negativo y perturbador asociado a los modos de afrontamiento destructivos que implica los diferentes tipos de violencia (directa, estructural y cultura), pasando por las neutrales en las que se considera como un reto, desafío o problema que requiere solución y atención, así como un choque o contacto de fuerzas opuestas entre valores, intereses, metas o medios, hasta la concepción que lo

propone como positivo, viéndolo como posibilidad de cambio en la vida humana y su historia.

Fue posible identificar también que la institución penitenciaria posee una concepción negativa del conflicto, la cual permea todos los espacios de interacción de los/as diferentes actores que la conforman, dando lugar a modos de afrontamiento destructivos que se sancionan por medio del reglamento, pero que a su vez son consecuencia de las características de la vida al interior de prisión y de la institución, como tal, que busca prioritariamente mantener el orden y la seguridad.

Sumado a ello, resulta paradójico encontrarse con que, si bien emergieron diferentes factores que pueden incidir en el aumento de los conflictos entre las internas y entre ellas y el personal de prisión, así como los modos destructivos de afrontamiento por las cuales son sancionadas, los estudios señalan que lo que prevalece es la baja conflictividad debida principalmente a la práctica de la evitación.

Todo ello lleva a concluir que la concepción negativa del conflicto al interior de prisión puede generar en las mujeres la necesidad de evitarlo, para no tener mayores consecuencias que les impida tener beneficios que aligeren o acorten la condena, es decir, que las mujeres han incorporado la manera en que la institución penitenciaria aborda el conflicto, como algo indeseable, algo que altera el orden y amenaza la seguridad, lo cual manifiestan al tener la tendencia a actuar de forma contraria a lo que las condiciones internas y externas a prisión podrían llevarlas a hacer.

Por tanto, el conocer las formas en que se conciben los conflictos y analizar sus manifestaciones permite proponer que se lleve a cabo una intervención socioeducativa desde la Investigación para la Paz orientada a transformar la concepción negativa que prevalece al interior de la prisión y complejizar la mirada para mejorar la convivencia de la población penitenciaria, incidiendo especialmente en la forma en que se manifiesta la conflictividad femenina.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Añaños-Bedriñana, F. T. (2012). Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, 59, 13-41.
- Añaños-Bedriñana, F. T. y Jiménez-Bautista, F. (2016). Población y contextos sociales vulnerables: la prisión y el género al descubierto. *Papeles de Población*, 22 (87), 63-101.
- Benito-López, R. (2017). *La mediación penitenciaria y otras técnicas restaurativas: posibilidades y límites a la luz de algunas experiencias prácticas en las cárceles españolas*. (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid). Consultado en: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681690/benito\\_lopez\\_raquel.pdf?sequence=1&isAllowed=n](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681690/benito_lopez_raquel.pdf?sequence=1&isAllowed=n).
- Bolaños, J. y Acosta, A. (2009). Una teoría de los conflictos basada en la complejidad. En Muñoz F. y Molina B. (Eds.), *Pax Orbis Complejidad y Conflictividad de la Paz* (Primera, pp. 55-72). Eirene.
- Boulding, K. E. (1962). *Conflict and defense: a general theory*. Harper & Row.
- Chávez Torres, M. y Añaños-Bedriñana, F. T. (2018). Mujeres en prisiones españolas. Violencia, conflictos y acciones para la paz. *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, 155 (verano 2018), 9-41. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v39i155.313>.

- Coser, L. (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Amorrortu.
- Dahrendorf, R. (1992). Hacia una teoría del conflicto social. En Amitai y Eva Etzioni (Comp.) *Los cambios sociales*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Defensor del Pueblo Andaluz (2006). *Mujeres Privadas de Libertad en Centros Penitenciarios de Andalucía*. Consultado en: [http://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/mujeres\\_presas\\_0.pdf](http://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/mujeres_presas_0.pdf).
- Dehart, D. D. (2008). Pathways to prison: Impact of victimization in the lives of incarcerated women. *Violence Against Women*, 14 (12), 1362-1381. <https://doi.org/10.1177/1077801208327018>.
- Fernández-Caballero, M., Del Hierro, E. y Archilla, M. (2012). Mediación Penitenciaria: una nueva propuesta para mediar en una cárcel de mujeres. *Revista de Mediación*, 10, 39-43. Consultado en: <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/08/Revista-Mediacion-11-071.pdf>.
- Fernández-Ríos, M. (1999). Aspectos positivos y negativos del conflicto. En *El grupo y sus conflictos* (pp. 25-46). Ediciones de la Universidad Castilla de la Mancha.
- Fisas, V. (2006). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Ediciones Gráficas Rey.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Trascend-Quimera.
- Galtung, J. (2010). *A Theory of Conflict. Overcoming Direct Violence*. Kolofon Press.
- García de Cortázar, M. y Gutiérrez, J. (2012). Relaciones en Prisión. En C. del Val y A. Viedma (eds.). *Condenadas a la desigualdad. Sistema de indicadores de discriminación penitenciaria* (pp. 143-172). Icaria Editorial.
- García-Vita, M. del M. y Melendro, M. (2013). El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-56. <https://doi.org/10.7179/PSRI>.
- Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Jares, X. R. (2004). *Educar para la Paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.
- Jiménez Arenas, J. M. (2018). Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica. *Vínculos de Historia. Revista Del Departamento de Historia de La Universidad de Castilla-La Mancha*, 7 (7), 15. [https://doi.org/10.18239/vdh\\_2018.07.01](https://doi.org/10.18239/vdh_2018.07.01).
- Juanatey, C. (2018). Delincuencia y población penitenciaria femeninas: situación actual de las mujeres en prisión en España. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 20, 1-32. Consultado en: <http://criminet.ugr.es/recpc>.
- Juliano, D. (2011). *Presunción de inocencia. Riesgo, delito y pecado en femenino*. Gakoa.
- Lederach, J. P. (2003). *Conflict Transformation*. Good Books.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts; Field theory in social science*. American Psychological Association.
- Martínez, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria Editorial.
- Martínez, P., Carabaza, R. y Hernández, A. (2008). Factores de riesgo predisponentes a la delincuencia en una población penal femenina. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (2), 301-318 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29213207>.
- Mapelli, B., Herrera, M. y Sordi, B. (2013). La exclusión de las excluidas. ¿Atiende el sistema penitenciario a las necesidades de género?: una visión andaluza. *Estudios Penales y Criminológicos*, XXXIII (33), 59-95. <https://doi.org/10.15304/epc.33.1340>.



- Millan, M. A. (2015). *Hermenéutica de la Paz y los conflictos*. Editorial E-dae.
- Mora, J., Natera, G., Tiburcio, M. y Juárez, F. (2008). Propiedades Psicométricas de la Escala de Tácticas de Conflicto (CTS2) en mujeres mexicanas. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 107-117. Consultado en: <https://www.researchgate.net/publication/283720468>
- Moscovici, S. (1996). *Psicología de las minorías activas*. Morata.
- Muñoz, F. A. (2001). *La Paz imperfecta*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Myerson, R. B. (1991). *Game Theory: Analysis of Conflict*. Harvard University Press.
- Pastor, E. y Huertas, E. (2014). Mediación Penitenciaria, Una Alternativa a la Resolución Pacífica de Conflictos entre Internos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2 (23), 199-229. <https://doi.org/10.7179/PSRI>.
- Perez-Cordi, M. V. (2018). *Los Procesos de Mediación como Instrumentos Educativos para la Construcción de la Paz en el Centro Penitenciario de Albolote*, (Trabajo fin de Master, Universidad de Granada).
- Real Academia Española. (2019). Diccionario de la Lengua Española. Consultado en: <http://dle.rae.es/?id=AGHyxGk>.
- Redorta, J. (2011). *Gestión de conflictos lo que se necesita saber*. Editorial UOC.
- Ríos, J., Pascual, E., Sevogia, J. L., Etxebarria, X. y Lozano, F. (2016). *Mediación Penal, Penitenciaria y Encuentros Restaurativos. Experiencias para reducir el sufrimiento en el sistema penal*. Universidad Pontificia Comillas.
- Ríos, J. C., Pascual, E. y Bibiano, A. (2005). *La Mediación Penitenciaria: reducir violencias en el sistema carcelario*. Editorial Colex.
- Travis, J., Western, B. y Redburn, S. (2014). *The Growth of incarceration in the United States: Exploring Causes and Consequences*. The National Academies Press. Consultado en [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=18613](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=18613).
- Ury, W. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Paidós.
- Valencia Lodoño, P. A., Jiménez Arenas, J. M. y Muñoz, F. A. (2016). Complejidad, conflictividad y paz. Una perspectiva global. En Valencia, P. A., Jiménez, J. M. y Flores C. (Coords.), *Complejidad, conflictos y paces* (pp. 13-49). Editorial Universidad de Granada; Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Viedma, A. y Reviriego, F. (2012). Ejecución penal y punitividad. La convivencia cotidiana con el castigo. En Del Val C. y Viedma A. (eds.), *Condenadas a la desigualdad. Sistema de indicadores de discriminación penitenciaria* (pp. 173-214). Icaria Editorial.
- Villa, J. P. (2016). *Manual de Negociación y Resolución de Conflictos*. Profit Editorial.
- Vinyamata, E. (2014). *Conflictología, Curso de resolución de conflictos*. (5.ª ed.). Editorial Planeta.
- Yague-Olmos, C. (2012). Políticas de Género y Prisión en España. En Del Val, C. y Viedma A. (eds.), *Condenadas a la desigualdad. Sistema de indicadores de discriminación penitenciaria* (pp. 29-59). Icaria Edit.



# 14

## Comunicación, libertades y corresponsabilidad. *Tecnología comunicativa para la intervención, acción y participación en prisión*

Ana Cayuela Muñoz<sup>1</sup>

### 1. INTRODUCCIÓN

«La finalidad del desarrollo global [...] consiste en hacer posible que las personas vivan vidas plenas y creativas, desarrollen su potencial y formen una existencia significativa acorde con la igualdad de dignidad humana de todos los individuos» (Nussbaum y Mosquera, 2012: 217).

La privación de libertades se justifica en base a fines teóricos concretos<sup>2</sup>, pero en la práctica puede acarrear daños irreversibles, no siempre considerados en la implantación de políticas públicas. Ante ello, el paradigma de Hannah Arendt (2007) postula que tanto la humanidad del individuo como sus identidades dependen en gran medida de sus posibilidades para usar la palabra y relacionarse socialmente. Por tanto, privar de ello a una persona sin ofrecer los suficientes cuidados supone la posibilidad de que la inhibición se asimile por parte del sujeto, que conlleva a lo que Erving Goffman (2001) definió como la *mutilación del yo*.

A dicha mutilación se le suma la falta de abordajes teóricos que incluyen la autorreflexividad como elemento esencial en los planes diseñados para la «reinserción» que se pretende mediante penas privativas, dentro de una escasez general de enfoques que consideren dicho fenómeno como un elemento fundacional de la socialización. Acogiendo dichas ausencias, se propone una revisión de los aspectos comunicativos en relación al paso por prisión para comprender el proceso de *prisionización*<sup>3</sup> y seleccionar, en consecuencia, dispositivos que faciliten la expresión, ante el supuesto de que ello contrarreste su inhibi-

---

<sup>1</sup> Comunicadora social iniciando su tesis doctoral.

<sup>2</sup> Según el artículo 25.2 de la Constitución Española: «Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social [...], en las que «[el condenado] tendrá derecho [...] al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad».

<sup>3</sup> Se trata de una profusión del Yo progresiva, proceso para el que Clemmer (1958) acuñó el término *prisionización*, se desarrolla más adelante.

ción. Junto a estas carencias «simbólicas» cabe nombrar otros condicionantes específicos del objeto de estudio como pueden ser: la vigilancia; los privilegios que puede implicar una acusación; la jerarquía y la ley de la fuerza; la tendencia a caer en el mito del castigo; la falta de escucha vinculada con la inaccesibilidad del lenguaje institucional; las dependencias al consumo de sustancias farmacológicas y psicotrópicas; la falta de estímulos; y la imposibilidad de tomar decisiones para organizar el tiempo.

Puesto que se ha decidido aplicar una metodología de Investigación Acción Participación (en adelante IAP), existen varios objetivos específicos fundamentales para cada tipo de proceso. En primer lugar, la investigación cualitativa se propone conocer y comprender la prisión para generar métodos y dispositivos que tengan aplicabilidad útil para personas en circunstancias de encerramiento. Dichas herramientas, junto con la forma en que se ofrecen, se nombran como *tecnología comunicativa*. En segundo lugar, la acción ofrece el formato taller para fomentar la conducta comunicativa mediante y ofrecer herramientas expresivas. Por último, y en tercer lugar, la intervención busca poner en marcha formas más dialógicas de proceder social en el contexto prisiones.

El proyecto se ha realizado en la prisión del Acebuche, mediante un taller cuyas dinámicas promueven la toma de decisiones y la exposición argumental de los discursos que se generan. Los participantes evalúan la intervención, pero lo hacen bajo el condicionamiento de la institución total, por lo que analizar sus discursos desde la literalidad puede implicar un sesgo, motivado por: el sistema de beneficios penitenciario y/o la búsqueda de aprobación. Por tanto, la evaluación de los métodos se realiza también en base a la observación participante.

## 2. CONTEXTO TEÓRICO

Las penas privativas se basan en una reducción sobre el rango de acción del cuerpo<sup>4</sup> pero también sobre gran parte del registro simbólico (si no todo), lo cual por ende condiciona a la persona a nivel físico y psicoemocional. A continuación, se describen algunos de los efectos que puede acarrear la limitación de libertades, atendiendo a la dimensión comunicativa del individuo, para finalmente exponer las características del proceso de *prisionización*. Le sigue un breve análisis sobre la exclusión, por ser un mecanismo que, históricamente, puede relacionarse con el objeto de estudio.

Partiendo de la evidencia de que las acciones sobre el cuerpo tienen una repercusión en la psique y viceversa, se puede considerar al cuerpo como: A. espacio de acción de la psique, B. espacio de impresión por efectos del entorno<sup>5</sup> y C. herramienta de percepción y reacción. Pero, más allá de la motricidad, «Para que un sujeto sostenga un discurso propio debe escuchar sus propias palabras y esta es la condición básica para «sostener» su cuerpo», asegura Sánchez (2011: 162). De lo cual se puede deducir que la censura expre-

---

<sup>4</sup> Inevitablemente, este planteamiento remite al estado de alarma declarado durante 2020 en el territorio español: podría decirse que estamos ante la imposición de la cárcel a distancia.

<sup>5</sup> Referido al cuerpo: «es el lugar donde se inscriben o sedimentan las prácticas sociales y los procesos de identidad» (Martín-Palomo y Krabel, 2015: 424).

siva implica al cuerpo porque afecta a su forma de sostenerse<sup>6</sup>. Entonces, hablamos de un posible impacto sobre el Yo simbólico que puede limitar los procesos autorreflexivos junto con las posibilidades de acción subjetiva. En respuesta, Foucault propone las tecnologías del Yo<sup>7</sup> como método individual para contrarrestar la fuerza que puede ejercer la institución.

En muchos casos, el entorno de prisión no ofrece «seguridad» a la vez que requiere de mucha atención por parte del individuo para asegurar su comodidad o «supervivencia», lo cual impacta sobre su discurso. En tanto, puesto que la palabra se gesta dentro del cuerpo y es, antes que palabra, pensamiento, se puede hablar de un proceso interior previo a la expresión: la autorreflexividad. Dicha forma de pensamiento se ve vulnerada cuando se da la *prisionización* mediante la influencia dual de expectativas hacia una conducta determinada: por una parte se encuentra la institución y por otra el colectivo intramuros, dando lugar a que la persona integre una nueva forma de vivir no siempre alineada con su lógica. Así pues, el culmen de dicho proceso, «la esencia de la prisionización», reside en «la imposibilidad de pensar y concretar la diferencia» (Romero, 2019: 55). Por tanto, cuando una persona pierde *capacidad de discernir* puede considerarse la desaparición de posibilidades de elección. Paradójicamente, junto a estos riesgos, pueden disminuir las posibilidades para emitir respuestas: lo que se traduce en una incapacidad para responder a los actos<sup>8</sup>. De tal manera que, el proceso de *prisionización* puede inhibir al yo hasta el punto en que la persona pierde, en mayor o menor medida, posibilidades tanto de expresarse como de ser responsable.

El paso por prisión se relaciona con la exclusión por tratarse de un mecanismo que requiere de un grupo cuyos márgenes definen un adentro y un afuera, una frontera que para el sociólogo Boaventura de Sousa (en Páramo, 2019) genera la categoría de «subhumanos»<sup>9</sup>. Para valorar la importancia intersubjetiva de «estar dentro de», cabe considerar el origen griego del término *polis*, puesto que occidente se rige —en parte— por dicho modelo, en el cual lo que hace que «valga la pena para los hombres vivir juntos» (Arendt, 2007: 223) reside en el acto de compartir palabras y acciones. Pero en el mundo griego la esclavitud estaba objetivamente aceptada. Entonces, la actividad de mostrarse y hacer política «juntos» no entraba dentro de los quehaceres de los esclavos, por lo que se les limitaba el comportamiento comunicativo acotando sus espacios de aparición. De manera similar, aunque con una condena que lo justifica, ocurre hoy con las personas que cumplen penas punitivas.

---

<sup>6</sup> En cuanto a la actividad del cuerpo en relación al espacio situacional, cabe mencionar cómo la arquitectura de encierro se basa cada vez más en el sistema panóptico: especializado en el control para influir sobre cómo se mueven, muestran y expresan las personas.

<sup>7</sup> En términos foucaultianos, las tecnologías del yo son aquellas que «[...] permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.» (Foucault, 1996: 48).

<sup>8</sup> Un ejemplo claro de ello es comparar la pretensión resocializadora de las cárceles con el hecho de intentar enseñar a alguien a jugar a fútbol dentro de un ascensor (Viegas, 2009).

<sup>9</sup> «Las personas útiles al capitalismo contemporáneo que habitan en los márgenes bajo condiciones de explotación. En otras palabras, se trata de una línea que vuelve irrelevante e invisible a una porción gigantesca de personas que habitan nuestras sociedades. Ausentes útiles». (de Sousa en Páramo, 2019).

### 3. MATERIAL Y MÉTODOS

#### 3.1. Perspectiva

La presente IAP se enmarca en la corriente del interaccionismo simbólico<sup>10</sup>, puesto que pone en valor la comunicación intra e interpersonal, desde el paradigma interpretativo de Marta Rizo y Vivían Romeu, para el que la comunicación «es interacción tanto entre el investigador y los investigados —y viceversa— como entre los investigados al interior de su mismo grupo. En este segundo caso, incluso, la comunicación puede convertirse en el fin mismo de la Investigación-Acción: la tarea del investigador, así, puede ser el facilitar la interacción y comunicación entre sujetos aparentemente —según los síntomas detectados— separados» (Rizo y Romeu, 2008: s.p.). De hecho, en este caso, el motivo para iniciar el proyecto fue el de generar un aprovechamiento por parte de los participantes respecto a sus *capacidades comunicativas*.

#### 3.2. Población

Se ha trabajado con un total de 5 grupos de internos (entre 60 y 70 personas) mediante el formato de taller participativo con el Módulo Educativo en 2019 y los Módulos 2, 10, 18 y 20 en 2020. El proyecto ha sido posible gracias a la implicación activa del director del colegio y, sobre todo, a la confianza y compromiso de los participantes a partir del diálogo y la reflexión, ordenando las «posibles vías para resolver una cuestión» (Eiroa y Barranquero, 2017: 82), lo cual hace referencia al término corresponsabilidad, que da título a la presente propuesta denotando la importancia de aunar diversos puntos de vista.

Dado el nivel de implicación que se requiere por parte del colectivo, son los asistentes quienes escoge asistir y participar de la actividad en vez de ser escogidos por el investigador/a en base a determinados factores<sup>11</sup>. Las circunstancias que atraviesan a todos los participantes son: 1) ser varón, 2) estar cumpliendo una pena punitiva en el Centro Penitenciario el Acebuche, Almería, y 3) mostrar interés<sup>12</sup> por participar en actividades formativas. En algunos casos, la institución ha implantado un criterio de exclusión: el de no participar si nunca se ha estado escolarizado en el centro educativo.

---

<sup>10</sup> Basado en las siguientes premisas: A. «el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él»; B. «[...] el significado de estas cosas [...] surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo», y por último, C. «[...] los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso» (Blumer, 1982: 2). Por lo que resulta fundamental «asumir el papel del actor y contemplar su mundo desde su punto de vista» (Blumer, 1982: 54), ya que las personas actúan en función de los significados que se producen también en la interacción.

<sup>11</sup> Recordando que por participar en las actividades que se ofrecen en la prisión existe una bonificación dentro del sistema penitenciario, tomándose como una señal de buen comportamiento.

<sup>12</sup> Para las corrientes de pensamiento más «clásicas», el elemento de voluntariedad puede ser considerado un sesgo, lo cual excluye un gran número de investigaciones basadas en la participación y todo el conocimiento que de estas pueda devenir.

### 3.3. Descripción general del taller

El taller es un espacio formativo de práctica y reflexión que se va consolidando proesualmente con una frecuencia de dos encuentros semanales de entre una y dos horas, cuya extensión ha dependido de las posibilidades que ofrecía el centro penitenciario y ronda las 20 horas por grupo. El primer proyecto piloto planteaba un taller de fotografía, en el que el pensamiento visual y la imagen eran las herramientas fundamentales para promover la interdependencia grupal (en el módulo de respeto en 2019), las respuestas a esta primera intervención alentaron a continuar desarrollando el método. Con el apoyo de varias(os) profesionales en distintas disciplinas, se rediseñó una intervención para la práctica comunicativa metalingüística con los módulos «ordinarios»<sup>13</sup> 2, 10, 18 y 20.

La etapa inicial con los participantes se ha destinado a motivar<sup>14</sup> el interés por el lenguaje visual mediante ponencias de tipo expositivo-participativo, tanto en 2019 como en 2020, mientras se aplica la técnica de observación participante para iniciar así un «proceso colectivo de reflexión». Se han desarrollado estrategias para fomentar la curiosidad mediante diversas formas de plantear preguntas<sup>15</sup>. Uno de los métodos de evaluación ha sido mediante dos sondeos, uno previo a la intervención y otro posterior, cuya estructura «para completar la frase» sirve a su vez como invitación para reflexionar sobre uno mismo. En resumen, la intervención se basa en ofrecer una formación expresiva (preproducción) que intercala tiempos de trabajo individual y cooperativo con espacios para la producción y exposición. Lo que se acompaña de soportes materiales de expresión que varían en composición material, dimensiones y canales. Por tanto, el proyecto aprovecha el comportamiento comunicativo para fomentar la creación y posibilidades alternas de acción e interacción.

### 3.4. Facilitador(a)

El o la facilitadora prepara la intervención, junto con los contenidos que esta requiere. Entre sus posibles desempeños se incluyen: guiar las formas expresivas; ofrecer alternativas a la actitud violenta para generar grupos de discusión; atender la inercia temática de las conversaciones grupales y el grado de emocionalidad para esquivar situaciones de frustración. En cuanto a la forma de narrar, escoger experiencias propias facilita la descripción de detalles para evocar la activación del pensamiento visual y acercar así al interlocutor a imaginar o vivenciar simbólicamente parte de lo que escucha. Idealmente, el facilitador(a) invita a los participantes a argumentar los pros y los contras de los temas que

---

<sup>13</sup> Son los que suelen recibir menos «atención», es decir, se le asignan menos actividades.

<sup>14</sup> Para ello se ha atendido al grado de dificultad en las dinámicas, empezando por las más sencillas para iniciar el taller y algunas sesiones. Cuando el éxito reside en la decisión de invertir tiempo para exponer tus ideas mediante herramientas creativas, se generan posibilidades para los participantes de sentirse autoeficaces y ser escuchados.

<sup>15</sup> Variando el formato, canal y ubicación temporal durante la sesión. Por ejemplo, para la actividad de «Silencio: Comunicación y Lenguajes: Se preparan 3 pancartas con preguntas: 1. ¿Cómo nace el silencio?, 2. ¿Para qué nos comunicamos? y 3. ¿Cuántos lenguajes existen? La facilitadora en silencio ha enseñado las preguntas y las ha ido recopilando en la pizarra a modo de mapa conceptual.

se plantean apoyándose en técnicas demostrativas para exponer ejemplos. Todo ello se facilita cuando la persona que facilita ha desarrollado previamente herramientas propias de la comunicación, como puede ser la retórica.

Por tanto, se fomenta un carácter autoetnográfico en las sesiones, puesto que la persona es invitada a buscar información en sí misma y en sus coetáneos. Así pues, para facilitar el diálogo y la exposición de perspectivas, que incluyen procesos de autorrepresentación, se han considerado las siguientes pautas:

- Evitar la invasión y los juicios de valor con el máximo de cuidados sin por ello abandonar la sinceridad: plantear preguntas sin forzar respuestas<sup>16</sup>.
- Expresarse desde la primera persona para evitar discursos impositivos y generar posibilidades de elección a la parte que interpreta.
- Atender a la progresividad a la hora de explicar técnicas y contenidos, es decir, ir de lo sencillo a lo complejo.
- Ofrecer variedad de opciones<sup>17</sup> para abordar cada actividad y ofrecer la posibilidad de que los participantes diseñen actividades para el taller.
- Ofrecer preguntas abiertas, que se pueden vincular con los temas de interés de los participantes y su contexto.
- Dar a escoger entre diferentes soportes y herramientas de expresión como son: la escritura (del tipo que sea)<sup>18</sup>, el dibujo, la pintura, la fotografía, la performance, el teatro y/o el cine participativo.
- Hacer hincapié en la práctica de técnicas narrativas y pensamiento visual para ordenar: *storyboard*, *collage*, mapa conceptual...
- Ofrecer acompañamiento durante el *acto fotográfico* y hacer referencias a la importancia de decidir el momento en que se captura la imagen; la posición corporal y el encuadre.
- Usar la pizarra como un espacio compartido entre los participantes y la facilitadora para fomentar la reapropiación de espacios y resignificación de roles, mientras también se promueve la creación común de contenidos organizando debates participativos.

---

<sup>16</sup> Cuando el planteamiento de las preguntas hace de llamamiento a la curiosidad, se está dinamizando un estado más activo del ser. La correlación entre comportamiento comunicativo y curiosidad tiene sentido en tanto que ambas suelen implicar una movilización o interacción.

<sup>17</sup> Las propuestas se ramifican en opciones para su abordaje, que procuran asociar con el plano temporal: pasado para recapitular; presente para reflexionar; y, futuro para proyectar(se). Como ejemplos:

- La sesión en que se trabajó en torno al tema «barrio» se propusieron las opciones para representar: **A.** «mi barrio», **B.** «el barrio de mi compañero», **C.** «el barrio en el que quiero vivir» y **D.** «el barrio ideal».
- En el segundo intercambio epistolar se invitaba a redactar un diálogo escogiendo entre: **A.** «una conversación pendiente con alguien del pasado», **B.** «un debate hoy con Dios», y **C.** «el diálogo que tendrás contigo mismo justo antes de salir de prisión».

<sup>18</sup> Por ejemplo: la poesía, que no es tan solo un texto en verso, se sirve de códigos subjetivos cuya plasticidad permite formas infinitas en las que el individuo deja la «huella» (literal) de su coreografía en el mundo.



- Implementar el uso de estimulantes sensoriales desde el olfato, el oído<sup>19</sup> y la vista.
- Considerar las decisiones del Grupo Matriz para el funcionamiento del taller.
- Organizar con atención tiempos de trabajo cooperativo de manera que sirvan para *dialogar* las formas de relación.
- Activar la relación entre la prisión y el resto de la sociedad, atendiendo a los permisos pertinentes.

### 3.5. Normas

El o la facilitadora establece dos normas fundamentales para participar en el espacio taller: sinceridad y respeto, para aprovechar en el máximo de lo posible la función esclarecedora de la palabra.

### 3.6. El Grupo Matriz

Se considera al Grupo Matriz como una entidad que se pone nombre, practica la toma de decisiones grupal y decide sobre las nuevas incorporaciones. Además, se reserva tiempo en cada sesión para la presentación voluntaria de resultados en grupo, que pretende incrementar las posibilidades de *resonancia grupal* (Rosa, 2019).

### 3.7. Tecnología comunicativa

Con *tecnología comunicativa* nos referimos a los dispositivos seleccionados, analizados y desarrollados durante la intervención con la finalidad de potenciar la reflexión y expresión en pro de contrarrestar el sedentarismo de la prisión, mediante el movimiento subjetivo que las actividades promueven, puesto que requieren de acción y no solo reacción. En consonancia, Fanny Blanck (2006) relaciona las posibilidades de creación del sujeto con «la fuerza del deseo de sobrevivir» en los campos de concentración (2006: 91) dada «[...] la falta de reconocimiento en que se lo sumerge» (2006: 88)». La creación de objetos, que simbolizan y representan algo propio da la «posibilidad de orden y sentido» (Blanck, 2006: 88).

El aprovechamiento de las prácticas es dual: sirven al investigador/a para recopilar datos, y a los participantes para su capacitación mediante el desempeño. Por tanto, los colaboradores son más participantes que sujetos porque realizan una función activa de búsqueda y producción. La decisión de incluir una herramienta expresiva u otra está condicionada en primer lugar por las normas de seguridad de la prisión, y en segundo lugar por sus posibles potencialidades para dar espacio al comportamiento comunicativo.

---

<sup>19</sup> La música se pone de fondo durante el desarrollo de algunas actividades individuales y se puede pasar un folio donde los participantes apuntan qué les gustaría escuchar durante el taller para considerar sus propuestas y promover la *asimilación transformadora* (Rosa, 2019).

Se ha decidido desarrollar a continuación el dispositivo fotográfico, por tratarse de una técnica poco habitual en prisiones que ha contribuido en gran medida a la reflexión grupal e individual durante los talleres.

### 3.8. La fotografía

«Tengo la foto del brazo y la foto en blanco en el tablón del chabolo, cada día veo una imagen distinta en ella, paisajes, animales, barco, etc. Es la caña la verdad (...) Porque lo que cada uno ve no lo ve el otro viendo lo mismo así que creo que tengo afición nueva» (Adrián<sup>20</sup>, marzo de 2020).

El cuerpo prisionizado, en tanto que umbral atravesado por el lenguaje, encarna la invisibilidad; hecho que pone al lenguaje visual en posición de servir como herramienta de resistencia. Además, cuando se aborda desde un plan reflexivo, permite la revisión del Yo y la toma de consciencia mientras hace posible la visibilización del pensamiento; y/o, al menos, ayuda a congelar la realidad aparente. Por tanto, cabe considerar la fotografía como un medio técnico a la vez que un lenguaje, para el cual no se necesita tanta destreza expresiva como por ejemplo para el dibujo. Además, la facilidad actual en el uso puede ser una ventaja que hace del medio fotográfico un vehículo en el proceso de relación con la realidad, ya que permite vincularse a esta mediante su interpretación, encuadre, representación y/o exposición.

Entonces, en la paradoja de inmortalizar la vida, la fotografía ha sido y es un acto-ritual cargado de significado sociosubjetivo (F.-Bazaga, 2020), puesto que sirve (entre otras) para paralizar lo efímero de nuestros cuerpos y capturar el momento presente. Por tanto, ofrecer instancias para reflexionar(se) en base a las imágenes creadas puede ser un dispositivo que permite objetivar(se), en cuyo caso se da la situación en que la persona —como justifica Cristina Nuñez (2013)—, puede ser: objeto, sujeto y/o espectador(a). A pesar de que este apartado se titula fotografía, que etimológicamente significa escribir con luz, se consideran también los registros gráficos que en cierta medida imitan, transcriben o plagian la realidad. Se ha redactado la siguiente lista de procesos semiguizados porque requieren, al menos al principio, de la presencia del facilitador para enfatizar el proceso de reflexión y evitar la inercia de «acción automática»:

- Sondeo previo al acto de fotografiar.
- Práctica fotográfica, con técnicas para alcanzar diversidad estética como la larga exposición o el *flash*.
- Visionado de obras fotográficas y postproducción de imágenes.
- Orden narrativo en serie y tutorías para justificar el andamiaje conceptual en relación a la obra.
- Presentación al grupo de trabajo.
- Exhibición al público contando con los permisos pertinentes.

---

<sup>20</sup> Nombre inventado.

Las potencialidades del pensamiento visual residen en que: contiene símbolos interpretables con independencia de manejar o no un alfabeto; permite la construcción de un tipo de discurso resiliente que se hace más complejo de censurar<sup>21</sup>; ofrece un espacio alterno al establecido por lo lingüístico; y promueve la autodeterminación<sup>22</sup>: ya que implica más opciones y, por tanto, más posibilidades de elección a la persona que participa, a la vez que menos normas gramáticas.

## 4. RESULTADOS

Los participantes destacan como muy positivo del taller la variación que produce en la monotonía y rutina carcelarias. También han agradecido, verbalmente y mediante obsequios hechos a mano, las posibilidades de expresión, escucha y autorrepresentación que han encontrado y desarrollado en el espacio taller. En mayor o menor medida, también señalan la necesidad de soportes, tiempos de escucha y formaciones activas para salir de la rutina carcelaria.

Durante la primera intervención, algunas de las categorías-vínculos emergentes que ayudaron a encauzar nuevos campos de estudio son: el diálogo intrapersonal/autorreflexividad y el aislamiento, la ritualidad y el grupo matriz, los estímulos y el aprendizaje sensorial, la improvisación teatral y la fotografía, la narrativa y la pertenencia, la información sensible<sup>23</sup> en interacción. En base a ello, entre el primer y segundo año de intervención, se han implementado: el factor de la ritualidad en el desempeño de las sesiones mediante pautas repetitivas en la forma de cierre del encuentro; las posibilidades de toma de decisiones en el diseño de actividades; la relevancia del grupo matriz, considerando su posición respecto a nuevas incorporaciones y organizando una votación grupal para el nombre; el tiempo de exposición de resultados al grupo.

Se ha logrado avanzar progresivamente en la expresión grupal de emociones y sentimientos; además, de constatar que la producción creativa puede incrementar los vínculos de cooperación y se logra interactuar, sin recurrir a la violencia. Es decir, al abordar multidimensionalmente el fenómeno de la comunicación, se ha podido promover el encuentro entre subjetividades, lo cual motiva el proceso individual de exteriorizar al resignificar la importancia de lo expresado<sup>24</sup> por la atención/escucha de otras personas del grupo. Este proceso ha permitido a los participantes reconocerse en el *Otro* y desarrollar en algunos casos el sentimiento de autoeficacia (Rosa, 2019). Por tanto, el grupo matriz funciona como una especie de ayuda mutua mediante el diálogo: te escucho, me escuchas y cuando nos respetamos es más productivo.

---

<sup>21</sup> Considerando también aquí que el marco del taller supone un espacio que invita a la libre expresión respetuosa, y con ello protege también los discursos que allí se construyen.

<sup>22</sup> Como en el caso de Miguel Lawner, un arquitecto prisionero político en un campo de concentración durante la dictadura de Pinochet, quien dibujaba para escapar de su prisión física.

<sup>23</sup> Con información sensible referimos aquella de carácter más íntimo que difícilmente encuentra espacio dentro de lógicas heteropatriarcales, es un término tomado de los trabajos de Vivian Romeu.

<sup>24</sup> Término acuñado por Vivian Romeu y compartido por la misma en un Webinar (Difusión AMIC, 2020). Implica una mirada más profunda del verbo expresar.

Asimismo, «exigir» sinceridad es una medida que favorece en algunos casos la participación «sensible» de los participantes, que en repetidas ocasiones se apoyan en esta norma a modo de «excusa» para mostrarse emotivos y no parecer menos varoniles por ello. Se han podido identificar relaciones psicoafectivas con las imágenes, ya sean propias o ajenas, hasta el punto en que estas funcionan como una extensión matérico-sensorial de la memoria.

En cuanto a las propuestas, el abordaje implica una especie de libertad al no establecer metas concretas y ello ubica la responsabilidad en la acción de quien expresa. Así pues, se genera una dimensión de autoría que permite licencias para buscar y desarrollar la sensibilidad de forma alterna y dinámica. De hecho, los participantes han optado en algunos casos por la performatividad para presentar su obra apoyándose en el humor. Al practicar la expresión mediante *herramientas orientadas a la producción creativa*<sup>25</sup> y *autorreferencial*, se ha esquivado la necesidad de una alfabetización previa<sup>26</sup>. Así pues, los soportes intervenidos han adquirido funciones de: recipiente, reflejo y extensión de la memoria, lo que permite a la persona contrarrestar la pasividad de su rol y la dependencia forzosa que genera la inacción. Además, puesto que las actividades propuestas no son susceptibles a evaluación numérica, se fomenta un aprendizaje más autónomo porque se puede extinguir, en parte, el miedo al fracaso.

Respecto al *acto fotográfico*, la técnica por la cual se genera una imagen ha quedado supeditada a la mirada de la persona que la crea y percibe, lo que evidencia un proceso de cognición. Debido a que la situación causada por el Sars.cov.2, el taller se adaptó en 2020 al canal epistolar, lo que además elimina la motivación extrínseca que suponen las bonificaciones penitenciarias por asistir a las actividades y pueden considerarse más ventajas por ser una actividad más autodirigida. En contra juega el factor de que se elimina el trabajo en grupo y algunos participantes lo llegan a valorar como un trabajo hecho «indirectamente», declarando que echan de menos al «grupillo» y la presencialidad de la facilitadora. Lo ideal sería quizá poder combinar el formato intervención con una correspondencia escrita, ambos de manera simultánea.

## 5. PROPUESTAS

En cierta medida, todo el plan trata de ofrecer una contraposición al uso habitual del lenguaje y a las temáticas normativas mediante el carácter poético del discurso en polifonía, lo que también difiere de las formas unidireccionales en el consumo de información, que, a consecuencia, relegan la importancia del conocimiento propio y mutuo. Se ha elaborado una tabla que recoge, a grandes rasgos, la vinculación entre el proceso a mitigar y los métodos propuestos:

---

<sup>25</sup> La creatividad se entiende como las posibilidades de comprender, imaginar, diseñar y/o escoger formas de hacer no alineada con las normatividad, es decir, llegar a soluciones y(o) conclusiones más allá del prejuicio.

<sup>26</sup> Sin con ello dar a entender que leer y escribir no son saberes fundamentales, e incluso, un derecho ante los deberes que establece el Estado.

TABLA 14.1  
*Problemas y posibles abordajes respecto a la prisionización*

Problemas derivados de la prisionización	Métodos
Falta de responsabilidad.	Ofrecer posibilidades de elección y argumentación.
Reticencia emocional.	<i>Camuflaje-Cuidados.</i>
Pobreza lingüística.	Expresión multidisciplinar y dinamismo en las actividades, mediante la planificación.
Oxidación identitaria.	Trabajo <i>autorreferencial.</i>
Sobreexposición.	(Auto)observación, análisis y representación.
Comunicación jerarquizada.	Autorreflexividad y resonancia con el Grupo Matriz.
Rutina.	Resignificar el tiempo en prisión (Conde Vega, 2018) y transmigrar.
Individualización.	Grupo Matriz y tiempos de puesta en común, debate y creación colectiva de contenidos.
Detrimiento sensorial.	Estímulos sensitivos y movimiento corporal.

Fuente: elaboración propia a partir de Rizo y Romeu (2008); Vizer (2009); Romero (2019); Goffman (2001); Segato (2003); y, Foucault (1996).

También se contempla una estructura temporal que sostiene al taller mediante un plan estructurado en tres niveles:

- **Nivel 1:** 12 sesiones de 2 h (24 h) de dinámicas expresivas multidisciplinarias.
- **Nivel 2:** 2 semanas en las que cada participante ha de intervenir un soporte que invita a la reflexión autobiográfica. Se trata de un libro por completar atendiendo al orden cronológico del relato de vida.
- **Nivel 3:** Cine participativo en grupos de 4 personas, cuyo emparejamiento es a voluntad de los participantes. A esta última fase se accede tras el compromiso o constancia durante las dos fases previas.

## 6. DISCUSIÓN

Cuando se priva a una persona de visibilidad, espacio y uso de la palabra, difícilmente ello le suponga una «ayuda» y, en cualquier caso, se trata de un contrasentido para la evolución de la especie humana. Además, la comunicación hace de base para la práctica humana, a pesar de que los impactos derivados de sus limitaciones son subjetivos, es decir, dependen también del sujeto. Así pues, se requiere de un esfuerzo colectivo para gene-

rar y ofrecer herramientas y espacios que equilibren el autocuidado y el cuidado mutuo para incrementar así los niveles de entendimiento y de diversidad en la construcción de narrativas.

La *capacidad comunicativa* desempeña una función trascendental en cuanto a las posibilidades de responsabilidad y autodeterminación de una persona. Dicha capacidad no solo determina las formas de convivencia, sino que su influencia repercute en la calidad de vida, la gestión emocional y la salud mental. Puesto que la conducta comunicativa se puede considerar como un proceso de registro sensorial, si se procura el formato cárcel para «reeducar» al sujeto, la falta de movimiento y estímulos durante el aislamiento pueden evaluarse como medidas contradictorias a su finalidad puesto que, entre otras, inhiben la expresión del individuo coartando dimensiones que trascienden lo físico. Esto permite enfocar la dimensión comunicativa intrapersonal como un espacio de autorreflexividad y, por tanto, como un medio tanto de autogobierno como de autocuidado.

El apoyo en el pensamiento visual puede facilitar información acerca de la pertenencia, la corporalidad, la presencia, la memoria, el tiempo y su emoción. En tanto, la *fotografía* adquiere potencial en prisión porque: no suele existir acceso a su práctica y mantiene un fuerte vínculo con el tiempo, materia prima de la que se componen las condenas. Se puede sostener que el abordaje de fotografías en clave de *creación autorreferencial* permite algo semejante a un desdoblamiento temporal, una observación asincrónica que invita a la reflexión. Por otra parte, su producción promueve el hecho de experimentar con conocimientos de carácter técnico, conceptual, estético y, por tanto, comunicacional.

Reflexionar y trabajar en las prisiones no cambia la sociedad a simple vista, pero quizá sí sirva para el empoderamiento en zonas invisibilizadas. No se ha abordado el tema de la migración a pesar de que es una dimensión importante presente en las prisiones hoy día, sobre todo en Almería, por ser un lugar fronterizo. Para los extranjeros, la incomunicación idiomática así como las diferencias culturales se añaden de forma generalizada al grado de marginalidad que soportan como colectivo (Martínez, 1998). Como ya se ha mencionado, queda pendiente desarrollar el *cine participativo* como una actividad que potencialmente transforme el estado de inacción y la invisibilidad-estigma vinculados a la prisión, en tanto que promueve la implicación activa, requiere de narrativa, favorece el trabajo en equipo y posibilita la (auto)representación. Se espera que todo ello active procesos cognitivos para recordar, vincular y articular experiencias y símbolos. De hecho, dicha metodología permite incluir dispositivos como: el teatro/improvisación; la expresión corporal; el *stop motion*; el teatro de sombras; la creación y personificación de esculturas y la dirección de actrices/ores.

## 7. CONCLUSIÓN

Tras los muros de las prisiones, existe un eco cada vez más ensordecedor ante el aumento diario de las personas encarceladas, que pone de manifiesto las carencias en la gestión coherente de recursos y el uso (o más bien abuso) de la violencia objetiva, así como de la subjetiva. Si es posible la transformación de la prisión a través del conocimiento, un requisito indispensable es democratizar la comunicación y practicarla como derecho hu-

mano indispensable (Manchado, 2018; Segato, 2003; Viegas, 2009), es decir, facilitar (o devolver) las posibilidades de expresión y autorrepresentación a las personas privadas de libertades. La existencia de cárceles se puede atender como una responsabilidad común o desatenderse como tantas otras atrocidades humanas.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Capítulo V. Acción. (205-240). Paidós.
- Blanck, F. (2006). Simbolización y sobrevivencia. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 6, s.p.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Clemmer, D. (1958). *The prison community*. New York: Rinehart and Winston.
- Eiroa, M. y Barranquero, A. (2017). *Métodos de investigación en la comunicación y sus medios*. Editorial Síntesis.
- F. Bazaga, J. (2020). *El taller de fotografía como espacio de cambio*. Madrid: La mirada creadora.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Manchado, M. (2018). La prisión y sus sentidos: interrogantes y dilemas de investigar e intervenir en la cárcel desde el campo de la comunicación. *Cuestiones criminales*, (1), 36-62.
- Martín-Palomo, M. T. y Krabel, J. (2015). Männer in kitas: desafíos para la igualdad de la profesionalización del cuidado infantil. En González García, E., García Muñiz, A., García Sansano, J. e Iglesias Villalobos, L. (coords.). *Mundos emergentes: cambios, conflictos y expectativas*. Toledo: ACMS, 420-431.
- Martínez, R. (1998). Los inmigrantes africanos en el centro penitenciario de Almería. (193-233). En Checa, F. (ed.). *Africanos en la otra orilla: trabajo, cultura e integración en la España Mediterránea* (vol. 113). Barcelona: Icaria Editorial.
- Núñez, C. (2013). HIGHER SELF, The Self-Portrait Experience in prisons. Vimeo (18 de mayo de 2020). <https://vimeo.com/68957827>.
- Nussbaum, M. C. y Mosquera, A. S. (2012). *Crear capacidades*. Madrid: Paidós.
- Páramo, A. (29 de octubre de 2019). El «emprendedurismo» le da glamur a la precariedad: Boaventura de Sousa Santos. *Revista Arcadia*. <https://www.revistaarcadia.com/impresa/portada/articulo/el-emprendedurismo-le-da-glamur-a-la-precariedad-boaventura-de-sousa-santos/78712/>.
- Rizo, M. y Romeu, V. (2008). Investigación-acción-participativa y comunicación intercultural. Relato de una experiencia de investigación con estudiantes de dos universidades de la ciudad de México. *Razón y Palabra*, 13 (65).
- Romero, L. (2019). Prisionización: estructura y dinámica del fenómeno en cárceles estatales del sistema penal chileno. URVIO. *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (24), 42-58. <https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3791>.
- Romeu, V. (2018). Transdisciplina y comunicación. En *Perspectivas de la Comunicación*, vol 11, N.º 2, pp. 251-283.
- Rosa, H. (2019). La «resonancia» como concepto fundamental de una sociología de la relación con el mundo. *DIFERENCIA(S). Revista de teoría social contemporánea*, 7, 71-81.

- Sánchez, M. S. (2011). El cuerpo como enunciación política en la poesía contemporánea. En Fernández Valencia, A. y López Fernández Cao, M. (coords.). (2011). *Contar con el cuerpo construcciones de la identidad femenina* (153-166). Madrid: Fundamentos.
- Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto «Habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel». *Culture, Violence, Politics, and Representation in the Americas*. Encuentro auspiciado por Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies, Organización Arte sin Fronteras y UNESCO, University of Texas, Austin.
- Viegas, F. A. V. (2009). La reja en la cabeza. Etnografía, representaciones, experiencias y mediaciones en torno al impacto de la cárcel en personas con libertad ambulatoria. *Question, 1* (23).



# 15

## Prisión preventiva, vulnerabilidad originada por SARS-CoV-2 (Covid-19)

*Juan José Carrascón Concellón<sup>1</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

La prisión provisional, según doctrina reiterada del Tribunal Constitucional, se sitúa entre el deber estatal de perseguir eficazmente el delito y el deber estatal de asegurar el ámbito de libertad del ciudadano<sup>2</sup> y por tratarse de una institución cuyo contenido material coincide con el de las penas privativas de libertad, pero recae sobre ciudadanos que gozan de la presunción de inocencia, su configuración y aplicación como medida cautelar ha de partir de la existencia de indicios racionales de la comisión de una acción delictiva. A su vez ha de perseguir un fin constitucionalmente legítimo que responda a la necesidad de conjurar ciertos riesgos relevantes para el proceso que parten del investigado, y en su adopción y mantenimiento ha de ser concebida como una medida excepcional, subsidiaria necesaria y proporcionada a la consecución de dichos fines<sup>3</sup>. Tal fin legítimo se reduce a la conjuración de ciertos riesgos relevantes que, para el desarrollo normal del proceso, para la ejecución del fallo o, en general para la sociedad, parten del investigado y han sido concretados en su eventual sustracción de la acción de la Administración de Justicia, la obstrucción de la instrucción penal y, en un plano distinto, aunque íntimamente relacionado, la posibilidad de reiteración delictiva.

La adopción y mantenimiento de esta medida supone un conflicto con el derecho a la libertad personal reconocido en el artículo 17.1 de la Constitución Española (CE)<sup>4</sup>, en relación con el derecho a la tutela judicial efectiva sin indefensión que proclama el art. 24.1

---

<sup>1</sup> Abogado del Real e Ilustre Colegio de Abogados de Zaragoza. Profesor Asociado de derecho procesal de la Universidad San Jorge de Zaragoza.

<sup>2</sup> STC 41/1982 [RTC 1982, 41].

<sup>3</sup> STC 128/1995 [RTC 1995, 128], reiterada en las SSTC 62/1996 [RTC 1996, 62] y 156/1997 [RTC 1997, 156].

<sup>4</sup> «1. Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Nadie puede ser privado de su libertad, sino con la observancia de lo establecido en este artículo y en los casos y en la forma previstos en la ley.»

CE<sup>5</sup>. La libertad personal es un valor superior del Ordenamiento jurídico (art.1.1 CE) y un derecho fundamental (art. 17 CE), cuya trascendencia estriba en ser el presupuesto de otras libertades y derechos fundamentales<sup>6</sup>. La legitimidad constitucional de la prisión provisional exige que su aplicación tenga como presupuesto la existencia de indicios racionales de la comisión de una acción delictiva; como objetivo, la consecución de fines constitucionalmente legítimos y congruentes con la naturaleza de la medida; y como fundamento, la ponderación de las circunstancias concretas que, de acuerdo con el presupuesto legal y la finalidad constitucionalmente legítima, permitan la adopción de la medida.

Por lo demás, en su adopción y mantenimiento, la prisión cautelar ha de ser concebida como una medida excepcional, subsidiaria, provisional, necesaria y proporcionada a los fines que constitucionalmente la justifican y delimitan. En cuanto a la concreción de estos, merecen tal consideración aquellos que responden a la conjuración de ciertos riesgos relevantes que, teniendo su origen en el investigado, se proyectan sobre el desarrollo normal del proceso o la ejecución del fallo, así como, en general, sobre la sociedad: la sustracción a la acción de la Administración de Justicia, la obstrucción de la instrucción penal y, en un plano distinto, aunque íntimamente relacionado, la reiteración delictiva.

## 2. METODOLOGÍA

El marco metodológico se ha sustentado fundamentalmente en los instrumentos de derechos humanos, desde la Declaración Universal de Derechos Humanos hasta textos específicos como las Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos. En definitiva, se trata de los principios que deben ser garantizados para la protección de todas las personas sometidas a cualquier forma de detención o prisión o la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. Estos ofrecen un conjunto de normas para ayudar al personal penitenciario a cumplir sus funciones mediante políticas y prácticas que sean legítimas, humanas y disciplinadas.

Dentro del presente análisis se han tenido en cuenta las decisiones de prisión preventiva, dando prioridad al estudio de los autos de prisión preventiva acordados por diversos órganos de instrucción. La unidad de análisis es el preso preventivo. El universo estudiado o población general, no es fácil de conocer, pues no se elaboran listados ni se computan datos globales o centralizados en la administración de justicia sobre los presos preventivos existentes. Sí, que por el contrario se remite al Consejo General del Poder Judicial por los Letrados de la Administración un listado de las causas con preso existentes un órgano determinado. Se trata de un dato numérico global relativo a causas, no a presos, toda vez que pueden ser más dado que en un mismo procedimiento pueden ser varios los procesados y acusados.

La principal fuente de información para ver los efectos de la pandemia en la comunidad penitenciaria ha sido la información que se facilita por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

---

<sup>5</sup> «1. Todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que, en ningún caso, pueda producirse indefensión».

<sup>6</sup> STC 147/2000, de 29 de mayo (RTC 2000, 147), FJ 3 y jurisprudencia allí citada.

### 3. RESULTADOS

El 16 de marzo de 2020, numerosas organizaciones de derechos humanos empezaron a reclamar medidas urgentes para evitar la propagación del virus en las cárceles, a la vez que se urgía la toma de medidas de excarcelación y el respeto a los derechos fundamentales de las personas presas.

Junto con la petición de excarcelaciones, se produjeron por parte de numerosas asociaciones una serie de reivindicaciones que fructificaron en la adopción de cinco medidas esenciales para que fueran tomadas de inmediato por las autoridades penitenciarias de la Administración General del Estado y de Catalunya: espacios para videoconferencias en los módulos; arresto domiciliario para enfermos graves y mayores de 70; dotación de EPIs para funcionarios y presos; aumento del personal médico en prisiones; traslado al hospital para tratar a los contagiados.

En concreto y siendo el objeto de esta disertación debemos centrarnos en la población preventiva. La misma en el sistema de la Administración General del Estado llegaba a las 9.363 personas en enero de 2000, esto es, el 16% de la población presa, y en Catalunya llegaba a casi un 19%, 1.576 personas<sup>7</sup>.

Las administraciones penitenciarias pusieron a disposición de los profesionales de la abogacía un modelo tipo para solicitar a jueces y tribunales que suspendieran esta medida cautelar, especialmente fundamentado en que las medidas de confinamiento reducían el riesgo de destrucción de pruebas o de sustracción de la acción de justicia.

Junto a lo anteriormente expuesto muchos letrados solicitaron la libertad provisional alegando que sus clientes se encontraban en una situación donde el riesgo de contraer el SARS-CoV-2 (Covid-19) era muy elevado.

#### 3.1. Prisión provisional y fundamentos para su adopción

A lo largo de los años se ha producido un intenso debate sobre los propósitos del encarcelamiento. Se trata de un tema que se agrava lógicamente cuando hablamos de la prisión preventiva, la cual se produce antes de que recaiga una sentencia penal.

Un sector considera que la prisión o encarcelamiento es una manera de castigar al delincuente. Otros insisten en que su propósito principal es no solo disuadir a los reclusos de cometer nuevos delitos cuando recobren la libertad, sino también disuadir a las personas que puedan estar tentadas de cometer un delito. Otra corriente considera que la prisión es una forma de reformar o rehabilitar a una persona. La estancia en prisión del sujeto condenado a esta pena aprenderá en la cárcel que delinquir está mal y además recibirá una formación que le permita vivir dentro del marco establecido por la ley una vez recobre la libertad. Finalmente, y solo en determinados casos, una persona puede ser reclusa porque el delito que ha cometido demuestra que representa una grave amenaza para la seguridad pública.

La situación de las personas detenidas a la espera de juicio es una cuestión que revisa especial interés y supone una perspectiva que debería ser diametralmente distinta a lo

---

<sup>7</sup> Ver [http://www.gencat.cat/justicia/estadistiques\\_serveis\\_penitenciaris/3\\_pob.html](http://www.gencat.cat/justicia/estadistiques_serveis_penitenciaris/3_pob.html).

que supone el fin y justificación de la imposición de una pena de prisión. Su situación difiere por completo de la de las personas que han sido condenadas por un delito.

Las personas que tienen la condición de presos preventivos, aún no han sido declaradas culpables de delito alguno y, por consiguiente, son inocentes a los ojos de la ley. La realidad es que a menudo son retenidas en condiciones durísimas, que a veces suponen una afrenta para la dignidad humana (por ejemplo, aislamiento). El tratamiento de los presos preventivos reviste problemas particulares, por ejemplo, cuando el acceso a asistencia letrada y a los familiares viene determinado no por las autoridades penitenciarias sino por otra autoridad, como el fiscal. Podemos encontrarnos con la situación en la cual el investigado esté incomunicado en esta situación por motivos de índole policial y de la investigación e instrucción de la causa.

La prisión preventiva «ha constituido siempre una significativa piedra de toque del punto de equilibrio que un determinado sistema jurídico alcanza entre la protección de las libertades ciudadanas y el aseguramiento del éxito del proceso penal» (Guerra, 2011, p. 12).

Desde un punto de vista jurídico, la prisión provisional es la privación de la libertad a un sujeto investigado por una causa penal, sobre el que recae el principio de presunción de inocencia, ordenada por una resolución jurisdiccional. Dicha privación lo es con carácter provisional y duración limitada. La misma se produce antes de que recaiga sentencia penal firme (Asensio, 1998).

Esta institución se caracteriza por «su evidente contradicción con uno de los principios esenciales del proceso penal, la presunción de inocencia» (Pérez, 1984, p. 9), así como el derecho a la libertad. Su naturaleza mixta es otra de sus notas características. Junto a los fines específicos de su naturaleza cautelar cumple otros de naturaleza extraprocesal como lo es impedir la reiteración delictiva y proteger a la víctima. Otros principios relacionados con su aplicación son los relativos a evitar la sustracción a la acción de la administración de justicia, (riesgo de fuga), la obstrucción de la justicia penal, la actuación contra bienes jurídicos de la víctima o la reiteración delictiva.

La prisión provisional es una medida cautelar que constituye una limitación constitucionalmente legítima del derecho fundamental a la libertad personal. La misma supone el ingreso en prisión de una persona investigada en un procedimiento penal a la espera de la celebración del juicio oral y de una eventual condena posterior. Siendo por tanto que afecta de manera directa a la privación de libertad de un individuo, su aplicación debe ser excepcional, subsidiaria, provisional y proporcionada a los fines que constitucionalmente la justifican y delimitan.

La legitimidad constitucional de la prisión provisional exige que su aplicación tenga como presupuesto la existencia de indicios racionales de la comisión de una acción delictiva; como objetivo, la consecución de fines constitucionalmente legítimos y congruentes con la naturaleza de la medida; y como fundamento, la ponderación de las circunstancias concretas que, de acuerdo con el presupuesto legal y la finalidad constitucionalmente legítima, permitan la adopción de la medida.

A pesar de que la Constitución no impone expresamente que esta medida deba ser adoptada judicialmente, nuestra jurisprudencia ha establecido que «[la] prisión provisional es una medida cautelar que solo puede ser acordada por los órganos judiciales [...] des-

de la perspectiva de que toda medida restrictiva de derechos fundamentales requiere una decisión judicial motivada» [por todas, STC 147/2000, de 29 de mayo, FJ 4 b) y referencias jurisprudenciales allí contenidas].

En este sentido la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 5 de julio (JUR 2016, 192834), A.O.O. c. Turquía, la cual interpreta el art. 5 del Convenio Europeo de Derechos Humanos en el siguiente tenor: «[e]l control judicial constituye un elemento esencial de la garantía que ofrece el art. 5.3, que tiene como finalidad reducir en la medida de lo posible el riesgo de arbitrariedad y de asegurar la preeminencia del Derecho, uno de los ‘principios fundamentales’ de una ‘sociedad democrática’».

Llegados a este punto, debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿Para qué sirve la prisión provisional? Tal y como menciona Don Jesús Manuel Villegas Fernández, Magistrado del Juzgado de instrucción número dos de Bilbao (Actualidad Jurídica Aranzadi, 2007), tiene una doble finalidad, «en primer lugar, y fundamentalmente, proteger a la víctima, y, en segundo lugar, para asegurar la presencia del imputado en el juicio oral». Por el contrario, lo que en ningún caso puede perseguirse con la prisión provisional son fines punitivos o de anticipación de la pena, o fines de impulso de la instrucción sumarial.

Por tanto, es en este punto donde comienza la reflexión. Ante esta situación en la cual debe primar la salud de todos los individuos frente a determinadas situaciones, donde se puede producir una agravación injusta de lo que supone la libre circulación por la incomunicación a causa de medidas sanitarias, y en la que podrían plantearse otras medidas cautelares, es el momento de proponer otra serie de cauces menos gravosos. Igualmente debemos tener en cuenta que si lo que se pretende es entre otras causas la presencia del o de los investigados en el juicio oral, con la actual pandemia y limitaciones de movimiento que existen, se ha tornado casi imposible la sustracción a la acción de la justicia de estos sujetos.

### **3.2. Prisión provisional en la actual situación de pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19)**

El artículo 14 de la CE vino a disponer que los españoles somos iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razones de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (TC. Sentencia n.º 103/83, de 22 de noviembre).

En el ámbito penitenciario, numerosas organizaciones de derechos humanos llevan años alertando sobre «el grave déficit de personal médico en las prisiones dependientes de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias» (Forero, 2020). Ante la actual situación de pandemia este déficit se ha tornado en una situación de extrema gravedad y urgencia.

El 10 de marzo de 2020, ante el colapso de nuestro sistema sanitario, y el aumento de contagio por causa de SARS-CoV-2 (Covid-19) se produjo una suspensión de todas las comunicaciones no ordinarias y la entrada de personal externo en las cárceles de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Con el Decreto del Estado de Alarma, el 15 de marzo, se canceló todo tipo de comunicaciones (vis a vis, por locutorio...), salidas pro-

gramadas y los permisos de salida en todas las cárceles del Estado. Las cárceles quedaban completamente aisladas ante esta situación en la que toda la humanidad se encontró «encerrada» en su casa. La diferencia estribaba sustancialmente en que los reclusos estaban encerrados en una prisión sin tener contacto alguno con el exterior y sus seres queridos. Lógicamente los presos preventivos quedaron afectos a esta situación extraordinaria. A este colectivo de internos, sobre los cuales pesa la incertidumbre acerca de su futuro, se les sumó el no poder concertar visitas con sus respectivas familias, así como sus letrados, los cuales son su fuente de información para conocer el devenir procesal de sus causas.

A fecha de hoy y consultada la información que facilita la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias se comprueba cómo se monitoriza diariamente la situación de la incidencia de la Covid-19 en los centros de su competencia.

TABLA 15.1

*Casos de internos del periodo del estado de alarma (de 14 de marzo a 21 de junio)*

Fallecimientos	Acumulados positivos	Altas médicas	Casos activos
2	85*	83	0

\* Incluidos los fallecidos.

Fuente: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Consultado, el 14-10-2020.

TABLA 15.2

*Casos del periodo «nueva normalidad» (desde el 22 de junio)*

Fallecimientos	Acumulados positivos	Altas médicas	Casos activos
1	286*	180	106
<b>En observación médica o cuarentena</b>			
807			

\* 7 hospitalizados, 7 altas hospitalarias, 30 sintomatologías leves, 242 asintomáticos.

Fuente: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Consultado, el 14-10-2020.

Tras el análisis, caso por caso, de la situación epidemiológica de las zonas en las que se encuentran, se han dispuesto las siguientes medidas<sup>8</sup>:

Suspender los permisos, salidas programadas y las comunicaciones especiales (íntimas, familiares y de convivencia) en los siete centros de la Comunidad de Madrid. En el CP

<sup>8</sup> Todas estas medidas se enmarcan en la orden ministerial INT/407/2020 de 12 de mayo, en la que se establece la posibilidad de revertir la vuelta a la normalidad en el ámbito de Instituciones Penitenciarias «si la situación epidemiológica así lo aconseja». Y, al amparo de lo dispuesto en el artículo 51.1 de la Ley Orgánica General Penitenciaria sobre restricciones a las comunicaciones.

Madrid V (Soto del Real) se han restringido además las comunicaciones por locutorio y la entrada del personal extra penitenciario no imprescindible.

Se encuentran también suspendidos los permisos y las comunicaciones ordinarias —por locutorio— en el Centro Penitenciario de Ourense.

Por otro lado, según la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, siguen suspendidas las comunicaciones íntimas, familiares y de convivencia en diversos centros penitenciarios de España<sup>9</sup>. La situación a nivel internacional ha supuesto que diversos países hayan optado por liberar provisionalmente a parte de su comunidad penitenciaria<sup>10</sup> (Forero, 2020, pp. 43-44).

El Conjunto de Principios para la protección de todas las personas sometidas a cualquier forma de detención o prisión dispone: que «toda persona detenida o presa tendrá el derecho de ser visitada, en particular por sus familiares, y de tener correspondencia con ellos y tendrá oportunidad adecuada de comunicarse con el mundo exterior, con sujeción a las condiciones y restricciones razonables determinadas por ley o reglamentos dictados conforme a derecho [principio 19]».

## 4. CONCLUSIONES

Como se ha dicho, una de las medidas que más impacto ha generado dentro de prisión fue la suspensión de todas las comunicaciones presenciales y todos los permisos aprobada por la Orden INT/227/2020, de 15 de marzo. El impacto en la comunidad reclusa ha sido especialmente duro debido al del aislamiento de los presos y presas.

Nuestras Audiencias están rechazando el aluvión de solicitud de libertad de personas encarceladas a la espera de juicio. Prácticamente todas las solicitudes que se están presentando alegan los riesgos de que estos puedan contraer en prisión SARS-CoV-2 (Covid-19). Ante esta situación los Jueces y Magistrados consideran que se trata de un peligro de contagio en abstracto y por ende desestiman estas solicitudes.

¿Hay más riesgo de contraer el coronavirus en prisión? ¿Se debe favorecer la excarcelación de los presos preventivos para evitar dicho contagio? Desde mi punto de vista se trata de un debate vacío de contenido, puesto que el problema radica en las consecuencias no socializadoras de esta situación de crisis sanitaria para los presos preventivos (y lógicamente los que cumplen penas de prisión).

Como dispone la Regla 6.1 de las Reglas Mínimas Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos de 1955:

---

<sup>9</sup> <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/gabinete-de-prensa/notas-de-prensa>

<sup>10</sup> El 27 de marzo, el Gobierno francés tomaba la medida de liberar provisionalmente a unos 5.000 presos y presas. Otros países también proponían planes de excarcelación, como Italia (que se había adelantado para anunciar el 16 de marzo la liberación de entre 2.000 y 3000 personas a detención domiciliaria), Sudán (4.217 personas), Irán (80.000 personas), Polonia (12.000 personas), Turquía (45.000 personas), Reino Unido (más de 4.000 personas), Nicaragua (1.700 personas), Afganistán (más de 10.000 personas), Indonesia (más de 5.500 personas), Marruecos (5.000 indultos)<sup>12</sup>, Grecia (hasta un 20% de la población presa).

«no se debe hacer diferencias de trato fundadas en prejuicios, principalmente de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política o cualquier otra opinión, de origen nacional o social, fortuna, nacimiento u otra situación cualquiera, debiendo fomentarse la protección del ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales no incompatibles con su detención o condena»<sup>11</sup>.

En este sentido la legislación y por ende la Administración penitenciaria tiene la especial exigencia de tener la consideración de los grupos humanos más vulnerables, a cuya situación personal se añade al gravamen objetivo de la pena a cumplir, al efectivo mal que significa una condena, o al que supone su reclusión provisional o preventiva. Tras la implementación de modelos y sistemas progresivos de cumplimiento de condenas, uniformadores y poco laxos, «la individualización se viene a imponer como el criterio clave y con mayor futuro en los sistemas penitenciarios» (Sanz, 2011).

Los reclusos preventivos «debieran poder acceder a las instituciones penitenciarias de corte resocializador» (Sanz, 2011); y ello ha de ser así, aun no tratándose de sujetos condenados y aunque no hayan sido clasificados y, por tanto, establecido un tratamiento individualizado, cediendo en pro del principio de no desocialización. Siendo que los presos preventivos deben ser tenidos en cuenta como «grupos vulnerables» (Sanz, 2011). debe optarse por otra serie de medidas. Entonces, no debemos centrar el debate en si se trata de si hay más o menos riesgo de contagio en una cárcel, sino en la problemática de la desocialización de este tipo de internos.

Las medidas cautelares alternativas a la de prisión provisional están previstas en los arts. 528 y siguientes de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, reguladores de la libertad provisional con o sin fianza, así como en el art. 544 bis. Medidas que también pueden adoptarse en el marco del art. 544 ter. Si bien las mismas se tornan insuficientes a la vista de lo que acontece con la actual pandemia.

Por tanto, debemos permanecer atentos a la reducción del número de presos preventivos, adoptando medidas como un control carcelario domiciliario, control por geolocalización, o bien ser más laxos a la hora de adoptar esta medida tan excepcional y restrictiva de derechos.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Actualidad Jurídica Aranzadi (2007). Núm. 741/2007, parte Comentario. Editorial Aranzadi, Cizur Menor.
- Asencio Mellado, J. M. (1998). *Derecho Procesal Penal*. Tirant lo Blanch.
- Forero Cuéllar, A. (2020). *Prisiones y coronavirus en el Estado español; La (nueva) crisis y la (nueva) normalidad Derechos Humanos, Sistema Penal y Control Social (en tiempos de coronavirus)*. Tirant.
- Guerra Pérez, C. (2011). *La decisión judicial de prisión preventiva análisis jurídico y criminológico*. Tirant Lo Blanch Monografías.

---

<sup>11</sup> El artículo 14 de la CE vino a disponer lo mismo.



- Sanz Delgado, E. (2011). Tutela antidiscriminatoria y vulnerabilidad en prisión. *Anuario Facultad de Derecho*. Universidad de Alcalá IV.
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Preparación, prevención y control del COVID-19 en cárceles y otros lugares de detención. Orientación provisional (15 de marzo)*. [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0019/434026/Preparedness-prevention-and-control-of-COVID-19-in-prisons.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0019/434026/Preparedness-prevention-and-control-of-COVID-19-in-prisons.pdf).
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Prevenir el brote de COVID-19 en las cárceles: una tarea desafiante pero esencial para las autoridades, 23 de marzo*. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/preventing-covid-19-outbreak-in-prisons-a-challenging-but-essential-task-for-authorities>.
- Pérez Gordo, A. (1984). Libertad personal y prisión provisional en la Constitución, en la LECR y en los textos legales y jurisprudenciales. *Revista de derecho procesal*, 1, 7-38.



## PARTE II

# Menores en conflicto y jóvenes en el medio penitenciario



# 16

# Mujeres adolescentes que cometen delitos violentos en México

*Elena Azaola Garrido*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Vulnerabilidad y violencia

Este trabajo se basa en un estudio que llevamos a cabo en 2016 acerca de la problemática que enfrentan y las circunstancias que antecedieron a la comisión de delitos violentos por parte de adolescentes hombres y mujeres que se encuentran privados de su libertad en México (Azaola, 2017). Nuestro objetivo en este trabajo consiste en analizar los rasgos que distinguen los delitos violentos graves cometidos por las mujeres.

Existe un número considerable de estudios que han mostrado empíricamente los efectos que las experiencias adversas en la primera infancia (Adverse Child Experiences, ACE) tienen en la salud física y mental de las personas (Felitti y Anda, 2014: 203-215), así como en los comportamientos delictivos en etapas posteriores (Reavis, Looman, Franco y Rojas, 2013: 44-48).

Nuestro estudio se centra en las condiciones de vulnerabilidad experimentadas durante la primera infancia como posible antecedente de los delitos violentos cometidos por los y las adolescentes. Intentamos mostrar lo que estas condiciones son susceptibles de producir cuando no existen o no operan de manera adecuada los mecanismos que deberían haber protegido a niños y niñas e impedido que llegaran a los extremos que lo han hecho, con daños y consecuencias graves tanto para ellos mismos como para la sociedad.

Otro estudio reciente sobre las condiciones que enfrentan las y los adolescentes en México señala: deserción escolar, empleos poco dignos, carencia y baja calidad de servicios esenciales, falta de protección social, embarazo adolescente y reproducción del círculo de la pobreza, son solo algunos de los impactos que afectan de por vida a las y los adolescentes, y afectan aún más a quienes, por sus características étnicas, de género y/o de exclusión, sufren de mayores riesgos de caer o perpetuar estas condiciones. De acuerdo con

---

<sup>1</sup> Antropóloga y psicoanalista, investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en la Ciudad de México.

la misma fuente, estas condiciones son destructivas, socavan la confianza, la cohesión social, el crecimiento económico y la paz (Save the Children, 2016).

El estudio que llevamos a cabo intenta hacer visible y, en la medida de lo posible, inteligible, la realidad que viven las y los adolescentes que se encuentran privados de su libertad por haber cometido delitos graves, particularmente aquellos en que han hecho uso de la violencia. Un importante precedente de un estudio similar es el Reporte que, en 2012, rindió el Procurador General de Estados Unidos, quien ordenó la conformación de un grupo especial de trabajo para que indagara los efectos que tiene la violencia en los niños, niñas y adolescentes que han sido expuestos a ella. El Reporte señala que la gran mayoría de las niñas y niños involucrados en el sistema de justicia han sobrevivido expuestos a la violencia y viven con el trauma de dicha experiencia. Haber estado expuestos y expuestas a diversos tipos de violencia durante el curso de sus vidas y estar en manos de la justicia, no es una coincidencia. La exposición a la violencia, de acuerdo con el Reporte, conduce a menudo a la desconfianza, la hipervigilancia, el comportamiento impulsivo, el aislamiento, las adicciones, la falta de empatía o la dificultad para poderse preocupar por los otros y la agresión como una manera de auto protegerse. Cuando los niños, niñas y adolescentes experimentan violencia de manera repetida o por períodos prolongados, su cuerpo y su cerebro se adaptan para enfocarse en su sobrevivencia, lo que reduce su habilidad para controlar sus impulsos y demorar la gratificación. «Los y las adolescentes que están tratando de protegerse a sí mismos de la violencia, o que no saben cómo lidiar con las experiencias de violencia que han vivido, pueden engancharse en comportamientos delictivos como una manera de obtener una sensación de control sobre sus caóticas vidas y de lidiar con la confusión emocional y las barreras que genera la violencia para poder alcanzar la seguridad y el éxito» (Department of Justice, 2012: 171-172).

## 2. METODOLOGÍA

Empleamos un conjunto de métodos y técnicas de investigación tanto de corte cuantitativo como cualitativo. Levantamos una encuesta y recogimos, a través de preguntas abiertas, las historias y los testimonios de adolescentes hombres y mujeres que se encuentran privados de su libertad en centros de internamiento de 17 Estados de la República.

De los 730 adolescentes entrevistados, 631 son hombres (86%) y 99 mujeres (14%). Aunque las mujeres representan solo 4% del total de la población adolescente privada de libertad, decidimos sobre representarlas en la muestra que elaboramos con el fin de poder obtener una idea más detallada acerca de la problemática específica que enfrentan ellas.

La combinación de las herramientas de tipo cuantitativo y cualitativo nos brindó la posibilidad de obtener dos tipos de conocimiento que son muy valiosos y que resultan complementarios. La encuesta nos permitió formarnos una idea muy clara acerca de las características del conjunto de la población que se halla en los centros de internamiento para adolescentes de las entidades que estudiamos. En cambio, las historias que reconstruimos a partir de las preguntas abiertas nos permitieron tener una perspectiva más pro-

funda de los rasgos específicos y de las trayectorias de vida individuales de las y los adolescentes que han cometido delitos violentos.

### **3. RASGOS QUE CARACTERIZAN LOS DELITOS VIOLENTOS COMETIDOS POR LAS MUJERES**

Como es bien sabido, la literatura sobre la delincuencia femenina tuvo un surgimiento tardío en el Derecho Penal y la Criminología ya que no se desarrolló sino prácticamente hasta los años ochenta del siglo pasado, como resultado de los estudios realizados bajo la perspectiva de género. Sin embargo, en poco tiempo tomó carta de naturalización y pasó a ser uno de los temas de mayor interés para la Criminología, no sin antes haber cuestionado seriamente la parcialidad con la que esta disciplina se condujo al haber dejado fuera a las mujeres durante casi un siglo.

Hoy en día, los estudios sobre la criminalidad femenina también se han ocupado, cada vez con mayor interés, de la delincuencia que cometen las mujeres adolescentes (Zahn, et.al. 2008; Zahan 2009; Department of Justice, 2012; Carrington, 2013; Monahan, 2009 y Cauffman y Steimberg, 2000).

Los estudios realizados sobre la criminalidad femenina han destacado un conjunto de rasgos que es frecuente encontrar en las conductas delictivas que cometen las mujeres, más allá de su pertenencia a grupos étnicos, sociales, económicos o religiosos que producen diferencias que siempre deben ser tomadas en cuenta (European Union, 2005).

Por nuestra parte, en el estudio que realizamos encontramos los siguientes rasgos que caracterizan las conductas delictivas que cometieron las mujeres adolescentes en México, que son muy semejantes a los identificados por otros estudios; entre ellos:

Un antecedente que es factible identificar en una abrumadora mayoría de los casos, es el haber sido víctimas de distintos tipos de malos tratos, abusos y violencia, incluida la violencia sexual. Este antecedente también se halla directamente correlacionado con el consumo problemático de drogas que a menudo las induce a cometer otros delitos.

Las mujeres son más propensas que los varones a cometer delitos en compañía de alguien con quien mantienen un vínculo amoroso, sea que hayan sido inducidas por ellos o viceversa. En este sentido, las mujeres que cometen delitos parecen tener un mayor nivel de dependencia con respecto a esta clase de vínculos que los varones.

También es más frecuente que las víctimas de delitos violentos que cometen las mujeres, comparados con la mayoría de los delitos violentos que cometen los hombres, sean personas con las que ellas han tenido un fuerte vínculo emocional.

Entre las mujeres adolescentes que entrevistamos, también fue más frecuente encontrar que fueron enganchadas a través de las redes sociales (Facebook) para cometer delitos, en comparación con los varones. Las mujeres fueron así, primero, seducidas a través de las redes y, más tarde, invitadas u obligadas a cometer delitos.

De nueva cuenta, si comparamos con los varones, fue más frecuente encontrar mujeres que se vieron motivadas a cometer delitos impulsadas por conflictos interpersonales con personas con quienes tenían un estrecho vínculo afectivo, habiendo experimentado dichos conflictos por largo tiempo en medio de circunstancias que no les permitieron resolverlos.

## 4. HISTORIAS DE LAS MUJERES ADOLESCENTES

A continuación, introduciremos una serie de testimonios breves de las adolescentes que entrevistamos y que dejan ver con claridad uno o varios de los rasgos antes señalados. Aunque estos rasgos pueden observarse en prácticamente todos los casos, hemos clasificado los testimonios en dos grupos:

- a) Aquellos que se refieren a las adolescentes que cometieron delitos que típica y tradicionalmente han sido cometidos por las mujeres.
- b) Aquellos en los que las adolescentes cometieron delitos formando parte de algún grupo de delincuencia organizada, actividad en la que ellas han incursionado más recientemente ya que con anterioridad solía ser estar casi siempre reservada para los varones.

Al terminar de exponer los testimonios, nos referiremos a las diferencias que encontramos entre ambos grupos, mismas que abordaremos en las conclusiones de este trabajo.

### 4.1. Casos de delitos que típicamente cometen mujeres

A continuación, abordaremos los casos de Lisa y Yolanda, quienes cometieron delitos que reúnen muchas de las características de las conductas delictivas en las que con mayor frecuencia participan las mujeres.

**Lisa** es una chica de 15 años que nació en el Estado de Oaxaca y es de origen indígena; ella habla Chinanteco. Es una chica que, a pesar de no haber conocido a sus padres y haber vivido en la calle, se expresa de manera muy clara y articulada. Ella dice: «No conozco a mis verdaderos papás. Mi mamá me regaló a los 20 días de nacida con otras personas y anduve de mano en mano hasta que una señora comerciante me recogió y me cuidó».

También explica: «yo solo fui hasta el tercer año de la primaria. Me salí de la escuela porque un niño me cortó un dedo con unas tijeras. Luego la señora que me recogió le pidió a su hija que me registrara y, cuando la señora murió, me fui a vivir con su hija, pero como su esposo abusó de mí, esa señora ya no quiso que yo siguiera viviendo en su casa y me echó. Entonces me fui a vivir yo sola a la calle y me comencé a drogar y a robar para poder comprar las drogas. Ahí en la calle conocí a mi pareja y quedé embarazada. Él me golpeaba y me maltrataba mucho y los dos robábamos. Nos detuvieron por robo a transeúnte. Ese día nos habíamos peleado porque a mí no me gustaba que él fumara tanta piedra y entonces me picó<sup>2</sup>. Como ese día era mi cumpleaños, él se robó un perrito y me lo regaló. Luego pasó un señor y lo robamos, le quité su teléfono y mi pareja le quitó 60 pesos que traía y unos lentes de 25 pesos. A los cinco minutos llegó la patrulla y nos detuvo. No me han podido dar mi libertad porque el señor al que robamos no se ha presen-

---

<sup>2</sup> La expresión «me picó» hace referencia a que su pareja utilizó un arma punzocortante para agredirla.



tado a declarar. A mi pareja lo detuvieron porque ya había estado antes en la cárcel por robo, pero esta vez lo encerraron porque también había picado a alguien más ese día».

**Yolanda** es una joven que lleva tres años interna en el centro para adolescentes de la ciudad de Chihuahua y tiene una pena de 14 años por haber dado muerte a sus padres adoptivos. Estudió hasta el primer grado de la preparatoria antes de ingresar al centro de internamiento y dice que le gustaba mucho estudiar. Su padre biológico es un hombre que pide limosna en las calles de la ciudad. Su madre biológica murió de SIDA cuando ella nació. Cuando ella tenía un año, fue adoptada por una pareja en la que el padre tenía 65 años y la madre 45. Este era el segundo matrimonio para el señor que tenía seis hijos de una unión previa. Yolanda explica: «los hijos de mi papá adoptivo no eran como mis hermanos, no procuraban a su papá más que para pedirle dinero y eso me molestaba mucho. Ellos ya eran mayores de edad cuando yo era pequeña». Ella habla de su padre adoptivo como su «padrastró» y refiere haber sufrido malos tratos, humillaciones y abusos sexuales por parte de él cuando era pequeña. Señala también que su madre adoptiva le tenía miedo a su padrastró y por eso no la defendía. El padrastró consumía alcohol con frecuencia y era dueño de varios bares y cantinas en la localidad, así como tenía diversas propiedades y cuentas bancarias, por lo que tenía una buena posición económica.

«Yo quería amor —dice Yolanda— y ellos lo compraban todo con dinero, pero nunca mostraban su cariño con humildad. Nadie va a entender lo que yo aguanté muchos años; no lo hice porque sí, tuve mis motivos. Yo, desde los diez años, tenía mucho coraje contra los dos por golpes, regaños, presiones, humillaciones y la edad de ellos no ayudaba, teníamos muy mala relación. Ya más grande, solo tenía confianza con mi pareja y un día le dije que si me ayudaba a matarlos y me dijo que sí. Él le dijo a un amigo suyo quien también dijo que quería participar para poder vivir esa experiencia. Mi novio y su amigo tenían 18 años y ahora se encuentran en la cárcel con una sentencia de 37 años. Yo lo planeé todo, les dije a qué hora fueran a mi casa, les dije que quería que mis papás tuvieran una muerte rápida y no sangrienta, así que el amigo de mi novio estranguló a mi mamá y mi novio asfixió a mi papá. Al día siguiente fuimos a quemar los cuerpos al norte de la ciudad y también quemamos la camioneta en la que nos los llevamos. Yo fingí que los habían secuestrado y comenzaron a investigar a todos mis tíos y no pensé que me iban a entrevistar a mí y también entrevistaron a mi novio y como caímos en contradicciones, se dieron cuenta y yo prácticamente me entregué. Yo estaba en shock, no asimilaba nada y no podía creer lo que había sucedido, yo no lloraba, contestaba todo tranquila, sin alterarme.»

## 4.2. Casos de mujeres adolescentes que se involucraron con grupos del crimen organizado

A continuación, veremos algunos casos que, como antes explicamos, no encajan dentro de los patrones de los delitos que tradicionalmente cometen las mujeres, si bien muchos de los antecedentes de las conductas delictivas en este grupo son similares a los del

grupo anterior como podremos observar en los testimonios que transcribimos a continuación. Se trata de las historias de cuatro adolescentes: Maribel, Katy, Guadalupe y Sandra. Para terminar, haremos un breve análisis sobre estos casos como parte de las conclusiones de este trabajo.

**Maribel** se encuentra interna desde hace dos años en el estado de Puebla y aún le quedan más de tres años para cumplir con su sentencia. Ella cuenta que vivía en Ciudad Juárez con sus padres pero que se salió de su casa por problemas familiares y se fue a vivir con su novio, con quien cometió el delito de secuestro en el estado de Puebla. Ella estudió hasta el primer grado de la preparatoria y también su padre cursó la preparatoria mientras que su madre solo la primaria. Su padre es carpintero y su madre trabaja haciendo labores de limpieza. A raíz de su detención, sus padres se mudaron al estado de Puebla para poder acudir a visitarla en el centro de internamiento. Ella relata que, cuando era pequeña, un tío abusó de ella pero que no les dijo a sus padres a pesar de que no podía dejar de pensar en ello y tenía dificultades para concentrarse. Eso hizo que ella buscara relacionarse con algunas personas porque tenía la idea de vengarse de su tío.

Conoció a su novio a través de Facebook y él le ofreció trabajo, por eso se trasladó primero al estado de Guerrero, ya que él junto con otras tres personas formaba parte de un grupo que se dedicaba a secuestrar. «Secuestramos a una mujer y nos venimos a Puebla para hacer ese delito. Cuando íbamos a cobrar el rescate, nos agarraron a los cuatro. Yo cuidaba a la señora que secuestramos, le daba de comer, la llevaba al baño; yo no lo hice por dinero sino porque quería que este grupo me ayudara a vengarme de mi tío que había abusado de mí». Una de las personas del grupo era ex militar. Señala que, cuando la detuvieron, la policía ministerial la maltrató: «me dieron toques, me mojaron, me daban cachetadas en mi cabeza. Ellos querían que les dijera con quiénes trabajábamos, pero yo no sabía su nombre, solo su apodo». Con respecto al apoyo que recibió por parte de su defensor, señala: «son pésimos abogados, el que me tocó a mí no me defendió».

En relación con el trato que recibe en el centro de internamiento, refiere: «si fueran buenos aquí, los chavos saldrían bien regenerados, pero no, no es así, si nos pusieran más atención no estaríamos así. No me gusta el trato que nos dan las custodias, porque nos sobajan... Los chicos salen peor de la institución, cuando nos enteramos, ya los mataron o están encerrados otra vez».

Lo que ella recomendaría para poder mejorar la institución, es: «primero preguntaría a los internos cómo se sienten con los custodios, con el personal; pondría talleres que sí los ayuden y le daría más atención psicológica y también una buena cama; arreglaría toda la infraestructura del centro. Apoyaría a los que no tuvieran visita, les daría productos para su aseo personal y trataría de conseguirles un trabajo, no de obligarlos a hacer algo que ellos no quieran».

**Katy**, por su parte, a los 18 años fue acusada de secuestrar a una joven de 15 años. Ella lleva menos de un año interna y le quedan poco más de 4 años para cumplir con su sentencia. Nació en el Estado de Zacatecas y logró terminar la secundaria pues, a pesar de que los maestros los maltrataban, a ella le gustaba la escuela. Vivió con su padre y su madre, quienes no lograron completar la secundaria. Cuando se salió de la escuela por miedo a los Zetas que la tenían amenazada, decidió seguir a su hermana a Chihuahua porque también ella era perseguida por este grupo. Katy es la menor de 3 hermanos y tie-

ne también 3 medios hermanos que, aunque provienen de un matrimonio anterior de su padre, también los considera como sus hermanos. Dice que, cuando era pequeña, la situación económica de su familia era buena pues tenían lo suficiente para vivir y sus padres se ocupaban de ella.

Katy fue acusada de secuestro. Ella relata: «Cuando estaba en la secundaria conocí por intermedio de mi hermana a un amigo de la pareja de mi hermana. Salíamos los cuatro, bebíamos y ellos consumían marihuana. Después, mi hermana se fue a vivir con su pareja y yo seguí de novia con su amigo, pero luego nos enteramos de que ambos eran miembros de los Zetas. La pareja de mi hermana era comandante de la zona y mi novio era comandante de estacas. Presenciamos como ambos eran bien tratados por la policía municipal y hasta por los ministeriales, aunque todos sabían de sus actividades. Mi hermana y yo tuvimos miedo de terminar la relación con ellos».

Sobre el delito por el que fue detenida, Katy cuenta: «En ese tiempo yo tenía 14 años, estaba terminando la secundaria, comencé una relación, mi novio era comandante de estacas de los Zetas y mi hermana, de 16 años, andaba con el comandante de la plaza. Ellos secuestraron a una amiga de nosotras, compañera de la secundaria, y se la llevaron a Río Grande. Eso lo supe porque nos encontramos con ellos en un hotel de esa ciudad. Al preguntarle qué había pasado con nuestra compañera, me dijo que la tenían en un cuarto de ese mismo hotel pero que iban a venir por ella en un rato. Ya después no supe nada más. Como andaba con ellos, la mamá de la secuestrada nos acusó a mi hermana y a mí».

**Guadalupe**, de 19 años, lleva casi dos años interna y debe cumplir otros 4 años para recuperar su libertad. Nació en el estado de Durango. No logró terminar la secundaria pues, además de que se aburría, los malos tratos de los docentes, reprobar las materias y un embarazo a los 15 años, terminaron por hacerla desertar. Desde pequeña vive con su abuela materna. Al igual que Guadalupe, su madre también quedó embarazada a los 15 años y no quiso hacerse cargo de ella. Refiere que, cuando era pequeña, su situación económica no era mala y tenían lo suficiente para vivir. Considera que su abuela ha sido la persona más valiosa y quien más la ha apoyado en su vida, mientras que su padre es la persona que más daño le ha hecho: «necesité a mi papá y nunca estuvo ahí; yo quería ser como mis compañeras y me dolía no verlo. Hasta la fecha pienso que no le importo». Con respecto a su madre dice que, cuando la visitaba, siempre la golpeaba o la insultaba.

Guadalupe fue acusada de homicidio. «Cuando estaba en la secundaria conocí al papá de mi hija, era vecino del barrio y quedé embarazada de él, en ese tiempo tomaba y comencé a consumir drogas... a los 14 años me inicié en la venta de drogas cerca de mi casa. Por suerte logré escapar en varias ocasiones de ser detenida por los militares... En una ocasión, llegó una persona preguntando por la droga, nos dimos cuenta de que no era de ahí y pensamos que era de otro grupo, lo detuvimos para interrogarlo. Llamé por teléfono a mis patrones para saber qué hacer, ellos nos dieron la orden de matarlo, pero, como no teníamos armas, le tiramos una piedra en la cabeza. Minutos después llegó un grupo de militares y ahí nos dimos cuenta de que la persona pertenecía al Ejército».

Al preguntarle si tenía algún cargo dentro del grupo, contestó: «coordinaba un grupo de 17 chavos que tenían la función de cuidar, levantar y enfrentarse con otros grupos que se querían meter a vender. Vendía drogas, era la jefa del lugar, distribuía marihuana, co-

caína y piedra. Le reportaba a una persona de la misma ciudad quien, a su vez, recibía comunicación de otros y tenía la tarea de vigilar que nadie más se metiera a vender en la zona que tenía asignada».

**Sandra**, es una adolescente de Cárdenas, Tabasco, de 18 años quien lleva menos de un año internada y debe estar otros 4 para cumplir con su sentencia. Abandonó su casa a los 15 años «porque quería ir a la aventura», se trasladó entonces a Cancún donde se dedicó principalmente a la prostitución. Terminó la secundaria, pero no le gustaba la escuela porque se aburría, no entendía a los docentes ni a los libros, la reprobaron y no le gustaba la escuela. Su padre murió de tuberculosis y no vivió mucho tiempo con ella; su madre, con primaria completa, trabajó durante algún tiempo en una plataforma de PEMEX, lo que la obligaba a estar varios meses fuera de su casa. Cuando se salió de la escuela, Sandra no hacía ninguna actividad y comenzó a relacionarse con jóvenes de su colonia que la llevaron a abandonar su casa a los 13 años. Ella es la menor de 2 hermanos y tiene otro medio hermano. La madre la apoyó en la medida de sus posibilidades, aunque disponía de poco tiempo debido a su trabajo en PEMEX.

Sandra fue acusada de homicidio y secuestro. Ella relata: «Me dedicaba a la prostitución en Cancún desde los 15 años, me cansé de tanto abuso, un cliente me violó y quedé embarazada, por eso regresé a Tabasco». Más tarde, dice, a través de algunos conocidos, ingresó a un grupo de crimen organizado: «una persona que era de los Zetas me ofreció trabajar de halcón; después fui jefa de los halcones y al final me pasaron a secuestros, levantones y a ejecutar a los secuestrados. Mi grupo era de 53 personas. Me agarraron en el último secuestro que hice cuando iba por el rescate». Al preguntarle si dentro del grupo tenía algún rango, contestó: «como era comandante, tenía a mi cargo a muchas personas y tenía que dar el ejemplo cuando teníamos que actuar, aunque yo me dedicaba a secuestrar y a ejecutar, nada más».

## 5. CONCLUSIONES

Sin pretender agotar las múltiples líneas de análisis e interpretación que podrían desprenderse de los testimonios anteriores, quisiéramos mencionar solo algunas que nos parece importante destacar.

Si bien se pueden apreciar algunas diferencias entre el primer grupo, el de los delitos que tradicionalmente cometen las mujeres, y las del segundo, caracterizadas por la participación de las adolescentes en grupos de la delincuencia organizada, también encontramos importantes coincidencias. Entre estas, que el contexto de vulnerabilidad en el que crecieron las adolescentes de uno y otro grupo, —que incluye los malos tratos, los abusos sexuales y los embarazos tempranos—, no ofrece grandes diferencias. Tampoco un grupo se distingue del otro en cuanto al hecho de que en ambos casos las adolescentes se involucraron en actividades delictivas en las que participaron al lado de sus parejas sentimentales, como la mayoría de los estudios sobre la criminalidad femenina lo ha puesto de manifiesto. De hecho, varias de las chicas que se unieron a grupos de la delincuencia organizada lo hicieron siguiendo a sus parejas.

Entre las diferencias que sí pueden destacarse, se encuentran:

- a) En algunos casos, las chicas que ingresaron al crimen organizado fueron contactadas a través de Facebook.
- b) Las adolescentes que ingresaron a grupos del crimen organizado mostraron una mayor capacidad de agencia y liderazgo al grado que dos de ellas (Guadalupe y Sandra) llegaron a ocupar posiciones de mando dentro del grupo, teniendo a su cargo a un grupo de sicarios.
- c) Aunque los delitos pueden ser igualmente graves en los casos de las adolescentes de uno y otro grupo, (homicidio, secuestro), lo que distingue a las que se unieron a la delincuencia organizada es la sistematicidad de sus actos, el escalamiento hacia delitos cada vez más graves y violentos y el número mayor de víctimas a las que afectaron.

Otra de las diferencias, que no parece ser sustantiva sino circunstancial, es que las adolescentes del segundo grupo fueron más susceptibles de ser captadas por grupos de la delincuencia organizada, tanto porque estos grupos se hallaban presentes y tenían cierto dominio en el entorno donde ellas vivían, así como por el hecho de que no hubo nadie con el interés y la fuerza suficientes para protegerlas o contrarrestar la influencia que estos grupos ejercieron sobre ellas, toda vez que aprovecharon su inmadurez y falta de apoyo para reclutarlas y obtener beneficios.

De los relatos de las adolescentes se desprenden varios temas preocupantes sobre el papel de las distintas autoridades de seguridad y procuración de justicia, entre ellos:

- a) Su participación activa o su complicidad con algunos grupos de la delincuencia organizada.
- b) El incumplimiento de las normas del debido proceso tanto al momento de arrestar a las adolescentes así como mientras se hallan sujetas a proceso.
- c) La práctica sistemática e indiscriminada de la tortura sin importar que se tratara de mujeres menores de edad.

También en los establecimientos donde se encuentran privadas de su libertad, las adolescentes reportaron deficiencias institucionales importantes. Vale la pena destacar que, en comparación con los varones, las mujeres se mostraron mucho más sensibles y perceptivas acerca de lo que ocurre en dichos centros. Por ello, denunciaron la falta de atención y de oportunidades que padecen las mujeres ya que, siendo una pequeña minoría, no se les permite participar en los programas educativos, deportivos o de capacitación que están dirigidos a los varones. Solo algunos centros, la minoría, cuentan con programas específicos para las mujeres.

Para finalizar, quisiéramos destacar que en este trabajo hemos procurado dar cuenta de las situaciones de vulnerabilidad que las adolescentes enfrentaron y que, en buena parte, contribuyeron a su involucramiento en actividades delictivas. Estas son, por así decir, las condiciones de vulnerabilidad primaria que enfrentaron en su entorno. A estas condiciones de vulnerabilidad primaria, se agregan las que tienen lugar cuando las adolescentes entran en contacto con las instituciones de seguridad y justicia. A estas las denominamos condiciones de vulnerabilidad secundaria. Con ello nos referimos a las dificultades

que muestran estos sistemas para operar, en todas sus fases, dentro del marco de la ley desde una perspectiva de género que logre dar cuenta y remontar las desventajas específicas que enfrentan las mujeres. Es por ello urgente que estas instituciones diseñen y pongan en práctica programas de atención que promuevan la equidad de género.

De otro modo, el paso de las adolescentes por los circuitos de la justicia, no solo no las dota de los elementos que requieren para enfrentar sus condiciones de vulnerabilidad primaria, sino que les genera nuevos daños o condiciones de vulnerabilidad secundaria que reducen sus posibilidades de incorporarse a la sociedad como personas competentes, responsables, autónomas y capaces de tomar decisiones que promuevan su bienestar y el de su comunidad.

Hay mucho por hacer para que los sistemas de justicia en México logren proporcionar a las adolescentes los elementos y las herramientas que requieren para poder efectuar el tránsito hacia la edad adulta en condiciones que les permitan reducir su situación de desventaja.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Azaola, E. (2017). *Informe Especial. Adolescentes: Vulnerabilidad y Violencia*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos, disponible en: [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/Informe\\_adolescentes\\_20170118.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/Informe_adolescentes_20170118.pdf).
- Carrington, K. (2013). Girls violence: The case for feminist theory of female violence. *International Journal of Crime, Justice and Social Democracy*, 2, 63-79.
- Cauffman, E. y Steinberg, L. (2000). (In)maturity of judgment in adolescence: Why adolescents may be less culpable than adults. *Behavioral Sciences and the Law*, 18, 741-760.
- Department of Justice (2012). *Report of the Attorney General's National Task Force on Children Exposed to Violence*. Washington DC: Department of Justice.
- European Union (2005). *Women, Integration after Prison: Analysis of the Processes of Socio labor Integration of Women Prisoners in Europe*. Retrived from: [www.surt.org/mip](http://www.surt.org/mip).
- Felitti, V. J. y Anda, R. F. (2014). The Lifelong Effects of Adverse Childhood Experiences, Chapter 10, vol. 2, *Chadwick's Child Maltreatment. Sexual Abuse and Psychological Maltreatment* (3 vols). Saint Louis: STM Learning Inc., 203-215.
- Monahan, K. C. et al. (2009). Trajectories of antisocial behavior and psychosocial maturity from adolescence to young adulthood. *Developmental Psychology*, (45), 6, 1654-1668.
- Reavis, J., Looman, J., Franco, K. y Rojas, B. (2013). Adverse Childhood Experiences and Adult Criminality: How Long Must We Live before We Possess Our Own Lives? *The Permanente Journal*, (17), 2, Spring, 44-48.
- Save the Children (2016). *Las y los adolescentes que México ha olvidado*. [https://www.savethechildren.mx/sites/savethechildren.mx/files/resources/Las%20y%20los%20adolescentes%20que%20Mexico%20ha%20olvidado\\_0.pdf](https://www.savethechildren.mx/sites/savethechildren.mx/files/resources/Las%20y%20los%20adolescentes%20que%20Mexico%20ha%20olvidado_0.pdf).
- Zahn, M. et.al. (2008). *The Girl's Study Group. Understanding and Responding to Girl's Delinquency*. Office of Justice Programs, US Department of Justice. [www.ojp.usdoj.gov/ojdp](http://www.ojp.usdoj.gov/ojdp).
- Zahn, M. (2009). *The Delinquent Girl*. Philadelphia: Temple University Press.

# 17

## Convivencia y manejo de la conflictividad en reclusos peruanos jóvenes y mujeres

*Lupe María Chahuara Vigo<sup>1</sup> y Humberto Isaac Meza Chacon<sup>2</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

El Código de ejecución penal peruano CEP<sup>3</sup> establece que la ejecución de la pena tiene por objeto la reducción, rehabilitación y reincorporación del penado a la sociedad; dicha pretensión se ha de realizar en un contexto de respeto a la dignidad del interno(a) y sus derechos; en este marco se establecen regímenes y normas de convivencia que son informados al interno(a). El sobrehacinamiento<sup>4</sup> (116%), el personal y la infraestructura insuficientes, son condiciones presentes que propician dificultades en la convivencia, contaminación criminogénicas y conflictividad.

#### 1.1. Regímenes penitenciarios y convivencia

El sistema penitenciario peruano establece dos regímenes penitenciarios, el cerrado ordinario y el cerrado especial, con 3 etapas cada cual, y en cada una de ellas un determinado tipo de disciplina y control. Respecto al régimen cerrado ordinario, los(as) internos(as) son alojados(a) en ambientes colectivos, que muchas veces rebasa su capacidad, por el sobrehacinamiento.

El CEP señala que el régimen disciplinario impuesto, «tiene por objetivo la convivencia pacífica de los internos y mantener el orden en los establecimientos penitencia-

---

<sup>1</sup> Psicóloga, especialista en tratamiento del Instituto Nacional Penitenciario, docente en la Universidad Nacional Federico Villarreal; esta investigación es una iniciativa personal, no tiene financiamiento institucional; cualquier comunicación sobre el presente artículo al email: [lupechahuara123@gmail.com](mailto:lupechahuara123@gmail.com).

<sup>2</sup> Psicólogo, especialista en tratamiento del Instituto Nacional Penitenciario; esta investigación es una iniciativa personal, no tiene financiamiento institucional; cualquier comunicación sobre el presente artículo al email: [mezachim@yahoo.com](mailto:mezachim@yahoo.com).

<sup>3</sup> CEP Código de ejecución penal D.L. 654, de fecha: 02-08-1991, actualizado al 2020.

<sup>4</sup> Unidad de estadística INPE. Informe estadístico penitenciario setiembre 2020; con motivo de la pandemia se ha producido una importante disminución del sobrehacinamiento.

rios» (art 21), por lo que para sostener dicha convivencia ha identificado y clasificado las faltas que pudieran producirse, catalogándolas entre leves y graves, las mismas que reciben sanciones como medida disuasoria.

## 1.2. Tratamiento y servicios penitenciarios

El Instituto Nacional Penitenciario peruano (INPE), desde hace 13 años ha implementado programas especializados<sup>5</sup> de forma progresiva, que contribuyen también a la convivencia pacífica, cuya cobertura alcanza solo al 2,09%<sup>6</sup>, de los cuales 1,795 son varones (97,5%) y 45 mujeres (2,5%). En contraste a lo indicado, el 97,91% de la población no participa en programas y puede acceder, con limitaciones, a servicios de asistencia penitenciaria de psicología, trabajos social, legal, como a trabajo, a educación, o actividades que considere, entre las que resalta las de ocio, por el déficit de profesionales<sup>7</sup> para brindar un tratamiento integral; en tanto los internos del Programa CREO<sup>8</sup> cuentan con profesionales suficientes y con mejores condiciones de infraestructura.

## 1.3. Hacinamiento, convivencia y conflictividad

En Perú se ha incrementado los años de sentencia, asociado al populismo penal, lo que ha propiciado sobrehacinamiento<sup>9</sup>, lo que podría incrementar el comportamiento hostil. Gaes y McGuire (1985, Gaes 1994; en Barriga, O., 2012) estudiaron la relación entre hacinamiento y conductas violentas en 19 centros de alta seguridad de los EE.UU; encontraron una relación positiva entre los niveles de hacinamiento y los ataques entre internos como contra los guardas. Un estudio similar realizado por Nacci Teitelbaum y Prather (1977; en Barriga, O., 2012) en 37 prisiones de los EE. UU. halló que la densidad poblacional tiene

---

<sup>5</sup> Unidad de estadística INPE. Informe estadístico. Tratamiento Penitenciario diciembre 2019. Los programas especializados son: CREO (para internos jóvenes por delitos patrimoniales), TAS (para internos por delitos contra la libertad sexual), INPE/DEVIDA (para internos/as consumidores de drogas), CHASCA (para la prevención del consumo de drogas de internos con tuberculosis).

<sup>6</sup> Unidad de estadística INPE. Informe estadístico penitenciario Setiembre 2020

<sup>7</sup> Según el informe estadístico de tratamiento penitenciario 2019, 4to trimestre, 18,189 internos/as (19%) estaban matriculados en algún curso educativo, 27,143 internos/as (28%) estaban registrados en alguna actividad laboral y 50,216 internos/as (53%) no estudiaban ni trabajaban; se cuenta con 163 abogados, 156 asistentes sociales, 218 psicólogos y algunos grupos religiosos voluntarios para los 68 establecimientos penitenciarios a nivel nacional.

<sup>8</sup> Programa CREO: Construyendo Rutas de Esperanzas y Oportunidades, dirigido a internos jóvenes, entre 18 a 29 años por delitos patrimoniales, primarios, sin problemas adictivos ni trastornos psiquiátricos.

<sup>9</sup> El sobrehacinamiento se ha constituido un problema relevante en el sistema penitenciario peruano, habiendo alcanzado un máximo de hasta 140% a marzo del 2020 y con motivo del COVID-19 a setiembre del 2020 se redujo a 116%, habiendo disminuido en un 24% en 6 meses. El INPE considera que cuando la sobrepoblación excede o es igual al 20% de la capacidad de albergue, se denomina sobrepoblación crítica.



relación positiva sobre todos los tipos de infracciones y solo violaciones del código disciplinario en el caso de las cárceles para adultos, esto último debido al nivel de supervisión existente. Igualmente, Wooldredge, Griffin y Prattet (2001; en Barriga, O. 2012) encontraron que los niveles de hacinamiento incrementan el conflicto. Otros estudios hallaron relación inversa entre hacinamiento y acciones violentas y en otros casos no encontraron ninguna relación en administraciones penitenciarias que aplican medidas de control especial en condiciones de mayor hacinamiento (Walters, 1998; Tartaro, 2002; en Barriga, O., 2012); asimismo McCorkle, Miethy Dras (1995; en Barriga, O., 2012) no encontraron relación entre hacinamiento y conductas violentas, resaltando el hecho que la relación negativa se presenta en internos que participan en programas educativos y con mayores niveles de seguridad.

Barriga, O. (2012) estudió a 284,132 internos de 126 centros penitenciarios argentinos, con datos de los años 2002 al 2008, de los cuales el 94% eran hombres relativamente jóvenes con una edad promedio de 31 años, 38% participaba en programas educativos y 39% en programas de trabajo; encontró que el hacinamiento afecta la convivencia y aumenta los niveles de alteraciones y daños materiales, pero no el ataques entre internos; también encontró relación positiva entre el hacinamiento y la probabilidad que los internos sean sancionados. Por último, respecto a la capacidad de las cárceles de generar actividades que ocupen el tiempo de los reclusos, se consideró la participación en programas educativos y laborales; sin embargo, al no ser posible controlar la calidad de estos, no se puede hacer ninguna inferencia directa sobre su eficacia como mecanismo de disminución de la violencia, salvo que el hacinamiento tiene un efecto significativo. Los resultados son explicados bajo dos hipótesis, la primera que la violencia entre internos tiene determinantes diferentes del hacinamiento, como la existencia de relaciones de poder y la estructura social existente, y la segunda ante los niveles de hacinamiento, la administración penitenciaria reacciona implementando mecanismos de control adicional para evitar brotes de violencia entre internos, enfocándose en suprimir las agresiones.

#### **1.4. Internas mujeres, convivencia y conflictividad**

En el caso de internas, la reclusión puede propiciar relaciones de alianzas, de amor y afinidad, tal como lo describe Ojeda, N (2017) en su estudio etnográfico en una cárcel de mujeres en argentina, estas relaciones no siempre vuelven el escenario carcelario un espacio caracterizado por el afecto y la convivencia pacífica, pues las relaciones afectivas también pueden derivar en conflictos difíciles de resolver; asimismo gran parte de las agresiones entre internas o entre internas y personal penitenciario, y de autoagresiones se relaciona con lo que el personal penitenciario y las mismas internas llaman problemas de parejas o por mujeres. A modo de conclusión se indica que las mujeres que llegan y pasan por la cárcel establecen relaciones afectivas de vital importancia para el sostenimiento de su estadía carcelaria, a la vez les permite enfrentar y desafiar los límites y las privaciones que impone la prisión.

En este orden de ideas, nos interesa conocer, desde la percepción del personal penitenciario, cómo el régimen de vida, el sobre hacinamiento y la participación en un programa especializado puede favorecer la convivencia pacífica, y si el régimen de vida impuesto,

bajo la estructura de un programa o no, disminuye la conflictividad de la población penitenciaria, sean estos jóvenes primarios o mujeres; nos interesa conocer, en el caso de las mujeres, si el hecho de estar recluidas o alojadas en establecimientos penitenciarios mixtos o de solo mujeres favorece o no la convivencia pacífica, y si residir en penales sobre hacinados incrementan la conflictividad. Resulta importante establecer si los servicios penitenciarios y los programas especializados contrarrestan los efectos de la reclusión en la convivencia y disminuye conflictividad; por estos motivos es importante identificar ¿Qué variables favorecen la convivencia pacífica y cuáles disminuyen la conflictividad entre la población recluida varones jóvenes y mujeres?

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Participantes

53 profesionales penitenciarios con más de 10 años de experiencia, elegidos por muestreo no probabilístico por conveniencia; de los 53 profesionales, 24 trabajan en los 9 establecimientos donde se realiza el programa CREO, 10 profesionales en 6 establecimientos penitenciarios de mujeres y 19 en 12 establecimientos penitenciarios mixtos.

### 2.2. Materiales y procedimiento

Se entrevistaron por teléfono a 2 profesionales para conocer sus percepciones sobre régimen de vida, convivencia y conflictividad en la población penitenciaria, así como se realizó una encuesta abierta a los coordinadores del programa CREO sobre el régimen de vida, convivencia y conflictividad, luego de lo cual se construyeron dos cuestionario diferenciados en función a mujeres recluidas y jóvenes recluidos en programa especializado; el primero de 26 preguntas, y el segundo *Convivencia y manejo de la conflictividad* de 21 preguntas; ambos cuestionarios y el consentimiento informado fueron diseñados en Google Forms y remitidos en un mismo link por WhatsApp a 60 profesionales, de los cuales respondieron 53.

Los datos fueron analizados con los softwares Jasp versión 0.14, así como Jamovi versión 1.2.27, con los cuales se realizó el análisis estadístico descriptivo mediante tablas de contingencia e inferencial mediante pruebas de significancia estadística chi cuadrado.

## 3. RESULTADOS

La percepción del personal penitenciario sobre cómo el régimen de vida favorece o no la convivencia pacífica, considerando a su vez su participación o no en un programa especializado se puede apreciar en la tabla 17.1; los resultados indican que el 41,5% percibe que el régimen favorece la convivencia de internos en programa, y un 18,9% que el régimen favorece la convivencia de las internas sin programa.

TABLA 17.1

*Influencia del régimen de vida en la convivencia en el contexto de un programa especializado o no*

Programa tratamiento	Favorece convivencia	No significativo	Problemas a la convivencia	Total
Programa CREO	22-41,5%	1-1,9%	1-1,9%	24
Sin programa	10-18,9%	9-17%	10-18,9%	29
<b>Total</b>	<b>32-60,4%</b>	<b>10-18,9%</b>	<b>11-20,8%</b>	<b>53</b>

Fuente: elaboración propia.

Respecto a cómo el régimen de vida afecta la convivencia en un establecimiento penitenciario sobrehacinado o no, el 43,4% percibe que el régimen favorece la convivencia a pesar del sobrehacinamiento; asimismo el 13,2% consideran que genera problemas.

TABLA 17.2

*Influencia del régimen de vida en la convivencia en el contexto de sobrehacinamiento o no*

Sobrehacinamiento	Favorece convivencia	No significativo	Problemas a la convivencia	Total
No sobrehacinamiento	09-17,0%	02-03,8%	04-07,5%	15
Sobrehacinado	23-43,4%	08-15,1%	07-13,2%	38
<b>Total</b>	<b>32-60,4%</b>	<b>10-18,9%</b>	<b>11-20,8%</b>	<b>53</b>

Fuente: elaboración propia.

Considerando la influencia del régimen de vida en la conflictividad en un establecimiento penitenciario sobrehacinado o no, el 39,6% percibe que el régimen disminuye el conflicto, a pesar del sobrehacinamiento; asimismo el 18,9% consideran que condiciones de no sobrehacinamiento disminuye el conflicto.

TABLA 17.3

*Influencia del régimen de vida en la conflictividad en contexto de sobrehacinamiento o no*

Sobrehacinamiento	Disminuye el conflicto	No significativo	Favorece el conflicto	Total
No sobrehacinado	10-18,9%	2-3,8%	3-5,7%	15
Sobrehacinado	21-39,6%	11-20,8%	6-11,3%	38
<b>Total</b>	<b>31-58,5%</b>	<b>13-24,5%</b>	<b>9-17%</b>	<b>53</b>

Fuente: elaboración propia.

Considerando la influencia del régimen de vida en la convivencia según tipo de penal, un 32,1% consideran que el régimen de vida favorece la convivencia en los penales de varones y un 22,6% en penales mixtos; asimismo, el 9,4% consideran que el régimen de vida genera problemas de convivencia en penales de mujeres y un 9,4% en penales mixtos.

TABLA 17.4

*Influencia del régimen de vida en la convivencia, según tipo de penal*

Tipo de penales	Favorece convivencia	No significativo	Problemas a la convivencia	Total
Penal varones	17-32,1%	1-1,9%	1-1,9%	19
Penal mujeres	3-5,7%	2-3,8%	5-9,4%	10
Penal mixto	12-22,6%	7-13,2%	5-9,4%	24
<b>Total</b>	<b>32-60,4%</b>	<b>10-18,9%</b>	<b>11-20,8%</b>	<b>53</b>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la influencia del régimen de vida sobre la conflictividad en contexto de programa, en general un 58% considera que disminuye el conflicto, de los cuales 37,7% disminuye en internos en programa y un 20,8%; en internas que no están en programas; asimismo en el 13,2% de internas sin programas el régimen favorece la conflictividad.

TABLA 17.5

*Influencia del régimen de vida en la conflictividad en el contexto de un programa*

Programa tratamiento	Disminuye conflicto	No significativo	Favorece conflicto	Total
Programa CREO	20-37,7%	2-3,8%	2-3,8%	24
Sin programa	11-20,8%	11-20,8%	7-13,2%	29
<b>Total</b>	<b>31-58,5%</b>	<b>13-24,5%</b>	<b>9-17%</b>	<b>53</b>

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la influencia que puede tener el régimen de vida en la conflictividad según tipo de penal, el 58,5% reporta que el régimen de vida disminuye la conflictividad (30,2% entre internos de penales de varones y 20,8% en internas en penales mixtos).

TABLA 17.6

*Influencia del régimen de vida en la conflictividad según tipo de penal*

Tipo de Penal	Disminuye conflicto	No significativo	Favorece el conflicto	Total
Penal varones	16-30,2%	1-1,9%	2-3,28%	19
Penal mujeres	4-7,5%	5-9,4%	1-1,9%	10
Penal mixto	11-20,8%	7-13,2%	6-11,3%	24
<b>Total</b>	<b>31-58,5%</b>	<b>13-24,5%</b>	<b>9-17%</b>	<b>53</b>

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el 75% percibe que los internos que participan en programa y generan conflictividad son quienes presentan dificultades para adaptarse; en el caso de internas sin programa que generan conflictividad, el 62,9% se caracterizan por impulsividad y baja tolerancia.

TABLA 17.7

*Característica de internos(as) que generan conflictividad según programas especializados o no*

Características de internos que generan conflicto	Programa de tratamiento	
	Programa CREO	Sin programa
Dificultad de adaptación al programa	18-75%	0-0,0%
Sin beneficio penitenciario	2-8,3%	0-0,0%
Más de 5 años reclusos	2-8,3%	1-2,9%
Poco tiempo en programa	2-8,3%	0-0,0%
Impulsividad, baja tolerancia	0-0,0%	22-62,9%
Reincidente	0-0,0%	1-2,9%
Homosexualidad	0-0,0%	2-5,7%
Traslado por regression	0-0,0%	2-5,7%
Estrés	0-0,0%	6-17,1%
Abandono familiar	0-0,0%	1-2,9%

Fuente: elaboración propia.

El 46,7% percibe que los internos que generan conflictividad en penales no sobrehacinados presentan *dificultad de adaptación al programa* y el 26,7% reportan *impulsividad y baja tolerancia*; por otro lado, en establecimientos sobrehacinados el 40,9% observa *impulsividad y baja tolerancia* y el 25% *dificultad de adaptación al programa*. En cuanto al tipo de penal el 78,9% percibe que los internos que generan conflicto presentan *dificultad de adaptación al programa*, el 10,5% que está *más de 5 años reclusos*; en el caso de internas en penales de mujeres, quienes generan conflicto presentan *impulsividad, baja tolerancia* (58,3%), mientras que internas en penales mixtos, quienes generan conflictividad presentan *impulsividad, baja tolerancia* (62,9%), *dificultad de adaptación al programa* (10,7%) y *estrés* (10,7%).

TABLA 17.8

*Característica de internos(as) que generan conflictividad, según penales y sobrehacinamiento o no*

Internos que generan conflicto	Sobrehacinamiento		Tipo de penal		
	No sobrehacinado	Sobrehacinado	Penal varones	Penal mujeres	Penal mixto
Dificultad adaptación al programa	7-46,7%	11-25%	15-78,9%	0-0,0%	3-10,7%
Sin beneficio penitenciario	1-6,7%	1-2,3%	1-5,3%	0-0,0%	1-3,6%
Más de 5 años reclusos	2-13,3%	1-2,3%	2-10,5%	0-0,0%	1-3,6%
Poco tiempo en programa	1-6,7%	1-2,3%	1-5,3%	0-0,0%	1-3,6%
Impulsividad, baja tolerancia	4-26,7%	18-40,9%	0-0,0%	7-58,3%	15-53,6%
Reincidente	0-0,0%	1-2,3%	0-0,0%	0-0,0%	1-3,6%
Homosexualidad	0-0,0%	2-4,5%	0-0,0%	0-0,0%	2-7,1%
Traslado por regresión	0-0,0%	2-4,5%	0-0,0%	1-8,3%	1-3,6%
Estrés	0-0,0%	6-13,6%	0-0,0%	3-25%	3-10,7%
Abandono familiar	0-0,0%	1-2,3%	0-0,0%	1-8,3%	0-0,0%

Fuente: elaboración propia.

Los eventos que generan conflictividad entre internos en programa son la *dificultad para adaptarse al régimen de vida* (34,3%), *no acatar reglas de convivencia* (22,9%) y la *disputa de poder* (22,9%); por otro lado, los eventos que generan conflictividad entre internas sin programa son las *emociones inadecuadas* (26,3%) y el *hacinamiento* (18,4%).

TABLA 17.9

*Eventos que generan conflictividad en población con programa y sin programa*

Eventos que generan conflictividad	Programa de Tratamiento	
	Programa CREO	Sin programa
No acatar reglas de convivencia	8-22,9%	4-10,5%
Dificultad para adaptarse al régimen vida	12-34,3%	3-7,9%
Sin motivación al cambio	4-11,4%	0-0,0%
Disputas por el poder	8-22,9%	3-7,9%
Hacinamiento	0-0,0%	7-18,4%
Motivos varios	0-0,0%	3-7,9%
Emociones inadecuadas	1-2,9%	10-26,3%
Económicos	0-0,0%	3-7,9%
Trato de personal inadecuado	2-5,7%	2-5,3%
Abandono familiar	0-0,0%	3-7,9%

Fuente: elaboración propia.

Considerando la frecuencia de la conflictividad el 28,3% considera que la conflictividad se presenta *rara vez* en penales de varones y 24,5% *rara vez* en penales mixtos; sin embargo, el 20,7% reporta conflictividad frecuente y muy frecuente en penales mixtos.

TABLA 17.10

*Frecuencia de la conflictividad según tipo de penal*

Frecuencia de conflictividad	Tipo de Penal			
	Penal varones	Penal mujeres	Penal mixto	Total
Rara vez	15-28,3%	3-5,7%	13-24,5%	31
Con frecuencia	2-3,8%	4-7,5%	5-9,4%	11
Muy frecuentemente	2-3,8%	3-5,7%	6-11,3%	11
<b>Total</b>	<b>19-35,8%</b>	<b>10-18,9%</b>	<b>24-54,7%</b>	<b>53</b>

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, la frecuencia con la que se presenta la conflictividad en programa o no, el 35,8% perciben que *rara vez* se observa conflictividad en internos que participan en un programa y el 22,6% considera que *rara vez* se produce conflictividad entre internas no sujetas a programas. También se aprecia que en el 32,1% de internas sin programa presentan conflictividad *frecuente y muy frecuente*.

TABLA 17.11

*Frecuencia de la conflictividad en el contexto de un programa especializado o no*

Frecuencia de conflictividad	Programa	Sin programa	Total
Rara vez	19-35,8%	12-22,6%	31
Con frecuencia	2-3,8%	9-17,0%	11
Muy frecuentemente	3-5,7%	8-15,1%	11
<b>Total</b>	<b>24-45,3%</b>	<b>29-54,7%</b>	<b>53</b>

Fuente: elaboración propia.

Para manejar la conflictividad, el personal reporta emplear estrategias punitivas, como *buscar responsabilidades para aplicar alguna sanción* (55,9% seguridad; 56,3% tratamiento), ello ante el hecho que el CEP dispone sancionar las faltas disciplinarias.

TABLA 17.12

*Estrategias para manejar la conflictividad en el Programa CREO*

Acciones para manejar conflictividad	Personal de seguridad	%	Personal de tratamiento	%
Buscar responsabilidades para aplicar alguna sanción	19	55,9%	18	56,3%
Buscar alternativas de solución	4	11,8%	3	9,4%
Buscar que las partes lleguen a un acuerdo frente a lo ocurrido	3	8,8%	3	9,4%
Escucha atentamente a las partes	8	23,5%	8	25,0%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la percepción de la influencia del régimen de vida sobre la convivencia, al comparar esta con la presencia o ausencia de programas de tratamiento se encuentra diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2 = 18,0, p = < 0,001$ ). Al comparar la influencia del régimen de vida en la convivencia con la variable tipo de penal (varones, mujeres, mixto) se encuentra diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2 = 14,2, p = 0,007$ ). Al



comparar la influencia del régimen de vida en la convivencia con la variable sobrehacinamiento o no sobrehacinamiento no se encuentra diferencias estadísticamente significativas ( $x^2 = 0,692$ ,  $p = 0,707$ ).

TABLA 17.13

*Prueba de significancia estadística  $x^2$  de la percepción de la influencia del régimen en la convivencia con otras variables*

	$x^2$	Df	P
Programa de tratamiento	18,0	2	< 0,001*
Sobrehacinamiento	0,692	2	0,707
Tipo de penal	14,2	4	0,007*

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la percepción de la influencia del régimen de vida sobre la conflictividad, al comparar esta con la presencia o ausencia de programas de tratamiento se encuentra diferencias estadísticamente significativas ( $x^2 = 11,2$ ,  $p = 0,004$ ). Al comparar la influencia del régimen de vida sobre la conflictividad con la variable tipo de penal (varones, mujeres, mixto) se encuentra diferencias estadísticamente significativas ( $x^2 = 10,8$ ,  $p = 0,029$ ). Al comparar la influencia del régimen de vida sobre la conflictividad con la variable sobrehacinamiento o no sobrehacinamiento no se encuentra diferencias estadísticamente significativas ( $x^2 = 1,42$ ,  $p = 0,492$ ).

TABLA 17.14

*Pruebas de significancia estadística  $x^2$  de la percepción de la influencia del régimen en la conflictividad con otras variables*

	$x^2$	Df	p
Programa de tratamiento	11,2	2	0,004*
Sobrehacinamiento	1,42	2	0,492
Tipo de penal	10,80	4	0,029*

Fuente: elaboración propia.

Al comparar la percepción de la frecuencia de la conflictividad con la presencia o ausencia de programas de tratamiento se encuentra diferencias estadísticamente significativas ( $x^2 = 7,91$ ,  $p = 0,019$ ). Al comparar la percepción de la frecuencia de la conflictividad con el sobrehacinamiento o no sobrehacinamiento no se encuentra diferencias estadísticamente significativas ( $x^2 = 0,453$ ,  $p = 0,797$ ). Asimismo, al comparar la percepción de la

frecuencia de la conflictividad con el tipo de penal (varones, mujeres, mixto) no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2 = 7,14$ ,  $p = 0,128$ ).

TABLA 17.15  
*Prueba de significancia estadística  $\chi^2$  de la percepción de la frecuencia de la conflictividad con otras variables*

	$\chi^2$	df	<i>p</i>
Programa de tratamiento	7,91	2	0,019*
Sobrehacinamiento	0,453	2	0,797
Tipo de penal	7,14	4	0,128

Fuente: elaboración propia.

En el contexto de pandemia la respuesta de los internos(as) frente al COVID19 es de *cohesión y mejora de convivencia* entre los(as) internos(as), sea que estén en programa (46,2%), o que no (39,4%), o que estén viviendo en un penal sobrehacinado (27,8%) o no sobrehacinado (44%); en todos los casos se señalan esta condición como una respuesta resaltante entre los(as) internos(as). Cabe indicar que durante la pandemia no hubo visita familiar<sup>10</sup>, ello implicó pérdida de apoyo emocional y material, e hizo que entre ellos se cuiden para sobrellevar esta emergencia sanitaria. Otro impacto fue la *alteración de régimen de vida* como así lo afirman los servidores del Programa CREO (23,1%) sobre aquellos que trabajan con población sin programa (9,1%), y servidores que trabajan en penales sobrehacinados (27,8%) o no sobrehacinados (20%), pudiendo ser una explicación el hecho que al estar en un programa especializado y tener un régimen de vida con mayor estructura de intervención, se hizo notorio la falta de profesionales que no ingresaron al penal debido al aislamiento social impuesto por el gobierno y a la disminución del personal de seguridad debido al contagio, en tanto en la población sin programa, ello no resultó de impacto.

<sup>10</sup> El Comunicado interno oficial N.º 05 –2020– INPE/P-CNP (15/03/2020) dispuso aislamiento social de los establecimientos penitenciarios, y la continuidad solo de servicios y actividades prioritarias e impostergables ([https://www.inpe.gob.pe/prensa/comunicados/item/download/97\\_15305efa8a178a4fa7f-67881c6eb98fb.html](https://www.inpe.gob.pe/prensa/comunicados/item/download/97_15305efa8a178a4fa7f-67881c6eb98fb.html)). Asimismo, con el Comunicado N.º 09 –2020– INPE (19/03/2020) declara suspensión de visitas en los 68 penales del país. <https://www.gob.pe/institucion/inpe/noticias/189626-comunicado-09-2020-inpe>.

TABLA 17.16  
Percepción del impacto del COVID19 en los internos según de programa y sobrehacinamiento

Impacto del Covid19 al ingresar a los penales	Programa de tratamiento		Sobrehacinamiento	
	Programa CREO	Sin programa	No sobrehacinamiento	Sobrehacinamiento
Cohesión y mejora de convivencia	12-46,2%	13-39,4%	5-27,8%	22-44,0%
Ha dificultado la convivencia entre internos	3-11,5%	5-15,2%	3-16,7%	5-10,0%
Alteración del régimen de vida	6-23,1%	3-9,1%	5-27,8%	10-20,0%
Incremento de la conflictividad	2-7,7%	6-18,2%	3-16,7%	4-8,0%
Conflictos se mantienen	3-11,5%	6-18,2%	2-11,1%	9-18,0%

Fuente: elaboración propia.

## 4. CONCLUSIONES

El régimen de vida favorece la convivencia entre los internos que participan en el Programa CREO, lo que no ocurre entre internas sujetas a un régimen de vida general. La convivencia pacífica es promovida por el acompañamiento profesional que brinda tratamiento, actividades deportivas y laborales. El régimen ordinario en internas contribuye al desarrollo de actividades para la convivencia, ante que el régimen especial.

En cuanto a la conflictividad, el personal percibe que esta disminuye entre internos que participan de un programa; lo que no ocurre entre la posición de los servidores que trabajan en establecimiento de mujeres. La conflictividad es alentada por internos que presenta dificultad para adaptarse al programa, por impulsividad y baja tolerancia y emociones inadecuadas. El participar en un programa hace que la conflictividad se produzca rara vez, ocurriendo entre internas que no están sujetas a un programa.

Se encontró significancia en la prueba estadística al comparar la presencia o ausencia de programas de tratamiento ( $\chi^2 = 18,0$ ,  $p = < 0,001$ ), al comparar la influencia del régimen de vida en la convivencia con el tipo de penal ( $\chi^2 = 14,2$ ,  $p = 0,007$ ), en la percepción de la influencia del régimen de vida sobre la conflictividad y al comparar esta con la presencia o ausencia de programas de tratamiento, lo propio ocurre cuando se compara por tipo de penal. Otra diferencia estadística significativa al comparar la frecuencia de la conflictividad con la presencia o ausencia de programas de tratamiento ( $\chi^2 = 7,91$ ,  $p = 0,019$ ). No se encontró diferencia estadística significativa con sobrehacinamiento. Estos resultados nos hacen pensar que la participación de los(as) internos(as) en programas especializados, que cuentan con actividades estructuradas y acompañamiento profesional, fortalecerían el régimen de vida, disminuyendo la conflictividad y promocionando la convivencia

pacífica, lo que da pie a recomendar que los programas especializados como el Programa CREO, deban replicarse en los establecimientos penitenciario en el ámbito nacional.

Durante la pandemia-COVID19, el personal penitenciario que continuó en contacto con los(as) internos(as), a pesar del aislamiento social, percibieron que los(as) internos(as) establecieron lazos de cohesión y mejora de la convivencia, como una respuesta resaltante ante la adversidad y la incertidumbre.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Barriga, O. (2012). Conductas violentas y hacinamiento carcelario. *Revista Desarrollo y sociedad*. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.69.2>.
- Jiménez, M., Goycochea, R. y Santos, T. (2020). Convivencia, disciplina y conflicto: las Secciones Juveniles de las cárceles de adultos en Gendarmería de Chile. *Análisis de las actas de la Comisión Interinstitucional de Supervisión de los Centros de Privación de Libertad (2014-2017)*. *Polít. Crim.*, 15 (29), 41-201. <http://politerim.com/wp-content/uploads/2020/07/Vol15N29A6.pdf>.
- Lozano, A., Nistal, J. y Jiménez, F. (2020). Conflictos y mediación en las cárceles madrileñas. *Revista de Mediación*, 13, 1, e2. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2020/04/Revista25-2.pdf>.
- Navarro, C. (2012). Algunas notas acerca de la conflictividad en las prisiones catalanas. *Boletín criminológico*. Art. 2/2012 (134). <https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2012.v18i0.7988>.
- Ojeda, N. (2017). Las implicancias del castigo. Un estudio etnográfico en una cárcel de mujeres en argentina. *Vox Juris*, (33), 69-78. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/VJ/article/view/965/772>.
- Pastor, E. y Huertas, E. (2012) La mediación penitenciaria como método alternativo de resolución de conflictos entre internos en el ámbito penitenciario entramado. *Universidad Libre Cali*, 8 (2), 138-153. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v8n2/v8n2a10.pdf>.
- Unidad de estadística del Instituto Nacional Penitenciario (2020). Informe estadístico setiembre 2020. [https://siep.inpe.gob.pe/Archivos/2020/Informes%20estadisticos/informe\\_estadistico\\_setiembre\\_2020.pdf](https://siep.inpe.gob.pe/Archivos/2020/Informes%20estadisticos/informe_estadistico_setiembre_2020.pdf).
- Unidad de estadística del Instituto Nacional Penitenciario (2019). Informe estadístico diciembre 2019. [https://siep.inpe.gob.pe/Archivos/2019/Informes%20estadisticos/informe\\_estadistico\\_diciembre\\_2019.pdf](https://siep.inpe.gob.pe/Archivos/2019/Informes%20estadisticos/informe_estadistico_diciembre_2019.pdf).

# 18

# La socioeducación con menores privados de libertad: discusiones sobre teoría, realidad y género

Clarissa Pepe Ferreira<sup>1</sup>

## 1. LA SOCIOEDUCACIÓN PAUTADA POR LA REINTEGRACIÓN SOCIAL

### 1.1. Un referencial teórico para pensar la socioeducación

La socioeducación proyectada para llevarse a cabo en contextos de privación de libertad conlleva particularidades que van más allá de los referenciales básicos sobre los que se apoya la Psicopedagogía. Eso es así porque, además de tener que desarrollarse en un ambiente de confinamiento, entran en juego el crimen y la pena. Así las cosas, es ineludible componer el panorama de reflexión con la presencia no-accesoria de la Criminología, teniendo en cuenta que se trata de la disciplina «que tiene como *logos* precisamente el estudio de los delitos y sus consecuencias» (Rivera-Beiras, 2016, p. 24; cursiva del original). Pero son variadas las vertientes de la Criminología y ni todas servirían para pensar la socioeducación, o bien un modelo de socioeducación que tenga un compromiso real con la emancipación humana. Por ejemplo, para la escuela clásico-positivista, que sostiene la existencia de criminales natos a los que no queda más remedio que neutralizar con el castigo y el aislamiento permanente, la socioeducación queda rechazada de plano. En la escuela liberal, la socioeducación sí entra en escena, pero con un cariz reformador del individuo: atribuye un elemento progresista a la ideología de la defensa social, instrumentalizando la promoción de la resocialización del delincuente.

La Criminología Crítica a su vez, según la perspectiva de uno de sus principales precursores, el italiano Alessandro Baratta (2002), ubica el problema del desvío y la criminalidad en el análisis de la estructura general de la sociedad capitalista. Está volcada hacia la elaboración una política criminal de las clases subalternas, compuestas por los excluidos de la democracia burguesa y que además son los blancos predilectos del control so-

---

<sup>1</sup> Doctora en Psicología Social por la Universidad de Málaga (UMA, España) en cotutela con la Universidad de São Paulo (USP, Brasil). Futuramente (2021), postdoctoranda por la Universidad de Málaga. Contacto: clarissapepe@yahoo.com.br.

cial perpetrado por la mano punitiva del Estado moderno; aboga por una política de transformación social e institucional que sea capaz de acotar el derecho penal con vistas a su superación, una vez que lo considera inadecuado en lo que atañe a afrontar las contradicciones estructurales que derivan de las relaciones sociales de producción impuestas por el capitalismo (Baratta, 2002). Aquí sí la socioeducación aparece como un elemento potenciador de la emancipación. Si bien ha tenido adeptos por el mundo, la inspiración marxista de la Criminología Crítica le ha generado muchos detractores.

Una versión actualizada de la Criminología Crítica propone su refundación a nivel global con base en tres categorías epistemológicas: la violencia estructural, la memoria colectiva y el daño social (Rivera-Beiras, 2016). La primera entraña la idea de que, si «las estructuras político-económicas impiden a los individuos o grupos realizar el potencial de sus capacidades, son esas mismas estructuras las que están actuando con violencia, denominada, estructural» (Rivera-Beiras, 2016, p. 26). Parte de la premisa de que, si no hay derechos humanos para todos y cada uno de los sujetos, entonces el derecho mismo está en jaque porque su contenido ha sido vaciado. En términos concretos, se refiere a acontecimientos tales como los que se describe a continuación, que se han vuelto frecuentes en la contemporaneidad:

[...] la progresiva reducción de la esfera de la política que cede espacio a los dictados de una *lex mercatoria*; el deterioro de los derechos civiles y la precarización de la sanidad y la educación; los delitos estatal-corporativos que se reflejan en una política de desahucios [...]; los específicos daños sociales de género que esta situación provoca; la guerra contra la inmigración y la producción de muertes en las aguas [...]; o el negocio del tráfico legal/ilegal de armamento [...]. (Rivera-Beiras, 2016, p. 23; cursiva del original).

[...] (los) crímenes de Estado, crímenes corporativos, matanzas, desastres medioambientales, movimientos forzados de personas (desplazados...), corrupción, privatización de las intervenciones armadas, asesinatos selectivos por tropas de élite, criminalización de pueblos originarios y etnias nativas, de movimientos sociales, muertes de miles de niños diariamente por malnutrición, acceso restringido a medicamentos y expansión de enfermedades curables, pobreza, pauperización, declaraciones de responsables políticos que generan pánico económico, pérdida de viviendas, suicidios debidos a las medidas de «ajuste», reducción de derechos laborales, desalojos, torturas, malos tratos, privación estructural del acceso a bienes y derechos básicos, [...], guerras «preventivas», [...]. (Rivera-Beiras, 2016, p. 37).

La segunda categoría —la memoria colectiva— representa el empleo de la mirada y las consideraciones de las víctimas, es decir, los excluidos del pacto social contractualista que rige el Derecho liberal burgués en la modernidad, en el análisis e interpretación de la historia y del devenir de los procesos de desarrollo de la humanidad. Eso significa la elaboración de una disciplina, un *corpus* y una *práxis* que, fundados en la memoria de los caídos, los vencidos, los derrotados en el proceso social, harán aflorar otros sueños y otros porvenires posibles que no habían sido contemplados en el marco de una historia contada por los triunfadores, hombres blancos, heterosexuales, europeos, poseedores de propie-

dad. Porque los progresos de la modernidad han sido logrados sobre las espaldas de gran parte de la humanidad y la memoria es la presencia activa del recuerdo de este sufrimiento, de esta sangre derramada, que pone permanentemente de manifiesto que hay un mundo injusto contra el cual se tiene que luchar. (Rivera-Beiras, 2016).

Hay quienes identifican la historia con lo que ha tenido lugar, como una suma de acontecimientos, obviamente contados por quienes han podido hacerlo. Pero hay otra manera de acercarse al pasado y esa es la que es propia de la memoria. Historia y Memoria, ambas se ocupan del pasado, pero la diferencia puede (y debe) ser radical: la mirada ha de ampliarse no solo a lo sucedido, sino también a lo que no acabó pasando porque fue derrotado, aniquilado, menospreciado, hundido, a lo que fue en definitiva, malogrado. Para quienes se ubican en la primera mirada —«historicistas» les llamará Benjamin— los vencidos a lo sumo representan el botín, o el daño colateral, o el precio a pagar por el triunfo de los vencedores. Para los segundos, la cuestión va mucho más allá y no se reduce tan solo al recuerdo de los otros: implica una tarea reconstructiva, activa, supone emplear de verdad la lente de los oprimidos y desvelar el estado de excepción permanente que para tanta gente constituye un modo de vida cotidiano, en el cual, la carencia de los mínimos necesarios para subsistir dignamente, constituyen una realidad permanente. En ese sentido, ese estado de excepción, bajo esta mirada, es mucho más que una suspensión del derecho de carácter temporal, pasajera o circunstancial: es verdaderamente constitutiva [...]. [...] el papel de la memoria. Horkheimer mismo señala que esta permite mantener viva y vigente la injusticia pasada hasta el punto de que sin esa recordación el pasado deja de ser y la injusticia se disuelve. (Rivera-Beiras, 2016, pp. 30-31).

Finalmente, la categoría del daño social está anclada en el imperativo categórico adorniano, que es negativo, materialista y está sustanciado de memoria, así como en una teoría de las necesidades de inspiración marxista-freudiana, proclamada por Sandro Baratta como el auténtico referencial concreto para los derechos humanos. Lo «negativo» simboliza «rechazo», o sea, que no hay que partir del conocimiento del bien sino de la experiencia del mal. De este modo, la ética de la cuestión no comienza con un ideal de humanidad sino con el descubrimiento de un genocidio. Con «materialista» se alude al horror real y material padecido por las víctimas de la opresión. La memoria, como visto, representa el tomarse en serio el «¡Nunca más!». En cuanto a la teoría de las necesidades, la necesidad en este caso no tiene que ver con su acepción negativa de «carencia» sino con su sentido positivo de:

1. Realización de las capacidades psíquicas y somáticas.
2. Objetivación en relación con la naturaleza y con el otro.

Eso implica el reconocimiento de dos órdenes de necesidades: las generales, comunes a todos los individuos con independencia de su tiempo y lugar; y las reales, cuya satisfacción solo es alcanzable si el desarrollo logrado por la capacidad productiva de bienes materiales e inmateriales de una sociedad queda libre de los ataques de la inequidad de los

sistemas productivos y una disparidad en la distribución de la riqueza y las oportunidades. (Rivera-Beiras, 2016).

Para nosotros, el punto de partida de la lucha contra la injusticia no es una teoría de la justicia formalmente rigurosa. El punto de partida es la indignación contra la injusticia. Esa reacción indignada es tan emocional como racional. No se nutre solo de argumentos. Es necesario que la persona que la siente haya desarrollado una sensibilidad hacia la injusticia que le haga rebelarse contra ella. (Estévez-Araujo, 2013; citado por Rivera-Beiras, 2016, p. 33).

Todo lo anterior camina en el mismo sentido de vertientes políticas de la Pedagogía y la Psicología que merecen ser traídas a colación teniendo en cuenta la pretensión central de este trabajo de discutir la socioeducación. Empezando por la Pedagogía Crítica, esta asume que la educación no es neutral y eso la distancia del adoctrinamiento, al contrario de cómo se posicionan las propuestas pedagógicas tradicionales. La Pedagogía Crítica no va a moldear la acción humana porque se propone a atenuar todo tipo de devoción por la autoridad con el compromiso de llegar hasta el corazón de lo que significa abordar las desigualdades reales de poder en lo social. Entiende la Pedagogía como práctica política y moral, como un espacio para el debate sobre la multiplicidad y complejidad de la historia y sobre la responsabilidad que tiene el presente con la construcción de un futuro democrático, de efectiva justicia social. Siendo así, dignifica a los sujetos de manera a que dispongan de plena libertad para cuestionar y afirmar, para reivindicar sus propios medios morales y políticos, a fin de que sean capaces de asumir su propio poder como agentes críticos, que son los que se indagan y discuten de manera activa la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis problematizador y el sentido común, entre el aprendizaje reduccionista y el cambio social. (Giroux, 2017).

La Psicología de la Liberación de Ignacio Martín-Baró —cura jesuita y psicólogo español radicado en El Salvador que por dedicarse a la lucha contra la opresión resultó brutalmente asesinado bajo acusación de labor subversiva—, rompe radicalmente con el psicologismo imperante encargándose de desmontar el sentido común establecido en las culturas de territorios periféricos colonizados para ocultar y justificar los intereses dominantes a través de transmutarlos en rasgos de carácter. Con «psicologismo imperante» se refiere a la importación acrítica de las teorías behaviorista y conductista. En palabras de Martín-Baró (1998), «el psicologismo ha servido para fortalecer, directa o indirectamente, las estructuras opresivas al desviar la atención de ellas hacia los factores individuales y subjetivos» (p. 286). La «liberación» de la Psicología de Baró, que ha influenciado la Psicología Social latinoamericana y motivado el despliegue en dicho subcontinente de corrientes tales como la Psicología Política, la Psicología Sociocomunitaria y la Psicología Social Crítica, consiste en destrozarse los grilletes de la esclavitud en las conciencias. (Martín-Baró, 1998).

La Pedagogía del Oprimido tiene su esencia muy bien expresada en un enunciado de su idealizador, el brasileño Paulo Freire: «Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.» (Freire, 1975, p. 23). Este enunciado acarrea consigo un resumen de varios de los conceptos fundamentales de la teoría freireana. La «comunión» alude a uno de los principios basilares de la Pedagogía del Oprimido, a saber: la horizontalización de la relación educador-educando, que permite que ambos puedan ense-



ñarse mutuamente sus experiencias y aprender de ellas, humanizando el proceso de aprendizaje en la medida en que el alumno deja de ser un objeto, un receptáculo, y el profesor deja de ejercer el papel de la autoridad para convertirse en un facilitador de intercambios dialógicos y problematizadores. La dialogicidad es esencial en la Pedagogía del Oprimido, que tiene por propósito la emancipación colectiva, y significa una lógica de diálogo que sea efectivamente de mano doble, que considere las particularidades de las condiciones de vida cada interlocutor, y que se rige por una construcción abierta, permanente, porque todo suma, nada resta y no hay un vencedor versus un vencido. En el marco de una teoría de la acción cultural, la antialogicidad parte de una matriz que sirve a la opinión, la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural; en cambio, la dialogicidad se acuña en la liberación, la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. (Freire, 1975).

## 1.2. Una mirada crítica hacia la reintegración social

«Los muros de la cárcel representan una violenta barrera que separa la sociedad de una parte de sus propios problemas y conflictos» (Baratta, 1990, p. 3). Partiendo de este *a priori*, y considerando la contradictoria relación entre segregar personas y pretender al mismo tiempo reintegrarlas, es como Alessandro Baratta elabora —en términos tanto conceptuales como programáticos— su versión para la reintegración social de sujetos en condición de privación de libertad. Su preferencia, además, por la expresión «reintegración social» frente a las usualmente empleadas «resocialización» y «tratamiento» no es fortuita, sino que sigue un criterio consistente que en mucho se asemeja a las discusiones presentadas en el apartado anterior:

«Tratamiento» y «resocialización» presuponen en efecto, un papel pasivo del detenido y uno activo de las instituciones: son residuos anacrónicos de la vieja criminología positivista que definía al condenado como un individuo anormal e inferior que debía ser (re)adaptado a la sociedad, considerando acriticamente a esta como «buena» y al condenado como «malo». En cambio, el concepto de reintegración social requiere la apertura de un proceso de comunicación e interacción entre la cárcel y la sociedad, en el que los ciudadanos reclusos en la cárcel se reconozcan en la sociedad externa y la sociedad externa se reconozca en la cárcel. (Baratta, 1990, p. 3).

Según Baratta (1990), el derrumbe al menos simbólico de los muros de la cárcel es un requisito necesario para cimentar el camino de la reintegración social de individuos penados con alguna posibilidad de éxito por mínima que sea. Eso porque el aislamiento del microcosmos carcelario en relación con el macrocosmos social está representado por los muros de la cárcel. A sabiendas de que la pena carcelaria es negativa en relación con la finalidad de la reintegración social, Baratta (1990) aboga por que se la persiga no a través de la prisión sino a pesar de ello, buscando hacer que las condiciones de vida en el contexto de privación de libertad sean menos nocivas. Si por un lado, bajo el prisma de una criminología crítica, ha quedado suficientemente claro que ninguna cárcel es buena y útil,

por el otro, y no en sentido opuesto, también es cierto que hay cárceles peores que otras y mantener la idea de reintegración es una forma de hacer frente a los sostenedores de las teorías criminológicas neoclásicas y neoliberales de la retribución y de la neutralización. No obstante, eso no debe implicar una aceptación de la «ideología del tratamiento», todo lo contrario: «todo reformismo tiene sus límites si no forma parte de una estrategia reduccionista a corto y mediano plazo, y abolicionista a largo plazo, respecto a la institución misma» (Baratta, 1990, p. 3).

Reintegración social (del condenado) significa, antes que transformación de su mundo separado, transformación de la sociedad que reasuma aquella parte de sus problemas y conflictos que se encuentran «segregados» en la cárcel. Si observamos la población carcelaria, su composición demográfica, nos damos cuenta de que la marginación carcelaria es, para la mayor parte de los detenidos un proceso secundario de marginación que interviene después de un proceso primario. En efecto, hoy todavía, la mayor parte de los detenidos provienen de los grupos sociales ya marginados, sobre todo en cuanto excluidos de la sociedad activa por obra de los mecanismos del mercado de trabajo. Una reintegración social del condenado significa, por tanto, ante todo corregir las condiciones de exclusión de la sociedad activa de los grupos sociales de los que provienen, para que la vida postpenitenciaria no signifique simplemente, como casi siempre sucede, el regreso de la marginación secundaria a la primaria del propio grupo social de pertenencia y desde allí una vez más a la cárcel. (Baratta, 1990, pp. 3-4).

Asimismo, en el concepto de reintegración social de Baratta (1990) la noción de «tratamiento» es redefinida como «servicio». Con ello el autor reivindica el rechazo absoluto a la manipulación del sujeto detenido y el respeto a los derechos de los ciudadanos encarcelados. Según su postulado, el sujeto detenido no puede ser objeto de la acción de instancias externas a él a las cuales está sometido, y hay que reconstruir integralmente a su favor, como derechos del detenido, los contenidos posibles de toda actividad que puede ser ejercida en la cárcel. Siendo así, la instrucción general y profesional, los servicios sanitarios y psicológicos, y el trabajo realizado en la cárcel bien como en la etapa postpenitenciaria tienen figurar como una oportunidad de reintegración, jamás como un aspecto de la disciplina carcelaria. Como última recomendación, Baratta (1990) indica el desarrollo de estrategias y prácticas que realicen las condiciones culturales y políticas para que la sociedad logre liberarse de la necesidad de la cárcel.

Tras fijar el andamiaje conceptual crítico anteriormente descrito, Baratta (1990) entrega a la comunidad académica una especie de brújula programática con diez puntos cardinales que deberían servir de guía a las intervenciones político-criminales volcadas hacia la reintegración social. A continuación, se presentan sintéticamente los enunciados de tales puntos:

1. Asimetría funcional de los programas dirigidos a detenidos y exdetenidos y de los programas dirigidos al ambiente y a la estructura social.
2. Presunción de normalidad del detenido.

3. Exclusividad del criterio objetivo de la conducta en la determinación del nivel disciplinario y la concesión del beneficio de la disminución de pena y de la semi-libertad. Irrelevancia de la supuesta «verificación» del grado de resocialización o de «peligrosidad».
4. Superación de los criterios tradicionales de diagnosis criminológica y de clasificación de los detenidos.
5. Extensión simultánea de los programas a toda la población carcelaria. Independencia de la distinción entre condenados y detenidos en espera de juicio.
6. Extensión diacrónica de los programas. Continuidad de las fases carcelaria y postcarcelaria.
7. Relaciones simétricas de los roles.
8. Reciprocidad y rotación de roles.
9. De la anamnesis criminal a la anamnesis social. La cárcel como oportunidad general de conocimiento y toma de conciencia de la condición humana y de las contradicciones de la sociedad.
10. Valor absoluto y relativo de los roles profesionales. Valorización de los roles técnicos y «destecnificación» de la cuestión carcelaria.

## **2. LA SOCIOEDUCACIÓN EN CENTROS DE INTERNAMIENTO DE MENORES<sup>2</sup>: CASOS CONCRETOS**

### **2.1. El trabajo de campo**

Este es un típico caso -no poco frecuente en la investigación social- en que aquello que no pudo ser dice muchísimo más de lo que pudiera haber sido según lo bosquejado por el(la) investigador(a). Novel o veterano(a), lo cierto es que, por mucho que el(la) investigador(a) se cuestione sobre sus capacidades, decisiones y acciones en campo y para acceder a él, lo empírico en las Ciencias Humanas y Sociales es ingobernable. El campo tiene sus propios ritmos, sus propias reglas y un sinfín de rincones infranqueables ocultados detrás de buenos argumentos y excusas muy bien elaboradas. Pero es justo ahí, en eso se quiere tocar y que de pronto se escapa, en esta complejidad poco o nada manejable apriorísticamente, donde se aloja su riqueza y en donde se forja la robustez del(la) investigador(a).

A partir de ahora la redacción del texto cambiará a primera persona. Lo que se va a relatar, de manera breve, son algunas de las percepciones que he tenido tras vivir una experiencia etnográfica en dos centros de privación de libertad de menores condenados por infracción a la ley penal —uno masculino y otro femenino— en una gran ciudad latinoamericana, concretamente en Brasil, cuyo nombre no será mencionado por motivo de preservación de la anonimidad de los sujetos con los que he interactuado. Dicha experiencia sucedió hace unos siete años y fue una de las primeras que he tenido con respecto a tra-

---

<sup>2</sup> Adolescentes de entre 13 y 18 años, acorde con la normativa brasileña (Ley 8.069/1990).

bajos empíricos. Fueron tres meses de contacto con la institución responsable, de los cuales dos han transcurrido dentro de los centros visitados.

La primera toma de contacto ha sido por correo electrónico y me han contestado con rapidez y cortesía. Se trataba de la autorización para acceder a los centros para realizar la investigación. El segundo contacto ha sido presencial y bastante menos afable. Pusieron muchas y variadas pegas al proyecto, que conllevaba una etapa de entrevistas y una etapa de ejecución de una intervención, ambas contando con la participación de algunos menores y algunos funcionarios. La intervención consistía en la realización de una dinámica grupal empleando la técnica «Teatro Foro», una de las herramientas del método «Teatro del Oprimido» idealizado y desarrollado por el dramaturgo brasileño Augusto Boal.

El Teatro del Oprimido tiene inspiración freireana y como tal ha sido pensado para dar voz a sujetos sometidos a contextos sociales de opresión utilizando el teatro como un arma política de comprensión de la realidad circundante, debate y problematización de esta realidad, rescate de autoestima y autoeficacia, auxilio motivacional hacia el empoderamiento, así como la reflexión y discusión de propuestas colectivas de cambio social. El Teatro Foro, a su vez, es una técnica de dramaturgia simultánea, que introduce el diálogo entre los actores y el público compareciente en un esquema de ruptura de la barrera que los separa. Propugna por realizar la representación teatral de una historia conflictiva real vivida por cualquiera de los participantes del taller. «Oprimidos» y «opresores» se enfrentan y luchan de forma clara y objetiva por la defensa de sus deseos e intereses. En la cumbre de la pelea, el «oprimido» fracasa y el público es llamado a formar parte de la escena, momento en que se analiza la situación problemática planteada y se debaten y escenifican los posibles desenlaces, las múltiples opciones de resolución de conflicto y sus distintas consecuencias (Boal, 2009).

La intervención con el Teatro Foro sería una oportunidad para testar la teorización de Alessandro Baratta sobre la reintegración social y trabajar algunos de los puntos de su programa, con especial énfasis en los de número 7 y 8. Ha sido denegada de partida, bajo el argumento de que tenían escasez de personal y que el taller suscitaría muchas emociones en los chavales con las cuales yo no estaba capacitada para lidiar al no ser licenciada en Psicología. Les dije que me conformaría con hacerlo nada más que con los adolescentes, que me estaba formando en las técnicas de Teatro del Oprimido (en adelante TO) y que solo pondría en marcha el taller una vez hubiera concluido la formación y, además, acompañada de uno o dos de mis instructores, que incluso tenían experiencia de realización de talleres de TO en ambiente carcelario. Les expliqué, asimismo, que las técnicas de TO no requerían licenciatura y que de hecho uno de mis instructores se había formado en la calle trabajando como vendedor ambulante antes de ingresar en el equipo de TO. Por si no fuera suficiente, les informé de mi máster en intervención social con menores. No hubo manera de convencerles. Es más, me intentarían convencer a mí de que todo ello me venía en grande. Y dado que las personas con las que estaba hablando sí que tenían la licenciatura en Psicología, ellas hicieron hincapié en sus muchos años de vida y de experiencia profesional para finalmente argüir que, más que preocuparse por los chavales, me estaban cuidando a mí, de mi bienestar psíquico y emocional.

Salí de la reunión con una terrible sensación de asfixia. Había algo en la atmosfera del lugar que me resultaba muy violenta sin que yo pudiera demostrarlo o nombrarlo, una vez

que en el plano de lo concreto todo transcurrió, pongamos, con mucha civilidad. Era la primera vez que intentaba ingresar no solo en un reformatorio de menores, sino que en el mismo sistema de privación de libertad. Necesitaba estar allá, conocer mi campo de investigación con mis propios ojos. Había quedado muy claro que darían la vuelta a lo que fuera que no quisieran que yo averiguara. Si yo quisiera obtener el permiso tendría que aceptar entregarles un nuevo proyecto, mucho más acotado y sencillo. Así que quedamos en que yo lo revisaría. A punto de cruzar el último portal de salida, me detuve, igual que al entrar, en una pintada en uno de los muros con una frase de Paulo Freire...

El nuevo proyecto siguió generando obstáculos por parte de la institución, incluso habiendo quitado el taller de Teatro Foro. A estas alturas ya había concluido mi formación en TO. Las excusas siempre tenían una buena justificación. No obstante, mi percepción era la de que querían vencerme por cansancio hasta lograr que desistiera. Fue entonces cuando decidí accionar algunos de mis contactos para intentar hablar con el Juez de Infancia y Juventud a fin de que me ayudara. Lo conseguí y al día siguiente estaba reunida con el director general de los centros de menores de la provincia, que trató personalmente de facilitar, en lo posible, mi ingreso a los dos centros que elegí. Tuve que volver al sector de permisos, esta vez para firmar papeles de autorización y tratar de uno que otro protocolo.

He vuelto a reunirme con las mismas personas con las que hablé al principio. El hecho de que yo hubiese, metafóricamente hablando, «entrado por la ventana al revés de por la puerta principal como todos los simple mortales» les produjo una indignación que no consiguieron ocultar en sus semblantes y actitudes más sutiles. Pese a la recurrente cordialidad, me fusilaban con la mirada. Eso sí, han hecho hincapié en algunas de las reglas que tenía que acatar sí o sí, a saber: la autorización de ingreso para realización de investigación no implicaba directamente en la aceptación de los directores de cada centro elegido de recibirme; las entrevistas con los menores dependerían de autorización de la Fiscalía; grabaciones en audio solo podrían producirse bajo el compromiso de entrega de las cintas a la institución general; y finalmente que una copia del trabajo académico producido a raíz de la investigación se les fuera otorgada, supuestamente para colaborar en la mejora de la labor que desarrollaban.

## 2.2. El centro de internamiento masculino

El director del centro masculino fue el primero en aceptar mi pedido de ingreso, así que este fue el sitio por donde empecé las visitas. Fue impactante estar por primera vez en un espacio de privación de libertad y ver de cerca a personas retenidas detrás de rejas. Y el hecho de que encima se tratara de menores de edad se me producía una sensación escalofriante.

El centro estaba ubicado en la cima de un cerro, tenía espacios naturales más bien abandonados y un polideportivo en malas condiciones de mantenimiento. El edificio donde se instalaba el centro propiamente dicho era de construcción antigua poco preservada, color grisáceo y muchos ventanales, todos ellos rejados. Al entrar y al salir era posible ver a los chicos confinados en sus dormitorio-celdas, mirando desde las ventanas, fumando, hablando entre ellos, algunos tenían una televisión y/o una radio puesta, muchos tenían la mirada opaca y uno que otro intentaba interactuar con quienes estábamos fuera.

Nada más llegar al centro fui recibida por el director, que me presentó a los agentes de custodia y a los miembros del equipo técnico. En lo que cabe, ni he tenido dificultad para poner en marcha la investigación ni me he sentido observada o excesivamente vigilada, tampoco me han restringido el tránsito por las zonas comunes. Eso sí, los adolescentes, que eran mucho más numerosos que en el centro femenino, no salían de sus habitaciones nada más que para comer o acudir a las clases o a los talleres, siempre en pequeños grupos y custodiados por los agentes. En el centro femenino, en cambio, ellas pasaban más tiempo fuera de sus habitaciones. En ambos he visto la predominancia de afrodescendientes y menores pertenecientes a los estratos sociales más humildes.

Los miembros del equipo técnico que voluntariamente se han dispuesto a participar en la investigación eran todos funcionarios recién incorporados a sus puestos de trabajo, a excepción de una psicóloga llevaba algo así como quince años trabajando en el centro y era quizá la más antigua integrante del equipo técnico. Ella, sin embargo, no me buscó para hacer la entrevista sino para «defender» a su trabajo. Fue raro nuestro contacto. Parecía que mi presencia en aquel ambiente le hacía sentir enjuiciada, como si yo fuera un agente en pro de los derechos humanos que estuviera de parte de los adolescentes y le fuera a condenar por violación de algún dictamen de esta naturaleza o por tener una visión conservadora de la práctica psicológica. La manera como me hablaba parecía querer transmitirme el siguiente recado: no me vendas el cuento de que otra socioeducación es posible porque soy veterana en ello, estoy muy capacitada para hacer mi trabajo y me sobra conocimiento para afirmar que los que aquí están son personas muy problemáticas que necesitan tratamiento.

A partir de ahí tuve la impresión de existir en el equipo técnico algo más o menos asentado entre los polos representados por los siguientes dos grupos paradigmáticos: el de los profesionales más antiguos, agotados psicológica y emocionalmente por sus trabajos, convencidos de que si ni la resocialización era capaz de salvar aquellas almas muchísimo menos lo lograrían estas teorías utópicas fabricadas por mentes que viven en un mundo de fantasía; el de los profesionales recién allegados, que tenían ideas progresistas y que no habían sido todavía tragados por la complejidad del sistema. De hecho, el subdirector me comentó que las bajas laborales por razones psiquiátricas eran bastante frecuentes.

Los técnicos que participaron en las entrevistas relataron frustración por el exceso de papeleo que les quitaba tiempo y energía para dedicarse a los chavales y encima era muy poco considerado por el juez en cuanto a las indicaciones de puesta en libertad y progresión de régimen. Más de uno me ha dicho que aquél era el centro masculino menos conflictivo entre todos los ubicados en la provincia y en donde el trabajo realizado estaba más orientado hacia la resocialización, gracias a las acciones implementadas por el director anterior y cuyo legado trascendió, de lo que pude deducir que en los demás se primaba por la neutralización. Identifiqué un consenso en cuanto al papel que consideraban tener la privación de libertad en la historia de vida de los chavales, que se resumen en la metáfora empleada por uno de los técnicos: «los chicos que llegan aquí están como un tren descarrilado al que se tiene que poner un freno y la privación de libertad se les pone en la condición de tener que parar, reflexionar y replantearse todo; hay los que aprovechan esa oportunidad y los que no».

El criterio de agrupación de los adolescentes en los módulos se regía por la pertenencia a facciones de narcotraficantes rivales o bien vivir en un territorio dominado por ellas. En

base a ello se llenaban tres módulos: dos con facciones enemigas por separado y uno con todos aquellos chicos que no encajaban en este criterio pero que necesitaban estar separados de los demás por su orientación sexual, por problemas de salud mental, por haber sido condenado por un delito de violación, etc. Finalmente, vale comentar que el episodio más penoso que he vivido en este centro fue lo que en su momento pensé tratarse de un principio de rebelión. Ver que a un lado los agentes de custodia cruzaban la puerta de barrotes metálicos sacando pistola, y de otro, que en el comedor de los funcionarios la gente seguía almorzando como si nada estuviera sucediendo, fue algo difícil de encajar...

### 2.3. El centro de internamiento femenino

Había un único centro femenino en toda la provincia y desde allí han tardado más en aceptar mi solicitud de ingreso. En el primer día de visita he sido recibida por el director y la subdirectora y me llamó la atención lo diferentes que eran en sus actitudes: mientras él actuaba de manera afable y cercana, ella tenía una postura rígida y distante. Si bien delante de mí hubo un pedido del director a la subdirectora para que me ayudara en todo lo necesario, no me pareció que las cosas iban a marchar precisamente así. Tenía la impresión de que «jugaban al “poli” (policía) bueno y “poli” malo». Hicimos los tres un recorrido por las instalaciones, con tal de que me las presentaran, y de ahí en adelante mi contacto pasó a suceder en exclusiva con la subdirectora, por cierto, de modo muy reglamentario. Las visitas solo las podía hacer en los días y horarios por ella autorizados; un día antes, tenía que llamar por teléfono y confirmar si realmente podía acudir; y, finalmente, al llegar al centro, no podía entrar hasta que ella me recibiera en la recepción o mandara alguien a buscarme. De hecho, a raíz de ello, solo he conseguido acceder pocas veces al centro femenino.

El centro había pasado por una reforma hacía pocos años. Tenía la estructura semejante a la de una pequeña colonia ajardinada, con un polideportivo en el medio, en el cual también sucedían los talleres de formación y eventuales sesiones de cine. El centro además estaba dotado de consulta ginecológica, pabellón de madres y embarazadas, un espacio para recibir a los familiares dispuesto al aire libre y con juguetes para los niños, y en una pequeña casita funcionaba la escuela que tenía todo el mobiliario nuevo. En lo que se refiere a la estética puramente visual, el centro femenino parecía un sitio más humanizado, luminoso, cálido y acogedor en comparación con el centro masculino. No obstante, desde el principio hasta el final de la experiencia, a todo momento me acompañó la sensación de estar siendo observada y vigilada.

Dicha sensación la pude verificar también en el equipo técnico: si bien intentaban disimular, parecían ejercer sus labores como si estuvieran permanentemente intimidados y amedrentados. Era algo que pairaba en el aire y que se reflejaba en las miradas, pero que, desde luego, no era impulsado por las adolescentes. He podido identificar frustración en el habla de los profesionales con los que conversé, todos coincidentemente recién incorporados a sus puestos de trabajo como en el centro masculino; sin embargo, a diferencia de aquél, jamás me la han relatado directamente. Tal y como sucedido en el masculino, los miembros del equipo técnico del centro femenino con los que me entrevisté se quejaron

del exceso de trabajo burocrático que les impedía de estar más cerca de las adolescentes y de que el buen comportamiento de ellas y su progreso socioeducativo relatado en los informes que remetían periódicamente al juez de nada influyera en el convencimiento del magistrado de cara a ponerlas en libertad, aunque fuera eso lo recomendado.

De lo comunicado objetiva y subjetivamente por los miembros del equipo técnico entrevistados, se ha podido sonsacar un compromiso real con escuchar a las chavalas, comprenderlas, apoyarlas en el encuentro de sus potencialidades y hacer que el tiempo de privación de libertad fuera lo más llevadero posible. Su sentimiento de desilusión, en mi interpretación, parecía derivarse de las trabas impuestas por una forma de gestión del sistema socioeducativo (a nivel local y a nivel judicial) que les impedía poner en marcha todas sus capacidades psicopedagógicas, bien como de un choque intergeneracional con respecto al significado mismo de la socioeducación, sesgado además por prejuicios de género.

Con respecto a los agentes de custodia, he tenido dos experiencias que demostraron la trascendencia del conflicto de clases en su manifestación a nivel microsociológico y el desprecio hacia la condición de adolescente mujer en conflicto con la ley penal. Uno de los casos tuvo lugar cuando entrevisté a uno de estos trabajadores: al preguntarle por el moratón gigante que he visto en el rostro de una de las adolescente, mi dijo que las niñas eran muy conflictivas y no valoraban lo bueno que se les proporcionaba el centro y que mucha gente fuera lo deseaba tener; me contó que tres de las muchachas que estaban ingresadas habían cometido un delito bárbaro a pesar de sus «caras de ángeles» y su elevado poder adquisitivo (refiriéndose a que pertenecían a un eslabón socioeconómico mejor que el suyo); por último, al llevarme a conocer un dormitorio (más bien celda), mientras él abría la reja vi que una de las adolescentes estaba tumbada en su cama y le dije que por respeto a ella no hacía falta que entráramos, a lo que me contestó que no pasaba nada e insistió para que yo entrara, como si lo que estaba allí no fuera una persona. El otro caso sucedió mientras esperaba en recepción a que me autorizara el ingreso la subdirectora: escuché la conversación de otro de los trabajadores con alguien que no he podido identificar; hablaba del asco que sentía hacia las chicas; decía que en su casa no había pollo para comer y a ellas, que eran mujeres criminales, se les trataba como «reinas» y encima se quejaban de todo.

A las chicas se les prohibía fumar y tampoco se aceptaba la tenencia de radio o televisión. Los talleres que se les ponía a disposición eran los de artesanía y peluquería. Eran obligatorios y no se les consultaba a las chicas por sus preferencias. Si no les interesaba alguno de los talleres, no se les permitía elegir alguno de los ofrecidos a los chicos (tales como fontanería, panadería, mecánica de motos, etc.). Entre las niñas había menos rechazo a las relaciones no heteronormativas. En cuanto al chequeo físico de los familiares que acudían a las visitas, aunque prohibido de ocurrir en el ámbito de la Justicia de Menores del país, lo he visto suceder a escondidas en el centro femenino.

El permiso para entrevistarme con las adolescentes, si bien la Fiscalía ya hubiera dado su visto bueno, solo tuvo lugar tras mi insistencia de cara a la dirección del centro femenino. Por fin llegado el momento, sucedió algo muy emblemático que terminó de zanjar y aclararme las percepciones que se me fueron acumulando desde el principio particularmente en este centro de menores. He tenido un día para hablar con dos muchachas, nada



más. La subdirectora me pidió el guion de las entrevistas para revisarlo, me presentó la psicóloga veterana del centro y me dijo que ella se quedaría conmigo todo el tiempo acompañando la entrevista. Acto seguido me preguntó si yo veía algún problema en ello. Le dije que las preguntas ya habían sido revisadas y autorizadas por la dirección general y por la Fiscalía, y que la presencia de un técnico del centro en la entrevista pondría a las chavalas en una situación incómoda y eso era contraproducente de cara a la investigación, a lo que me contestó que si quisiera llegar a buen puerto con mi trabajo más me valía acatar sus determinaciones. En seguida, me dijo que me fuera y solo volviera dentro dos horas porque las chicas iban a almorzar. Era las once de la mañana y estaba claro que iban a seleccionar y preparar a las adolescentes con respecto a lo que podrían o no decir en la entrevista. Eso me lo confirmó luego una de las entrevistadas, mientras la psicóloga se alejó de nosotras por un instante. En la misma ocasión, la chica aprovechó para decirme que había torturas físicas a menudo en el centro, que las chicas que menos se llevaban solían ser puestas a propósito en el mismo dormitorio, y que la psicóloga que nos acompañaba se manejaba con todas ellas haciendo uso de violencia psicológica como estrategia disciplinaria. A la otra chica a la que entrevisté, la presencia de dicha psicóloga nítidamente le desbarajustaba, lo que hizo que la entrevista se convirtiera en un calvario para ella. Parar la entrevista no era una opción, puesto que haría que la muchacha sucumbiera ante su verdugo. Fue así como la entrevista se transformó en una batalla personal por apoyarla. Para colmo al final de la entrevista —no sé si con ironía o con morbo, si se burlaba de la chica o de mí— me preguntó la licenciada qué me pareció la muchacha, si había podido identificarle sus problemas cognitivos...

### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La negativa a la realización del taller de Teatro Foro evidenció la asimetría de los roles e impidió la experimentación de la reciprocidad y rotación de roles. Se ha visto ponerse de manifiesto el cuadro autoritario e institucional que Baratta (1990) valora como inadecuado para la realización de las concepciones pedagógicas y asistenciales más modernas y adelantadas, como es el caso de la Pedagogía Crítica, la Psicología de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido. Sin la reciprocidad y la rotación de los roles no hay, según Baratta (1990), como fomentar la democratización de la vida carcelaria y al mismo tiempo la interacción y la apertura recíproca entre cárcel y sociedad. En palabras del autor:

Reciprocidad de los roles significa que la interacción entre sus portadores se transforma de funciones institucionales en oportunidad de auténtica comunicación, de aprendizaje recíproco y por tanto también de alivio de la perturbación y de liberación de los frecuentes síndromes de frustración. Rotación de los roles significa valorar, más allá de las competencias profesionales y de las estructuras jerárquicas de la organización, las competencias y los aportes de cada actor detenido, operador, administrador a la solución colectiva de los conflictos y perturbaciones, a la construcción de los programas y de los servicios y a su realización, a las decisiones a todos los niveles. (Baratta, 1990, p. 8).

La extensión diacrónica de los programas no se ha podido examinar, puesto que el trabajo empírico estuvo concentrado exclusivamente en la etapa carcelaria. La anamnesis criminal ha prevalecido sobre la anamnesis social: no se ha visto espacio para el desarrollo de la conciencia política en los adolescentes y la actitud diversa a la reacción individualista y de búsqueda de soluciones únicamente expresivas de conflictos estructurales ha sido buscada por los técnicos en general en base a una matriz volcada hacia la enmienda de los adolescentes y su «reencuentro» consigo mismo a través del aislamiento.

Los equipos técnicos de ambos centros se han quejado mucho de que la buena conducta de los y las adolescentes y su evolución en términos socioeducativos no fueran suficientes para que el juez se les concediera la libertad o la progresión de régimen disciplinario. La gravedad del delito y la reincidencia —es decir, la «peligrosidad»— siempre terminaban por dictar el destino de los y las adolescentes privados de libertad. Si, acorde con Baratta (1990), no se atribuye exclusividad al criterio objetivo de la conducta en la determinación del nivel disciplinario, entonces la asimetría funcional de los programas, o sea, el énfasis que debe de ser puesto en la labor comunitaria de cara a promover oportunidades de reinserción «asistidas» resulta inabordable. Así las cosas, la declaración de la educadora social del centro masculino sobre su frustración por no poder trabajar con el entorno relacional de los menores entre otras cosas por el miedo que le tiene al narcotráfico, indica la dimensión macabra a que llega la violencia estructural en los países que están en la periferia del sistema capitalista y la imposibilidad de pensar reducción de daño en la socioeducación con menores privados de libertad si entre los actores que están en la cúspide de este sistema no se trabaja en pro de la articulación de estrategias volcadas hacia la reinserción social de los ex detenidos.

Al revés de la «destecnificación» se ha visto imponer el modelo tecnocrático en el ambiente socioeducativo, o sea, las técnicas tradicionales de la disciplina y del tratamiento han instrumentalizado la socioeducación a favor del orden interno del centro de internamiento y de la seguridad social externa a él. En cuanto a la extensión simultánea de los programas, indistintamente, a toda la población carcelaria, ha quedado clara su no observancia teniendo en cuenta los sesgos de género. En el mismo sentido, se verificó que con respecto a la presunción de normalidad las adolescentes han resultado bastante más sacrificadas por el hecho mismo de pertenecieren al sexo femenino.

En lo que atañe a la superación de los criterios tradicionales de diagnosis criminológica también se han detectado diferencias en el modelo de administración seguido por el centro masculino hacia el femenino: mientras en el primero se intentaba cuidar el clima social y se buscaba reducir las asimetrías en las relaciones entre detenidos teniendo en cuenta la fuerza relativa de contractualidad social y de la vulnerabilidad física y psíquica, en el segundo sucedía todo lo contrario (dejaban en la misma celda chicas que se llevaban mal; no se les consultaba por qué tipo de talleres tenían interés en que se les ofreciera; etc.)

Es patente lo lejos que se está de la reintegración social en el marco de lo propuesto por Sandro Baratta en términos conceptuales y programáticos. Los datos no solo hablan por sí mismos, sino que además revelan la presencia de lo opuesto a la reducción de daño sostenida en la esencia del programa de reintegración del autor italiano. Es más, indican la existencia de perversidad en el sistema socioeducativo de la provincia latinoamericana examinada. Desde una perspectiva de género, esta perversidad decae con más intensidad

sobre las adolescentes, puesto que de cara al esquema patriarcal es increíblemente más inaceptable y repugnante que una mujer cometa un delito y eso ha salido a la luz en el trabajo de campo.

La ideología de la reforma disciplinaria sigue marcando el ritmo de la socioeducación en los contextos examinados, por mucho que se la intente matizar con adornos progresistas. Los intentos reales de humanización del proceso terminaban circunscritos a iniciativas puntuales restringidas. La frustración identificada en el discurso de miembros del equipo técnico de los centros no es un signo de que la emancipación buscada por la Criminología Crítica, la Pedagogía Crítica, la Psicología de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido es irrealizable, sino más bien es una señal de que urge tomarla realmente en serio.

Si Adorno y Benjamin han sufrido en sus carnes los horrores del nazismo alemán, Baratta ha visto el fascismo arrastrarse por tierras italianas, así como Martín-Baró y Freire han sido victimados por las dictaduras empresarial-militares latinoamericanas apoyadas por los Estados Unidos en tiempos de Guerra Fría. Sus luchas se han pautado por la memoria colectiva tal y como lo propone Rivera-Beiras en el marco del rescate de la Criminología Crítica. Ninguno de estos sucesos ha sido casual o circunstancial; por si fuera necesario, la historia en marcha en los tiempos que corren lo está volviendo a demostrar con una concreción escalofriante, en la medida del renacimiento de las doctrinas de extrema-derecha y sus agendas ultraneoliberales. La necesidad de repensar el mundo y el modo de vida impuesto por el capitalismo urge más que nunca. En un presente plagado de daños sociales y amplificación de la violencia estructural, hay que disputar el futuro —en cuanto horizonte de esperanzas— con las armas del pensamiento crítico. Habrá que hacerlo por y con la juventud históricamente silenciada y desde los márgenes. En este sentido los movimientos feminista, antirracista y anticolonialista tienen demasiado que aportar a una (re)integración social constructora de puentes, no rejas.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Baratta, A. (septiembre, 1990). Resocialización o control social. Por un concepto crítico de «reintegración social» del condenado. (Mauricio Martínez trad.). Ponencia presentada en el *Seminario Criminología Crítica y Sistema Penal*, organizado por la Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, Lima, Perú. Recuperado de: [http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a\\_20120608\\_01.pdf](http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20120608_01.pdf).
- Baratta, A. (2002). *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal. Introdução à Sociologia do Direito Penal*. (Juarez Cirino dos Santos trad.) (3.<sup>a</sup> ed.). Coleção Pensamento Criminológico 1. Rio de Janeiro: Revan.
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido* (Graciela Schmilchuck trad.). Barcelona: Alba Editorial.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Giroux, H. (2017). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Peter McLaren y Joe L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. (pp. 17-23). Barcelona: Graó.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rivera-Beiras, I. (2016). Hacia una criminología crítica global. *Athenea Digital*, 16 (1), 23-41. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1734>.



# 19 El empoderamiento de los jóvenes en centros de justicia juvenil: análisis desde la dimensión colectiva según la opinión de los profesionales

*Carme Trull Oliva<sup>1</sup> y Pere Soler-Masó<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

El contexto del sistema de justicia juvenil, entre las diversas funciones que tiene, debe contribuir al desarrollo de aquellas capacidades que ayudan a los jóvenes a tener objetivos, tomar decisiones personales y actuar de acuerdo a estas. En otras palabras, estos centros y servicios han de asumir en qué medida empoderan a las personas jóvenes que atienden. En este trabajo<sup>3</sup> definimos empoderamiento como el desarrollo de dos capacidades diferentes pero sucesivas: la de decidir y la de actuar consecuentemente con lo decidido (Soler, Trilla, Jiménez-Morales y Úcar, 2017). Su perspectiva social y educativa nos permite concebirlo como un proceso que fomenta el protagonismo de las personas. El empoderamiento compromete a saber controlar tanto los recursos intelectuales como los conocimientos, la información e ideas. También, a tener la habilidad suficiente para facilitar, comunicar y mantener determinadas creencias, valores, actitudes y conductas (Ruiz-Bravo, Vargas y Clausen, 2018).

Zimmerman (2000) delimita tres tipos de empoderamiento: el individual, el comunitario y el organizacional. Nos vamos a centrar con el empoderamiento individual, que es el que genera consciencia y la competencia para actuar (Bacqué y Biewener, 2016). En este trabajo abordamos el empoderamiento individual desde la dimensión social y comunitaria, principalmente por dos motivos:

1. Porqué empoderarse al margen del contexto no tiene sentido.

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Educación de la Universitat de Girona.

<sup>2</sup> Profesor titular de la Universitat de Girona.

<sup>3</sup> El trabajo forma parte de la tesis «El empoderamiento de las personas jóvenes con medida de convivencia en grupo educativo de medio abierto. Análisis de la tarea socioeducativa y diseño de estrategias para la intervención en el sistema de justicia juvenil». Tiene el soporte de la Secretaria de Universidades e Investigación del Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya (Ref.: 2018 Fi\_B 00316). Es una tesis vinculada al Proyecto HEBE (Ref.: EDU2017-83249-R).

2. Porque el asociacionismo y la vida comunitaria son especialmente empoderadores para las personas jóvenes puesto que les permite desarrollar capacidades y poner en acción las que ya tienen, contribuir a la colectividad y establecer redes sociales (Llena-Berñe, Agud-Morell, Páez de la Torre, y Vila-Mumbrú, 2017).

Hay distintas dimensiones de empoderamiento juvenil (de aquí en adelante, EJ) que se relacionan con la perspectiva comunitaria. Las más destacables son la identidad comunitaria, la participación y el trabajo en equipo, ya que asumen lo social como clave para el empoderamiento de las personas jóvenes (Iglesias et al., 2019).

Uno de los principales retos del sistema de justicia juvenil es poder ofrecer una acción educativa creativa, que vele por la agencia de la juventud y, consecuentemente, por su empoderamiento (Smith y Gray, 2018). Es importante que este empoderamiento ayude a promover la integración y reinserción social de las personas jóvenes, que propicie un mayor desarrollo basado en aspectos como la cultura cívica, la convivencia o la socialización (Tapiá, 2018). En este sentido esta contribución se plantea los objetivos siguientes:

- Analizar la contribución de los profesionales que intervienen en los grupos educativos de justicia juvenil al empoderamiento de las personas jóvenes desde la dimensión comunitaria.
- Identificar las principales prácticas y estrategias educativas utilizadas por los grupos educativos que favorecen, o bien limitan, el empoderamiento de las personas jóvenes desde la dimensión comunitaria.
- Identificar métodos y estrategias para la promoción del empoderamiento de las personas jóvenes desde la dimensión comunitaria en el sistema de justicia juvenil.

¿La intervención socioeducativa en los centros de justicia juvenil dispone de herramientas y estrategias comunitarias para favorecer los procesos de reinserción social? ¿Tiene presente la dimensión comunitaria en el proceso de empoderar a estos jóvenes? Para dar respuesta a estos interrogantes, se hace un análisis específico de la *medida judicial de convivencia en grupo educativo* que tiene lugar en Cataluña. Se trata de una medida de medio abierto que atiende a jóvenes con delitos de violencia filiofamiliar. Proporciona un contexto terapéutico y socioeducativo de aprendizaje a través de un ambiente de socialización positivo y una alternativa a la convivencia no violenta (Departament de Justícia, 2017, 2018). Se caracteriza por la normalización de la actividad diaria de las personas jóvenes, en un espacio residencial apartados de la familia y con el acompañamiento de educadores. (Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE), 2018).

En Cataluña hay dos grupos educativos de esta tipología, y cada uno de ellos dispone de un equipo con 8 profesionales: en calidad de educador/a social (12 profesionales), psicóloga (2 profesionales) o coordinadora (2 profesionales).

## 2. METODOLOGÍA

Se aplica la rúbrica para la evaluación de acciones y proyectos socioeducativos de EJ del Proyecto HEBE (Proyecto HEBE, 2019) a todos los profesionales que forman parte

de los equipos de intervención y tratamiento de los dos grupos educativos de la medida judicial de convivencia en grupo educativo de Cataluña (coordinadores, educadores y psicólogos). La predisposición y disponibilidad de cada uno de ellos ha sido imprescindible para asegurar la cobertura total del objeto de estudio. De esta manera, se obtiene un total de N=16 rúbricas. Se trata de una rúbrica diseñada por el Proyecto HEBE, que ha sido validada por juicio de expertos y contrastada con proyectos o servicios socioeducativos a partir de aplicaciones piloto. Se asegura la utilidad de la herramienta porque también ha sido validada por expertos del ámbito de la justicia juvenil.

La rúbrica para la evaluación de acciones y proyectos socioeducativos de EJ es un instrumento de evaluación analítica, que se desglosa en 9 dimensiones y 27 indicadores (Planas, Trilla, Garriga, Alonso, y Monseny, 2016). Cada indicador está formado por 4 escenarios graduales, que son sumatorios y acumulativos. Dentro de cada escenario, hay tres opciones a elegir según el grado de identificación con el escenario: (-) por debajo, (=) pleno o (+) por encima. La ubicación en cada escenario es necesariamente aproximativa. Se ha recomendado que la elección del escenario se acompañara con:

1. Evidencias que la justifiquen (actividades, prácticas, tareas...).
2. Reflexiones y propuestas de mejora que se desprenden de la reflexión realizada.

El proceso de análisis de los datos recabados tras su aplicación consta, por un lado, de un análisis estadístico descriptivo de los escenarios seleccionados por los profesionales en relación a cada uno de los indicadores que conforman las dimensiones empoderamiento comunitario. Este proceso se ha realizado a través del cálculo de medianas, donde hemos otorgado una numeración del 1 al 12 por cada opción de respuestas de los diferentes escenarios (tabla 19.1).

TABLA 19.1  
*Numeración de respuestas por escenarios de la rúbrica*

Escenario 1 Inicial			Escenario 2 Emergente			Escenario 3 Establecido			Escenario 4 Avanzado		
-	=	+	-	=	+	-	=	+	-	=	+
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se ha realizado un análisis cualitativo de tipo inductivo de las evidencias, reflexiones y propuestas de mejora que acompañan los escenarios seleccionados, a través del programa NVivo. El análisis nos ha permitido emerger las categorías de análisis que, posteriormente, se han clasificado.

### 3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

#### 3.1. La contribución de la medida judicial de convivencia en grupo educativo al empoderamiento comunitario de las personas jóvenes

El análisis estadístico descriptivo de los escenarios nos permite concretar las medianas obtenidas a partir de las respuestas de los profesionales de los grupos educativos valorando los indicadores que conforman las dimensiones comunitarias de EJ (ver tabla 19.2). A nivel general, hay dos dimensiones comunitarias que se sitúan en el escenario 3 (establecido), la del *trabajo en equipo* y la *identidad comunitaria*. La dimensión de *participación*, en cambio, se sitúa en el escenario 2 (emergente). Ninguna de las tres dimensiones se sitúa en el escenario 1 (inicial), pero tampoco en el escenario 4 (avanzado), por lo que se demuestra que, según la opinión de los profesionales, estos grupos educativos de justicia juvenil ofrecen ciertas dinámicas de cohesión, influencia e implicación con el entorno, pero no de manera extensa y prioritaria.

TABLA 19.2

*Mediana de valoración por dimensiones/indicadores de EJ y escenarios*

(D) Dimensión/(i) Indicador	Media	Escenario
<b>D. Trabajo en equipo</b>	<b>8,20</b>	<b>3=</b>
i. Implicarse en el trabajo en equipo	8,19	3=
i. Saber ejercer funciones de liderazgo en el trabajo en equipo	4,69	2-
i. Saber comunicarse	10,44	4-
i. Saber negociar y consensuar	9,5	3+
<b>D. Identidad comunitaria</b>	<b>7,33</b>	<b>3-</b>
i. Compartir el patrimonio social y cultural de la comunidad	6,44	2+
i. Identificarse activamente con los procesos cívicos y asociativos que tienen lugar en la comunidad	6,69	2+
i. Identificar como propio el espacio público y hacer uso de él	8,88	3=
<b>D. Participación</b>	<b>6,34</b>	<b>2+</b>
i. Implicarse en acciones o proyectos colectivos	6,31	2+
i. Influir en el entorno	6,38	2+

Fuente: elaboración propia.



### 3.2. Factores de empoderamiento comunitario y herramientas para su promoción en el sistema de justicia juvenil

Tras el análisis cualitativo inductivo de los textos obtenidos en la rúbrica, se han podido categorizar 198 elementos diferentes relacionados con las dimensiones comunitarias, de los cuales 147 (el 74%) se han agrupado con el Bloque I, 15 (el 8%) con el Bloque II y 36 (el 18%) con el Bloque III (ver apartado 2). A continuación, se describen las categorías de análisis que conforman los bloques para poder presentar y discutir los resultados.

#### Bloque I. Factores potenciadores de la dimensión colectiva del EJ

La figura 19.1 refleja las categorías de análisis que describen las prácticas que, según el equipo profesional, utilizan para potenciar la dimensión comunitaria del EJ en los grupos educativos de justicia juvenil. Se presentan junto el número de veces que se contabilizan tras el análisis cualitativo realizado.

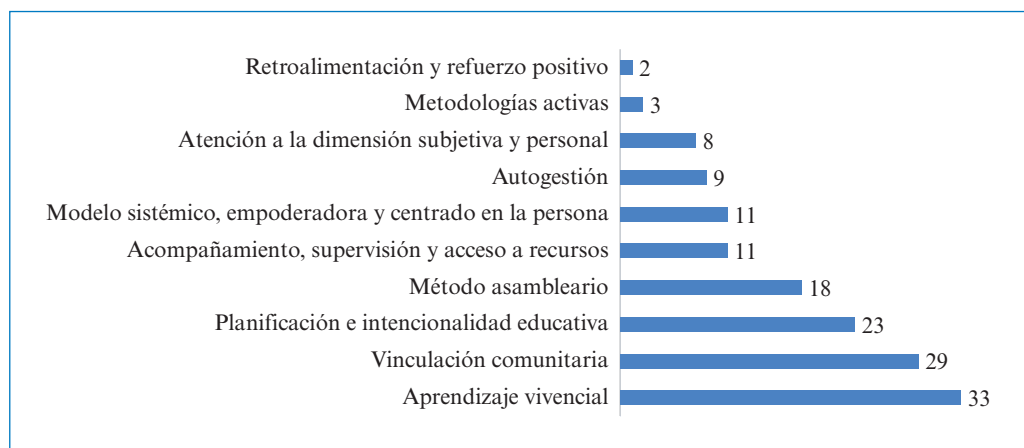


Figura 19.1. Número de codificaciones por categorías de análisis ubicadas en el bloque I. Fuente: elaboración propia.

Las prácticas profesionales más recurridas para fomentar la dimensión comunitaria del EJ son usar el aprendizaje vivencial (33), fomentar la vinculación comunitaria (29) y estructurar una planificación e intencionalidad educativa para la intervención con jóvenes (23). Este tipo de prácticas hacen que los jóvenes se comprometan con la comunidad (Lin, Chan, Kwong, y Au, 2018), a la vez que garantizan el diseño de estrategias necesarias y adecuadas para alcanzar los objetivos de la institución (Carriazo, Perez, y Gaviria, 2020). Veamos, a continuación, la descripción de todas las prácticas identificadas.

*Retroalimentación y refuerzo positivo*

Los profesionales apuestan por el conocimiento, la aceptación y la superación personal. Manifiestan que utilizan estrategias como la motivación, el fortalecimiento positivo, el feedback o el establecimiento de objetivos accesibles y adaptados a las personas jóvenes. La retroalimentación y el refuerzo positivo se entienden como la manera de poder evidenciar las potencialidades de los sujetos y trabajar sus déficits o carencias, así como de generar conciencia y sensibilización en torno la persona y la comunidad.

*Metodologías activas*

Según los profesionales, las metodologías activas favorecen el empoderamiento de los jóvenes. Se concretan dinámicas grupales tanto dentro como fuera del grupo educativo, role-playings, prácticas de modelado, de ensayo y error, etc. para favorecer las relaciones interpersonales, los aprendizajes y las competencias de las personas jóvenes.

*Atención a la dimensión subjetiva y personal*

Los profesionales consideran que promueven el autoconocimiento, el control interno, el trabajo introspectivo y la expresión emocional de las personas jóvenes. Referencian una apuesta clara por el bienestar subjetivo y personal de las personas jóvenes para favorecer las relaciones y vinculaciones con el entorno.

*Autogestión*

Se procura que las personas jóvenes sean parte activa de su propio proceso personal; los profesionales dicen que las personas jóvenes pueden tomar decisiones y emprender acciones siempre y cuando se autogestionen de manera adecuada y consecuente con las oportunidades que les brinda el contexto.

*Modelo sistémico, empoderador y centrado en la persona*

Se intenta dar un enfoque sistémico a la intervención, incluyendo a las familias en el tratamiento y rehabilitación de las personas jóvenes para ayudar a restablecer y restaurar las relaciones de convivencia. Opinan que el modelo que siguen trabaja capacidades y habilidades que facilitan a las personas jóvenes ser, estar y vivir en sociedad.

*Acompañamiento, supervisión y acceso a recursos*

Los profesionales aseguran que se trabaja a partir del acompañamiento y de la supervisión educativa en las actividades y tareas de la vida diaria. Según su opinión, desarro-

llan el papel de facilitadores para regular los comportamientos y los aprendizajes de las personas jóvenes. Asimismo, ofrecen herramientas y estrategias para que las personas jóvenes puedan cambiar, mejorar y transformar actitudes y conductas en un contexto de convivencia y de relaciones personales.

### *Método asambleario*

En el recurso judicial hay espacios de intercambio de visiones y de análisis de situaciones y problemáticas, a través de dinámicas grupales, educativas y psicológicas. Los profesionales dicen que utilizan espacios como la asamblea.

### *Planificación e intencionalidad educativa*

Los profesionales manifiestan trabajar bajo un plan psicoeducativo, con objetivos definidos en el Programa Individualizado de Ejecución (PIE) y en el Modelo Individualizado de Intervención (EII). Este plan prevé actuaciones que se consideran necesarias para fomentar la superación del conflicto familiar y el restablecimiento de vínculos. En la medida de lo posible se planifica y evalúa conjuntamente con las personas jóvenes.

### *Vinculación comunitaria*

Según los profesionales, se promueve la derivación y vinculación de las personas jóvenes a recursos y servicios comunitarios próximos a los grupos educativos para que conozcan el entorno y sus posibilidades, se formen y se relacionen con gente diversa, etc.

### *Aprendizaje vivencial*

Los profesionales aseguran que la misma dinámica diaria genera situaciones colectivas de aprendizaje y desarrollo personal y social idóneas para empoderar a las personas jóvenes. Es por ello que intentan aprovechar las problemáticas o los conflictos del día a día para trabajar de una manera más informal y vivencial diferentes capacidades y habilidades empoderadoras.

## **Bloque II. Factores limitadores de la dimensión colectiva del EJ**

La figura 19.2 refleja las categorías de análisis que delimitan los elementos que, según los profesionales, obstaculizan el abordaje de la dimensión comunitaria del EJ en los grupos educativos de justicia juvenil. Nuevamente, se presentan con el número de veces que se contabilizan tras el análisis.

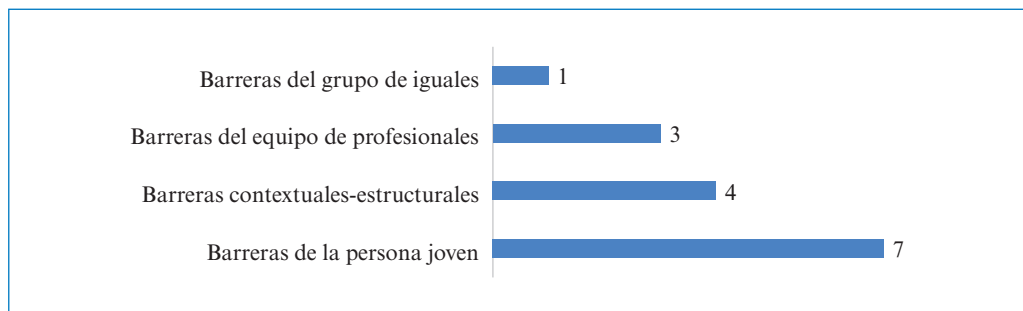


Figura 19.2. Número de codificaciones por categorías de análisis ubicadas en el bloque II. Fuente: elaboración propia.

Según los profesionales, las principales barreras con las que se encuentran para promover la dimensión comunitaria del EJ des del recurso judicial derivan de las propias personas jóvenes porqué suelen tener dificultades para la regulación de las emociones, para el control de impulsos o para la toma de consciencia y sensibilización en torno el riesgo o daño causado (Otto, Egdell, Bonvin, y Atzmüller, 2017). Es la categoría más contabilizada en relación a las demás (7). A continuación, se describen todas las barreras.

#### *Barreras del grupo de iguales*

La diferencia de edad entre las personas jóvenes que atienden también es un problema para los profesionales ya que tienen necesidades e intereses muy divergentes y esto afecta a la convivencia. Asimismo, cuando se quieren atender las individualidades, los profesionales dicen que se despiertan sentimientos de celos y envidia entre compañeros que dificultan la intervención.

#### *Barreras del equipo de profesionales*

Según los profesionales, existe la tendencia en focalizar la intervención en los conflictos y no se trabaja lo suficiente desde las potencialidades u oportunidades del contexto, del grupo o de las personas.

Afirman que suelen asumir un rol protector y de líder; protegen para evitar que se generen conflictos en el marco de convivencia y lideran la toma de decisiones, dejando poco margen para que las personas jóvenes hagan propuestas colectivas. Manifiestan tener dificultades para ceder el liderazgo en el grupo de jóvenes dado el contexto de intervención donde se encuentran.

### *Barreras contextuales-estructurales*

Según los profesionales, el sistema de justicia juvenil es una estructura rígida, que limita la libertad de las personas jóvenes para decidir y actuar en la comunidad. La localización geográfica de los grupos educativos a menudo difiere de la del núcleo de convivencia habitual de las personas jóvenes. Por tanto, en opinión de los profesionales, el entorno de la medida judicial es ajeno a ellas ya que no son del barrio o de la ciudad en cuestión. Además, los profesionales señalan que los grupos educativos se encuentran en barrios o complejos sin mucho espíritu comunitario o lejos de procesos asociativos.

### *Barreras de la persona joven*

Los profesionales consideran que la madurez intrínseca de las personas jóvenes influye en su propia evolución, progreso y reinserción social. Los profesionales definen a las personas jóvenes como personas desmotivadas, egoístas, individualistas, con falta de implicación, conciencia, proactividad, control y gestión emocional. Cuesta trabajar con ellas porque se frustran, se enfadan o se alteran con facilidad, hecho que influye negativamente en el empoderamiento comunitario.

## **Bloque III. Métodos y estrategias para la promoción de la dimensión colectiva del EJ**

La figura 19.3 muestra las categorías de análisis que definen las propuestas del equipo profesional para mejorar su contribución comunitaria del EJ, ya sean herramientas, estrategias, métodos o enfoques para la intervención. Se presentan con el número de veces que se han contabilizado en el análisis cualitativo de las rúbricas.



Figura 19.3. Número de codificaciones por categorías de análisis ubicadas en el bloque III. Fuente: elaboración propia.

Destaca, por encima de las demás, la propuesta de formar y desarrollar habilidades empoderadoras, especialmente aquellas que son más comunitarias (11). Ven el contexto como un potente agente educativo (Soler et al., 2017) y, como tal, proponen trabajar más las habilidades que permitan decidir y actuar de manera colectiva. Todas las propuestas identificadas se describen a continuación.

#### *Convivencia y cotidianidad*

Los profesionales consideran que hay que trabajar diariamente con todas las personas jóvenes, desde todas las horas del día. Utilizar y aprovechar más las oportunidades y posibilidades que ofrece la convivencia y cotidianidad para mostrar a las personas jóvenes alternativas para expresarse y relacionarse, para la resolución de conflictos y para favorecer conocimientos y aprendizajes reales y prácticos para la vida en sociedad.

#### *Esfera humana y de cuidado*

Subrayan la necesidad de incidir más en las emociones y tener en cuenta la relación mente-cuerpo para concienciar y trabajar sobre la influencia de los sentimientos o de las experiencias personales a la hora de llevar a cabo decisiones y acciones colectivas.

#### *Atención educativa y psicológica colectiva*

Los profesionales consideran que se deberían estructurar más espacios o momentos de atención educativa y psicológica grupal para así fomentar el dinamismo y la cohesión entre jóvenes.

#### *Metodologías activas*

Según los profesionales, se han de aplicar periódicamente estrategias socioeducativas que propicien el rol activo y empoderador de las personas jóvenes en la comunidad. Por ejemplo, realizar más actividades o prácticas de aprendizaje-servicio o talleres de teatro.

#### *Autorregulación*

Según los profesionales, las personas jóvenes deben tener más voz e influencia en el proceso de aprendizaje. Deben ser ellas quienes regulen su propio proceso de rehabilitación y reinserción social, es decir, que identifiquen sus necesidades de aprendizaje, propongan acciones, movilicen recursos, etc.

### *Acompañamiento, apoyo y orientación*

Según los profesionales, se debería ofrecer más acompañamiento, apoyo y orientación a la reinserción social de las personas jóvenes para que consigan poner en práctica los conocimientos y aprendizajes que realizan en el entorno donde conviven, con el fin de guiar hacia la toma de conciencia y la concreción de prioridades para conseguir su plena integración.

### *Pedagogía sistémica, restaurativa e interdisciplinaria*

Los profesionales reclaman mayor pedagogía sistémica para favorecer la conciencia y sensibilización con el entorno, promover las relaciones y superar etapas o vivencias. Implica entender y atender a las personas jóvenes trabajando, al mismo tiempo, con sus familias y la comunidad. Dar un enfoque más restaurativo y posibilista, de reparar los daños causados desde el empoderamiento y de las fortalezas de las personas jóvenes. Por ejemplo, a través de tareas de voluntariado.

Según los profesionales, el enfoque que se le da a la intervención además debe ser asumido y compartido por los diferentes espacios y agentes comunitarios (recursos judiciales, educativos, formativos, laborales...).

### *Planificación y evaluación del aprendizaje*

En opinión de los mismos profesionales, se debería planificar más el aprendizaje (objetivos, prioridades, necesidades, intereses ...) des de la cooperación y cercanía con las personas jóvenes. Además, proponen realizar evaluaciones periódicas y constantes de la intervención para poder detectar fortalezas y debilidades que ayuden a implementar acciones de mejora. También, hacer registros y evaluaciones estructuradas con las personas jóvenes (tablas, rúbricas...) para reflejar y ejemplificar actitudes y comportamientos, así como evoluciones y progresos personales.

### *Presencia comunitaria*

Los profesionales reclaman más presencia y libertad de participación en actividades culturales, benéficas, lúdicas, deportivas ... del territorio. Por ejemplo, poder hacer salidas a los entornos habituales de convivencia de las personas jóvenes para que se impliquen en la comunidad y establezcan relaciones como ciudadanas.

### *Formación y desarrollo de habilidades empoderadoras*

Según los profesionales, se deben fomentar habilidades empoderadoras que sean prácticas, estratégicas y creativas para su futuro, para la vida cotidiana en sociedad. Esto supone trabajar todas las dimensiones de EJ, tanto las que se pueden percibir como más individuales (autoestima...), como las más colectivas (identidad comunitaria...).

## 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

De los resultados obtenidos por parte de la opinión de los educadores y profesionales de la medida judicial de convivencia en grupo educativo se desprenden una serie de conclusiones y propuestas generales que pueden resultar útiles para promover, des de las instituciones y los programas de justicia juvenil, el empoderamiento individual con perspectiva comunitaria. En primer lugar, la necesidad de que la intervención sea tolerante e inclusiva. Las personas que se han visto directamente implicadas en el delito, deben tener la oportunidad de participar e involucrarse en la reparación del daño causado. En segundo lugar, la importancia de trabajar des de la cercanía y la cooperación; se trata de construir el plan de aprendizaje de manera conjunta con las personas jóvenes, para dotar de protagonismo y motivar la movilización de los propios recursos personales, sociales y comunitarios. Ello obliga a moderar el rol de liderazgo que muchos profesionales reconocen tener. En tercer lugar, dar valor y sentido a la cotidianidad; ser y estar en sociedad implica relacionarse, convivir, compartir, lo que genera situaciones y problemáticas colectivas en las que poder adquirir y mejorar capacidades. En esta línea, se refuerza la importancia de estructurar espacios abiertos, dónde las personas jóvenes puedan implicarse y vincularse con la comunidad y, consecuentemente, aprender de ella.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- Bacqué, M.-H. y Biewener, C. (2016). *El empoderamiento: Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Carriazo, C., Perez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Revista Internacional de Filosofía i Teoria Social*, (3), 87-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>.
- Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE). (2018). *Formació d'acollida Grup Educatiu Girona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.
- Departament de Justícia (2017, noviembre 14). *171114 X Jornada de Medi Obert de Justícia Juvenil*. [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=AapqH2MJ1kE>.
- Departament de Justícia (2018, octubre 16). *XI Jornada de Medi Obert de Justícia Juvenil. Presentació El Grup Educatiu de Girona (GEG)*. [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Dzs075nBzUM>.
- Iglesias, E., López, S., Muñoz, J. L., Rodrigo, P., Verónica, K., Tarrés, A. y Trull, C. (2019). Confluencias entre la práctica y la investigación para el empoderamiento de la comunidad educativa. En M. El Homrani, S. M. Arias, y I. Ávalos (eds.). *La inclusión: una apuesta educativa y social* (pp. 71-86). Madrid: Wolters Kluwer España, S. A.
- Lin, J. L. L., Chan, M., Kwong, K. y Au, L. (2018). Promoting positive youth development for Asian American youth in a Teen Resource Center: Key components, outcomes, and lessons learned. *Children and Youth Services Review*, 91, 413-423. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.040>.
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S. y Vila-Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 81-94. [https://doi.org/10. SE7179/PSRI\\_2017.30.06](https://doi.org/10. SE7179/PSRI_2017.30.06).



- Otto, H.-U., Egdell, V., Bonvin, J.-M. y Atzmüller, R. (2017). Introduction: empowering young people in disempowering times? Creating collaborative and transformative capabilities through participation. En H.-U. Otto, V. Egdell, J.-M. Bonvin, y R. Atzmüller (eds.). *Empowering Young People in Disempowering Times: Fighting Inequality Through Capability Oriented Policy* (pp. 1-19). UK y USA: Edward Elgar Publishing.
- Planas, A., Trilla, J., Garriga, P., Alonso, A. y Monseny, M. (2016). ¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores. En P. Soler, J. Ballera, y A. Planas (eds.). *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales* (pp. 311-318). Girona: Universitat de Girona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10256/13324>.
- Proyecto HEBE (2019). *Rúbrica para la evaluación de acciones y proyectos socioeducativos de empoderamiento juvenil*. Girona: Repositori digital de documents de la Universitat de Girona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10256/17643>.
- Ruiz-Bravo, P., Vargas, S. y Clausen, J. (2018). *Empoderar para Incluir: Análisis de las Múltiples Dimensiones y Factores Asociados al Empoderamiento de las Mujeres en el Perú a partir del Uso de una Aproximación de Metodologías Mixtas*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/investigaciones/empoderamiento-de-las-mujeres.pdf>.
- Smith, R. y Gray, P. (2018). The changing shape of youth justice: Models of practice. *Criminology and Criminal Justice*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1748895818781199>.
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M. y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 19-32. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.30.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02).
- Tapia, I. (2018). La participación de los jóvenes en la sociedad. *Círculo de escritores*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11777/3729>.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. Rappaport & E. Seidman (eds.). *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-63). USA: Springer, Boston, MA. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6>.



# 20 El aprendizaje social y aprendizaje servicio como mecanismo de reeducación y reinserción social en menores pandilleros

*Yaritza María Vásquez Hernández<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante el panorama de una Sociedad hondureña que se ha construido bajo un trinomio de desigualdad social-violencia-delincuencia, es apreciable el surgimiento y externalización de conductas delictivas por parte de los menores pandilleros, como respuesta ante el debilitamiento del Estado de Bienestar. Este problema estructural ha exacerbado los imaginarios sociales sobre los adolescentes, condenándoles y dificultando su reconexión con el núcleo social (Vásquez-Hernández, 2020, pp. 110,111). A la luz de esta realidad, el objetivo de este manuscrito intentará explorar desde un acercamiento teórico la aplicabilidad de la teoría del Aprendizaje social y aprendizaje-servicio a programas de Tratamiento y prevención, con la finalidad de reconstruir el tejido socio-comunitario del menor.

Es importante destacar, que a pesar de los diferentes programas de reeducación y reinserción social que se han promovido a nivel nacional en los centros de menores en Honduras para evitar la reincidencia de conductas delictivas, no se ha logrado establecer medidas eficaces que aseguren la inclusión del menor en la sociedad. Por ello, es procedente plantear como una alternativa la adopción de la Justicia Restaurativa (JR) a través de la implementación del aprendizaje social y aprendizaje-servicio, como mecanismo de reeducación y reinserción social.

Y es que, la mayoría de los programas de intervención en menores infractores en Honduras han puesto su mirada en dos extremos: por una parte, el endurecimiento de las medidas y, por otra, el alargamiento de las medidas. Sobre esta base, algunos estudios han determinado que en aquellos casos en que la conducta delictiva ha atentado gravemente contra los bienes jurídicos protegidos, la adopción de aquellas medidas más privativas no proporciona resultados positivos o eficaces, por lo que su endurecimiento no cerciora la reinserción social. Ante esta perspectiva, se debe impulsar medidas reeducativas y resocializadoras cuya intervención se desarrolle desde el contexto familiar y comunitario a fin de reforzar los programas de reinserción social. (García et al., 2010, p. 866).

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Criminología en la Universidad de Granada.

En este sentido, el tratamiento de la delincuencia juvenil requiere una dosis integral en el proceso de resocialización, favoreciendo su cohesión con la comunidad bajo un contexto interactivo y dinámico (Andrews y Bonta, 2006). De igual manera y tal como lo sostienen las Directrices para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (RIAD), aprobadas en el año de 1990 por las Naciones Unidas, se exhorta a los Estados a contemplar dentro de sus medidas de intervención el papel fundamental que representa el entorno próximo del menor en el proceso de resocialización y reinserción. Ello implica que tanto la familia, Escuela y Comunidad se forjan como un extraordinario recurso para el Aprendizaje Social y el Aprendizaje Servicio, a fin de desarrollar intervenciones socioeducativas más efectivas.

Sobre este matiz, el Aprendizaje social y el aprendizaje servicio se constituyen como un mecanismo apoyado en la JR, que se convierte en una experiencia de orientación y acompañamiento hacia los menores pandilleros que se encuentren en proceso de reintegración a su núcleo social. Ciertamente, en este proceso de reeducación y reinserción social es fundamental volver la mirada a la comunidad como un agente de resocialización donde se adopta el aprendizaje social-servicio, partiendo de su rol como facilitadores de ese proceso de cohesión social.

## **2. ÁMBITOS DE ESTUDIO**

### **2.1. Conceptualización del aprendizaje social, aprendizaje servicio, menores pandilleros, reeducación y resocialización**

Sobre este ámbito de estudio, la aproximación conceptual que define el término de aprendizaje social remite en primera instancia al desarrollo de su teoría como modelo explicativo para determinar el comportamiento. En términos psicoeducativos, la apprehensión de una conducta a través del aprendizaje social compele a circunstancias que van más allá de una cuestión individual o genética, y que otorgan un peso considerable sobre el contexto social en el que se relaciona el individuo. De este modo, el aprendizaje social o también denominado aprendizaje por observación responde tanto a variables ambientales como cognitivas. (Yubero, 2004, p. 838).

Así, la utilización de dicho término para efectos del presente manuscrito refiere al aprendizaje social como una teoría con perspectiva psicosocial que expone que tanto la adquisición, mantenimiento y modificación de una conducta se encuentra fuertemente influenciada por factores socio-ambientales, no sociales y culturales; dichos factores pueden tener dos vertientes: por una parte, pueden favorecer la socialización o por otra, la ejecución de conductas desviadas y delictivas; ya que dichos factores median tanto en la motivación como el control del comportamiento (Akers, 2006).

Respecto al Aprendizaje Servicio, es preciso señalar que refiere a un conjunto de actividades que entrelazan el servicio que se brinda a la comunidad, con un aprendizaje basado en experiencias reflexivas que parten tanto del conocimiento, como de las habilida-

des sociales y valores. Es a través de las acciones solidarias aunado con el elemento formador de actitudes prosociales que se contribuye a la comprensión de la realidad social. (Escámez, 2008, citado en Rovira et al., 2011).

En cuanto a la apreciación terminológica sobre el menor pandillero, es preciso recalcar que aún no se definió su conceptualización, por lo que se construirá dicho término conforme la unificación de criterios de menor y pandillero. En lo que concierne al término niño, es notable su acogimiento en diferentes instrumentos internacionales, lo que facilita una comprensión sobre su caracterización. En la Convención sobre los Derechos del niño se recoge en su artículo 1 que el término niño refiere a «todo ser humano menor de 18 años, salvo que en virtud de una ley que sea aplicable, haya alcanzado su mayoría de edad». De cara a la discusión que pueda provocar este concepto en la Comunidad Internacional respecto de la Justicia Penal, el Comité de los Derechos del niño determina que solo se admitirá fijar la mayoría de edad a una edad menor en aquellos casos que no se transgreda ninguno de los derechos contemplados en la Convención.

Tras la ratificación del instrumento en mención por el Estado de Honduras, el Código de la Niñez y Adolescencia hace hincapié que, «niño es todo individuo menor de 18 años»; de igual manera, señala que, a efectos legales, la niñez comprende 2 estadios o períodos: La infancia comienza con el nacimiento y culmina hasta los doce (12) años en los varones, y hasta los catorce (14) en las niñas. El segundo período corresponde a la adolescencia, la cual va sujeta desde las edades en que finaliza la infancia hasta alcanzar los 18 años». Bajo este prisma, el término adolescente determina las franjas etarias sobre las que se reconoce el progreso de los individuos, así como su capacidad de autonomía; de esta forma, el reconocimiento de sus derechos, deberes y obligaciones queda supeditado al desarrollo de sus habilidades. Esta aproximación se enlaza con la toma de decisiones que recaen sobre el menor, aunque con un grado limitado de comprensión y consciencia. Sobre esta argumentación se emana la franja de edad aplicable respecto del sistema de justicia juvenil, el cual va orientado a los menores que se han catalogado como adolescentes; es decir aquellos que sean mayores de 12 años, pero menores de 18. (Contró, 2011). Dicho esto, cuando se habla de un menor en el campo del Derecho se hace referencia a los menores, que, habiendo transgredido las leyes penales, están sometidos bajo la aplicabilidad de una ley especial para poder ser procesados y juzgados conforme sistema de justicia juvenil.

Ahora bien, la apreciación terminológica que gira torno al «pandillero» o «marero» deriva de su rol como miembro de una pandilla; bajo este entendimiento, se podría desentrañar que un pandillero es un individuo que desarrolla un fuerte sentido de pertenencia y de identidad hacia su pandilla a través de su adherencia a un espacio, territorio y la instrumentalización de la pandilla. (Aguilar y Acuña, 2011, p. 12).

La unificación de criterios sobre los términos expuestos hasta aquí, hacen posible una caracterización sobre el menor pandillero. Por consiguiente, se referirá a un menor que habiendo transgredido un bien jurídico protegido por las leyes penales a causa de su pertenencia a una pandilla, se encuentra sujeto al cumplimiento de una medida socio-educativa conforme mande el Sistema de Justicia Juvenil.

Cuando se habla de la reeducación, el término nos remite a un escenario no solo jurídico, sino pedagógico, psicológico y terapéutico; comprendiéndose como un acto, por me-

dio del cual se vuelve a enseñar a los individuos aquellas conductas pro sociales o socialmente positivas, que a causa de ciertas problemáticas o circunstancias se han disipado tanto en el tiempo como en el espacio y que afectan gravemente tanto en el desarrollo como en el funcionamiento integral del individuo. Desde una perspectiva social, la efectividad de la reeducación depende en gran medida no solo del Centro de menores, sino de la familia y la comunidad. Con ello, el concepto de reeducación que instauran los programas de tratamientos para menores infractores rigen sus postulados en una pedagogía reeducativa. (Ávila-Navarrete, 2017, p. 1193).

Por su parte, el autor Álvarez García (2001), advierte a la reeducación desde una mirada formativa, por lo que dicho concepto estaría enfocado al revestimiento o accesibilidad tanto de la cultura, educación y todas aquellas posibilidades que faciliten el desarrollo integral de la personalidad del individuo. De esta forma, la reeducación es la posibilidad que brinda el Sistema Penitenciario a los individuos de dotar de aquellas herramientas sociales que dificultaban su proceso correcto de socialización, sean estas culturales, formativas y educativas, a fin de formar un individuo responsable y capaz de respetar las leyes penales. (Tudela, 2019, p. 232).

Respecto de la reinserción social, es un proceso que lleva implícito lo que se denomina resocialización, sobre este proceso sobre el que el delincuente se reincorpora a la sociedad se espera que el individuo adopte una conducta conducente al deber jurídico-penal, es decir, que no reincida más en la transgresión de la ley penal. En ese sentido, la reinserción no solo apela a una función preventiva, sino que también al desarrollo de habilidades sociales tras su correcta socialización que evitan todas limitaciones que son ajenas al individuo y puedan propiciar la comisión de un delito (Fernández-Batanero y Felicio, 2016, p. 165). Por tanto, la reinserción como concepto implica la reconducción del delincuente dentro del entorno social en el que cometió un delito, y en el que su dirección va encaminada a forjar tanto el reconocimiento de sus deberes como a construir una mayor capacidad de resistencia frente a los factores criminógenos. (Velázquez, 2012, p. 70).

## **2.2. Aspectos fundamentales del aprendizaje social y rasgos psico-educativos del aprendizaje servicio**

Indudablemente la teoría del aprendizaje social mantiene como postulado que, un proceso de aprendizaje provoca el surgimiento tanto de conductas correctas o conformes, como de conductas desviadas o delictivas. Así, la adquisición, mantenimiento o modificación de una conducta deviene del equilibrio entre los factores de protección, y los factores de riesgo sobre la conducta del individuo; de modo, que el comportamiento social de un individuo reside en la construcción del proceso de socialización en el que intervienen dichas variables del aprendizaje (Akers, 2006).

Los planteamientos de esta teoría responden a que el individuo es capaz de aprender a través del aprendizaje vicario, simbólico y autorregulado; sin embargo, nos enfocaremos en el aprendizaje vicario o por observación. El aprendizaje vicario se conforma como aquel que resulta de la observación y práctica de la conducta de otros, resultando un proceso muy eficiente para el aprendizaje que se determina conforme a la conexión de cuatro

elementos: atención, retención, generación y motivación (Woolfolk, 2010, pp. 221-222). Desde esta perspectiva, el aprendizaje adquiere una dimensión significativa en el que el individuo asimila la conducta tras prestar atención y recordarla, no obstante, también requiere practicar dicho comportamiento a fin de que su actuar sea más eficaz, para ello es necesario que surja cierta motivación. Así, cuando la persona conoce de manera anticipada que recibirá un incentivo es más propensa a prestar atención, retenerla y ejecutarla.

De este modo, cuando la adquisición, mantenimiento o modificación de una conducta surge mediante el aprendizaje social, es necesario atender a las dos operaciones básicas mediante las cuales se mantiene: Por una parte, se encuentra la experiencia directa, en la que a medida que las personas realizan una acción, esta provoca resultados positivos o negativos; el reforzamiento funciona como un mediador de los resultados, provocando el aumento de respuestas ante los efectos positivos de su acción, mientras que los efectos negativos contribuyen al decremento de ellas. Por otra parte, el modelamiento se comporta como una forma de aprendizaje basada en los resultados de las acciones de otros sujetos, es decir que el individuo advierte tanto los elementos significativos de la acción de los otros, como de los resultados logrados mediante ese modelo de conducta. Ciertamente, ambas operaciones básicas del aprendizaje social se desarrollan a través de la socialización, por lo se debe atender al papel fundamental de los agentes socializadores al momento de transmitir los contenidos que determinaran la conducta del individuo, a través de mecanismos o formas de interacción que inciden directamente sobre él. El escudriñamiento sobre dichos mecanismos recoge tanto la estimulación positiva como el modelaje. (Peireira y Muñoz, 1979, p. 83).

De dicho planteamiento se infiere que las experiencias observacionales que se dan a través del aprendizaje social dan pie a la adquisición de nuevas habilidades sociales. De modo que, el aprendizaje vicario ejerce una fuerte influencia sobre el proceder del individuo a través de 3 efectos del mismo:

1. El efecto modelado, mediante el cual el individuo se apropia de una nueva conducta por el mero hecho de observarla.
2. El efecto de desinhibición, por el que el individuo conforme a la exposición del modelado, desarrolla de manera más frecuente una conducta preexistente.
3. El efecto de inhibición, a través del cual el individuo reduce significativamente la frecuencia de una conducta antes de la adopción del modelado (Bandura y Walters, 1974, p. 54).

Por tanto, el individuo es capaz de adquirir un nuevo modelo de comportamiento basado en las experiencias observacionales de otros, aunado a su aprendizaje personal. Por lo que, en la medida que el individuo se involucre en la práctica de dichas conductas sobre determinadas situaciones sociales va desarrollando habilidades sociales, que permiten la adaptación sobre un entorno social con consecuencias positivas, que provocan que su conducta responda de manera más perfilada. (Kelly., 2002, p. 37).

En cuanto al aprendizaje servicio, es fundamental recalcar que es un modelo de intervención que comporta tanto la solidaridad como el servicio hacia un colectivo, esto permite generar lazos que humanizan a los miembros del entorno y les comprometen a ac-

tuar en pro de los beneficios de dicho grupo; por otra parte, propicia un conocimiento recíproco revestido de empatía. El aprendizaje servicio se convierte en una herramienta pedagógica que favorece a la propiciación de conductas a través de la interacción y experiencias basadas en el crecimiento personal; y es que, la conformación de lazos sociales en una comunidad que coopera en la interacción social de otros miembros genera el desarrollo de sociedades más justas e igualitarias (Rovira et al., 2011, p. 54).

La trascendencia del aprendizaje servicio puede visualizarse desde diversas dimensiones, en primera instancia, mejora tanto la autopercepción que tiene el individuo sobre sí mismo, así como su autopercepción para con los demás; Por otra parte, el aprendizaje servicio ofrece a mediano y largo plazo el sentimiento de acogida, libertad e inclusión social, brindando así el acompañamiento que requiere el menor pandillero en su proceso de reinserción social. Desde esta mirada, la implicación del aprendizaje servicio potencia la experiencia comunitaria, pero sobre todo la experiencia personal del individuo, al favorecer su proceso de maduración personal, la construcción de nuevas habilidades sociales y comunicativas, así como la adopción de aprendizaje significativo a través de la práctica de valores como la solidaridad y el respeto (Rodríguez-Gallego, 2015, p. 331).

Sobre esta base, el aprendizaje social contribuye a la promoción de la solidaridad y justicia, ya que pone rostro a la realidad social a través de la identificación tanto de las necesidades, como de las consecuencias que se derivan de las acciones del individuo sobre el entorno comunitario. Es precisamente este reconocimiento por parte del individuo lo que da un empuje a la reconexión social, posibilitando la reciprocidad y el sentido de corresponsabilidad con la comunidad. Así el aprendizaje-servicio se recrea sobre 3 elementos: la exploración, la acción y la reflexión; de modo que no solo es necesario demostrar lo aprendido sino apropiarse del conjunto de valores que se desprenden a través de las experiencias vividas del individuo con su entorno, llevando a reflexionar su rol en la sociedad. Sin duda, el servicio no solo mejora el aprendizaje tras su observación y práctica, sino que motiva a quién le práctica, dando sentido a dicha experiencia (Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012, p. 188).

### **2.3. El aprendizaje social y aprendizaje servicio como propuesta para reeducar y reinsertar socialmente a los menores pandilleros**

Ante la incógnita, ¿Por qué cambiar los mecanismos de acción frente a los menores pandilleros en su proceso de reeducación y reinserción social?, es necesario mencionar, que los mecanismos de represión basados en la reducción de la edad punible, la dureza y alargamiento de las medidas socioeducativas sin incluir a la comunidad propician un entorno poco favorable a efectos de la reinserción social del menor pandillero, lo que empuja nuevamente al menor a buscar la aceptación social y sentido de pertenencia que prometen las pandillas.

Las medidas socioeducativas que se imponen a los menores infractores van destinadas hacia la reeducación y reinserción social, a ello va aunado el nuevo concepto de justicia



restaurativa que supone que el Sistema de Justicia Penal debe considerarse desde la prevención y la reconciliación entre víctima-delincuente, resolviendo la causas que motivaron al individuo para evitar la comisión de nuevos delitos desde un mecanismo de prevención especial positivo, ante ello aparece el aprendizaje social y el aprendizaje servicio como dos herramientas que atienden tanto a la reeducación como reinserción social.

Tanto el aprendizaje social como el aprendizaje servicio se deben considerar como programas de intervención para menores infractores, como un mecanismo que permita reconciliar al individuo con el entorno a través de la interacción y dinámica social. Y es que, la intervención de estos métodos sensibiliza a los menores infractores frente a las consecuencias que provocan sus acciones en el entorno, lo que genera el desarrollo de una cultura de paz.

La comunidad sin duda desarrolla un papel fundamental en la reinserción social del menor pandillero, al punto que es inconcebible suponer que la reeducación de los jóvenes, la construcción de habilidades sociales o el respeto frente a las normas jurídicas es responsabilidad única de los centros de menores (Rovira et al., 2011). Al igual que es inimaginable la concepción que las necesidades sociales puedan solventarse únicamente a través de las entidades sociales. Por tanto, las medidas de intervención sobre los menores infractores y en especial sobre menores pandilleros deben pensarse desde la comunidad y para la comunidad. Desde esta perspectiva reflexiva, la combinación de conceptos como el aprendizaje social y el aprendizaje servicio da lugar a un proceso que integra prácticas que promueven un nuevo concepto de justicia, en el que el menor adquiere el sentido de responsabilidad social, cambiando la visión que tenía anteriormente de sí mismo y de su entorno social.

Desde una mirada psicopedagógica, el acompañamiento que brinde el centro de menores a través de estas herramientas es determinante para el desarrollo de la personalidad del menor, así como las experiencias observacionales que se forjan desde el apoyo y estímulo. Sobre el trinomio menor infractor/pandillero-centro de menores-comunidad, se establece una relación de aprendiz-acompañante en el que tanto el aprendizaje social como el aprendizaje servicio se yuxtaponen como incitadores de la transformación tanto individual como ambiental del menor (Herrera-Pastor, Portillo-Carmona y González-Montea-gudo, 2020, p. 11).

### **3. CONCLUSIONES**

Tras este escudriñamiento, se puede advertir que el proceso de reeducación y reinserción social en menores pandilleros no depende ni de la dureza y larga duración de las medidas socioeducativas a las que se someta el menor, sino de la eficacia de los programas de intervención. En tal sentido, la conformación de factores protectores para evitar la reincidencia y desarrollar el criterio de responsabilidad social recae desde este análisis en la adopción del aprendizaje social a través de experiencias observacionales, y prácticas de servicio a la comunidad que permitan crear espacios normalizados para el menor infractor.

Por otra parte, la adopción de estas herramientas como mecanismo propicia el desarrollo de círculos restaurativos, desarrollando una responsabilidad recíproca de perdón entre la comunidad y el menor. Sobre este círculo, tanto el aprendizaje social como el apren-

dizaje servicio favorecen la inclusión social del menor, permitiendo la reconstrucción de su identidad y rompiendo estigmas y prejuicios de la ciudadanía sobre la reinserción social de menores pandilleros.

Los modelos de intervención de Justicia Juvenil hondureña, deben reenfocarse desde una mirada más humana y empática; brindando un acompañamiento sociopedagógico, en el que la asistencia y tratamiento se base en experiencias que favorezcan el proceso de resocialización desde dos perspectivas: por una parte, el menor contribuye a las necesidades de la comunidad y por otra, dichas prácticas le permiten sentirse parte de la comunidad, dibujando así un nuevo camino, y una nueva identidad que les aleja del mundo delictivo de las pandillas.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez García, F. J. (2001). La reeducación y reinserción social en el momento de la conmi-nación. En G. Q. Olivares, y F. M. Prats, *El nuevo Derecho Penal Español: estudios penales en memoria del Profesor José Manuel Valle Muñiz*. (pp. 35-56). Navarra: Aranzadi.
- Ávila-Navarrete, V. C. (2017). ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1191-1206.
- Aguilar, O. G. y Acuña, A. S. (2011). Pandilla, Violencia y Dinámicas Socioculturales en la Costa Rica Urbana. *Intersticios Sociales*, 1-42.
- Akers, R. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. En F. B. Arús, J. L. Dalbora, y A. S. Maílo, *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal* (pp. 1117-1138). Madrid dialnet: Dykinson.
- Andrews, D. y Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct* (4.<sup>a</sup> ed.). Newark, NJ: LexisNexis.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Cárdenas, Á. E. (2007 ). La Justicia Restaurativa versus la Justicia Retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. *Prolegómenos-Derechos y Valores*, 10 (20), 201-212.
- Contró, M. G. (2011). ¿Menores o niños, niñas y adolescentes? *Publicación Electrónica*, 5, 35-48.
- Fernández-Batanero, J. M. y Felício, J. M. (2016). Musicoterapia e integración social en menores infractores. *Perfiles educativos*, 163-180.
- Ferrán-Zubillaga, A., y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 187-195.
- García, M. D., Martín, E., Torbay, A. y Rodríguez, C. (2010). La valoración social de la Ley de Responsabilidad Penal de los Menores. *Psicothema*, 865-871.
- Herrera-Pastor, D., Portillo-Carmona, M. T. y González-Monteagudo, J. (2020). Acompañamiento socio-pedagógico, holismo y longitudinal a través de una buena práctica con un menor infractor. *Revista Fuentes*, 22 (1), 53-64.
- Kelly, J. A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales* (7.<sup>a</sup> ed.). Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Pereira, M. R. y Muñoz., J. A. (1979). Aproximación teórica y metodológica al estudio del aprendizaje social. *Revista Colombiana de Psicología*, 79-88.
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 314-333.
- Rovira, J. M., Casares, M. G. y Serrano, X. M. (2011). Aprendizaje Servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.
- Tudela, E. M. (2019). La reeducación y la reinserción social en prisión: el tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 227-249.
- Vásquez-Hernández, Y. M. (2020). Terrorismo mediático: Influencia de los Medios de Comunicación en la construcción social del miedo sobre la participación del menor en las Maras. *IROCAMM* 3(2), 109-117.
- Velázquez, J. O. (2012). Reinserción social y función de la pena. *Derecho Penal y Criminalística*, 67-78.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11.ª ed.). Ciudad de México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Yubero, S. (2004). Socialización y Aprendizaje Social. En I. F. Sedano, S. U. Lannda, E. M. Zubieta, y D. P. Rovira, *Psicología, cultura y educación* (pp. 819-844). Madrid: Pearson Educación.



# 21 Entorno sociofamiliar y esquemas disfuncionales tempranos en adolescentes infractores internados en el Centro Juvenil de Medio Cerrado de Lima

A. Fernando Salinas Silva<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La delincuencia juvenil es una problemática que cobra cada día mayor relevancia, debido a que aumentan los problemas sociales relacionados a conductas infractoras como robo, hurto, homicidio, entre otras, además que también en estos jóvenes se refuerza su condición de exclusión social, afectando su derecho a la educación, a la salud, a la equidad, entre otros. A pesar de los esfuerzos por disminuir la conducta delincuencial de las personas, el sector de los jóvenes privados de su libertad es el más numeroso (censo nacional penitenciario y de los centros juveniles en 2016). Es por ello que se da la necesidad de conocer con mayor profundidad este fenómeno en todos sus niveles y salir de intervenciones superficiales, teniendo como una de sus consecuencias las reincidencias. Para tratar con esta difícil población, es necesario contar con fundamentos tanto teóricos como prácticos que permitan generar los cambios para prevenir y rehabilitar a estas personas.

### 1.1. Los esquemas cognitivos

Han sido identificados como un constructo de gran utilidad para comprender y tratar una gran variedad de trastornos psicológicos. Cuando las experiencias de la infancia son acordes a las necesidades emocionales, el esquema en formación adquiere un funcionamiento adaptativo. Sin embargo, cuando las experiencias tempranas, en determinados contextos familiares, son adversas, se genera un esquema disfuncional (Beck, 1967).

Young (1999, citado por Young, Klosko y Weishaar, 2003) ha desarrollado un modelo denominado «terapia centrada en los esquemas», en el cual, ha descrito con detalle una

---

<sup>1</sup> Psicólogo, Coordinador de Programa del Centro Juvenil de Medio Cerrado de Lima. Docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. fersalinas.silva@gmail.com, asalinass@unmsm.edu.pe.

serie de esquemas disfuncionales tempranos (EDT) que pueden estar en el origen de numerosos trastornos psicológicos y/o conductas disfuncionales. A continuación presentamos los quince EDT identificados por Young, que se agrupan en las siguientes dimensiones:

1. Desconexión y rechazo.
2. Perjuicio en autonomía y desempeño.
3. Límites inadecuados.
4. Tendencia hacia el otro.
5. Sobrevigilancia e inhibición.

El modelo Cognitivo de la conducta violenta plantea que aspectos genéticos y biológicos interactúan con experiencias tempranas como maltrato o modelamiento de conductas inapropiadas por los padres en el desarrollo de esquemas disfuncionales (Beck, 1999).

El aproximarnos a un perfil cognitivo nos permitirá identificar mecanismos psicológicos que explican o facilitan este tipo de comportamientos y en consecuencia proponer intervenciones basadas en evidencia para prevenir, tratar y rehabilitar a esta población; sin pretender caer en «psicologizar» el problema, por lo que se busca analizar los factores sociofamiliares, que se consideran, deberían ser de protección, sin embargo, muchas veces se constituyen en un importante factor de riesgo.

## 1.2. Factores sociofamiliares

UNICEF en Colombia desarrollo la investigación: *De la atención institucionalizada a la integración social de la niñez infractora privada de la libertad*, donde describen los diferentes factores que llevan a la niñez a ingresar a este tipo de población excluida teniendo características comunes: «graves conflictos familiares, manifestados en situaciones socialmente problemáticas de abandono, violencia intrafamiliar, descomposición familiar, maltrato, ausencia de figuras paternas o de autoridad, pautas de crianza ambiguas, y modelos de comportamiento delincuenciales en contextos barriales violentos, en los que han sido espectadores o víctimas de episodios que les marcan profundamente» (Unicef, Colombia, 2001, pp. 109-117).

De acuerdo al enfoque ecológico, se encuentra que el barrio donde vive el adolescente, el ambiente de la escuela, la conducta problemática y las relaciones con amigos, constituyen los factores de riesgo del Exosistema; siendo los adolescentes infractores quienes mayor frecuencia de exposición tuvieron en comparación a los adolescentes no infractores. Los factores de riesgo del microsistema como el maltrato físico, verbal y psicológico de ambos padres, las relaciones familiares, las relaciones entre padres y el consumo de alcohol por parte de padre y madre; de igual forma fueron los adolescentes infractores quienes presentaron mayor frecuencia a la exposición de este tipo de factores frente a los adolescentes no infractores. En la práctica también se observa que no solamente se puede hablar de familias disfuncionales caracterizadas por el ejercicio de la violencia, el consumo de drogas, incluso de incesto (Norwood, R.), sino en la actualidad por la crisis econó-

mica que ha incrementado la crisis de las familias y los padres salen a trabajar para pagar deudas o tratar de cubrir las necesidades familiares, descuidando su necesaria presencia con un gran costo como es el de convertirse en padres ausentes y no ejercer su rol de supervisión y de guías para sus hijos, problemática que se expresa más en la adolescencia debido a las propias necesidades de esta etapa, vulnerable a influencias negativas y a ejercer conductas antisociales (Moffit, T.).

Algunas de las características de los adolescentes serán sus actitudes y creencias como el pretender obtener las cosas que quieren como sea (inmediatismo), hacer lo que les causa placer aquí y ahora (hedonismo), no dedicar el suficiente esfuerzo para prepararse para el futuro (falta de conciencia sobre las consecuencias), tomar riesgos solo por placer y probarse a sí mismo haciendo cosas arriesgadas (temeridad). Por otra parte, frecuentemente tienen la creencia de que la gente que viola las leyes no será atrapada (la «habilidad» se respeta). Esto está muy presente en los reincidentes, así como el esquema de Fracaso y de Dependencia de los «amigos». Además de estos factores individuales se plantea investigar *cuáles son los factores psicosociales que participan en la reincidencia de los adolescentes que cometen actividades delictivas.*

## 2. MÉTODO

Se utiliza un método cuantitativo, el tipo de investigación es descriptivo y el diseño es no experimental. Además de una entrevista semiestructurada, con adolescentes reincidentes.

La muestra fue no probabilística de tipo intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Esta muestra estuvo conformada por 115 menores en conflicto con la ley penal de sexo masculino que se encuentran internados en Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima, el 56,5% es mayor de edad, el 81,7% cursa el nivel de secundaria, el 82,6% es soltero, el 65,2% procede de Lima, el 73% presenta su 1° internamiento en el centro, el 66,9% se encuentra por robo o hurto agravado, el 94,8% consumía SPA antes de su internamiento y el 73% consumía SPA ilegales.

El Instrumento fue la escala construida por Young y Brown en 1994, su objetivo es evaluar 15 EDT, los cuales están organizados en cinco dominios. El cuestionario de esquemas de Young —versión reducida (Young SchemaQuestionnaire-Short Form: YSQ-SF)— es un cuestionario de 75 ítems. Numerosos estudios han apoyado la validez del Cuestionario de Esquemas, sugiriendo una alta sensibilidad de la prueba para identificar psicopatología (Londoño et al., 2012).

## 3. RESULTADOS

Son variados los factores que confluyen en el fenómeno de la violencia juvenil y vulneran el bienestar y calidad de vida de los adolescentes, entre los más destacados contamos al consumo de drogas, la influencia de amigos, la disfuncionalidad familiar, las necesidades básicas insatisfechas, la ausencia de espacios educativos, formativos y ocupacionales, el entorno social de riesgo en el barrio, la deserción escolar y las redes de apoyo insuficientes.

En el estudio en Colombia, se consideraba la **red vincular**, se halló que los adolescentes reincidentes cuentan con una red social pequeña, limitada a la familia, los amigos del barrio y la institución educativa. En la apreciación de los adolescentes, estas redes no cumplen con las funciones de apoyo emocional, guía, regulación social, ayuda material y accesos a nuevos contactos. A nivel de **filiación**, entendida como los vínculos que construyen los miembros del sistema familiar. Se evidencian vínculos cercanos, importantes y emocionales con el grupo de pares, con los cuales comparten actividades de riesgo como el consumo, el ocio y la actividad delictiva. En el tercer componente **sociocultural**, que implica la práctica religiosa, creencia que los adolescentes utilizan como factor protector antes de ejecutar la acción o actividad delictiva. El último indicador fueron las actividades de ocio y ocupación que tienen los adolescentes, **situación** alarmante al encontrar que la mayoría de esta población se halla con mucho tiempo muerto, donde no estudian ni trabajan; su tiempo lo utilizan para compartir actividades con el grupo de pares. Toda esta situación, coloca a los adolescentes en una situación de **vulnerabilidad social** en la que aparecen los factores de riesgo más importantes que hacen referencia al alto y variado consumo de sustancias psicoactivas, la influencia del grupo de pares con situaciones similares y la no satisfacción de las necesidades básicas.

Este parámetro de vulnerabilidad, manifiesta la falta de estrategias y herramientas que poseen los sistemas familiares para cumplir con la función de contención, resistencia y adecuada recuperación, frente a las situaciones de riesgo. Esto está muy presente en los ítems de las herramientas de valoración del riesgo de reincidencia para adolescentes como el SAVRY y el VRAI-P.

Se aprecia que el sistema familiar atraviesa por diferentes cambios y en el caso de los sistemas familiares de los adolescentes reincidentes, se manifestó como un cambio en el cual la autoridad, los límites, reglas y normas, se diluyeron, al permitirle al adolescente tomar decisiones sobre sí mismo, decisiones que dieron pie a la reincidencia en actos infractores.

Al explorar la percepción de los adolescentes, sobre los eventos que afectaron su intención de cambio están la separación de los padres, las discusiones familiares, la muerte de un miembro que ejercía la figura de autoridad o compañía. Estas circunstancias demuestran la seria dificultad que poseen los adolescentes para afrontar las adversidades. Por otro lado se encuentra antecedentes jurídicos e institucionalización en algún miembro de la familia nuclear o extensa del adolescente.

Se evidencia una alta incidencia en un conflicto con la figura de autoridad, pues se asume como un factor de vulnerabilidad al no ser respetada y seguida por los adolescentes, evidenciando la dificultad que posee el sistema familiar para contener adecuadamente al adolescente ante la actividad delictiva, ni siquiera en influir en mantenerse en el sistema educativo.

Los resultados de la investigación sobre esquemas disfuncionales tempranos en esta población de adolescentes en conflicto con la ley se encuentra que el esquema de mayor prevalencia es el de **grandiosidad** con un 68,7%. Este esquema implica la creencia de que uno es superior a otras personas y merecedor de derechos y privilegios especiales. Este esquema se muestra con alta prevalencia en imputados (Londoño y Valencia, 2012), en personas con conductas antisociales (Cifuentes y Londoño, 2011), además ha sido asociado a



la conducta violenta (Calvete y Orúe, 2010). Es importante destacar, que desde la terapia de esquemas se diferencia entre varios tipos de esquemas disfuncionales de grandiosidad. Por una parte, la «grandiosidad frágil», entendida como aquella que aparece como una forma de sobrecompensar los sentimientos subyacentes de imperfección y privación emocional, y que se relaciona con el trastorno de personalidad narcisista (Young et al., 2003), por otra, la «grandiosidad pura», que es aquella que proviene de una falta de límites y no asunción de responsabilidades con respecto a los demás y a la propia conducta. Este esquema ha sido asociado a la conducta violenta proactiva (Calvete y Orúe, 2010; Calvete, Orúe y Sampredo, en prensa; Tremblay y Dozois, 2009, citado por Corral, 2011), la cual aparece de manera instrumental y con la expectativa de conseguir un beneficio u objetivo (Crick y Dodge, 1996). El esquema de grandiosidad se ha asociado, además, a la violencia física y verbal (Tremblay y Dozois, 2009), y a la violencia física filio-parental (de hijos a padres) (Calvete et al., en prensa).

En segundo lugar de prevalencia está el esquema de **desconfianza/abuso** con un 64,3%. Este esquema implica la suspicacia o expectativa de que las otras personas abusarán, humillarán, herirán, mentirán o tomarán ventaja de uno, y, en ocasiones, incluirá la creencia de que el daño es intencional o resultado de una negligencia. Este esquema se mostró con alta prevalencia en los criminales (Ortega, S. y Ortega, A., 2013), además ha sido asociado a la conducta violenta en diversos estudios (Calvete, Estévez, López de Arroyabe et al., 2005; Calvete y Orúe, 2010; Tremblay y Dozois, 2009, citado por Corral, 2011). Así, en el estudio sobre la estructura factorial del cuestionario YSQ-SF (Calvete, Estévez, López de Arroyabe et al., 2005) los resultados indican que este esquema se asocia a la ira, la cual, tal y como previamente se ha explicado, está fuertemente asociada a la conducta violenta (Lochman et al., 1991). Además, el esquema de abuso o desconfianza ha sido asociado a la conducta violenta reactiva (Calvete y Orúe, 2010), que es aquella que aparece como respuesta a una amenaza o daño real o imaginario o ante la percepción de una provocación. Asimismo, y dentro de los tipos de agresión posibles, este esquema ha sido asociado tanto a la agresión verbal como a la física (Tremblay y Dozois, 2009).

En tercer lugar de prevalencia tenemos el esquema de **autocontrol insuficiente** con un 61,7%. Este esquema implica la existencia de dificultades para controlar la excesiva expresión de las emociones o los impulsos propios y la carencia de un autocontrol o tolerancia a la frustración para lograr los objetivos personales. Este esquema se muestra con alta frecuencia en personas con conductas antisociales (Cifuentes y Londoño, 2011), además ha sido asociado a la conducta violenta en diferentes estudios. Así, este esquema ha sido asociado al humor agresivo antes expuesto (Dozois et al., 2009), así como a la ira (Calvete, Estévez, López de Arroyabe et al., 2005) y a la hostilidad (Tremblay y Dozois, 2009).

Tanto el 1.º y 3.º esquema de mayor prevalencia pertenecen a la Dimensión de Límites inadecuados. Para Young y Klosko (2001) El dominio de límites deteriorados, el cual implica dificultades en el establecimiento de los límites internos y en la asunción de responsabilidades con respecto a los demás, y que incluye los esquemas de autocontrol insuficiente y grandiosidad, se considera desde el modelo de la terapia de esquemas asociado a la conducta violenta. Asimismo, ambos esquemas de este dominio han sido asociados al humor agresivo (Dozois, Martin y Bielings, 2009). Además, la hostilidad y la ira han sido asociadas a estos dos esquemas (Calvete, Estévez, López de Arroyabe et al., 2005;

Tremblay y Dozois, 2009, citado por Corral, 2011). Los estilos de crianza que podrían generar los esquemas de este dominio de Límites inadecuados, son ambientes caracterizados por la permisividad, el exceso de indulgencia, la falta de dirección que fomentan una sensación de superioridad con relación a la asunción de responsabilidades, la cooperación recíproca y el establecimiento de metas. Esto se relaciona con lo que Nijhof, de Kemp, Engels, y Wientjes (2008) mencionan acerca de los delinquentes, los cuales tienen historiales amplios con desafío a las reglas y a la autoridad, y que también provienen de familias que no ofrecen reglas ni estructura y son inconsistentes con el castigo. Al igual que Carrasco y González (2006), en una revisión sobre las teorías sobre la agresión, describen como existen diferentes modelos que relacionan la conducta agresiva en la infancia con los estilos de crianza parentales, y mencionan variables tales como el rechazo, la falta de apoyo y afecto, el uso del castigo para el control del comportamiento infantil, la falta de supervisión y una inconsistente disciplina, como factores de riesgo para el desarrollo de este tipo de conducta. Asimismo, tanto los estilos parentales excesivamente autoritarios o permisivos también se consideran factores de riesgo para el desarrollo de conductas violentas (por ejemplo, Kwong, Bartholomew, Henderson y Trinke, 2003; Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010; Raya, Pino y Herruzo, 2009; Roa y Del Barrio, 2002; Sanmartín et al., 2010; Tur, Mestre y del Barrio, 2004a; Tur, Mestre y del Barrio, 2004b; citados por Corral, 2011).

En cuanto a los objetivos específicos, en el *análisis diferencial relacionado al grado de instrucción*, se puede observar una diferencia significativa en el esquema de Dependencia, encontrándose una mayor prevalencia en el Grado de instrucción de secundaria; este esquema genera la creencia de que uno es incapaz de enfrentar las responsabilidades cotidianas de un modo competente sin una cantidad considerable de ayuda externa. Esto podría explicar por qué la mayoría de adolescentes aún se encuentran cursando este nivel de instrucción a pesar de que no se relaciona a la edad que tienen.

En el *análisis diferencial según número de internamientos*, se encontraron diferencias significativas en el esquema de Fracaso y en el esquema de Auto sacrificio, ambos se muestran con alta frecuencia en adolescentes que tienen su primer internamiento. En caso del primer esquema se refiere a la creencia de que uno es estúpido, inepto, falta de talento, ignorante, de bajo status, menos exitoso que otros y otras creencias de la misma naturaleza, este podría haber generado en los adolescentes buscar formas inadecuadas de sobresalir, como en el caso de la delincuencia juvenil y que por su inexperiencia delincriminal han sido internados. El segundo esquema está referido a la concentración excesiva y voluntaria en la satisfacción de las necesidades de los demás, en situaciones cotidianas, a expensas de la propia satisfacción, esto podría haber generado que los adolescentes cometan actos delincuenciales con la finalidad de satisfacer las necesidades de sus amigos «negativos».

En el *análisis diferencial según lugar de procedencia*, se encontró una diferencia significativa en el esquema de estándares inflexibles, en donde la mayor prevalencia la tienen los adolescentes que son de Lima, este esquema se refiere a la creencia subyacente en que uno debe esforzarse por alcanzar estándares muy altos de conducta y desempeño, generalmente para evitar la crítica

En el *análisis diferencial según consumo de SPA*, se encontró diferencias significativas en el esquema de Abandono, en donde la mayor prevalencia son aquellos que no consu-

men SPA, este esquema se refiere a la percepción de que aquellos que lo rodean son inestables e indignos de confianza como para prodigar apoyo y conexión.

En el *análisis diferencial según tipo de SPA*, se encontró diferencias significativas en el esquema de Vulnerabilidad al daño, en donde la mayor prevalencia la tienen aquellos que consumen SPA legales, este esquema se refiere a un temor exagerado a que la catástrofe sobrevenga de un modo inminente y en cualquier momento y a que uno sea incapaz de impedirlo,

Sin embargo, no se mostraron diferencias significativas en cuanto a la convivencia con pareja, edad y motivo de internamiento.

## 4. CONCLUSIONES

Los factores psicosociales que participan en la reincidencia de los adolescentes frente a las actividades delictivas, provienen de su entorno familiar, social, educativo y cultural. Al destacar, principalmente, como factores de vulnerabilidad que los empujan a cometer actividades delictivas de forma reiterativa: los efectos del consumo, la dinámica familiar conflictiva, la falta de espacios ocupacionales, educativos y formativos, las necesidades básicas insatisfechas, el contexto barrial en el cual se desenvuelven y la compañía de pares que tienen la misma situación de carencia.

Al reconocer la importancia de este fenómeno y la implementación del Código de Responsabilidad Penal del Adolescente en Conflicto con la Ley, se debe asumir mayor compromiso con la investigación y la ética desde las intervenciones individuales en el tratamiento y en todos los niveles de prevención con esta población, a fin de mejorar su calidad de vida y la de la sociedad en su conjunto.

Los EDT de mayor prevalencia significativa en menores en conflicto con la ley penal internados en el Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima y que nos permite tener una aproximación a su perfil cognitivo, son: Grandiosidad con un 68,7%, el esquema de desconfianza/abuso con un 64,3% y el esquema de autocontrol insuficiente con un 61,7%.

- Existen diferencias significativas según el grado de instrucción en el esquema de dependencia.
- Existen diferencias significativas según número de internamientos en el esquema de autosacrificio y fracaso.
- Existen diferencias significativas según lugar de procedencia en el esquema de estándares inflexibles.
- Existen diferencias significativas según consumo SPA en el esquema de abandono.
- Existen diferencias significativas según tipo de SPA en el esquema de vulnerabilidad al daño.
- No existen diferencias significativas en cuanto a la convivencia con pareja, edad y motivo de internamiento.
- El cuestionario de esquemas de Young —versión reducida (YSQ-SF)—, presenta buenas propiedades psicométricas aceptables para la población de estudio.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Armeliuss B.-Å. y Andreassen, T. H. (2008). Terapia cognitivo-conductual para el comportamiento antisocial de jóvenes en tratamiento residencial (Revisión Cochrane traducida). En *La Biblioteca Cochrane Plus*, 2008 Número 4. Oxford: Update Software Ltd. Disponible en: <http://www.update-software.com>. (Traducida de The Cochrane Library, 2008 Issue 3. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.).
- Baquero, M. (1999). De la atención institucionalizada a la integración social de la niñez infractora privada de la libertad. *Derecho Penal y Criminología*, ISSN 0121-0483, ISSN-e 2346-2108, Vol. 21, N.º 67, 1999, pp. 133-144.
- Brea de Cabrar, M. y Domínguez, L. (Sf). Creación de la Escala. Factores de Personalidad Asociados a Conductas Delictivas (FPACD) Armas de Fuego en República Dominicana. *Perspectivas Psicológicas*, Año VI. Vol. 5, p. 61-90.
- Calvete, E. y Orúe, I. (2010). Cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents: The mediating role of social information processing. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 190-201.
- Calvete, E., Estévez, A., López de Arroyabe, E. y Ruiz, P. (2005). The schema questionnaire short form: Structure and relationship with automatic thoughts and symptoms of affective disorders. *European Journal of Psychological Assessment*, 21 (2), 90-99. doi:10.1027/1015-5759.21.2.90.
- Calvete, E., Orúe, I. y Sampedro, R. (en prensa). Violencia filio-parental en la adolescencia: Rasgos contextuales y personales. *Infancia y Aprendizaje*.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, (4), 7-38.
- Censo Nacional de los Centros Juveniles (2016). [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/censos/cejuv2016/Informe\\_Final\\_Juveniles.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/censos/cejuv2016/Informe_Final_Juveniles.pdf).
- Censo Nacional Penitenciario (2016). [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1364/libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1364/libro.pdf).
- Cifuentes, J. J. y Londoño, N. H. (2011). Perfil cognitivo y psicopatológico asociados a la conducta antisocial. *International Journal of Psychological Research*, 4 (1), 58-69.
- Corral, C. (2011). Experiencias de crianza, esquemas disfuncionales y trastornos de personalidad en agresores de pareja. Universidad de Deusto.
- Dozois, D. J. A., Martin, R. A. y Bieling, P. J. (2009). Early maladaptive schemas and Adaptive/Maladaptive styles of humor. *Cognitive Therapy & Research*, 33 (6), 585-596. doi:10.1007/s10608-008-9223-9.
- Estadística Penitenciaria (2018) <https://www.inpe.gov.pe/documentos/estad%C3%ADstica/2018/657-febrero2018/file.html>.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Londoño, L y Valencia, Y. (2012). *Perfil cognitivo de los imputados reclusos en el centro de reflexión del Municipio de Caldas*. Corporación Universitaria Lasallista. Caldas-Antioquia.
- Ijhof, K., de Kemp, R., Engels, R. y Wientjes, J. (2008). Short-Term Criminal Pathways: Type and Seriousness of Offense and Recidivism. *The Journal of Genetic Psychology*, 169 (4), 345-359.
- Ortega, S. y Ortega, A. (2013). Esquemas maladaptativos tempranos en asociados a la conducta criminal. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*. Revista Semestral Año 02 Numero 04.

- Tremblay, P. F. y Dozois, D. J. A. (2009). Another perspective on trait aggressiveness: Overlap with early maladaptive schemas. *Personality and Individual Differences*, 46 (5-6), 569-574. doi:10.1016/j.paid.2008.12.009.
- Young, J. E. y Klosko, J. S. (2001). *Reinventar tu vida: Cómo superar las actitudes negativas y sentirse bien de nuevo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Young, J., Klosko, J. y Weishaar, M. (2003). *Schema therapy: A practitioner' guide*. New York: The Guilford Press.



# 22

## Adopción de la normativa de prestación del servicio educativo al Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes

Ángela Marcela Soler Fonseca<sup>1</sup> y Jorge Fernando Vargas Cruz<sup>2</sup>

### 1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la educación colombiana ha enfrentado reformas educativas, que pretenden mejorar los índices de calidad en los niveles de educación y buscan brindar una educación inclusiva, flexible y pertinente a las situaciones de nuestras niñas, niños, adolescentes y jóvenes, que trascienda a todos, incluso a los que son infractores de la ley.

El Decreto 2383 de 2015 direccionó la reflexión pedagógica y las reformas curriculares enfocadas en esta población, logrando que, desde aquellos que generan las políticas educativas, hasta quienes las ejecutan se sensibilicen hacia las necesidades que tienen los jóvenes privados de la libertad, ya que deben gozar de los mismos derechos de los demás.

Por tanto, en 2018 y 2019 la Secretaría de Educación del Municipio de Tunja (SEM) —Boyacá—, se planteó el desafío de diseñar una estrategia pedagógica basada en proyectos, pertinente a la realidad de la población objetivo, abriendo oportunidades de proyección de vida, desde la pedagogía restaurativa y el enfoque diferencial, para ser aplicada en el CAE Centro Juvenil Amigoniano —sede Marco Fidel Suárez—, como la primera experiencia inédita del país, diseñada y generada por una Institución Educativa (IE) de orden público. Dicho proceso académico y social se encuentra en ejecución actualmente y su impacto está por estudiarse, debido a que su ejecución se vio afectada por la pandemia por

---

<sup>1</sup> Docente de la IE Libertador Simón Bolívar. Doctora en Ciencias de la Educación UPTC – RUDECOLOMBIA. Líder Pedagógica de la construcción curricular Estrategia Didáctica de prestación de servicio educativo al SRPA. Investigadora Junior Conv. 833 de COLCIENCIAS.

<sup>2</sup> Líder de cobertura del sector educativo de la SEM Tunja. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC – RUDECOLOMBIA.

COVID-19. Para este reto interdisciplinario fue convocado un equipo de docentes, directivos y funcionarios de la misma Secretaría y el esfuerzo intelectual del mismo en la construcción de la estrategia pedagógica, tuvo una duración de 9 meses de trabajo continuo, tiempo en que se seleccionó y analizaron modelos pedagógicos adaptables a las necesidades y a la construcción de uno propio, que permitiera la unificación de criterios a la hora de crear los proyectos para el contexto de encierro.

Por tanto, surgió un repensar de la labor docente en esta modalidad de educación, desde los derechos humanos de los niños, adolescentes y jóvenes infractores de la Ley, como también se dio la reflexión sobre cómo esta oportunidad, podría cualificarse para afectar positivamente a los estudiantes objetivo y sus proyectos de vida. Con todo, ante las reformas de la política educativa referente a los adolescentes y jóvenes que están bajo el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), surgió la necesidad de reestructurar el currículo de la IE que asumió el reto de ampliar su alcance pedagógico, desde la reforma de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), hasta situaciones como la inmersión de una cultura escolar a una penitenciaria o viceversa, la construcción de una propuesta pedagógica pertinente ajustable al horizonte institucional, que se acondicione a los requisitos escolares.

Con la aprobación del proyecto, por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por los diferentes estamentos legales que acompañan<sup>3</sup> los procesos judiciales y de restitución de derechos, se demostró que se requieren cambios de base en los planteamientos de las reformas, no solo para quienes están en una circunstancia específica de vida, sino para la comunidad escolar en general.

## 2. ATENCIÓN A LOS ADOLESCENTES INFRACTORES DE LA LEY EN COLOMBIA

La atención a niños y adolescentes infractores de la Ley ha pasado por diferentes momentos históricos y basa en políticas internacionales rectoras<sup>4</sup>, que la consolidaron y humanizaron, hasta lograr ser reconocidos como sujetos de derechos prevalentes y de protección especial. Hay una serie de antecedentes normativos, generados a partir de las connotaciones sobre esta población en su respectivo momento y del cual se hace un breve resumen:

---

<sup>3</sup> ICBF, Procuraduría, Entidades Territoriales, Consejo Superior de la Judicatura, Fiscalía, Defensoría del pueblo, Policía de Infancia y Adolescencia.

<sup>4</sup> Como algunos, entre los muchos antecedentes y bases de nuestras políticas, se tienen la Declaración de Ginebra, sobre los Derechos del Niño (1924), La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1984), la Declaración de Los Derechos del Niño (1959), las Reglas para la administración de la justicia para menores (ONU, 1980), las Reglas de Beijing (1985), las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de RIAD, 1990), las Reglas para la Protección de los Menores Privados de la Libertad (Reglas de Tokio, 1990).



TABLA 22.1  
*Antecedentes normativos*

Ley	Descripción
Ley 19 de 1890	Reconoció la necesidad de sanción, bajo igualdad de condiciones que los adultos. Menores de 7 años eran inimputables, con responsabilidad de los padres de familia para una educación y corrección, so pena de ser retirados del ambiente familiar.
Ley 98 de 1920	Adolescentes reconocidos como objetos de cuidado y protección. Reglamentó los Juzgados y las casas de reforma y corrección para menores. Consideró que el menor infractor estaba determinado por circunstancias sociales previas, que lo inducían.
Ley 95 de 1936	Buscó proteger a la sociedad y separar de sus entornos a los menores inmiscuidos en delitos, para cumplir una medida de seguridad y reeducados en instituciones especializadas del Estado.
Ley 83 de 1946	Correccionales como «establecimientos de educación», garantes de la defensa de los niños en un contexto de justicia social.

Fuente: elaboración propia, basada en Holguín (2010).

El Decreto 2737 de 1987, Código del Menor, hizo inimputables a los adolescentes considerando que estaban en desarrollo su madurez y no comprendían sus conductas; por lo que responsabilizó y ocupó a la familia y al entorno social de su educación y corrección. En 2006, la Ley 1098, estableció las normas sustantivas y procesales para proteger a los niños y adolescentes; asimismo, nació el SRPA (Art. 139) y resaltó la importancia del resultado restaurativo de la sanción, así como su carácter pedagógico, específico y diferenciado del sistema para adultos (Art. 140) y su finalidad protectora, educativa y restaurativa (Art. 178). Por último, otorgó competencias al ICBF para implementar y articular con otras entidades las políticas públicas en Infancia y Adolescencia, como garantes de sus derechos y libertades.

## 2.1. Fortalecimiento de atención educativa a los adolescentes inmersos en el SRPA

En sintonía con la Ley 1098 de 2006, en cuanto a la protección integral de los derechos y libertades de la población que cobija y, obedeciendo a los Art. 180 y 188 que se garantizan la continuidad escolar a los adolescentes en conflicto con la Ley, el MEN, apuntó en 2015 al mejoramiento de la calidad educativa de los jóvenes infractores, mediante la generación de políticas pertinentes y especializadas que, a través de una oferta educativa, impactaran en el bienestar de los mismos privados de la libertad o en internamiento preventivo. Así surgió el Decreto 2383 de 2015, por el cual «se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del sistema de responsabilidad para adolescen-

tes» (Decreto 1075 de 2015, Art. 2.3.3.5.8.11), y que reglamenta que el ICBF y los padres de familia trabajen y velen porque se brinde este derecho con calidad.

La norma educativa enfocada al SRPA pretende un acondicionamiento de las estructuras educativas a nivel de SEM y de las IE oficiales que asumen este reto, desde los componentes misional, administrativo, pedagógico y comunitario<sup>5</sup>, lo que permite un tránsito armónico y organizado hacia la articulación interinstitucional, que abarque de manera integral el cumplimiento de las orientaciones generadas entre el MEN y las SEM y, entre el sistema educativo y el ICBF.

Por tanto, la SEM de Tunja, en correspondencia con la IE Libertador Simón Bolívar, emprendió el proceso de tránsito del Decreto 2383 de 2015, desde las orientaciones ya mencionadas y fue consolidando este servicio educativo desde el componente misional, en donde se logra la reestructuración del horizonte institucional<sup>6</sup> (misión y visión), que fortaleció el enfoque diferencial basado en la inclusión, la resiliencia y la flexibilización de la educación, para alcanzar el desarrollo de proyectos de vida desde una formación integral. Además, se hizo un análisis de los factores de riesgo para los jóvenes, encontrándose que por vivir en un contexto vulnerable<sup>7</sup>, se dificultan las labores de prevención y protección de sus derechos. Con todo, a pesar de que se promueven campañas de prevención del conflicto social, reinciden los casos que los conducen al SRPA; por ende, el manual de convivencia institucional ha resignificado su esencia, convirtiéndose en una herramienta promotora de pactos de paz y fortalecimiento de las habilidades para la resolución de conflictos en la vida, según la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013.

El Componente Administrativo ajustó y articuló los actores del SRPA, en cuanto a sus competencias. Así, el MEN, el ICBF, la SEM de Tunja, la IE Libertador Simón Bolívar y la sede Marco Fidel Suárez, fueron ejecutando los lineamientos correspondientes a sus responsabilidades y acciones.

Asimismo, se hizo el análisis y evaluación de los recursos físicos; es decir, la infraestructura real, los recursos humanos y la necesidad de cargos docentes para la prestación del servicio. Se solicitó un equipo de 7 docentes de áreas fundamentales y un psicopedagogo y, por último, se analizaron los recursos financieros para suplir temas de canasta educativa. En cuanto a la caracterización de la población, en febrero de 2019, la sede Marco Fidel Suárez contaba con una matrícula de 58 estudiantes de básica secundaria y media vocacional, así como jóvenes en primaria con el programa «Aceleración del Aprendizaje»<sup>8</sup>. Por otro lado, se evidenció que al CAE Tunja llegan adolescentes de diferentes partes del país y del departamento, lo que exige una propuesta pedagógica basada en la inclusión cultural.

---

<sup>5</sup> Según el documento «Orientaciones Pedagógicas para la prestación del servicio educativo en el marco del sistema de responsabilidad penal para adolescentes (SRPA).

<sup>6</sup> La Institución Educativa Libertador Simón Bolívar, cuenta con 1.400 estudiantes de estratos 1 y 2, ofrece educación preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional, en calendario A. Una de sus sedes es la Marco Fidel Suárez, la cual, desde el 2019, hace parte del programa educativo en respuesta a la necesidad de inclusión de la población SRPA.

<sup>7</sup> La población que atiende la IE evidencia altos factores de riesgo.

<sup>8</sup> Estrategia del MEN, que busca nivelar en un año, a los estudiantes que no han culminado sus estudios de básica primaria y están en extraedad.

TABLA 22.2

*Funciones de entidades involucradas a la prestación del servicio educativo del SRPA*

Entidad	Funciones
MEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brindar la reglamentación de la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA, los lineamientos para la prestación del servicio y las orientaciones pedagógicas.</li> <li>• Estudios y viabilidad de planta de cargos.</li> <li>• Asignación de recursos que garanticen la prestación del servicio.</li> <li>• Aprobación de la propuesta, por el Equipo de Profesionales de la Subdirección de Referentes de Calidad.</li> </ul>
ICBF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorización para el reconocimiento del CAE y CIP.</li> <li>• Caracterización de la población y entrega de base de datos a la Secretaría de Educación Municipal.</li> </ul>
Entidad Territorial Certificada en Educación (Secretaría de Educación Municipal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizar la prestación del servicio, permanencia y continuidad educativa, mediante la modificación legal de la planta docente.</li> <li>• Definir la IE oficial encargada de atender la población objetivo y reglamentarla.</li> <li>• Reportar en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) los estudiantes del SRPA.</li> <li>• Velar por la adaptación del PEI a la nueva realidad.</li> <li>• Acompañar la definición de la estrategia y el modelo pedagógico flexible.</li> <li>• Generar y permitir capacitación permanente a docentes que prestan sus servicios a la población SRPA.</li> </ul>
Institución Educativa Pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualizar PEI.</li> <li>• Diseñar e implementar la Estrategia Pedagógica.</li> <li>• Diseñar y aplicar el modelo de Evaluación y promoción.</li> <li>• Socializar y articular la dinámica de la propuesta pedagógica con los demás componentes de atención.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia basada en el Decreto 2383 de 2015.

El Componente Pedagógico se adaptó a las necesidades de la población privada de la libertad, desde tres grandes categorías: inteligencia emocional para fortalecer el Aprender a ser, aprendizaje colaborativo que busca el aprender a convivir y aprendizaje significativo para aprender con sentido desde los andamiajes propios del sujeto. Para aterrizar esta postura conceptual, en los Estándares Básicos en Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Planes de área institucionales, se acudió a la flexibilización curricular<sup>9</sup>, atendiendo las características de la población y comprendiendo que, muchos de

<sup>9</sup> «Currículo flexible es aquel pretende que todos los estudiantes alcances los objetivos generales con diferentes oportunidades de acceso.

los estudiantes llegaron al SRPA, luego de una evidente deserción escolar y, por tanto, podría encontrarse resistencia al sistema de educación tradicional.

La adaptación curricular hecha, partió del estudio de la diversidad sociocultural de los estudiantes, así como de la proyección de los estilos y ritmos de aprendizaje que se pudiesen evidenciar en el aula, para llegar con conocimientos prácticos y formas de enseñar motivadoras. Luego de la lectura y la reflexión sobre el contexto que se quería impactar, surgieron espacios de diálogo develadores de necesidades e intereses propios de esta oferta educativa, novedosa para el sector educativo oficial. Por consiguiente, se concluyó que el SRPA no debe adaptarse al currículo, sino que este debe asumir los cambios internos, necesarios para dar cuenta de los objetivos principales de la educación.

De esta manera, se planteó un enfoque pedagógico de orden restaurativo diferencial, que promoviera e impulsara en los adolescentes, acciones encaminadas a la autosuperación de la culpa y la recuperación de la autoconfianza en la participación social. Por esto, hubo una intencionalidad mayor al diseño y planeación de procesos de educación inclusiva, que reconociera el potencial existente en cada joven, que brindara igualdad de oportunidades de aprendizajes y que permitiera la interculturalidad, como factor enriquecedor las vivencias mutuas. Así pues, se logró concretar la estrategia pedagógica a través de la Integración Curricular basada en Proyectos, experiencias surgidas del planteamiento de retos cotidianos, que brindan rutas no lineales de aprendizaje y de participación flexible.

Como aspecto diferenciado del trabajo realizado con los demás estudiantes de la IE, no se proyectó por las áreas básicas fundamentales sino por las dimensiones del ser humano. Por tanto, Así se concretó la propuesta del plan de estudios, conformada por las Dimensiones Comunicativa (español e inglés), de Razonamiento (matemáticas, estadística y geometría), de Naturaleza y Entorno (ciencias naturales y educación ambiental, física y química), Corpórea y Estética (artística y educación física), Histórica, Social y Política (ciencias sociales y filosofía) y de Tecnología e Informática<sup>10</sup>. Del mismo modo, surgieron los proyectos transversales, enfocados hacia el desarrollo de habilidades y capacidades de emprendimiento, innovación y creatividad, abriendo paso al trabajo colaborativo y a la ejercitación de la inteligencia emocional. Dentro de la estrategia pedagógica, se diseñó la malla curricular por dimensiones, que muestra los aspectos principales para la planeación y seguimiento del proyecto.

---

<sup>10</sup> Equipo de docentes liderado por el Mg. Floriberto Sánchez Salazar, Rector de la Institución Educativa, y conformado por los docentes, que diseñaron y construyeron la estrategia pedagógica y los contenidos disciplinares como son: Lic. María del Cristal Salamanca Malagón (Lengua Castellana), Lic. Nayibe Alexandra Puerto López (Ciencias Naturales), Lic. Ana Lizeth Quintana Parra (Educación Física, Recreativa y Deportes), Mg. Edwin Leandro Cusba Parra (Ciencias Sociales y Filosofía), Lic. Abelardo García Camargo (Matemáticas), Ing. Luis Eduardo González Tovar (Tecnología e informática) y la Dra. Ángela Marcela Soler Fonseca (Lengua extranjera y líder pedagógica del proyecto). Por parte de la Secretaría de Educación, el Padre Víctor Leguizamón Díaz, (Secretario de Educación), Dra. Marilyn Triana Camacho (Asesora jurídica), Zenaida López González (Líder de Inspección y Vigilancia) y el Mg. Jorge Fernando Vargas Cruz (Líder de Cobertura del Sector Educativo).

TABLA 22.3

*Ejemplo de malla curricular de un proyecto-grado séptimo*

Proyecto: Conociendo una cooperativa de ahorros Razonamiento - Informática y Tecnología				
<b>Reto:</b> Sustente de manera creativa el funcionamiento de una cooperativa de ahorros.				
<b>Objetivo general:</b> Comprender la importancia de la cultura del ahorro, a partir del conocimiento de la dinámica de una cooperativa de ahorros.		<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en equipo en la consulta, con los compañeros de clase, en las actividades propuestas por el proyecto.</li> <li>• Reconocer características del sistema bancario del país, relacionado con otras formas de ahorrar que tienen las comunidades.</li> <li>• Muestra respeto por la opinión y forma de pensar de sus compañeros, en un ambiente colaborativo.</li> </ul>		
Dimensiones	Estándares básicos	Derechos básicos de aprendizaje	Temáticas	Evaluación

Fuente: elaboración propia, con el equipo interdisciplinar (2018/2019).

Dicha propuesta se materializó en 7 cartillas<sup>11</sup>, cada una con 4 proyectos colaborativos, a partir de la integración curricular por proyectos en aula multigrado<sup>12</sup>. El diseño de las cartillas, dirigidas a docentes, cuenta con sugerencias de acción desde el Saber, el Ser y el Hacer y sus diferentes relaciones y promueven, el trabajo individual y colectivo hacia el cumplimiento de un reto, que se debe presentar a la comunidad escolar, finalizando el período académico. El desafío para los docentes diseñadores de esta estrategia, fue encontrar proyectos que permitieran el diálogo recíproco y colaborativo entre los conocimientos propios de cada área fundamental y el desarrollo de competencias para la vida en los estudiantes. Entonces, proyectos como «Conociendo una cooperativa de ahorros», planeado para grado séptimo propició la enseñanza de nociones básicas de cada disciplina, que pudieran ser de utilidad para alcanzar el reto común propuesto.

El sistema de evaluación y promoción es cualitativo; debido a que la permanencia de los adolescentes en el SRPA depende de las decisiones judiciales que se tomen en las audiencias y es deber de la IE garantizar la certificación de los estudios realizados, por lo que la evaluación es continua, integral, formativa, flexible, objetiva y pertinente. En cuanto a los procesos de promoción, al momento de llegada al CAE se anexan los documentos del último año cursado o se realiza una prueba diagnóstica, para identificar el nivel de escolaridad. En el trayecto del curso, se puede solicitar al Comité de Evaluación y Promoción, la promoción al grado siguiente si cumple con excelentes valoraciones académicas y conducta, tiene condiciones de extraedad, lleva más de dos años

<sup>11</sup> Una para básica primaria y una para cada grado básica secundaria y media vocacional.

<sup>12</sup> El aula multigrado reúne en un mismo espacio físico estudiantes de varios grados, para desarrollar actividades académicas, orientadas por el mismo docente. Para este caso, se encontraban dos grados por salón.

en el mismo curso o cumple su sanción intramural y ha desarrollado el 75% de las actividades curriculares.

Por último, el Componente Comunitario permitió abrir espacios de reflexión hacia la inclusión social de esta población, brindando oportunidades de reencuentro y reconciliación entre la comunidad y los adolescentes del SRPA, en el momento de socializar los proyectos desarrollados en la estrategia pedagógica. Estos promueven y fortalecen la proyección de vida y el trabajo colaborativo, lo que educa para la vida y aporta en la reconstrucción de un tejido social deteriorado, al permitir la recuperación del capital social.

### **3. CONCLUSIONES**

Generar contextos de educación en ambientes de encierro, propicia reflexiones, tensiones y contradicciones, que desmontan el pensamiento y las formas de comprender las realidades y las dinámicas escolares tradicionales de la educación. Por tanto, en la práctica del aula del SRPA, surgen reformas en el pensamiento y en el actuar docente, como también se amplían los saberes y aprendizajes que contribuyen con la ruptura de paradigmas y estigmas propios hacia los adolescentes en este contexto. Sus procedimientos deben estar enmarcados en relaciones sociales diferenciadas por las normas y el contexto, lo que las contrasta claramente con las interacciones que se dan en una IE tradicional.

Cabe resaltar, que debido al pobre reconocimiento que tienen los jóvenes que llegan al SRPA, de la escuela como institución generadora de proyectos de vida, han sido desertores del sistema educativo, por lo que no es menor comprender que dentro de los CAE, lo que menos motiva a la mayoría es el reingreso a las aulas; sin embargo, cumplen condicionados por los beneficios de reducción de penas o cambios de medida. Por tanto, el cambio de paradigma a nivel educativo y de las prácticas significativas y reconciliadoras con la escuela debe darse en este contexto, pues puede alivianar las cargas del encierro y ser la esperanza de un futuro, no solo de recuperar sus sentidos y derechos fundamentales sino de conectarse a través de la comunicación con otros, la superación personal por esfuerzos propios y el aprender al mismo tiempo que construye. Buscar estrategias que aminoren las brechas y distancias educativas que hay en los adolescentes en conflicto con la Ley, es el desafío de Familias, Escuela y Estado, por consolidar esfuerzos que resignifiquen las realidades juveniles y den respuesta a las necesidades educativas, que prevengan situaciones conducentes a que lleguen al SRPA, por falta de la garantía en la prestación de sus derechos básicos.

La socialización y el fortalecimiento de este proyecto, ha permitido reflexionar sobre los factores de riesgo de cada zona y la forma pertinente de abordarlos. Desde el sector educativo, debe invitarse a la construcción del puente que conecte la sociedad con el conocimiento universal validado (Magendzo, 1992), de tal manera, que con los aprendizajes académicos el adolescente del SRPA pueda construir intencionadamente competencias para la vida y comprender su verdadero papel como promotor de paz y de ambientes de justicia social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Congreso de la República de Colombia (1989). Decreto 2737 de 1989. Código del Menor.
- Holguín, G. (2010). Construcción histórica del tratamiento jurídico del adolescente infractor de la ley penal colombiana (1837-2010). *Revista Criminalidad*, 52 (1), 287-306. Bogotá.
- Magendzo, A. (1992). Diseño curricular problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en *Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile: Prink book.
- MEN (2013). Ley 1620 de 2013. Ley de Convivencia Escolar.
- MEN (2015). Decreto 2383 de 2015. Reglamentación de prestación del servicio educativo para el SRPA.
- MEN (2016). Lineamientos para la prestación del servicio educativo en el marco del SRPA.
- MEN (2017). Orientaciones Pedagógicas para la Prestación del Servicio educativo en el marco del SRPA.





# 23

## Padres y madres privados de libertad: el reto de mantener el contacto con los/as hijos/as

*Graziano Pellegrino<sup>1</sup> y Juan Carlos Martín Quintana<sup>2</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

En las primeras etapas de la vida y durante la infancia, los niños y las niñas necesitan recibir, de sus padres y madres o de sus cuidadores principales, protección para su adecuado desarrollo y educación. Es en esta etapa cuando se desarrollan vínculos emocionales estrechos que contribuyen a formar una base sólida sobre la cual se construye la identidad y las formas de enfrentarse al mundo (Bowlby, 1988).

Como se puede apreciar, sobre todo los/as niños/as más pequeños/as, son particularmente sensibles a las separaciones de sus padres y madres por su dependencia física y la necesidad de mantener el vínculo afectivo existente con la figura parental.

Conscientes de la importancia de vivir en familia, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de Naciones Unidas (1989) en su artículo 9 afirma: «Ningún niño o niña debe ser separado de sus padres, a menos que sea absolutamente necesario para tu bienestar. En el caso de que tu padre y tu madre estén separados, tienes derecho a mantener contacto con ambos fácilmente» (Convention on the Rights of the Child, n.d.).

Las circunstancias de pérdida de contacto se hacen relevantes en el contexto de los niños y de las niñas que tienen un padre o madre o ambos privados de libertad (Turney, 2016). Según la organización «Children of prisoner Europe», red europea de proyectos a favor de este colectivo, existirían en Europa más de 2,1 millones de niños y niñas con un padre, madre u ambos en prisión. (consultado en página web de Children of prisoner europe).

---

<sup>1</sup> Doctorando de la Universidad de La Laguna (España) y Universidad de Turín (Italia), Educador Social y responsable del proyecto en CP Penitenciarios de la Asociación Hestia, España.

<sup>2</sup> Profesor Titular de Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Coordinador del Master Oficial e Interuniversitario de Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitario de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). Presidente de la Asociación Hestia, para la Intervención e Investigación Familiar, Picoeducativa y Social.

Generalmente el derecho de los niños y las niñas a tener un contacto con sus padres o madres no se toma en consideración cuando estos se encuentran cumpliendo una condena en prisión (Robertson, 2007). Se ofrece un régimen limitado de visita con familiares pero que presentan diferentes lagunas a la hora de llevarlo a la práctica produciendo el resultado de que el contacto sea escaso o en muchos casos nulo.

Las consecuencias de tener un padre o madre en prisión son particularmente dolorosas para los niños y las niñas menores de edad y puede causar efectos negativos en su desarrollo biopsicosocial: trastorno de la alimentación y del sueño, mayor riesgo de maltrato y abuso infantil, abandono, depresión, etc. (Cortázar et al., 2015)

Por esta razón el Consejo de Europa ha solicitado a los Estados Miembros aumentar los esfuerzos y que sean flexibles en la aplicación de las normas que regulan el contacto familiar de las personas encarceladas para asegurar que el niño o la niña mantenga relaciones personales y un contacto directo con sus progenitores (Committee et al., 2018). La recomendación recuerda que: «los niños y las niñas con padres y madres encarcelados tienen los mismos derechos que los demás niños y niñas», siempre que este contacto no sea perjudicial o vaya en contra del interés superior del menor.

En el año 2017 la Asociación Hestia<sup>3</sup> ha impulsado en Canarias un programa denominado «Padres y madres sin barreras» para la promoción de la Parentalidad Positiva en padres y madres con privación de libertad. Dicho programa se propone a través de una metodología experiencial e intervención a múltiples niveles: grupal, individual, familiar, comunitario e institucional, con el fin de favorecer el mantener, recuperar o reforzar los vínculos parentales durante la condena trabajando expectativas de futuro de cara a una exitosa reintegración familiar y social.

Harrison (1997), encontró una reincidencia baja (2-4%) en los internos a los que se les permitió mantener relaciones con las familias. Con este artículo nos proponemos como objetivo analizar algunos aspectos: qué ocurre con los contactos con los/las hijos/as cuando sus padres y madres están en prisión, quién se queda a su cuidado en el exterior y cómo es la calidad de la relación entre las partes (padre o madre y cuidador/a externo/a) y si estarían interesados en participar en un programa de educación parental que mejore la relación con sus hijos e hijas.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

Han participado en este estudio 539 progenitores/as que residen en tres Centros Penitenciarios de Canarias. La muestra se compone por el 88,5% de padres y por el 11,50% de madres.

El 82,40% de los padres y de las madres son de nacionalidad española, mientras que extranjeros/as el 17,60%.

---

<sup>3</sup> Asociación Hestia, para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social. [www.asociacionhestia.org](http://www.asociacionhestia.org).

La media de edad de los padres es de 40, 8 años y la de las madres es de 38,84 años. Respecto al nivel de estudios, el 50% ha terminado estudios primarios, mientras que tenían un empleo estable antes del ingreso en prisión el 43,5% de ellos/as.

Considerando la natalidad de los padres esta se traduce en un 2,43 hijos/as, siendo biológicos/as el 70,80%, mientras que los demás son fruto de anteriores uniones de sus parejas. Para las madres la natalidad es del 2,29, reconociendo como biológicos el 100% de sus hijos e hijas. Como se puede observar la natalidad es casi el doble de la media española: media de hijos por mujer de 1,23.

La reincidencia, entendida como el haber entrado más de una vez en la cárcel, es para los padres del 57,6% y por las madres de un 30,6%, mientras que la media de estancia en prisión es de 5,83 años para los hombres y de 2,62 años para las mujeres.

## 2.2. Instrumento

Se ha diseñado un cuestionario ad hoc, titulado: «Perfil de un padre o madre con privación de libertad» (Pellegrino, Martín, Gil, Rodríguez, 2018) que recoge información sociodemográfica sobre el padre y la madre, sus hijos e hijas, familiares, tipo y frecuencia de los contactos antes de ingresar en prisión y durante la detención.

El cuestionario es anónimo y se compone de 19 preguntas, de las cuales 17 son de respuesta múltiple y 2 de respuesta abierta.

## 2.3. Procedimiento

Para el diseño del cuestionario se han realizado entrevistas de profundidad a 10 padres y a 10 madres sobre la condición parental en prisión. A partir de este material se ha procedido a diseñar el cuestionario y se han realizado varias pruebas comprobando el nivel de comprensión y de claridad de las preguntas y mejorando la estructura hasta encontrar la solución final.

Se ha comprobado que existían dificultades para que el cuestionario fuese realizado de forma completamente autónoma por la mayoría de la población penitenciaria ya que presentan por lo general bajos niveles de estudio, dificultad en mantener la atención, desconfianza sobre el uso de los datos y posibles repercusiones de sus respuestas. Por tanto, se ha decidido administrar el cuestionario individualmente, para garantizar la atención mantenida, la comprensión y la confidencialidad de las respuestas (1 interno/a-1 entrevistador/a).

Se ha formado un equipo de voluntarios/as, en su mayoría estudiantes universitarios, que ha administrado individualmente los instrumentos de evaluación dentro del comedor de cada módulo.

El proceso de diseño, solicitud de permisos a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, ensayo hasta solución final, suministro en tres CP y análisis de los resultados se ha realizado en un lazo de tiempo de tres años (2018-2020).

### 3. RESULTADOS

Un primer dato que nos hemos preocupado de saber ha sido cuántos padres y madres mantienen algún tipo de contacto con los hijos e hijas estando en prisión, bien sea por cartas, teléfono o visitas. Un 70,4% de los padres han referido mantener algún tipo de contacto, mientras que un 29,2% ha perdido cualquier tipo de contacto, refiriendo en algunos casos no conocer el paradero de los hijos y de las hijas. En relación a las madres internas nos han declarado mantener algún tipo de contacto el 82,3% de ellas y haber perdido cualquier tipo de contacto el 17,7%.

Se ha procedido a realizar un análisis de datos estadísticos a través de la prueba Chi Cuadrado de Pearson observando la discrepancia entre las distribuciones observadas entre padres y madres. De la misma forma se han encontrado diferencias significativas, en la medida que más se aproxima a cero ( $< 0,05$ ).

En la tabla 23.1 presentamos algunas diferencias significativas relacionadas con la respuesta a la pregunta: «si los hijos e hijas saben que sus padres o madres se encuentran en prisión», según el padre y la madre.

Se ha observado que existen diferencias significativas en cuanto al saber si el padre o madre está en prisión según el sexo ( $\chi^2_{(523,2)} = 11,5; p = 0,003$ ), siendo los hombres los que más esconden la realidad de encontrarse en prisión a sus hijos e hijas.

TABLA 23.1

*¿Los hijos y las hijas saben que el padre o la madre está en prisión?*

	Ninguno lo sabe	Solo algunos hijos/as lo saben	Todos los saben
Padres	45,60%	24,10%	30,40%
Madres	24,20%	27,40%	48,40%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla existe un porcentaje mayor de padres cuyos hijos e hijas desconocen dónde se encuentra el padre (45,60%), mientras para las madres resulta más difícil esconder esta situación (24,20%), mientras que las diferencias de que solo algunos lo saben es más parecida en padres y madres probablemente porque es probable que los hijos/as más pequeños/as no lo sepan mientras que los/as más grandes sí lo conozcan. Finalmente, cómo ya se ha venido diciendo se constata que un 48,40% de los hijos de las madres conocen que se encuentran privados de libertad (48,40%) mientras que este porcentaje baja a un 30,40% en el caso de los hombres.

En línea con los resultados anteriores se han encontrado diferencias significativas también en la pregunta de si los hijos e hijas conocen el motivo por el cual el padre o madre se encuentra en la cárcel. Existen diferencias significativas en cuanto al conocer el motivo de estancia en prisión según el sexo ( $\chi^2_{(520,2)} = 8,04; p = 0,018$ ), son los hombres los que menos informan a sus hijos e hijas el motivo por el que están privados de libertad.

TABLA 23.2

*¿Los hijos y las hijas saben el motivo por el cual el padre o la madre está en prisión?*

	Ninguno lo sabe	Solo algunos lo saben	Todos/as los saben
Padres	49,10%	28,20%	22,70%
Madres	32,30%	30,60%	37,10%

Fuente: elaboración propia.

Nos hemos preocupado por saber cuáles son las modalidades de contactos utilizadas por los padres y por las madres para poder seguir en contacto con sus hijos e hijas, teniendo en cuenta las permitidas dentro del Régimen Penitenciario.

Entre las tres modalidades analizadas, teléfono, cartas y visitas hemos encontrado diferencias significativas en cuanto a las llamadas telefónicas según el sexo ( $\chi^2_{(528,2)} = 7,32; p = 0,026$ ), son las mujeres las que más mantienen el contacto telefónico con los hijos y las hijas.

Mientras que no resultaron significativas según el sexo las diferencias en el uso de las cartas o visitas por parte de padres y madres.

Llama la atención que la mayoría de los padres y de las madres no ven a sus hijos e hijas estando en prisión, ya que solo un 33% de los padres refieren tener visitas con los/las hijos/as y en las madres este dato baja a un 23%. A continuación, se describe en la tabla 23.3, todas las modalidades analizadas y sus correspondientes porcentajes.

TABLA 23.3

*¿Cuáles son las modalidades de contacto con los hijos e hijas cuando el padre o la madre está en prisión?*

<b>Contacto con llamadas telefónicas</b>			
	Con ninguno	Solo con algunos/as	Con todos/as
Los padres	35,80%	15,80%	48,40%
Las madres	19,70%	14,80%	65,60%
<b>Contacto a través de cartas</b>			
	Con ninguno	Solo con algunos/as	Con todos/as
Los padres	64,20%	9,20%	26,60%
Las madres	57,40%	9,80%	32,80%
<b>Contacto con visitas (coloquios detrás del cristal, vis a vis, convivencia)</b>			
	Con ninguno	Solo con algunos/as	Con todos/as
Los padres	53,7%	13,3%	33,0%
Las madres	65,6%	11,5%	23,0%

Fuente: elaboración propia.

También se han encontrado diferencias significativas en cuanto a con quién se quedan los hijos y las hijas cuando su progenitor o progenitora ingresa en prisión según el sexo ( $\chi^2_{(362,10)} = 90,3; p = 0,000$ ). Se observa cómo, de todas las personas que se hacen cargo de los hijos, existen diferencias significativas en el cuidador principal, de tal manera que un 80% de los hombres dice que se quedan con la madre biológica, mientras que las mujeres refieren ser el padre biológico solo por un 19,5%, sin embargo el porcentaje es mayor cuando se refieren a los abuelos y en acogimiento familiar. Constatándose que la red de apoyo de las mujeres es más amplia.

En la tabla 23.4 se observan estas diferencias.

**TABLA 23.4**  
*¿Quién se queda al cuidado de los hijos e hijas cuando sus padres y madres están en prisión?*

	Otro/a progenitor/a	Abuelos paternos	Abuelos maternos	Tíos/as	Acogimiento familiar	Adopción	Centro de menores
Los padres	80,7%	6,2%	5,9%	1,9%	1,6%	0,0%	1,2%
Las madres	19,5%	26,8%	17,1%	9,7%	12,2%	4,9%	7,3%

Fuente: elaboración propia

Cuando se preguntó a los padres y a las madres qué tipo de relación tenían con el/la cuidador/a principal de sus hijos e hijas no se observaron diferencias significativas según la variable sexo, se dieron valores similares en ambos. Hay que destacar la mala o nula relación de la mayoría de los padres y de las madres con el cuidador/a principal de sus hijos e hijas. Por otra parte, refieren tener una buena relación con los cuidadores/as solo el 4,9% de los hombres, y de forma superior, el 12,9%, de las mujeres. En la tabla 23.5 se muestran estos valores:

**TABLA 23.5**  
*¿Qué relación mantiene con el cuidador o la cuidadora principal de sus hijos e hijas?*

	Nula o mala con todos/as	Con algunos/as buenas, con otros/as malas	Buena
Los padres	68,6%	26,2%	4,9%
Las madres	58,1%	27,4%	12,9%

Fuente: elaboración propia.

Finalmente se preguntó tanto a padres como a madres si estarían interesados/as en realizar un programa de educación parental para mejorar la relación con sus hijos e hijas y con el cuidador/a principal de estos, así como si les gustaría compartir más actividades educativas y de ocio dentro del Centro Penitenciario con sus hijos e hijas. Aunque no se hayan encontrado diferencias significativas según el sexo, los datos confirman un interés de la mayoría para realizar acciones a favor de una mayor calidad y cantidad del contacto con sus hijos e hijas durante la condena. En la tabla 23.6 se muestran estos porcentajes.

TABLA 23.6  
*Interés en realizar un programa de educación parental*

	No lo sé	Nada	Poco algo	Bastante mucho
¿Le gustaría acceder a un programa de educación parental para mejorar la relación con sus hijos e hijas?	2,8%	18,6%	11,4%	67,2%
¿Los/as cuidadores/as colaborarían en mejorar la relación con sus hijos e hijas?	10%	17,3%	10,8%	61,9%
¿Le gustaría que en el Centro Penitenciario se organizaran más actividades con sus hijos e hijas?	1,4%	7%	2,4%	89,3%

Fuente: elaboración propia.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un primer aspecto que hemos observado en el estudio es la diferencia de género entre las personas encarceladas, en relación a cómo se afronta el reto de mantener los contactos con los hijos e hijas.

Hay que tener en cuenta que cuando una madre entra en prisión no se produce en las mismas condiciones que cuando entra un padre. En primer lugar, porque muchas de ellas eran las principales encargadas del cuidado de sus hijos e hijas. Carretero y González (2015) apuntan que las mujeres antes del ingreso en prisión suelen ser las únicas cuidadoras de los/las hijos/as menores, siendo frecuente en ellas la monoparentalidad, y en los casos de tener pareja, antes de ingresar en prisión o durante la condena, es más fácil que la relación se rompa. En segundo lugar, porque sufren un mayor estigma social que los hombres, añadiendo a la privación de libertad la condena social de sentirse consideradas como «delincuentes y malas madres», refiriendo mayores sentimientos de culpa por el abandono de los hijos e hijas (Lagarde, 1993).

Como hemos podido observar en este estudio existe una diferencia significativa muy elevada en relación a quién se queda al cuidado de los hijos y de las hijas en el exterior.

La mayoría de los hijos e hijas, cuando un padre entra en prisión, se quedan con la progenitora mientras que cuando es la madre es necesario recurrir a una red de apoyo mucho más extensa. En nuestro estudio esta red de apoyo extensa era tanto del ámbito familiar (como abuelos paternos o maternos u otros familiares) como institucional: acogimiento familiar, centros de menores e incluso adopción.

Sin embargo, ningún padre declaró que algunos/as de sus hijos/as había sido adoptado/a. Este dato contrasta con las conversaciones que se han mantenido con los padres internos en la fase de administración del cuestionario, confirmando que esta realidad está presente también en ellos, aunque con dificultad de ser reconocida.

Resulta llamativo el dato sobre la falta de comunicación transparente hacia los hijos e hijas, pues una gran mayoría no le ha comunicado dónde se encuentra realmente. Earle (2012) reconocía cómo existe entre los/las progenitores/as encarcelados/as y entre sus familiares sentimientos de vergüenza o miedo al estigma de sus hijos e hijas. Esto supone el riesgo de que los/las hijos/as puedan perder la confianza en los adultos de referencia, además de desarrollar sentimientos de culpa. Como se ha evidenciado, existe mayor tendencia a ocultar o difuminar la realidad del ingreso en prisión en los padres en contraste con las madres. Estos suelen recurrir a argumentos como haber salido a trabajar en el extranjero, estar embarcado, haciendo el servicio militar, etc.

Nos ha sorprendido en los resultados del cuestionario la diferencia entre las respuestas a preguntas generales (como el mantenimiento o no de contacto con los hijos e hijas) y a preguntas más concretas, que miden la modalidad y frecuencia de estos contactos. A medida que las preguntan concretizan se desvela una mayor falta de contacto. Este resultado podría deberse a una cierta tendencia de la población penitenciaria a facilitar respuestas deseadas por el/la entrevistador/a o a la dificultad para reconocer la realidad de desarraigo paterno/materno-filial que experimentan.

Los contactos, en sus diferentes modalidades, resultaron ser poco frecuentes en su mayoría y no con todos los hijos e hijas. Este dato podría estar relacionado con las dificultades de relación con la figura encargada del cuidado de los hijos e hijas, que en este estudio ha resultado ser negativa para la mayoría de los padres y madres entrevistados/as. Como apunta Turney (2016) las familias y los/as internos/as experimentan un importante deterioro en la calidad de las relaciones y en las condiciones de vida, con rupturas familiares en porcentaje superior al resto de la población.

Los padres internos han dado cuenta de varias situaciones en las que una relación negativa con la persona encargada del cuidado del menor (mayoritariamente la progenitora o la red familiar de esta) estaba impidiendo cualquier tipo de contacto de diferentes formas: negándose a facilitar un número de teléfono para autorizar las llamadas telefónicas a sus hijos e hijas, no entregando las cartas a los/las hijos/as, no prestando su consentimiento para que los hijos o las hijas fuesen acompañados/as a visitar al padre al Centro Penitenciario. Por otro lado, cuando se pregunta por esto a las personas encargadas del cuidado del menor, argumentan que consideran que la visita al centro penitenciario pueda ser una experiencia «traumática» o que pueda ir en contra del «interés superior del menor». No hay que olvidar que debería prevalecer el derecho universal del niño y niña a mantener el contacto con su padre y su madre, salvaguardando el interés del menor.



No cabe duda de que una mejor comunicación entre el/la cuidador/a principal de los hijos e hijas y quien cumple condena en la cárcel podría facilitar la alianza educativa y resulta estratégica para facilitar el ejercicio de la parentalidad (Carretero y González, 2015).

Es urgente trabajar tanto dentro de prisión como fuera con el fin de evitar que los/as hijos/as se separen de sus padres/madres. Para estos padres y madres el poder seguir acompañando en el proceso de crianza a sus hijos e hijas forma parte de su identidad personal y es una fuente importante de preocupación (Earle, 2012).

En las últimas preguntas del cuestionario se hacía referencia a la motivación por realizar un programa de educación parental que les permita mejorar las relaciones con sus hijos e hijas. La mayoría ha expresado interés en adquirir más herramientas para apoyarles en esta etapa, extendiendo este apoyo también a los/as cuidadores/as de sus hijos, así como interés en seguir viéndolos y compartir experiencias significativas con ellos/as incluso durante la etapa de prisión.

Según el Quaker United Nation Office (2008) los programas penitenciarios siguen basándose en estereotipos de género. La parentalidad de este colectivo sigue siendo invisibilizada. Resulta necesario que las instituciones penitenciarias promuevan programas enfocados a fomentar las competencias parentales. Esto podría favorecer que tanto padres como madres no se «desconecten» de sus responsabilidades y asuman el rol que le corresponde, mejorando la relación con sus hijos e hijas y reduciendo los efectos negativos de la condena sobre estos. Además, resulta estratégico que estos programas tengan una continuidad de apoyo tras finalizar la condena para facilitar una reintegración social más exitosa.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Bowlby, J. (1998). *A Secure Base. Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Nueva York: Basic Books.
- Carretero, M. y González J. (2015). Parentalidad, salud mental y prisión: la vivencia de los padres y las madres. Tesis doctoral Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Salamanca.
- Committee, T., Strategy, E., Rights, H., Freedoms, F., No, E. T. S., No, E. T. S. Rec, R. Recommendation CM / Rec (2018) 5 of the Committee of Ministers to member States concerning children with imprisoned parents. (2018).
- Convention on the Rights of the Child* (n/d). [https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/antitrafficking/files/un\\_convention\\_on\\_the\\_rights\\_of\\_the\\_child\\_1.pdf](https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/antitrafficking/files/un_convention_on_the_rights_of_the_child_1.pdf)
- Cortázar, A., Fernández, P., Léniz, I., Quisille, A., Villalobos, C. y Vielma, C. (2015). ¿Qué pasa con los hijos de madres encarceladas? Como amortiguar los efectos nocivos para los niños cuyos padres están privados de libertad». <https://www.caamra.cl/pdf.aspx?prml-D=117002&prmlTIPO0DOCUMENTACION>
- Children of Prisoners Europe, Children of prisoners*. Consultado en la dirección <https://childreofprisoners.eu/>
- Earle, R. (2012). Who's Daddy? Ideas about Fathers from a Young Men's Prison, *The Howard Journal*, vol. 51, pp. 387-399.
- Harrison, K. (1997). Parental Training for Incarcerated Fathers: Effects on Attitudes, Self-Esteem, and Children's Self-Perceptions. *The Journal of Social Psychology*, 137(5), 588-593. <https://doi.org/10.1080/0022454970959548>

- Herrera Enríquez, M. C. y Expósito Jiménez F. (2010). Una vida entre rejas: aspectos psicosociales de la encarcelación y diferencias de género. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 235-241. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-05592010000300004&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592010000300004&lng=es&tlng=es)
- Lagarde, M. (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madrepasas, monjas, putas, presas y locas*. México.
- Naciones Unidas, Quaker United Nations Office (2008), Publicaciones sobre los Refugiados y los derechos Humanos. La niñez también necesita de su papá: hijos e hijas de padres encarcelados. Septiembre 2008. Ginebra.
- Yagüe, C. y Cabello, M. I. (2005). Mujeres jóvenes en prisión. *Revista de Estudios de Juventud*, 69, 30-48.
- Rivera, L., Margotta, P y Ro Infante, J. (2018). Informe final de investigación: Chile – Niños y niñas con madres y padres encarcelados por delitos de drogas menores no violentos. CWS.
- Robertson, O. (2007). El impacto que el encarcelamiento de un/a progenitor/a tiene sobre sus hijos/as. Quaker United Nations Office. Ginebra (Suiza).
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior (2018). *Informe General Instituciones Penitenciaria 2018*.
- Turney, K (2016). Adverse childhood experiences among children of incarcerated parents. *Children and Youth Services Review*, 89 (enero), 218-225. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.003>

# 24

## Preocupaciones de los padres y madres privados de libertad según el grado de comunicación con los hijos e hijas

*Graziano Pellegrino<sup>1</sup> y Juan Carlos Martín Quintana<sup>2</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

Según el último Informe de la Secretaria General de Instituciones Penitenciarias de 31 de diciembre de 2018 había en España 50.521 personas privadas de libertad, siendo nueve de cada diez, hombres.

Nos podríamos preguntar ¿cuántos de estos/as internos/as son padres o madres? Resulta complicado encontrar este dato ya que esta información no se registra en prisión. A lo largo del extenso informe que recoge datos estadísticos y actividades desarrolladas en los Centros Penitenciarios españoles, no aparece la palabra «padre» y cuando se cita la palabra «madre» es en referencia a pocos Centros donde se permite convivir con hijos/as hasta los 3 años.

Aunque la condena a prisión se dicta por responsabilidades personales, las consecuencias de la misma se extienden a nivel sistémico. Así, los/as hijos/as han sido definidos/as como «las víctimas olvidadas de la encarcelación» (Robertson, 2007). Sin embargo, no cabe duda de que la reintegración social es un objetivo prioritario de la Ley Orgánica General Penitenciaria (1979) y que la privación de la libertad no puede transformarse en una privación de los vínculos.

Existen evidencias que han asociado la experiencia del encarcelamiento de padres y madres con conductas antisociales de los hijos e hijas, conductas delictivas tempranas, abandono y/o fracaso escolar, desempleo, uso de sustancias tóxicas, embarazo temprano, etc. (Murray y Farrington, 2008; Johnson y Easterling, 2012). Se observa una tendencia a identificarse con las figuras parentales, imitando y legitimando experiencias negativas que se volverían a transmitir en las nuevas generaciones. En esta línea, Murray y Farrington (2008) observaron en estudios llevados a cabo en Inglaterra que los hijos y las hijas de per-

---

<sup>1</sup> Doctorando de la Universidad de La Laguna (España) y de la Universidad de Turín (Italia), Educador Social y responsable del Proyecto en Centros Penitenciarios de la Asociación Hestia, España.

<sup>2</sup> Profesor Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Coordinador del Master Oficial e Interuniversitario de Intervención y Mediación familiar, social y comunitario de Las Palmas de Gran Canaria (España). Presidente de la Asociación Hestia, para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social.

sonas privadas de libertad presentan, aproximadamente, tres veces mayor riesgo de manifestar un comportamiento antisocial a largo plazo.

Además, en línea con las teorías del trauma, se explica que las separaciones forzosas de los hijos e hijas dejan huellas y secuelas a nivel psicológico y social por afectar al desarrollo de la infancia y al proceso de vinculación y base segura (Bowlby, 1988).

Por esta razón, es urgente paliar las consecuencias de la encarcelación facilitando que los vínculos materno o paterno filiales no se rompan durante esta etapa y se ofrezca acompañamiento a las familias dentro y fuera de las prisiones. En esta línea, el Consejo de Europa ha invitado a los Estados Miembros a aumentar los esfuerzos en la aplicación de normas más flexibles a la hora de regular el contacto familiar de las personas encarceladas con el fin de garantizar que el niño o la niña mantenga relaciones personales y un contacto directo con sus progenitores (Committee et al., 2018). La recomendación afirma que *Los niños y niñas con padres y madres encarcelados tienen los mismos derechos que los demás niños y niñas, incluso a un contacto regular*, siempre que este no vaya en contra del interés superior del menor.

¿Qué papel juegan las relaciones familiares en la reincidencia de la población penitenciaria? En España la reincidencia es de un 31%. En estudios norteamericanos se ha encontrado que la reincidencia baja a un 2-4% entre personas reclusas a las que se les ha facilitado mantener relaciones familiares (Harrison, 1997).

En Canarias existen cinco Centros Penitenciarios que albergan a una población reclusa que en 2020 supone aproximadamente unas 2.500 personas reclusas, según un estudio realizado por la Asociación Hestia<sup>3</sup>; más de un 60% de los internos son padres y más de un 75% de las internas son madres, siendo la natalidad el doble de la media nacional española.

La Asociación Hestia impulsó en el año 2017 un programa piloto denominado «Padres y madres sin barreras» que se propone promover la Parentalidad Positiva y facilitar el desarrollo de los vínculos familiares durante la estancia en prisión y trabajar expectativas de futuro que permitan no reincidir en los delitos.

El programa, que tienen una duración de 6 meses, sigue la metodología experiencial para la formación de los padres y de las madres y prevé un conjunto de acciones e intervenciones que se desarrollan a distintos niveles de forma complementaria: grupal, individual, familiar, comunitaria e institucional.

En este artículo analizaremos las preocupaciones que manifiestan los padres y las madres privados/as de libertad en relación con sus hijos/as y valoraremos si existe conexión entre el grado y la calidad de la comunicación que mantienen y las preocupaciones parentales.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La muestra de este estudio se compone de 250 padres y madres con privación de libertad, de los cuales son varones el 94,4% y mujeres el 7,6%.

---

<sup>3</sup> Asociación Hestia para la Intervención e Investigación Familiar Psicoeducativa y Social. Programa: «Padres y madres sin barreras». [www.asociacionhestia.org](http://www.asociacionhestia.org)

El 89,2% de los padres y las madres son de nacionalidad española, siendo canarios/as el 87% y extranjeros/as el 10,8%.

La edad está comprendida entre los 22 y los 66 años.

Respecto al nivel de estudios, el 60% ha terminado los estudios primarios, el 18,8% finalizó la Enseñanza General Básica y un 20,8% el Bachillerato o los estudios universitarios.

Considerando el nivel de empleo de esta muestra, un 52,4% tenía un trabajo regular antes de ingresar en prisión, un 12% trabajaba en la economía sumergida, y un 35,6% se encontraba en desempleo.

La media de estancia en prisión era para los hombres de 6 años y para las mujeres de 3 años.

Antes del ingreso en prisión el 49,8% residía con su pareja y sus hijos/as, mientras que el 21,3% vivía solo/a.

En relación a cuánto tiempo pasaban con sus hijos/as antes del ingreso en prisión, un 44,6% manifestaba pasar con ellos/as todo el tiempo que le era posible, un 21,3% los veía semanalmente y un 34,1% los veía algunas veces al mes o al año.

A la pregunta sobre qué efecto creían que había tenido su ingreso en prisión sobre los/as hijos/as, el 76,4% lo valoró como «algo negativo para sus hijos/as», mientras que para un 23,6% consideraba que era «algo ni positivo ni negativo».

Finalmente, ante la pregunta cómo valoran la relación con los/as hijos/as tras su entrada en prisión, el 38,5% refería que «seguía igual que antes», el 28,9% que la relación «se había enfriado», el 20,9% que «había empeorado» y para un 11,7% la relación había mejorado.

## 2.2. Instrumento

Se ha diseñado una escala ad hoc denominada «Escala de las Preocupaciones de un padre o madre con privación de libertad» (Martín y Pellegrino, 2020). Se compone de 20 ítems que exploran las preocupaciones principales de estos padres y madres. Cada ítem se valora en una escala tipo Likert de 1 a 6 puntos, siendo 1 nada y 6 muchísimo. La escala se sometió a un análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), apareciendo buenos índices de ajuste (RMSEA = 0,06; CF = 0,98; TLI = 0,96 y SRMR = 0,04.), determinando tres factores que definen el grado de preocupación con una alta fiabilidad (alfa ordinario de 0,94).

El primer factor mide el grado de preocupación causado por el miedo a no poder proteger a los hijos y a las hijas a través de 8 ítems («Que crezcan sin mí, que algunas personas les cuenten cosas de mí que no sean ciertas, que no me tengan presente en su vida, que no pueda protegerlos de las malas amistades o malas influencias, qué les pueda pasar algo en la calle, etc.»), con un valor alfa de 0,89.

El segundo factor mide la preocupación de perder la relación con los hijos/as con cinco ítems («Que nuestra relación se enfríe, que no me quiera por estar en la cárcel, que no me respete como padre/madre, etc.») con una alfa de 0,85.

El tercer factor mide la preocupación de que los hijos/as puedan desarrollar problemas de conducta mediante cuatro ítems («Que caiga en el consumo de sustancias tóxicas,

que deje de estudiar o no encuentre un trabajo, que un día pueda acabar también en la cárcel, etc.») con un alfa de 0,74.

A esta escala se ha unido un cuestionario sociodemográfico y de relación con los/as hijos/as diseñado ad hoc, compuesto por 21 preguntas con respuesta cerrada, para obtener el perfil del padre o madre con privación de libertad.

## 2.3. Procedimiento

Para realizar este estudio ha sido necesario solicitar la autorización a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Tras una fase de experimentación se ha decidido administrar el cuestionario y las escalas individualmente, para garantizar la atención mantenida, la comprensión y la confidencialidad de las respuestas.

Se ha formado un equipo de voluntarios/as, en su mayoría estudiantes universitarios, que ha administrado los instrumentos de evaluación a los/as padres y madres que manifestaron querer participar en el estudio de forma voluntaria.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Media de los factores de la «Escala de las preocupaciones de un padre o madre con privación de libertad»

Antes de extrapolar los resultados relacionados con la media de cada factor es importante determinar la precisión de las diversas pruebas estadísticas, examinando la distribución de cada variable. Para ello, se calcularán los índices de asimetría y curtosis. Los valores de asimetría superiores a 3 y de curtosis superiores a 10 indican que los datos deberían transformarse (Kline, 2005).

Los índices de curtosis de las variables del estudio han alcanzado los criterios anteriormente citados. El nivel de asimetría de los tres factores oscila entre  $-0,75$  y  $-2$  y los valores de curtosis oscilan entre  $-0,7$  y  $3,3$ .

El primer aspecto importante encontrado es el de las diferencias significativas entre los factores de la escala de las preocupaciones ( $F_{(2,247)} = 48,04$ ;  $p < 0,001$ ) con un tamaño del efecto medio ( $\chi^2 = 0,30$ ) como se puede apreciar en la tabla 24.1 donde se presenta la media de cada factor.

TABLA 24.1

*Medias y desviaciones típicas de cada factor de la escala de las preocupaciones de un padre o madre con privación de libertad*

Factor	Media	Sd	n
1. Miedo a no poderlos proteger.	5,21	1	248
2. Miedo a perder la relación con sus hijos/as.	4,31	1,63	247
3. Miedo a que los hijos/as puedan desarrollar problemas de conducta	5,22	1,30	248

Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la tabla anterior, los padres y madres presentan una elevada preocupación por no poder proteger a los hijos y a las hijas, a la cual sigue el miedo a perder la relación y a que puedan desarrollar problemas de conducta.

### 3.2. Validez concurrente

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en función de las diferentes variables/criterios utilizadas para esta investigación como sexo, edad, años en prisión, tiempo que pasaban con los hijos e hijas antes de entrar en prisión, si los hijos/as conocen o no que sus padres o madres están en prisión, si conocen el motivo por el que están privados de libertad, cómo es la calidad de la relación que mantienen con el otro progenitor encargado del cuidado de los hijos e hijas y si tienen visitas de los hijos e hijas a sus padres o madres en el Centro Penitenciario.

En estos análisis observamos diferencias significativas en los miedos a no poder proteger a los hijos y a las hijas ( $F_{(2,245)} = 9,3; p < 0,003$ ) y a que puedan desarrollar problemas de conducta ( $F_{(2,245)} = 11,73; p = 0,001$ ), según el sexo. En este sentido, los hombres informan de una mayor preocupación que las mujeres en no poderles proteger y en que desarrollen problemas de conducta.

Sin embargo, si relacionamos los tres tipos de preocupaciones con la edad de los padres y las madres encarcelados/as encontramos que existen diferencias significativas con el miedo a no poder proteger ( $F_{(2,245)} = 9,81; p < 0,001$ ). En la medida que aumenta la edad disminuye esta preocupación. En las pruebas post-hoc las personas que tienen más de 43 años informan tener menos miedo que quienes están entre los 35 y 42 años ( $Med_{(43-66 \text{ años})} = 4,81; Med_{(35-42 \text{ años})} = 5,38; p = 0,001$ ), y aumenta el miedo en aquellos padres o madres que tienen entre 22 y 34 años ( $Med_{(43-66 \text{ años})} = 4,81; Med_{(22-34 \text{ años})} = 5,41; p < 0,001$ ).

Existen también diferencias significativas en relación a la edad de los/as padres/ madres y el número de años en prisión, miedo a que sus hijos/as desarrollen problemas de la conducta ( $F_{(2,245)} = 4,39; p = 0,001$ ). En las pruebas post hoc los internos y las internas

que tienen entre 35 y 42 años informan de mayor miedo a que sus hijos/as desarrollen problemas de conducta respecto a aquellos/as interno/as que tienen entre 43 y 66 años ( $Med_{(35-42 \text{ años})} = 5,47$ ;  $Med_{(43-66 \text{ años})} = 4,88$ ;  $p = 0,01$ ).

En la tabla 24.3 podemos observar los valores de estas diferencias significativas

TABLA 24.2

ANOVA entre los factores de preocupacion y la edad de los padres y madres

Factor	22-34 años Med (Sd) N (82)	35-42 años Med (Sd) N (82)	43-66 años Med (Sd) N (82)	F
1. Miedo a no poderlos proteger.	5,41 (0,76)	5,38 (0,85)	4,81 (1,23)	9,81***
2. Miedo a perder la relación con los hijos/as.	4,52 (1,45)	4,22 (1,65)	4,15 (1,78)	1,18
3. Miedo a que desarrollen problemas de conducta.	5,26 (1,27)	5,47 (1,09)	4,88 (1,47)	4,39*

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p \leq 0,001$

Fuente: elaboración propia.

Existen diferencias significativas entre el miedo a perder la relación con los/as hijos/as y el tiempo que pasaban con ellos/as antes de entrar en prisión ( $F_{(2,221)} = 4,89$ ;  $p = 0,008$ ). En las pruebas post hoc se observa que los internos/as que tenían un tiempo limitado para estar con los/as hijos/as, por un convenio regulador o acuerdo entre las partes, informan de mayor preocupacion a perder la relación con respecto a aquellos que pasaban con ellos todo el tiempo que querían ( $Med_{(\text{Convenio regulador})} = 4,85$ ;  $Med_{(\text{Todos el tiempo})} = 4$ ;  $p = 0,006$ ).

Se han encontrado diferencias significativas en el miedo a que los hijos/as puedan desarrollar problemas de conducta en relación a la frecuencia del contacto antes de entrar en prisión ( $F_{(3,222)} = 3,43$ ;  $p = 0,034$ ). Al mismo tiempo, en las pruebas post hoc los internos/as con frecuencia de contactos limitada por convenio regulador referían mayor miedo a perder el contacto con los hijos/as respecto a aquellos que los veían ocasionalmente por problemas de salud o de trabajo ( $Med_{(\text{Convenio regulador})} = 5,59$ ;  $Med_{(\text{Problemas de salud o trabajo})} = 4,95$ ;  $p = 0,028$ ).

Otro factor relevante es el hecho de que los/as hijos/as conozcan o no que sus padres o madres están en prisión, ya que es común manipular esta información con la idea de protegerlos, por vergüenza o miedo al estigma. En este sentido, existen diferencias significativas en el miedo a no poder proteger a sus hijo/as en relación a aquellos/as que conocen que sus padres/madres están en prisión ( $F_{(2,229)} = 5,56$ ;  $p = 0,004$ ). En las pruebas post hoc, quienes referían que algunos/as hijos/as lo sabían y otros/as no manifestaron mayor preocupacion en no poderlos proteger, en contraste con quienes declararon que sus hijos/as conocían el verdadero paradero de sus padres/madres ( $Med_{(\text{Algunos lo saben, otros no})} = 5,57$ ;  $Med_{(\text{Todos los hijos/as lo saben})} = 5,01$ ;  $p = 0,003$ ).

Nos hemos interesado por saber si los hijos/as conocían el motivo por el que sus padres o madres se encontraban con privación de libertad. Existen diferencias significativas



en el miedo a no poderlos proteger según conozcan o no el motivo por el que sus padres/madres están encarcelados/as ( $F_{(2,218)} = 4,38; p = 0,014$ ). En las pruebas port hoc, los internos y las internas que referían que algunos/as hijos/as conocían el motivo y otros no, informan de una mayor preocupación a no poderlos/as proteger, respecto a aquellos cuyos hijos/as conocen el motivo por el que se encuentra en prisión ( $Med_{(Alguno/as lo saben, otros/no)} = 5,45; Med_{(Todos/as lo saben)} = 4,93; p = 0,021$ ).

Existen diferencias significativas solo respecto al miedo a perder la relación con los/as hijos/as en relación a la calidad de la relación que mantienen con la madre ( $F_{(2,227)} = 6,72; p = 0,001$ ). Como se puede apreciar en la pruebas post hoc, los internos que mantienen una buena relación con la madre de sus hijos/as informan tener una menor preocupación por perder la relación respecto a aquellos que tienen una mala relación ( $Med_{(Buena relación)} = 4,08; Med_{(mala relación)} = 4,95; p = 0,001$ ).

El poder mantener un contacto directo con los hijos/as estando en prisión es algo muy importante tanto para los/as internos/as como para sus hijos/as. Por este motivo hemos propuesto como variable a analizar las visitas que los/as hijos/as realizan a sus padres y madres en prisión, observando que existen diferencias significativas en el miedo a perder la relación con los hijos/as ( $F_{(2,246)} = 6,53; p = 0,002$ ). Según las pruebas post hoc, los/as internos/as que reciben visitas de todos/as los/as hijos/as informan de una menor preocupación a perder la relación respecto a aquellos que reciben visitas solo de algunos hijos/as ( $Med_{(Todos/as)} = 3,77; Med_{(Algunos/as)} = 4,61; p = 0,03$ ) y también un menor miedo respecto a aquellos que no reciben visitas de ningún hijo ( $Med_{(Todos)} = 3,77; Med_{(Ninguno)} = 4,55; p = 0,002$ ).

Hay que destacar la existencia de un porcentaje importante de padres (53,7%) y madres (37,1%) que refieren que sus hijos/as desconocen que se encuentran en prisión.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto a las diferencias de género encontradas, se observa que son los hombres quienes experimentan mayor miedo a no poder proteger a sus hijos/as. Esta diferencia podría explicarse teniendo en cuentas las afirmaciones de Carretero (2015): los internos respecto a las internas parecen tener una mayor dificultad para mantener un vínculo estable con los/as hijos/as, ya que para muchos la relación se había deteriorado antes del ingreso en prisión (Thompson y Harm, 2000).

Otra preocupación que refieren los hombres es que sus hijos/as puedan desarrollar problemas de conducta. Se confirma así el deseo de que no se repitan situaciones similares a las que experimentaron en su propia infancia (Techera, Garibotto y Urreta, 2012).

En relación con la edad, los internos más jóvenes refieren una mayor preocupación a no poderlos proteger. Este resultado es compartido también por Meek (2011) para quien los padres jóvenes encarcelados experimentan sentimientos contrarios respecto a la paternidad (deseo y miedo) y señala dos principales preocupaciones respecto a su futuro: encontrar un trabajo y estar a la altura de las responsabilidades parentales.

Parece clave la frecuencia del contacto con los/as hijos/as antes de que entraran en prisión. Aquellos que veían a los/as hijos/as ocasionalmente (2 o 3 veces al año) refieren una

menor preocupación a perder el contacto. Esta menor preocupación se explica por el hecho de que algunos/as internos/as han desarrollado una actitud delincencial, con la consecuencia de abandonar sus responsabilidades parentales, que consideran no compatibles con el estilo de vida de un padre/madre (Turney, 2016). En este sentido, Techera, Garibotto y Ureta (2012) refieren mecanismos interiores de pérdida de sentido de la parentalidad, reforzados por experiencias negativas en el vínculo con sus propias familias de origen.

En este estudio, se ha mostrado que las preocupaciones de perder el contacto disminuyen si los hijos/as conocen la verdad sobre dónde se encuentran sus padres/madres. Respecto a la práctica de comunicar o no a los/as hijos/as que sus padres/madres se encuentran presos/as, diferentes estudios confirman que sigue siendo frecuente recurrir a la mentira (Johnston, 2012). Respecto al comunicar o no, Earle (2012) afirma que frecuentemente existen sentimientos de vergüenza o miedo a que los/as hijos/as puedan ser discriminados/as, con el riesgo de perder la confianza en los adultos/as de referencia y desarrollar sentimientos de culpa. Además, nosotros hemos observado que quien recibe visitas expresa una menor preocupación, que aquellos/as que no las reciben.

En relación con las visitas de los hijos/as, los estudios analizados muestran resultados contradictorios, aunque señalan que más que en la frecuencia es necesario centrarse en la calidad de los encuentros (Besemere y Dennison, 2018; Fowler et al., 2017; Saunders, 2016).

En síntesis, este estudio pone de manifiesto la importancia de acompañar sobre todo a los padres y madres jóvenes, subrayando la importancia de ofrecer competencias y herramientas de desarrollo personal y parental. Además, resulta estratégico poder mantener una alianza educativa con la figura parental externa que está al cuidado de los/as hijos/as, pues la calidad de la relación permite disminuir las preocupaciones. Hay que evitar que los/as internos/as, por el simple hecho de estar privados de libertad, asuman una función pasiva que delegue todas las funciones y responsabilidades, sobrecargando a la persona que se está ocupando de sus hijos/as y produciendo una gradual desconexión interior del vínculo. En relación con mantener el contacto entre los padres/madres y sus hijos/as durante el período de condena, siempre y cuando no haya una limitación al contacto establecida judicialmente o no se esté perjudicando el interés superior del menor, no solo reduce el dolor y las preocupaciones de padres, madres e hijos/as, sino que puede transformarse en una oportunidad educativa. En este sentido, los beneficios repercutirán principalmente sobre los hijos/as, reduciendo los efectos negativos de la encarcelación y promoviendo que los hijos/as sigan confiando en su familia y en los adultos que los acompañan dentro y fuera de la prisión.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Besemer, K. L. y Dennison, S. M. (2018). Family imprisonment, maternal parenting stress and its impact on mother-child relationship satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1237-7>
- Bowlby, J. (1998). *A Secure Base. Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Nueva York: Basic Books.
- Constancia/ Villalobos, C. C. A. F. P. L. I. V. (2014). *Revisión sistemática de Intervenciones Psicocociales para niños y niñas con padres/madres privados de libertad*. Madrid: Unicef.

- Convention on the Rights of the Child* (n/d.). Retrieved from [https://ec.europa.eu/anti-traffic-king/sites/antitrafficking/files/un\\_convention\\_on\\_the\\_rights\\_of\\_the\\_child\\_1.pdf](https://ec.europa.eu/anti-traffic-king/sites/antitrafficking/files/un_convention_on_the_rights_of_the_child_1.pdf)
- Carretero, M. (2015). *Parentalidad, salud mental y prisión : La vivencia de los padres y las madres*. Tesis Doctoral Universidad de Salamanca.
- Earle, R. (2012). Who's the Daddy?: Ideas about Fathers from a Young Men's Prison. *The Howard Journal*, 51, 387-399.
- Fowler, C., Rossiter, C., Dawson, A., Jackson, D. y Power, T. (2017). Becoming a «Better» Father: Supporting the Needs of Incarcerated Fathers. *Prison Journal*, 97(6), 692-712. <https://doi.org/10.1177/0032885517734495>
- Harrison, K. (1997). Parental Training for Incarcerated Fathers: Effects on Attitudes, Self-Esteem, and Children's Self-Perceptions. *The Journal of Social Psychology*, 137(5), 588-593. <https://doi.org/10.1080/00224549709595480>
- Johnson, E. y Easterling, B. (2012). Understanding Unique Effects of Parental Incarceration on Children: Challenges, Progress and Recommendations. *Journal of Marriage and Family*, 74(2), 342-356.
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria.
- Martin, J. C. y Pellegrino, G (2020). Cuando si é genitori in carcere. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 19, n.º 2, mayo, 63-74.
- Meek, R. (2011). The possible selves of young fathers in prison. *The Foundation for Professionals in Services for Adolescents*, 34 (Elsevier), 941-949. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.12.005>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Nueva York: Guilford.
- Robertson, O. (2007). *El impacto que el encarcelamiento de un(a) progenitor (a) tiene sobre sus hijos*.
- Saunders, V. (2016). What does your dad do for a living? Children of prisoners and their experiences of stigma. *Children and Youth Services Review*, 90 (September 2016), 21-27.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior (2018). *Informe General Instituciones Penitenciaria 2018*.
- Techera, Garibotto y Urreta (2012). *Los hijos de los presos: vínculo afectivo entre padres privados de libertad y sus hijos/as*. *Avances de un estudio exploratorio*. Recuperado en [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-422120120001000006](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-422120120001000006).
- Thompson, P. J. y Harm, N. J. (2000). Parenting from prison: helping children and mothers. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 23, 61-81.
- Turney, K. (2016). Adverse childhood experiences among children of incarcerated parents. *Children and Youth Services Review*, 89 (enero), 218-225. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.033>.



**PARTE III**  
**Intervención socioeducativa  
penitenciaria**



*Bruno García-Tardón<sup>2</sup>, Fanny T. Añaños<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

La actividad físico-deportiva tiene un papel fundamental en la salud y el bienestar de las personas. La Organización Mundial de la Salud (2010) recomienda, para la población en la franja de edad de 18 a 64 años, 150 minutos semanales de actividad física aeróbica moderada o 75 de actividad vigorosa cada semana, pudiendo combinarse ambas con el fin de mejorar procesos fisiológicos y evitar enfermedades mentales como la depresión.

Esta franja de edad corresponde con la que, eminentemente, tiene la población reclusa en España. Concretamente, en abril de 2020<sup>4</sup>, del total de personas privadas de libertad (46.729), solo 2.371 eran mayores de 60 años (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2020). Es por ello, por lo que resulta interesante e importante analizar el papel que el deporte ocupa dentro de la Institución Penitenciaria, así como el impacto que pudiera tener sobre las personas participantes en el estudio. En este trabajo, que se enmarca en el Proyecto I+D+i sobre mujeres en semilibertad (REINAC), tiene entre otros objetivos, analizar el desarrollo de las actividades deportivas en prisión y sus distintas repercusiones, así como conocer las utilidades asociadas por las mujeres participantes en la investigación.

En España, las penas privativas de libertad han de tener fines de reeducación y reinserción social, tal y como refiere el artículo 25.2 de la Constitución Española (CE, 1978). Este artículo, se encuentra recogido dentro del título I de los derechos y deberes funda-

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i –REINAC-«Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020). I.P. Fanny T. Añaños. Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+i, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

<sup>2</sup> Bruno García Tardón. Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela (Madrid), España. btardon@ucjc.edu; <https://orcid.org/0000-0002-9427-0671>

<sup>3</sup> Fanny T. Añaños, Departamento de Pedagogía e Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos (IPAZ), Universidad de Granada, España, [fanntab@urg.es](mailto:fanntab@urg.es); <https://orcid.org/0000-0001-7515-1987>

<sup>4</sup> Último dato disponible en la fecha de cierre de este documento (noviembre de 2020).

mentales, por lo que debe ser regulado mediante una Ley Orgánica. En este caso, es la Ley Orgánica General Penitenciaria (LOGP, 1979) que, a su vez, es concretada por el reglamento penitenciario (Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero).

Este último reglamento penitenciario vino a sustituir otro anterior sancionado en 1981 y una de las justificaciones que el propio reglamento propone para esta derogación es, precisamente, el incremento del número de mujeres en las prisiones españolas (Real Decreto 190/1996, sección I), que son las personas participantes objeto de esta investigación.

Otro de las cuestiones sobre las que gira este estudio es la práctica deportiva en prisión, como ya se comentaba en el inicio de este apartado y resulta pertinente, por tanto, explicar la organización de esta en el ámbito que nos ocupa. Desde un punto de vista normativo ha de tenerse en cuenta que cualquier actividad de tratamiento va a estar bajo el paraguas de la Subdirección de Tratamiento por lo que cabe señalar que, una de las funciones de la Junta de Tratamiento (presidida por la persona responsable de la Dirección del centro y compuesta, entre otros, por la persona responsable de la Subdirección de Tratamiento) es:

Organizar la ejecución de las prestaciones de carácter asistencial que precisen los internos o sus familiares, fomentar las actividades laborales de los internos, cuidando que las mismas se desarrollen con arreglo a las normas vigentes, así como organizar, por unidades de separación interior, los procedimientos de designación de aquellos internos que hayan de participar en actividades o responsabilidades de orden educativo, formativo, laboral, sociocultural, recreativo, deportivo o religioso (Real Decreto 190/1996, artículo 273, apartado i).

Tanto la LOGP (1979) como el reglamento penitenciario (Real Decreto 190/1996) se refieren a las actividades deportivas. La primera afirma que será necesario establecer y estimular responsabilidades, entre otras, de orden deportivo (artículo 24). La segunda afirma que los presos preventivos también «podrán acceder a las actividades educativas, formativas, deportivas y culturales que se celebren en el centro penitenciario, en las mismas condiciones que los penados» (Real Decreto 190/1996, artículo 3.4). La participación en este tipo de actividades es considerada un deber a fin de prepararse para la vida en libertad por el Real Decreto 190/1996 en su artículo 5 y serán corresponsables, además, en la organización de los horarios de estas (RD 190/1996, artículo 55) pudiendo, incluso, proponer las actividades socioculturales y deportivas que deseen realizar.

Por todo lo anterior, no es de extrañar que los programas individualizados de tratamiento (comúnmente denominados PIT) tengan una mención específica en una de las instrucciones establecidas desde la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Concretamente, la instrucción 12/2006 incide en la importancia de la programación de actividades educativas, culturales y deportivas dentro del programa individualizado de tratamiento (PIT), estableciendo un «Procedimiento-1, de programación de actividades educativas, deportivas, culturales y ocupacionales» (Instrucción 12/2006, p. 3).

Otros dos aspectos a tener en cuenta son los recursos económicos y los personales, directamente relacionados con los primeros, que se dedican a las actividades deportivas. Los económicos, en primer lugar, pueden revisarse en los Presupuestos Generales del Estado, en su partida «equipamientos deportivos, educativos y culturales». El último ejercicio en



el que se presupuestó, de forma explícita, este concepto, dentro del programa 133A del tomo XVI (gastos del Ministerio del Interior) fue el año 2016, con 150.000 euros. Para años posteriores, deben ser consultados los informes generales anuales que son publicados por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Se han incluido en la tabla 25.1 los importes presupuestados hasta el último informe general anual disponible (2018). No obstante, es presumible que los datos de este último ejercicio se encuentren en vigor al haberse prorrogado los Presupuestos Generales del Estado en los dos últimos años (2019 y 2020), encontrándose en fase de trámite parlamentario los correspondientes al 2021.

TABLA 25.1

*Presupuesto para equipamientos deportivos, educativos y culturales*

Año	Presupuesto
2015	74.500 euros
2016	150.000 euros
2017	150.000 euros
2018	263.205,59 euros

Fuente: Presupuestos Generales del Estado (Ministerio de Hacienda) e Informes Generales Anuales (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias).

Por otro lado, la persona responsable de forma directa de gestionar las actividades deportivas es el Titulado Medio de Actividades Específicas (TMAE). El Informe General Anual del año 2018 recoge que existen 56 profesionales de esta categoría para todos los centros penitenciarios existentes, sin detallar en qué centros se distribuyen. En la actualidad, el número de centros penitenciarios es de 69 (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2020). No obstante, no debe olvidarse que existen numerosas actividades deportivas que se realizan en colaboración con otras entidades (Federaciones deportivas, fundaciones, etc.) en los que la responsabilidad de la realización de la actividad no recae sobre el TMAE. Las actividades deportivas que se realizan en prisión, son catalogadas desde la propia Institución en deporte recreativo, de competición y formación y motivación deportiva. La participación en estas actividades se resume en la tabla 25.2.

TABLA 25.2

*Participación en programas deportivos en la prisión española (año 2018)*

Actividad	Media mensual de actividades
Deporte recreativo	464
Deporte de competición	314
Formación y motivación deportiva	538

Fuente: Informe General Anual 2018 (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias).

Una vez contextualizadas, desde un punto de vista organizativo, las actividades deportivas en el medio penitenciario, resulta fundamental describir las investigaciones que se han realizado sobre esta temática en nuestro país. En este sentido, el primer estudio del que tenemos constancia en España fue realizado por Ríos (1984) y fue precisamente en un centro de mujeres (Centre Penitenciari de Detenció de Dones, de Barcelona). Esta autora, dentro de las limitaciones que le concedía a su estudio así como a los beneficios que le otorgaba al deporte en prisión, no dejó de afirmar que a actividad física podía ser eficaz en un aumento de la «humanización y mejora de la vida en prisión», en la «prevención de la salud», y en el «bienestar físico y psicológico» (p. 58), abriendo el horizonte a futuras intervenciones y estudios que pudieran tener lugar en el futuro.

En este sentido, Castillo-Algarra, García-Tardón y Pardo (2019) determinaron que los estudios existentes sobre la temática objeto de cuestión del presente estudio podían estar catalogados en tres grupos: aquellos que niegan posibilidades a la reinserción social pero conceden otros beneficios, otros que niegan efectos positivos del deporte en prisión e incluso dotan a esta práctica de un papel de control social y otro grupo que afirma que tiene múltiples beneficios entre los que podría encontrarse la ayuda al proceso de reinserción social. En este estudio se afirma, además, que los programas pueden tener continuidad y beneficios fuera de prisión siempre que existan determinadas condiciones, entre las que destacan la voluntad de la persona por favorecer este proceso de reeducación y reinserción social.

Cabe señalar en este sentido el caso de una persona privada de libertad que, gracias a una actividad que pudo realizar en prisión (rugby) afirmó que «le había salvado la vida», en un reportaje realizado por el diario *El Correo* (Muñoz, 2018, p. 82). En este mismo reportaje, se informa que esta persona, una vez abandonada la prisión, sigue colaborando con un club de rugby, siendo esta una evidencia sobre la ayuda que el deporte puede prestar más allá de las rejas y los muros.

## 2. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de este trabajo forma parte de la propuesta en el proyecto I+D+I «Procesos de Reinserción Socioeducativa y Acompañamiento a Reclusas en Semilibertad» (REINAC) Ref.EDU2016-79322-R. Concretamente, es descriptivo e interpretativo, siendo de un diseño multimétodo, en el que se combina tanto métodos cualitativos como cuantitativos, en función de la coherencia, amplitud y multidimensionalidad del problema de estudio. Se tiene como objetivo principal de investigación, analizar los programas de género en el medio penitenciario y su repercusión en los procesos personales-formativos para la preparación de la vida en libertad desde la perspectiva de las mujeres y la de las y los profesionales.

La población objeto de estudio son las mujeres en fase de semilibertad, independientemente de su situación social, laboral o de consumo de sustancias tóxicas en los distintos Centros de Inserción Social y Secciones Abiertas de los centros penitenciarios seleccionados del Estado español, a través de una muestra de 310 mujeres mediante un muestreo bietápico, siendo la primera fase un muestreo estratificado previo, cuyo requisito para cons-

truir los estratos será la Comunidad Autónoma en la que se cumple la condena y, como segunda etapa, será un muestreo aleatorio simple de las unidades de cada estrato.

En cuanto a los instrumentos de investigación, se utilizan cuestionarios destinados tanto a mujeres reclusas ( $n = 310$ ), que se han administrado voluntariamente, tras obtener la autorización y el consentimiento informado, tanto de las personas participantes como de la Institución Penitenciaria. Concretamente se han analizado las preguntas 69 y 71 del cuestionario de mujeres, tienen dimensiones tanto cualitativas como cuantitativas. En este trabajo se exponen algunos datos de carácter descriptivo que permitirán introducirse en la realidad estudiada.

Destacar, por último, el acceso a fuentes primarias, donde el contacto entre el equipo de investigación y las personas participantes ha sido directo, gracias a la colaboración tanto de estas como de las administraciones y órganos competentes. Esto resulta un valor añadido pues como indica Viedma (2013) es conocida la «dificultad del acceso al campo de investigación y las limitadas condiciones que impone el contexto penitenciario» (p. 23).

### 3. RESULTADOS

El primer dato que ha de señalarse es que una mayoría de mujeres en régimen de semilibertad ( $n = 214$ ; 69%) afirmaron haber realizado algún tipo de actividad física en prisión. La pregunta fue planteada en los cuestionarios de forma genérica, refiriéndose exclusivamente a la práctica del deporte en prisión, sin entrar en detalles, en dicha pregunta (69 del cuestionario) sobre el tipo de actividad realizada. Cabe, por tanto, pensar que las respuestas están relacionadas con cualquier tipo de actividad físico-deportiva que hubieran podido realizar (deportes colectivos, actividades deportivas, gimnasio-musculación y deportes individuales), más allá de la organización de estas o en qué espacios se desarrollasen.

De manera complementaria, en los cuestionarios se incidió sobre la importancia de esta actividad físico-deportiva en la actualidad, en la situación de semilibertad en la que se encontraban las personas participantes. Especialmente si esta actividad les ayudaba en la actualidad, obteniéndose los resultados que se reflejan en la tabla 25.3.

TABLA 25.3

*Ayuda de la práctica de actividad físico-deportiva en el momento actual*

Respuesta	Frecuencia y porcentaje
Sí	143 (67%)
No	38 (18%)
NS/NC	33 (15%)

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 25.3 se observa que una mayoría de las personas participantes afirman que el deporte practicado en prisión les resulta de ayuda en la actualidad, si bien un total de 38 participantes (18%) niegan beneficio alguno. Para comprender con mayor detalle en qué dimensiones podría estar beneficiando esta actividad, se analizó otra pregunta, como puede visualizarse en la tabla 25.4.

TABLA 25.4

*Beneficios que aporta la práctica de actividad física en prisión (pregunta 71)*

Programa: A3/Deportes 1	Cadena: A3
Beneficio psicológico	77
Beneficio físico	39
Organización del tiempo libre	3
NS/NC	83

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 25.4 puede comprobarse que el beneficio a nivel psicológico es el más reportado entre las participantes, si bien también afirman que el físico y ayudar a organizar el tiempo libre (este último en una medida muy inferior) también constan como respuestas a la pregunta.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos obtenidos, aún presentando limitaciones por la concreción de las preguntas y requerir una mayor profundización con relación a aquellos, tienen un valor en la medida que no solo se ha cuestionado sobre la utilidad real o percibida en la cotidianidad penitenciaria, sino también en su vida posterior a la estancia en prisión. Algo que, con acierto, reclama en su estudio Zubiaur-González (2017) pues a pesar de concluir con los beneficios que puede aportar la práctica deportiva en prisión (mejorar la calidad de vida, entre otros), incide en la importancia de ir un paso más allá, pudiendo valorar la reinserción social posterior a la reclusión.

En esta línea, los indicios aportados por los datos parecen ir en línea análoga con los planteados en ese primer estudio que se realizó en España (Ríos, 1984) donde se concluye que la práctica deportiva tiene beneficios, entre otros, en el plano psicológico. Otros objetivos o resultados más ambiciosos en relación con la realización de actividad físico-deportiva en prisión (como pueden ser prevención o ayuda para vencer la drogadicción o mejorar las relaciones sociales, entre otros), requieren un análisis más exhaustivo de las actividades planteadas. Es previsible que los datos descriptivos planteados en

este estudio puedan ser ampliados o cruzados con los provenientes de las entrevistas a participantes y miembros de equipos técnicos, una vez se avance y profundice en la investigación.

El deporte en prisión, a pesar de ser considerado un papel complementario como afirma García Tardón (2017), puede aportar diferentes beneficios (psicológicos, físicos, sociales, etc.) que han de ser estudiados con mayor detalle para valorar su repercusión sobre el proceso de reinserción social. Es cierto que, cualquier estudio, en el medio penitenciario tiene dificultades burocráticas propias del contexto, pero el beneficio que se apunta desde las investigaciones anteriormente referenciadas requiere del esfuerzo de la comunidad científica para profundizar sobre estas cuestiones de vital importancia y que son recogidas en el artículo 25.2 de la CE, así como iniciativas y presupuestos que permitan que estas actividades deportivas tengan una mayor presencia y continuidad.

Resulta conocido que cierto sector de la sociedad puede interpretar esta práctica deportiva como un lujo dentro de las prisiones. García Gómez (2015) afirma que los ciudadanos consideran «la prisión como una institución con demasiadas comodidades, y que no conlleva sufrimiento» (p. 123). Con relación a la práctica deportiva, además, existe controversia sobre determinadas actividades que se ofrecen en diferentes centros penitenciarios. Por ejemplo, ante la noticia del inicio de un curso de boxeo en el centro penitenciario Madrid II, el diario *La Razón* (2019) se hizo eco del «malestar de los funcionarios, que denuncian que es “indignante: ¿quieren que tengan tablas para enfrentarse con nosotros”» (par. 1).

En este sentido, resulta interesante señalar el trabajo de Heinemann (2001), donde afirma que «el deporte en sí mismo, no tiene ningún tipo de valor» (p. 17). Los resultados de este dependerán, por tanto, del enfoque que tenga la actividad propuesta, pudiendo resultar más o menos educativa y, por ende, alineada con el artículo 25.2 en función de las condiciones que la rodeen (cualificación del persona, recursos económicos, recursos materiales, recursos espaciales, actitudes de los participantes, etc.). Sirva como ejemplo, el jugador de rugby citado en la introducción cuya práctica deportiva dentro de prisión le ayudó en un momento posterior, ya en libertad, siendo el rugby un deporte de claro contacto físico.

Por su parte, la importancia del deporte para todo la población penitencia es fundamenta pero, si cabe, más necesaria en las mujeres, debido a las formas de afrontamiento de la reclusión y las consecuencias derivadas en la salud mental de las mismas (García-Vita, Añaños y Sánchez, 2017; Añaños, et al, 2017; Azaola, 2013). Es por ello que, desde la perspectiva socioeducativa en prisiones, resulta un reto la planificación y ejecución de este tipo de actividades en prisiones, no solo por las limitaciones del contexto, la normatización de las mismas y las estructuras específicas para estas (Añaños-Bedriñana, Fernández-Sánchez y Llopis, 2013); sino, también, por el desarrollo en las dimensiones del ser humano, especialmente en los procesos educativos, sociales, culturales, deportivas y laborales, que van a incidir tanto en la salud mental como física, mediante el fomento y participación de programas, y que en suma influirán en la reinserción social (Añaños-Bedriñana, 2013; Del Pozo y Añaños-Bedriñana, 2013).

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, L. (16 de noviembre de 2020). Prisiones dará clases de boxeo a los presos. *Diario La Razón*. <https://www.larazon.es/espana/prisiones-dara-clases-de-boxeo-a-los-presos-CP22692246/>
- Añaños, F. et al. (2017). Salud mental en prisión. Las paradojas socioeducativas. EDUPSYKHÉ. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 16, n.º 1, 98-116. <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/4086/3005>
- Añaños-Bedriñana, F. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de Educación*, 360, 91-118. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-222
- Añaños-Bedriñana, F., Fernández-Sánchez, M. T. y Llopis Llácer, J. J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 13-28. [http://dx.doi.org/10.7179//PSRI\\_2013.22.02](http://dx.doi.org/10.7179//PSRI_2013.22.02)
- Azoala, E. (2013). Mujeres presas por delitos del fuero federal en México. En, J. A. Cruz Parceros y R. Vázquez (coords.), *Las mujeres a través del derecho penal, Suprema Corte de Justicia de la Nación*. Editorial Fontamara, México DF, p.p. 153-166. Recuperado en: [http://drogaspolitica.cultura.net/wp-content/uploads/2015/07/Elena-Azoala-Art\\_Mujeres-Presas\\_Drogas.pdf](http://drogaspolitica.cultura.net/wp-content/uploads/2015/07/Elena-Azoala-Art_Mujeres-Presas_Drogas.pdf)
- Castillo-Algarra, J., García-Tardón, B. y Pardo, R. (2019). Sport in Spanish prisons: towards the Third Degree or the Third Half? *Cultura, Ciencia y Deporte: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, (40), 5-13.
- Constitución Española (1978). Publicada en BOE de 29 de diciembre de 1978.
- Del Pozo, F. J. y Añaños-Bedriñana, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41191](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191)
- Dirección General de Instituciones Penitenciarias (2006). Instrucción 12-2006. Programación, evaluación e incentivación de actividades y programas de tratamiento.
- García Aguilar, D. (2015). Estudio piloto sobre actitudes punitivas en el ámbito de prisiones. *Revista de Estudios Penitenciarios*, 258, 87-169.
- García Tardón, B. (2017). Implementación de un programa de actividad física en el centro de educación de personas adultas de un establecimiento penitenciario. (Tesis doctoral). Universidad Camilo José Cela. Recuperado de <https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/283/Tesis%20doctoral%20Bruno%20Garc%C3%ADa%20Tard%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Vita, M. M., Añaños-Bedriñana, F. y Sánchez Fernández, M. P. (2017). Bienestar emocional en mujeres en centros penitenciarios españoles: la relevancia del historial adictivo y del país de origen. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 19(3), 80-88. Recuperado en: <http://www.sanipe.es/OJS/index.php/RESP/article/view/465/993>
- Heinemann, K. (2001). Els valors de besport. Una perspectiva sociològica. *Apunts. Educació Física i Esports*, 2(64), 17-25.
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria.
- Muñoz, J. (18 de noviembre de 2018). El rugby ha salvado mi vida. *Diario El Correo*, p. 82.
- Organización Mundial de la Salud (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977\\_spa.pdf?ua=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf?ua=1)
- Real Decreto 1201/1981, de 8 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento General Penitenciario.

Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario.

Ríos, M. (1986). L'activitat físico-esportiva en una presó de dones. *Apunts*, 4, 52-59.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2020. Estadística penitenciaria. Recuperado de: [https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/fondo-documental/estadistica-penitenciaria?p\\_p\\_id=statistics\\_INSTANCE\\_AXIEs6uouEHr&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&\\_statistics\\_INSTANCE\\_AXIEs6uouEHr\\_javax.portlet.action=searchAction-Monthly&p\\_auth=CAtCXxht&p\\_p\\_lifecycle=0](https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/fondo-documental/estadistica-penitenciaria?p_p_id=statistics_INSTANCE_AXIEs6uouEHr&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_statistics_INSTANCE_AXIEs6uouEHr_javax.portlet.action=searchAction-Monthly&p_auth=CAtCXxht&p_p_lifecycle=0)

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2020 <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/establecimientos-penitenciarios/informaci%C3%B3n-establecimientos-penitenciarios>

Viedma, A. (2013). Universitarios en prisión. Experiencias y apariencias de sentido en el espacio penitenciario (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencPolSoc-Aviedma>

Zubiaur-González, M. (2017). ¿Se puede considerar el deporte como un instrumento de integración social de la población reclusa española? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.1-18>





# 26

# Análisis socioeducativo de las trayectorias de mujeres por el sistema penitenciario español<sup>1</sup>

*María del Mar García-Vita<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

Una persona que cumple condena en prisión es despojada únicamente de su derecho a la libertad en su vertiente asociada principalmente a aspectos como la movilidad, lo relacional o la gestión de su rutina. Por tanto, se supone que conserva el resto de derechos propios de cualquier ciudadano o ciudadana (García-Vita, 2016a). Este punto supone un pilar sólido de cara al proceso reeducativo que se desarrolla dentro de las instituciones penitenciarias, potenciando la garantía de derechos. El tránsito de las mujeres por los distintos recursos y espacios penitenciarios a lo largo de su condena requiere un análisis exhaustivo de género y posibilidades de acción desde una mirada socioeducativa. En ese camino, se producen fenómenos de adaptación, afrontamiento o aculturación penitenciaria que viven las mujeres en sus dimensiones emocional, cultural, familiar, relacional y comportamental fruto del impacto que la propia institución penitenciaria produce en ellas (García-Vita, 2016b). Los estudios de género permiten tener una visión íntima de los sistemas sociales y culturales que llevados al ámbito de lo penitenciario, arrojan una muy clara luz sobre la ambigüedad de los conceptos de hombre y mujer delincuentes y del trato diferencial que reciben (Briseño, 2006). Por ejemplo, en la asignación de estereotipos o reacciones sobre los castigos merecidos. Como producto de construcciones sociales del rol tradicionalmente asignado a las mujeres, se les conciben como buenas, débiles, sacrificadas, comprensivas, entre otros atributos. Eso conlleva un proceso de estigmatización múltiple, ya que el delito cometido te marca en un doble sentido: por un lado, el haber actuado contra las leyes humanas y, por otro, contra las de la naturaleza (Juliano, 2010: 26; Briseño,

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i —REINAC— «Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020). I.P. Fanny T. Añaños. Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Almería.

2006; Dodge y Pogrebin, 2001). Estas connotaciones cobran un especial sentido para las mujeres reclusas que viven con especial angustia su aislamiento de la sociedad y de sus redes sociofamiliares, quedando al descubierto necesidades relacionales y afectivas que la vida penitenciaria intenta cubrir, e impactando directamente en bienestar emocional. Pretendemos realizar una revisión teórica sobre las características de la vida en prisión y el fenómeno de la adaptación y prisionización de las mujeres en centros penitenciarios españoles.

## **2. ESPACIOS, RECURSOS Y VIDA PENITENCIARIA DE LAS MUJERES RECLUSAS EN ESPAÑA**

El sistema penitenciario español se encuentra regido por varios elementos organizativos, clasificatorios y de gestión de la rutina penitenciaria, altamente regulado y pautado por la normativa penitenciaria. Su organización da lugar a una modalidad de instituciones totales (Goffman, 1972), en las cuales se da el control de los sujetos, lo cual favorece la deconstrucción de su yo, sus roles y capacidades personales que les eran útiles para la vida diaria en el exterior (García-Vita y Melendro, 2013). Esto supone un obstáculo añadido al aseguramiento del cumplimiento de los objetivos y propuestas rehabilitadoras, que deberían suponer un principio inspirador y transversal a la vida en la cárcel y que habrían de priorizarse para evitar una mayor alienación de los presos y presas, organizando la vida en prisión en similitud a la vida exterior, mediante la promoción de los derechos de los presos y de sus relaciones exteriores (De la Cuesta y Blanco, 2001).

La estructura penitenciaria se regula por el sistema de grados de clasificación penitenciaria y los regímenes de vida que afectan a los reclusos y reclusas. Ambos están concebidos para permitir la individualización del tratamiento que recibe el sujeto. El sistema de grados goza de gran flexibilidad, de entrada al sujeto se le puede adjudicar cualquier grado y está sujeto a una posible progresión o regresión según la evolución del penado o el tiempo de condena (García-Vita, 2016b). Esto cobra un especial sentido en el caso de las mujeres ya que aproximadamente un tercio de ellas ingresan directamente en tercer grado. Cuando hablamos de régimen penitenciario nos referimos al conjuntos de normas que regulan la vida de los establecimientos penitenciarios, para conseguir una convivencia ordenada y pacífica y que preserve la seguridad y el derecho al tratamiento de los reclusos/as, siguiendo los principios y derechos básicos explicitada en la normativa vigente. Existen tres regímenes de vida que se corresponden con los grados de clasificación: cerrado (para penados en primer grado), ordinario (para los clasificados en segundo grado) y régimen abierto (para aquellos que se encuentran en tercer grado) (SGIP, s.f.). El sistema penitenciario es progresivo, cada interno puede progresar de grado o cambiar de régimen en función del tiempo de cumplimiento de la pena y de su evolución y comportamiento, participación en actividades, características personales como puede ser tener hijos/as menores de 3 años que tengan que estar en un centro penitenciario con sus madres, etcétera. Al igual que se puede retroceder y volver a un régimen de vida más duro (García-Vita, 2016b).

La particularidad del contexto supone en sí una referencia importante para posibilitar la transformación de los procesos que se producen en prisión (García-Vita y Melendro, 2013), ya que como señala Clemente (1997a, p. 324), «la prisión es más que la suma de actividades ocupacionales que dentro de ella se realizan [...] la prisión misma moldea e integra las actividades que se producen dentro de ella». Y a la vez, la prisión debe comprenderse desde la óptica de la sociedad en su conjunto, y los reclusos y reclusas como parte de la ciudadanía. Esta idea produce un choque entre la alta regularización de los que sucede intramuros frente a los escasos esfuerzos por potenciar los vínculos con el exterior. Por un lado, relativo al interior de los centros penitenciarios, las personas que los habitan generan sentimientos de pertenencia y adscripción al grupo con el cual conviven y, por otro lado, se debe asegurar que no pierdan su vinculación social y comunitaria.

Se torna esencial tener en consideración el proceso de adaptación de las personas condenadas a la vida penitenciaria, el conocimiento del ambiente en prisión, las relaciones que se establecen en su interior, la generación de proyecto de vida posterior a la reclusión y las expectativas sobre la vida en libertad. Sobre todo, teniendo en cuenta que la prisión en ocasiones supone un punto de inflexión en la vida de quienes la habitan, teniendo un fuerte impacto en su percepción y afrontamiento de las cuestiones cotidianas y las relaciones sociales, familiares y laborales. Todo ello, sin obviar la acción desocializadora de la prisión y la institucionalización que sufren las personas que entran en dicho sistema que es un factor innegable, pero escasamente se aborda directamente desde acciones terapéuticas o socioeducativas.

Además estos procesos aparejados a la entrada y la vida penitenciaria no son vividos del mismo modo ni tienen consecuencias similares en todas las personas condenadas a prisión. En concreto, en este trabajo, se visibilizan el fenómeno de la vida penitenciaria y la prisionización en las mujeres. A pesar de los cambios en las estructuras carcelarias acontecidos en las últimas décadas, estos se han centrado más en igualar la situación y condiciones de los hombres y mujeres en prisión (módulos similares, mismas oportunidades de acceso laboral, formativo, ocio, etcétera) existiendo todavía una situación de desventaja en la atención que ellas reciben en otras formas de exclusión como es que la gestión y organización penitenciaria que se dirige a la mayoría que son los varones o, en general, toda aquella que persiga «feminizar» los espacios penitenciarios desde una perspectiva de género y de cuidado. Es destacable además el hecho de que los programas socioeducativos, formativos o de tratamiento específicos de mujeres sean limitados en cuanto a temática, en su mayoría vinculados al mundo doméstico y la ética del espacio privado, y que incluyan muy escasamente la perspectiva de género (Aguilera, 2011; Pérez Rodríguez, 2010; Cruells e Igareda, 2005), siendo habitual que sean los peor remunerados y previamente rechazados por las cárceles masculinas (Almeda, 2002). Aguilera (2011) sustenta la idea de que a las presas se les aplican de modo indiscriminado medidas de control y vigilancia existentes en las prisiones de hombres, sin que estas medidas se ajusten al peligro real que representa la población femenina.

Los últimos informes sobre las cárceles femeninas en la Unión Europea dejan al descubierto las diferencias entre la situación que viven ambos sexos en el medio penitenciario y como se traduce en situaciones discriminatorias (Almeda, 2002, 2005; Aguilera, 2005; Equipo Barañ, 2001; Cruells e Igareda, 2005; Juliano, 2010; Carlen y Worrall, 2004

entre otros). Esto sucede sobre todo en los centro-tipo. Se da una imposibilidad de aplicar criterios de separación —según edades o situación penal siendo las madres con hijos/as menores de tres años en la cárcel las únicas que siempre disponen de un espacio propio para su internamiento (Igareda, 2007)—. Del mismo modo, los recursos que se destinan a las mujeres son menores que los destinados a los hombres, ya que disponer de recursos formativos, laborales y de tratamiento específicos para mujeres resulta más costoso debido a su minoría numérica (García-Vita, 2016b). Es el Reglamento Penitenciario de 1996 el encargado de concretar cuestiones que atañen directamente a la vida penitenciaria de las mujeres reclusas: establecimiento de departamentos de madres, unidades dependientes, escuelas infantiles, prestaciones y dotaciones específicas para mujeres y sus hijos/as, etcétera. Pero casi todas estas distinciones de internamiento y/o atención se debe basar principalmente en su característica biológica de la maternidad.

Como comentábamos anteriormente en los centros existe una fuerte clasificación siendo el sexo una variable segregadora. La separación de hombre y mujeres en los centros provoca que el disfrute de los espacios comunes no siempre sea equitativo entre ambos colectivos, teniendo las mujeres el acceso más restringido a espacios cuyo tiempo de uso debe compartirse entre ambos como son las instalaciones deportivas, módulos socioculturales, bibliotecas, enfermerías, etcétera. Disponen de una peor asistencia sanitaria, así como menos posibilidades de formación y trabajo y cobran menos por esas tareas que realizan en las cárceles en comparación con los hombres presos (García-Vita, 2016b). Pero no solo sufren situaciones discriminatorias durante su estancia en prisión, la estigmatización que lleva aparejada la condena imponiendo restricciones en cuanto a sus derechos de cómo madres, a oportunidades de trabajo, opciones de vivienda y a las relaciones sociales, aíslan a los ex reclusos/as de sus comunidades y conciudadanos (Uggen, Manza y Behrens, 2004; Dodge y Pogrebin, 2001). Se habla mucho del doble estigma que conlleva el ser reclusa, ya que el delito cometido te marca en un doble sentido: por un lado, el haber actuado contra las leyes humanas y, por otro, contra las de la naturaleza (Juliano, 2010: 26; Briseño, 2006; Dodge y Pogrebin, 2001). En esta segunda acepción el delito adquiere categoría de pecado, se le atribuye a las mujeres un abandono de sus «tareas naturales» que van en consonancia con la moralidad asignada tradicionalmente a la figura femenina. Este rechazo a las presas se acentúa si son madres, si hay cargas familiares o el cuidado de algún familiar (García-Vita, 2006b).

Entre los esfuerzos a nivel español que se han desarrollado para mejorar la vida de las mujeres en centros penitenciarios debemos hablar del Programa de acciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en el Ámbito Penitenciario que se elaboró en el año 2010 pero que no llegó a implementarse ampliamente ya que en el año 2011 se paralizó su aplicación total. Este programa se articula en torno a cuatro ejes u objetivos: actuaciones a nivel organizativo en pro de la igualdad y la conciliación familiar; la creación de un observatorio permanente para la erradicación de factores de discriminación basados en el género; la atención integral de las necesidades de las mujeres encarceladas y excarceladas (como son la acogida y recepción, mejoras de la situación de internamiento, empoderamiento, educación y formación ampliamente entendida, atención maternidad y a colectivos específicos); y, los planes para favorecer la erradicación de la violencia de género y paliar sus consecuencias (Ministerio de Interior, 2010). Sin embargo desde el año 2018 se

firmó un convenio específico entre Instituciones Penitenciarias y el Instituto de la Mujer para la puesta en marcha de acciones aisladas, muchas de ellas ya habían sido planteadas en el programa anterior del año 2010.

### **3. CUESTIONES DE GÉNERO SOBRE LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y LA PRISIONIZACIÓN Y POSIBILIDAD DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

La prisión, al igual que otras instituciones y características sociales, desemboca en un proceso de etiquetamiento o estigmatización de las personas que entran en contacto con ella. Al estigmatizar se inhibe la reintegración de esas personas y se promueve el comportamiento criminal y la reincidencia (Braithwaite, 1989), sobre todo por la dificultad, si no la imposibilidad, de intentar deshacerse de esa etiqueta más aún en el caso de las mujeres (Dodge y Pogrebin, 2001). Como consecuencia de ese etiquetado social parece que las mujeres delincuentes a menudo experimentan un proceso de degradación, sentimientos de impotencia y vulnerabilidad y una autoestima mermada, que inciden en que aumenten sus niveles de vergüenza en sus relaciones sociales (Garfinkel, 1956; Fox, 1982; Bill, 1998). Los miembros de la comunidad a menudo son reacios a aceptar mujeres exdelincuentes y parecen participar en los juicios morales prevalentes. En consecuencia, pocos esfuerzos se hacen de conciliar la presencia del delincuente en la comunidad, y la persona, no el hecho, es etiquetado como malo. Muchas de las mujeres creen que una vez que se identifican como criminales, siguen siendo un criminal a los ojos de los demás (Dodge y Pogrebin, 2001). Este sentimiento tiene consecuencias al otro lado de la balanza: conforme avanza su aislamiento de la sociedad y su estigmatización, aumentan los niveles de acomodación al medio penitenciario y el grupo de personas que lo habitan.

Por eso tenemos que mencionar que al etiquetamiento y estigmatización le acompaña la prisionización que sufren los condenados a prisión. La prisionización se ha definido como el proceso por el cual las personas internas en prisión se ven transformadas por esta viviendo una transformación emocional, cultural, familiar, relacional y comportamental fruto de la asimilación del entorno penitenciario, y todo lo que conlleva su dinámica y rutinas, como por el alejamiento de las redes sociofamiliares previas a la condena (Clemmer, 1958; Travis y Waul, 2000; Echeverri, 2010; García-Vita, Añaños-Bedriñana y Galán-Casado, 2019). La prisión es un medio marginador en el sentido que se despoja a las personas de algunos derechos —aunque teóricamente solo afectaría al de la libre movilidad en la práctica se agrava—, su autonomía y reproduce la limitación de oportunidades a grupos tradicionalmente excluidos, lo cual incide directamente en que el interno o interna comience un proceso asimilación de la cultura y los valores de su nuevo contexto, la prisión (González, 2001). Este fenómeno trae consecuencias para el sujeto que afecta a sus dimensiones intrapersonal, interrelacional, familiar, sociolaboral, de generación de proyecto de vida y de habilidades para la vida.

En cuanto a los estudios sobre prisionización se valoran insuficientes y, además, se ha constatado un vacío específico en estudios que se centren en describirla o analizar en una

población reclusa femenina, sin considerarse que los marcos de referencia para el estudio de la prisionización en hombres varían respecto a la mujeres donde lo familiar, la maternidad, el sentido de la emancipación y las habilidades cotidianas cobran especial relevancia. Para comprender y valorar las consecuencias de la prisionización a las que están sometidas estas mujeres, es necesario determinar y analizar en profundidad algunos factores, tales como: sociodemográficos, penales y penitenciarios, treatmentales, educativos, relacionales, sociales, comportamentales, de salud, laborales, socioeconómicos, culturales, etc. (Añaños-Bedriñana y García-Vita, 2017).

Por otro lado, la labor de inserción y reeducación que se constituye como la máxima del tratamiento penitenciario se ve frenada por la prisionización y los niveles de estigmatización de las reclusas. Las intervenciones que desde la Educación Social se realizan se encuentran con obstáculos a la hora de desarrollar íntegramente sus objetivos haciéndose necesarias acciones complementarias al tratamiento individualizado del sujeto que persigan cambiar el distanciamiento existente entre el sistema penitenciario y el resto de la ciudadanía, moderando los efectos de la prisionización y reduciendo el estigma (García-Vita, 2016a).

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, M. (2005). Situación jurídica de las mujeres inmigrantes presas. En María Teresa Martín-Palomo y María Jesús Miranda (eds.). *Delitos y fronteras. Mujeres extranjeras en prisión*, pp. 253-269. Madrid: Editorial Complutense.
- Aguilera, M. (2011). Mujeres en prisiones españolas. *Crítica*, 973, 44-48.
- Almeda, E. (2002). *Corregir y castigar. El ayer y hoy de las cárceles de mujeres*. Barcelona: Bellaterra.
- Almeda, E. (2005). Pasado y presente de las cárceles femeninas en España. *Sociológica. Revista de pensamiento social*, 6, 75-105.
- Añaños-Bedriñana, F. T. y García-Vita, M. M. (2017). *Definiendo la prisionización en reclusas: un análisis socioeducativo desde el desarrollo humano*. Recuperado de: <http://congreso.us.es/pedsoc17/papers/linea%203/PDF/L303.pdf>.
- Bill, L. (1998). The victimization and revictimization of female offenders: Prison administrators should be aware of ways in which security procedures perpetrate feelings of powerlessness among incarcerated women. *Corrections Today*, 60 (7), 106-108.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Briseño, M. (2006). *Garantizando los derechos humanos de las mujeres en reclusión*. México: Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Carlen, P. y Worrall, A. (2004). *Analysing women's imprisonment*. EE. UU.: Willan.
- Clemente, M. (1997a). La organización social informal en la prisión. En M. Clemente y J. Núñez (coords.) *Psicología Jurídica Penitenciaria II*, pp. 321-356. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Clemmer, D. (1958). *The prison community*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Cruells, M. e Igareda, N. (2005). *MIP: Mujeres, integración y prisión*. Barcelona: Aurea Editores.

- De la Cuesta, J. L. y Blanco, I. (2001). Nation Reports: Spain. En D. Zyl Smit y F. Dünkel (eds.). *Imprisonment today and tomorrow: International Perspectives on Prisoners' Rights and Prison Conditions*, pp.609-634. La Haya: Kluwer Law International.
- Dodge, M. y Pogrebin, M. R. (2001). Collateral costs of imprisonment for women: Complications of reintegration. *The Prison Journal*, 81 (1), 42-54.
- Echeverri, A. (2010). La prisionización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Revista Pensamiento Psicológico*, 11, 157-166.
- Equipo Barañi (2001). *Mujeres gitanas y sistema penal*. Recuperado de: <http://web.jet.es/gea21/index.htm>.
- Fox, J. (1982). Women in prison: A case study in the reality of stress. En Robert Johnson y Hans Toch (eds.), *The pains of imprisonment*, pp. 205-220. EE. UU.: Sage.
- García-Vita, M. M. (2016a). Prisión y ciudadanía. C. González y M. Castro (eds.). *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después*, pp. 385.
- García-Vita, M. M. (2016b). *Redes de apoyo y entornos sociofamiliares en mujeres reclusa: análisis de las relaciones con las drogas, el acompañamiento en prisión y los procesos hacia la re-insercción social* [tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- García-Vita, M.M. y Melendro Estefanía, M. (2013). El ambiente en prisión: la atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-56.
- García-Vita, M. M., Añaños-Bedriñana, F. T. y Galán-Casado, D. (2019). Prisionización en mujeres en semilibertad: relaciones interpersonales y acción socioeducativa. En J. Longás y J. Vilar (coords.). *La Pedagogía Social en un entorno VICA: ¿Viejos problemas, nuevas perspectivas?*
- Garfinkel, H. (1956). Conditions of successful degradation ceremonies. *American Journal of Sociology*, 61, 420-424.
- Goffman, E. (1972). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Igareda, N. (2007). Mujeres en prisión. En Ana Isabel Cerezo y Elisa García (coords.). *La prisión en España: una perspectiva criminológica*, pp.75-100. Granada: Comares.
- Juliano, D. (2010). La criminalización de las mujeres. Estigmatización de las estrategias femeninas para no delinquir. En Fanny Añaños (coord.). *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto*, pp. 25-44. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Interior (2010). Programa de acciones para la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito penitenciario. Recuperado de: <http://www.interior.gob.es/documents/642317/1201664/Programa+de+acciones+para+la+igualdad+entre+mujeres+y+hombres+en+el+ámbito+penitenciario+%28NIPO+126-10-110-2%29.pdf/afdad71e-a598-4e24-a89f-9f4657bf8952>.
- Pérez Rodríguez, S. (2010). La igualdad y atención con las mujeres reclusas en Andalucía. En F. J. Del Pozo, F. T. Añaños, J. Mavrou y D. Sevilla (coords.). *Educación, Salud y drogodependencias. Enfoques, programas y experiencias en ámbitos de exclusión*, pp.12-29. Prodig Multimedia, S. L.
- Travis, J. y Waul, M. (2000). *Prisoners once removed: the impact of incarceration and reentry on children, families, and communities*. Estados Unidos: Urban Institute Press
- Uggen, C., Manza, J. y Behrens, A. (2004). Less than the average citizen: stigma, role transition and the civic reintegration of convicted felons. En Shadd Maruna y Russ Immarigeon (eds.). *After crime and punishment: pathways to offender reintegration*, pp. 261-292. USA: Willan Publishing.





# 27 Los programas específicos de tratamiento en el medio penitenciario<sup>1</sup>

Florencia Pozuelo Rubio<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Los programas específicos de tratamiento o de intervención específica que se describen en este documento, se llevan a cabo en el conjunto de los centros penitenciarios dependientes de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Estos programas integrados en el concepto del tratamiento penitenciario, van dirigidos a diversos grupos de internos e internas que presentan unas *características comunes* como puede ser la edad (programa de jóvenes) u otro tipo de circunstancias como las personas con discapacidad, las *características demográficas* (programa de extranjeros), *la tipología del delito* cometido (agresiones sexuales o violencia de género), ciertos factores directamente relacionados con la comisión del delito (drogodependencias), o especial violencia o inadaptación a la convivencia normalizada en la prisión (programa de régimen cerrado, programa de conductas violentas o de prevención de suicidios). Redondo, S. (2006).

El impulso generalizado de estos programas dentro de la Administración Penitenciaria se realiza a partir del año 2004 gracias a los directivos de la Secretaría General que marcan como una de sus líneas de actuación política la potenciación de las actividades y programas de tratamiento en los centros penitenciarios y ello motivado por la propia evolución de la población reclusa, tanto en relación con el notable incremento de la misma como por la variación de su perfil sociológico. Mantener ocupado al interno de forma provechosa durante el tiempo de internamiento y que pueda ser de utilidad para el momento de su reincorporación social, se convierte en el eje prioritario de la Secretaría General.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i —REINAC— «Proceso de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020). I.P. Fanny T. Añaños. Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

<sup>2</sup> Jefa del Área de Programas Específicos de Tratamiento. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Ministerio del Interior.

## 2. OBJETIVOS

La intervención en el medio penitenciario viene definida en el propio marco normativo que lo regula al establecer tanto el objetivo al que debe dirigirse la actuación de la Administración Penitenciaria como las estrategias y medios con los que debe contar para la consecución del mismo.

El principio de reinserción señalado en el art. 25.2 de la Constitución de 1978, señala la orientación que debe darse al cumplimiento de las penas privativas de libertad. Así establece que «las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán *orientadas hacia la reeducación y reinserción social* y no podrán consistir en trabajos forzados».

En el mismo sentido, la Ley Orgánica General Penitenciaria 1/1979, en su art.1, establece que las Instituciones Penitenciarias tienen como *fin primordial la reeducación y reinserción social...*».

La legislación, por tanto, encomienda a la Administración Penitenciaria el objetivo de reeducar (volver a educar) y reinsertar (mantener y reforzar los vínculos de la persona privada de libertad con la sociedad). Objetivos que persigue la intervención en el medio penitenciario a través de lo que en la legislación se denomina como tratamiento penitenciario.

Así, en el Título III de la propia Ley, se define *el tratamiento penitenciario* como «el conjunto de actividades directamente dirigidas a la consecución de la reeducación y reinserción social de los penados. El tratamiento pretende hacer del interno una persona con la intención y la capacidad de vivir respetando la ley penal, así como de subvenir a sus necesidades».

## 3. EL TRATAMIENTO PENITENCIARIO

Los elementos del tratamiento penitenciario que deberán utilizarse para la consecución de la reeducación y reinserción social vienen definidos en el art. 110 del Reglamento Penitenciario de 1996 al señalar que la Administración Penitenciaria:

- Diseñará *programas formativos* orientados a desarrollar las aptitudes de los internos, enriquecer sus conocimientos, mejorar sus capacidades técnicas o profesionales y compensar sus carencias.
- Utilizará los *programas y las técnicas de carácter psicosocial* que vayan orientadas a mejorar las capacidades de los internos y a abordar aquellas problemáticas específicas que pueden haber influido en su comportamiento delictivo anterior.
- Potenciará y facilitará los contactos del interno con el exterior, utilizando los *recursos de la comunidad* como instrumentos fundamentales.

En consonancia con lo anterior el concepto de tratamiento debe entenderse en un sentido amplio. «Todas» las actividades y programas que directamente se encuentren relacionadas con el objetivo de la reinserción social pueden incluirse en el concepto de tratamiento.

A tal fin, la Administración Penitenciaria cuenta con un amplio abanico de actividades y de programas específicos, dirigidas a paliar en lo posible las carencias y problemáticas que presentan los internos e internas así como para evitar que la estancia en los centros penitenciarios constituya un tiempo ocioso y perdido.

El conjunto de actividades existentes en la Administración Penitenciaria se agrupan en 8 grandes áreas de actividad; educativas, formativas, laborales, terapéuticas, culturales, deportivas, ocupacionales y recreativas.

Dentro de estas podemos diferenciar entre actividades generales o globales, destinadas para todos los/as internos/as, (como pueden ser las educativas, deportivas, ocupacionales, recreativas...) y las terapéuticas que incluyen los *programas específicos de tratamiento* dirigidos a determinados colectivos que presenten *problemáticas comunes* (como pueden ser los programas dirigidos a la intervención en drogodependencias, violencia de género, etc.), o también a aquellos internos/as que presenten unas *características comunes estables o temporales*. Dentro de este último grupo se encontraría la intervención con internos/as jóvenes, extranjeros/as, personas que presentan algún tipo de discapacidad, etc.

#### 4. PROGRAMA INDIVIDUALIZADO DE TRATAMIENTO (PIT)

La ejecución del tratamiento penitenciario se hace efectiva a través del Programa Individualizado de Tratamiento (PIT). Todos los/as internos/as tienen derecho a participar en los programas de tratamiento y es obligación de la Administración diseñar un *programa individualizado* para cada uno/a de ellos/as, incentivándoles de forma que intervengan en la planificación y ejecución del mismo (Art. 112 RP).

En el momento del ingreso (Art. 20 del RP), los/as internos/as serán entrevistados por el/la médico/a y miembros de los equipos técnicos a fin de proponer la ubicación más adecuada en un departamento o módulo del Centro. Se diseñará el Programa Individualizado de Tratamiento (PIT) —en el caso de los penados— que será aprobado por la Junta de Tratamiento coincidiendo con su clasificación inicial y revisado igualmente coincidiendo con la revisión de grado, que será como máximo cada seis meses.

En el caso de internos/as preventivos/as, se diseñarán Programas de Intervención (PDI) de acuerdo a los intereses del interno/a y teniendo en cuenta el principio de presunción de inocencia que le asiste.

Para la elaboración del PIT, se debe realizar previamente una valoración de las necesidades y carencias, actitudes y aptitudes, así como las habilidades y recursos con los que cuenta la persona; la historia laboral, familiar y social, el delito cometido así como la duración de la condena. Todo ello determinará, los objetivos específicos a conseguir durante el cumplimiento de la condena, así como las actividades y programas de tratamiento enfocados hacia el momento de su vida en libertad.

Para la consecución de los objetivos, la Instrucción 12/2006 establece un procedimiento detallado para programar, evaluar e incentivar la participación del interno/a en las actividades y programas de tratamiento.

En el programa individualizado de tratamiento, se le asignarán al interno o interna dos niveles de actividades:

- *Actividades prioritarias.* Entendidas como tales las que están encaminadas a subsanar las carencias más importantes de un sujeto y en las que, o bien se interviene sobre los factores directamente relacionados con su actividad delictiva (drogodependientes, agresores sexuales etc.) o bien sobre sus carencias formativas básicas (analfabetismo, carencia de formación laboral etc.).
- *Actividades complementarias.* Se trataría de actividades que no están relacionadas tan directamente con la etiología delictiva del sujeto, ni con sus carencias formativas básicas, pero que complementan a las prioritarias, dando al interno una mejor calidad de vida y más amplias perspectivas profesionales, educativas o culturales.

La participación de los internos e internas en las actividades y programas es evaluada e incentivada. La valoración se realiza en torno a tres variables: asistencia, rendimiento y esfuerzo. Este procedimiento de evaluación se encuentra detallado en la referida instrucción y se realiza mediante un sistema de valoración en puntos (de 0 a 4) que se traduce en una calificación de excelente, destacada, normal e insuficiente. Todo el procedimiento se encuentra informatizado a través del SIP (Sistema de Información Penitenciaria).

Esta valoración en puntos tiene su correspondencia con las posibles recompensas (art. 263 RP) que se utilizan en cada centro para incentivar a los internos e internas (notas meritorias, tarjeta de teléfono, material deportivo y/o recreativo, etc.). De modo que una mayor valoración del desempeño en las actividades de tratamiento permite de igual forma obtener las recompensas de mayor valoración. Este procedimiento se encuentra regulado en la referida instrucción.

Como se ha indicado anteriormente, la participación en actividades es incentivada en todos los internos e internas. No obstante, el interno o interna que además cumple con aquellas actividades y programas de tratamiento orientadas a su reinserción social e incluidas en su PIT diseñado por la Junta de Tratamiento obtendrá, además de las recompensas trimestrales, es merecedor de aquellos beneficios penitenciarios que la Junta de Tratamiento en atención a su evolución positiva aconseje ir otorgando en su integración progresiva a la vida en libertad.

Es importante incentivar a través de las recompensas la participación de actividades de con el objetivo de evitar la ociosidad y ocupar el tiempo de permanencia en prisión de una forma positiva.

## **5. PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE TRATAMIENTO**

Los Programas Específicos de Tratamiento, como ya se ha indicado anteriormente, se encuentran incluidos dentro de las actividades prioritarias asignadas en el Programa Individualizado de Tratamiento. Son programas que responden a un tratamiento pautado en el que se establecen los objetivos de la intervención, la población a la que va dirigida, el esquema de las unidades terapéuticas con sus actividades y técnicas apropiadas, los recursos humanos y materiales y finalmente el procedimiento para evaluar sus resultados.

Se dirigen a colectivos de internos que presentan una serie de características o problemáticas comunes.

Algunos de estos programas se sustentan en *Instrucciones y Circulares* de la propia Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, En otros casos se ha elaborado un *Plan Marco* de intervención que posteriormente se concreta por cada establecimiento penitenciario que lo implante. Un tercer grupo de programas cuentan con un *Manual* detallado de procedimiento terapéutico. En su mayoría se encuentran publicados en la página web de la propia Secretaría General en la serie Documentos Penitenciarios.

Los encargados de intervenir en los programas son equipos multidisciplinares. Cada profesional de acuerdo a su especialidad (psicólogos/as, juristas, educadores/as, trabajadoras/es sociales, maestros/as de enseñanza primaria y funcionarios/as de vigilancia). Algunas intervenciones específicas son realizadas gracias a la colaboración de organizaciones y entidades colaboradoras. Para la implantación de los programas, los profesionales de los equipos, reciben una formación específica de cada programa. Para el desarrollo y consolidación de los programas es necesario igualmente que se realice un seguimiento de los mismos. Estas tareas son efectuadas por parte de la propia Secretaría General a través del Área de Diseño, Seguimiento y Evaluación de Programas Específicos de Tratamiento de forma directa así como utilizando fichas de información periódica e informes regulares.

A continuación se relaciona el conjunto de programas impulsados desde la Secretaría General para su aplicación en los centros penitenciarios.

## 5.1. Programa de prevención de suicidios (PPS)

Este programa se realiza en todos los centros. El Art. 3.4 de la L.O.G.P. dispone que la Administración Penitenciaria debe velar por la vida, integridad y salud de los internos. El procedimiento de intervención en la Institución Penitenciaria se encuentra establecido en el «Programa marco de prevención de suicidios» recogido en la Instrucción 14/2005.

Desde su inicio, dicha Instrucción insiste en que la prevención del suicidio es responsabilidad de todo el personal penitenciario. Por tanto, entre sus fundamentos se encuentra el de intensificar la coordinación entre los profesionales de «vigilancia, tratamiento y sanidad», para actuar de forma inmediata y con celeridad en la detección e intervención en los casos en los que se presume un riesgo. Contiene un protocolo de actuación destinado a todos los profesionales penitenciarios, tanto para detectar las situaciones personales o sociales que puedan suponer un alto riesgo de suicidio como para aplicar las medidas más adecuadas encaminadas a evitar que se produzca una conducta autolesiva. Se complementa con la figura del «interno/a de apoyo». Esta persona, que previamente ha recibido una formación especializada a través de un curso de capacitación, acompaña de forma continua mientras permanezca en la celda y en su actividad diaria al interno o interna que este en este programa.

## 5.2. Programa de intervención en materia de drogas. Unidades terapéuticas

La intervención en materia de drogas en Instituciones Penitenciarias viene regulada por la Instrucción 3/2011. El Plan de intervención tiene un carácter integral que implica

una actuación conjunta y coordinada entre las áreas profesionales relacionadas con el tratamiento penitenciario, la sanidad y la seguridad. Incluye tanto la intervención sobre la demanda como la intervención sobre la reducción de la oferta. Esta última va dirigida a reducir la disponibilidad de la droga en el interior de los establecimientos penitenciarios por medio de medidas de control y seguridad.

Dentro de las diversas modalidades de intervención sobre la demanda, se encuentran las Unidades Terapéuticas. Son módulos independientes destinados exclusivamente a albergar a internos/as que se encuentren en tratamiento integral de drogodependencias. Se pretende crear un espacio socioeducativo o terapéutico normalizado y libre de droga. La jornada diaria se encuentra planificada y las actividades se desarrollan en el interior del módulo, evitando en todo momento el contacto con el resto de la población reclusa. En estos módulos se pretende lograr un espacio libre de las interferencias que genera la droga y su entorno para provocar cambios en los hábitos y aptitudes de los internos de modo que puedan continuar su tratamiento en los diversos recursos terapéuticos externos comunitarios. Existen varias modalidades de estas unidades:

- *Las unidades terapéuticas y educativas (UTE)*. Basada en grupos terapéuticos de internos/as y en un equipo multidisciplinar formado por profesionales de todas las áreas: psicólogos/as, educadores/as, vigilancia, trabajadores/as sociales, maestros/as, monitores, sanitarios, etc. El programa acoge tanto a internos/as con problemas de drogodependencia como no drogodependientes. En este modelo los funcionarios de vigilancia ejercen un papel esencial en la labor terapéutica.
- *Comunidad terapéutica intrapenitenciaria*. El equipo terapéutico está formado por profesionales de Instituciones Penitenciarias y por miembros de entidades y ONG. El programa acoge exclusivamente a internos drogodependientes. Este módulo se rige por el artículo 66 de la Ley Orgánica General Penitenciaria y el artículo 115 del Reglamento Penitenciario. La Comunidad Terapéutica tiene Junta de Tratamiento propia que dirige la unidad y aplica el régimen disciplinario.
- *Módulo terapéutico de drogodependientes*. Se trata de un módulo destinado a internos/as drogodependientes. La metodología de la intervención se lleva a cabo por ONG especialistas en materia de drogodependencias (Proyecto Hombre, Cruz Roja...) interviniendo también profesionales de la Institución Penitenciaria.
- *Módulos mixto*. En este tipo de módulos conviven diferentes perfiles de internos drogodependientes con otras tipologías que no presentan problemas de drogadicción (enfermos mentales, discapacidad, mayores, etc.). El equipo de profesionales que dirigen este modelo lo forman voluntarios de ONG conjuntamente con profesionales de Instituciones Penitenciarias.

### 5.3. Módulos de respeto

Los módulos de respeto es una experiencia innovadora en el sistema penitenciario español que tiene su origen en el Centro Penitenciario de León, en Mansilla de las Mulas, en el año 2001. Pretende crear espacios apropiados para que los internos desarrollen sus

capacidades como ciudadanos responsables y respetuosos con la ley. Se trata de un programa de educación en valores —en torno a la idea de respeto— que induce a los internos a ponerlos en práctica. El ingreso en estos módulos supone aceptar un nuevo estilo de vida basado en la confianza y la solidaridad y en la solución pacífica de los conflictos. La normativa que rige estos espacios juega un papel determinante porque favorece la creación y consolidación de hábitos y actitudes socialmente admitidos e impide que los valores predominantes en la subcultura carcelaria fomenten la reincidencia del interno en el delito. Se encuentran recogidos en la Instrucción 18/2011, de 10 de noviembre y publicado en la página web de la Secretaría General.

#### 5.4. Atención integral a enfermos mentales (PAIEM)

La atención integral a enfermos mentales en los centros penitenciarios se encuentra recogida en el Programa Marco de Atención Individualizada para Enfermos Mentales. Prevé dar respuesta a las necesidades en materia de salud mental de la población interna. Esta basada en un modelo asistencial cuyas líneas fundamentales de actuación son: *la atención clínica* (diagnóstico y tratamiento); *la rehabilitación* (aplicación de un programa de intervención) y *reincorporación social* (derivación progresiva a los recursos socio-sanitarios comunitarios). Se lleva a cabo en todos los centros penitenciarios por un equipo multidisciplinar entre profesionales sanitarios especialistas en salud mental y profesionales de tratamiento y de entidades externas y ONG. Este protocolo se encuentra publicado en la página web de la Secretaría General.

#### 5.5. Protocolo de atención a las personas con discapacidad física, sensorial e intelectual

En el año 2018 se elabora el protocolo de actuación que tiene por objeto dar respuesta a las necesidades de adaptación del entorno penitenciario para hacerlo más accesible a aquellas personas presas con algún tipo de discapacidad y así garantizar su inclusión y autonomía. Se trata de que las personas con discapacidad tengan los mismos derechos y oportunidades que el resto de la población reclusa. Incluye la detección temprana del caso, la asignación a departamentos o centros sin limitaciones arquitectónicas y la tramitación de certificados oficiales. Este protocolo se lleva a cabo conjuntamente entre los profesionales de los equipos técnicos de los centros penitenciarios y profesionales de las entidades colaboradoras. Para ello existen colaboraciones con las siguientes entidades: Federación de Asociaciones de Personas Sordociegas de España (FASOCIDE) Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) y Plena Inclusión (Organización de atención a la discapacidad intelectual). Este protocolo se encuentra publicado en la página web de la Secretaría General al igual que el Programa Marco de intervención para internos con discapacidades intelectuales, físicas o sensoriales (2006).

## **5.6. Intervención con jóvenes**

La normativa penitenciaria (Art. 173RP), presta una especial atención a la intervención con los jóvenes en prisión, «que se caracterizará por una acción educativa intensa, una formación integral y el contacto con el interno con su entorno social, en la medida de lo posible». El programa con un enfoque integral implantado en los centros penitenciarios, incluye formación académica y laboral, ocio, cultura, deporte, higiene y sanidad. En segundo término se desarrolla un programa específico, en concreto el «Programa de Pensamiento Prosocial», diseñado por Garrido y sus colaboradores (Garrido y López, 2005). A través de 12 sesiones, se pretende que el interno, mediante estrategias de tipo cognitivo, adquiera habilidades, actitudes y valores que le permitan tener una vida más adaptada socialmente.

## **5.7. Programa marco de intervención educativa con internos extranjeros**

El programa contempla tres grandes áreas de intervención, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa. La primera, la educativa. La segunda, multicultural con conocimientos básicos sobre materia jurídica y finalmente, educación en valores y habilidades cognitivas. El objetivo es facilitar la integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural (art. 9.4, LOGP). Este programa se encuentra publicado en la página web de la Secretaría General.

## **5.8. Programa de control de la conducta sexual (PCAS)**

Está dirigido a internos que han cometido delitos de tipo sexual contra mujeres o menores. La intervención psicoterapéutica se desarrolla durante dos años. Se encuentra publicado en la página web de la Secretaría General.

## **5.9. Programa delitos violencia de género**

Se trata también de un programa eminentemente terapéutico destinado a aquellos internos que han cometido delitos de violencia de género. Se realiza en formato grupal y tiene una duración aproximada de un año. Se encuentra publicado en la página web de la Secretaría General.

## **5.10. Programa de normalización de conductas**

Desde la implantación y extensión de los programas de módulos de respeto y de unidades terapéuticas, cierto número de internos quedaban al margen de cualquier interven-



ción mostrando una actitud hostil hacia todo lo que ofrece la institución. Este programa pretende reducir las conductas antisociales y desarrollar y potenciar las consideradas pro-sociales, que pueden ayudar a los sujetos a integrarse de manera más efectiva. Se encuentra recogido en la Instrucción 15/2011, de 20 de octubre.

### **5.11. Programa para internos en departamentos de régimen cerrado**

Este programa se lleva a cabo en aquellos centros que cuentan con departamento de régimen cerrado. El objetivo principal que persigue es integrar al interno en el sistema ordinario de convivencia. Se encuentra recogido en la Instrucción 17/2011, de 8 de noviembre.

### **5.12. Programa de intervención para el control de la conducta violenta (PICOVI)**

Es un programa de intervención de carácter psicosocial para internos que han protagonizado conductas violentas con daños a sí mismos o a otras personas. En concreto, se establecen como destinatarios a aquellos internos penados por delitos violentos que no participen de otros programas específicos de tratamiento, como es el caso de delitos de violencia de género y delitos de agresión sexual. De igual forma va dirigidos a internos/as que han protagonizado conductas violentas en el interior de los centros penitenciarios. Se encuentra publicado en la página web de la Secretaría General.

### **5.13. Terapia asistida con animales (TACA)**

Este programa parte del axioma contrastado de que el contacto con los animales produce mejoras sustanciales en el estado físico y psicológico de las personas. Este programa se ha demostrado especialmente eficaz en internos con enfermedad mental y los que presentan deficiencia intelectual. Se realiza utilizando como mascotas perros que facilitan diferentes Asociaciones.

### **5.14. Programa de preparación de permisos de salida**

Los permisos de salida son instrumentos encaminados a facilitar el proceso de reinserción social de los internos y por tanto son elementos transcendentales dentro su programa individualizado de tratamiento. Como fase previa a su concesión, siempre que se reúnan las condiciones necesarias para ello, deben realizarse actuaciones de intervención encaminadas a preparar a los internos para sus primeras salidas al exterior. Este programa se encuentra recogido en la Instrucción 1/2012, de 2 de abril, sobre Permisos de Salida y Salidas Programadas.

### **5.15. Tabaquismo**

Con el objetivo de erradicar el hábito de fumar se llevan a cabo campañas de información y sensibilización sobre el tabaquismo y un programa de intervención sobre la adicción al tabaco con un enfoque educativo, psicosocial y conductual. Se realiza en colaboración con Asociaciones.

### **5.16. Programa de deshabituación al alcohol**

El consumo abusivo de alcohol de larga duración ocasiona un importante deterioro físico, psíquico y en las relaciones sociales y familiares. Frecuentemente se encuentra asociado a determinados tipos de delitos como los relacionados con la seguridad vial o la violencia de género. Este programa por su contenido se enmarca dentro del ámbito de la intervención de las adicciones y tiene un carácter interdisciplinar. Se realiza en colaboración con Asociaciones especialistas en este tipo de adicción.

### **5.17. Programa de juego patológico**

En el contexto penitenciario la intervención en ludopatía se orienta principalmente hacia la prevención de recaídas con el fin de preparar al interno para el momento de su libertad. El objetivo general es conseguir la rehabilitación del ludópata, dotándole de estrategias para que pueda lograr una vida alejada del juego.

### **5.18. Programa Diversidad para la igualdad de trato y no discriminación**

El Programa Diversidad está dirigido a los internos e internas condenadas por delitos de odio y discriminación. Está diseñado para su aplicación tanto en formato individual como grupal. El Programa, tiene una duración que oscila entre los once meses (en Medidas Penales Alternativas) y dieciocho meses (en Centros Penitenciarios). Se encuentra publicado en la página web de la Secretaría General.

### **5.19. Programa delincuencia económica (PIDECO)**

Este programa, una vez que los psicólogos y psicólogas reciban la formación, se espera que se ponga en marcha al inicio del año 2021. Los/as destinatarios/as de este programa son aquellos penados/as por delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico, la hacienda pública, etc. Consta de siete unidades terapéuticas de intervención y su duración oscila entre 7/8 meses. Pendiente de su publicación en la página web de la Secretaría General.

## 6. PROGRAMA SER MUJER

El programa Ser Mujer, es un programa específico de tratamiento dirigido a mujeres cuyo objetivo es la PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO PARA MUJERES PRIVADAS DE LIBERTAD. Se encuentra publicado en la página web de la Secretaría General.

La Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres establece como deber para los Poderes Públicos de integrar el Principio de Igualdad de Trato y de Oportunidades en el conjunto de las políticas, haciendo esta ley especial mención a las singulares dificultades en las que se encuentran mujeres de colectivos de especial vulnerabilidad como pueden ser las mujeres privadas de libertad.

Durante el año 2010 y en colaboración con el Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) se procedió a elaborar el Programa Específico de Tratamiento que tiene como objetivo tanto la prevención de la violencia de género como el tratamiento de las internas que la hayan padecido y necesiten un mayor grado de atención.

En algunos centros penitenciarios residen mujeres que, con independencia del hecho delictivo que ha motivado su internamiento, presentan frecuentemente una historia personal de episodios de agresiones y de violencia ejercida contra ellas. Es necesario dotar a estas mujeres de recursos personales que les ayuden a mejorar sus capacidades personales, a afrontar las dificultades que supone el estar cumpliendo condena de prisión y a las consecuencias que esto conlleva tanto a nivel psicológico como sociolaboral y familiar.

Este es el objetivo del programa que ha sido denominado «Ser Mujer.eS» y tiene una clara orientación de género sin olvidar su carácter terapéutico.

Es un programa de carácter voluntario y grupal, estructurado en unidades de intervención. Si se aplica en su vertiente preventiva se completa en unas 25-30 sesiones. Se añadirán 20 sesiones más en caso de incluir la intervención recuperadora. Su impartición completa es de un año de duración. Las Unidades son las siguientes: Construcción de la identidad de género, Autoestima, Sexualidad, Relaciones de pareja y mitos del amor romántico, Violencia de género, Habilidades de competencia social, Prevención y recursos.

El programa abarca aspectos muy variados desde el punto de vista psicoeducativo. Se trabaja educación para la salud, habilidades sociales, habilidades cognitivas y emocionales. Se pretende que las internas aprendan a identificar y respetar sus emociones, a conocerse mejor, a descubrir sus capacidades, aprender estrategias y adquirir herramientas que les permitan enfrentarse a sus vidas consiguiendo un mayor equilibrio emocional y bienestar personal.

Desde su implantación en 2011, la participación de mujeres ha sido cerca de 1.800 internas.

### 6.1. Evaluación del Programa

Desde el año 2011 hasta el año 2014, se fueron pasando a las internas participante una batería de test tanto al inicio como al final del programa (grupo tratamiento) al igual que a otros grupos de internas que no participaban en el mismo (grupo control), necesario

para la comparación de resultados. A lo largo de esos tres años el profesor Antonio Viedma y Consuelo del Val de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) llevó a cabo la evaluación del mismo, publicado en la página Web de la Institución Penitenciaria.

En dicha evaluación participaron 364 mujeres, 232 correspondientes al grupo de tratamiento y 132 al grupo de control.

A través de los cuestionarios, se midieron variables como el apoyo social percibido, poder de decisión en la pareja y roles de género, autoestima, justificación de la violencia y autocuidados y sexualidad segura.

En la comparación de los resultados, se observó que en ninguna de las variables se producen mejoras significativas en el grupo control, produciéndose variaciones muy pequeñas. Sin embargo en el grupo de tratamiento, se produce incrementos muy superiores en todas variables medidas y cambios estadísticamente significativos en los roles de género. Además, aquellas mujeres que habían declarado ser víctimas de violencia de género, las variaciones positivas en este grupo son mucho más mayores por lo que los resultados indican que el programa obtiene mejores resultados en las mujeres que han declarado ser víctimas de violencia de género de las que no lo habían declarado. Esto evidencia empíricamente que este programa se ha demostrado eficaz para los objetivos que pretendía.

---

## BIBLIOGRAFIA

- Garrido, V. y López, M. J. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social*. Valencia: Tirant lo Blach.
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, general penitenciaria. *Boletín Oficial del Estado* núm. 237, pp. 23180 a 23186. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1979-23708>.
- Redondo, S. (2016). *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes*. Madrid: Pirámide.
- Redondo, S, Pozuelo-Rubio, F. y Ruiz-Alvarado, A. (2007). El tratamiento en prisiones. Investigación internacional y situación en España. En A. I. Cerezo-Domínguez y E. García-España (coords.). *La prisión en España: una perspectiva criminológica* (pp. 175-211). Granada: Comares.
- Reglamento Penitenciario. Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero. *Boletín Oficial del Estado* núm. 40, de 15 febrero de 1996, pp. 5380 a 5435. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-3307&p=19960215&tn=2>.
- Viedma, A. y del Val, C. (2019). *Evaluación de la eficacia de un programa de tratamiento para el empoderamiento de la mujer en prisión. Programa Sermujer.es*. Madrid: Ministerio del Interior. Secretaria General Técnica. Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades.

# 28

## Contradicciones y desafíos de la Animación sociocultural en prisiones

*M. Carmen Morán de Castro<sup>1</sup>, María Barba Núñez<sup>2</sup> y Germán Vargas Callejas<sup>3</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

#### 1.1. El derecho a la educación y la animación sociocultural emancipadora

La privación de libertad de las personas y su reclusión en las cárceles diseñadas, entre otras cosas, como espacios de reinserción social, no debería implicar la negación de otros derechos, más allá de la imposibilidad de circular en los contextos normalizados de la vida social (Scarfó, 2002). Las personas presas tienen derecho a la educación, como reconoce la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 26) y de forma análoga la Constitución Española (artículo 27, párr.1), que encarga y obliga al Estado y a sus instituciones la tarea de resguardar y hacerlo cumplir, aunque en muchos casos no es considerado o se atiende con bajos niveles de calidad y equidad.

Las dificultades para ejercer derechos y las características de pobreza y escasa formación de gran parte de la población reclusa (Cabrera, 2011; Añaños y Jiménez, 2016), agravan objetivamente las oportunidades de reinserción social, por las dificultades para enganchar en procesos formativos que, a medio plazo, aporten nuevos aprendizajes para la convivencia y la integración laboral, reproduciéndose de este modo el círculo vicioso de la pobreza y la imposibilidad de cambiar el rumbo vital.

En cualquier espacio, especialmente en lugares donde las personas están reclusas con reducidas o nulas oportunidades sociales y culturales, el cumplimiento del derecho a la educación es una de las pocas ventanas de esperanza que permiten visualizar una luz al

---

<sup>1</sup> M. Carmen Morán de Castro. Profesora del Dpto. de Pedagogía y Didáctica. Universidad de Santiago de Compostela.

<sup>2</sup> María Barba Núñez. Profesora del Dpto. de Pedagogía y Didáctica. Universidad da Coruña.

<sup>3</sup> Germán Vargas Callejas. Profesor del Dpto. de Pedagogía y Didáctica. Universidad de Santiago de Compostela.

final de los meses o años de reclusión. La educación, en sus múltiples facetas, es el medio que promueve la reinserción de las personas en la vida social y su recuperación como ciudadanos (Acín, 2009). Siendo un derecho irrenunciable, que la sociedad debe hacer cumplir en todos los términos que la ley expone (gratuidad, obligatoriedad, calidad) (Ruiz, 2012), implica la exigencia de proporcionar infraestructuras formativas de educación reglada y no reglada (todas las educaciones), la dotación de profesionales capaces de enseñar contenidos de calidad y el desarrollo de iniciativas, proyectos sociales y de animación que potencien la formación de personas cultas y humanizadas, para garantizar el cumplimiento de uno de los objetivos más relevantes de las cárceles, esto es: reeducar a las personas para su sana reintegración en la convivencia social.

La animación sociocultural (ASC) es una estrategia muy relevante para avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación en los centros penitenciarios. Una didáctica de la participación (Ventosa, 2016) que despliega procedimientos y técnicas para la dinamización de la vida de los reclusos y su inclusión en proyectos educativos, prioritariamente endógenos, orientados a mejorar su calidad de vida.

La ASC pone en valor la participación como proceso social que potencia la promoción individual y la transformación comunitaria (Pérez de Guzmán y Pérez Serrano, 2006). Una pedagogía ligada a la vida, indica Sousa (2019), y por tanto de vivencia, convivencia, interacción humana y disponibilidad para compartir. Estas características hacen de ella una estrategia relevante para generar cambios en el contexto carcelario, donde las oportunidades de formación y convivencia se ven lastradas por las dificultades para la interacción y por las escasas posibilidades para la participación en proyectos sociales, culturales y educativos. Dificultades que transforman la reclusión física, también en una cárcel para las aspiraciones personales y posibilidades de aprendizaje y creación social. En los espacios carcelarios estigmatizados por su función de recluir a lo «peor de la sociedad» (Español y Moreno, 2014), la ASC pretende animar la vida de los presos y presas, en la insistencia de recuperación de la dignidad inherente a su humanidad: abandonar el estigma de inadaptados sociales y volver a creer en sí mismas y en su condición de ciudadanos, poseedores de recursos y capacidades imprescindibles para una vida creativa y digna.

Desde el enfoque emancipador de la ASC, la privación de libertad no debe significar la negación de posibilidades de realización personal y comunitaria (Barba, Morán y Cruz, 2017). A nivel individual genera oportunidades, escenarios y recursos propicios para que los reclusos descubran y utilicen sus potencialidades, mejoren sus capacidades, expresen sus aspiraciones y desarrollen expectativas de cambio y mejora vital. En otros términos, que puedan creer en una segunda oportunidad, en la posibilidad de una vida integrada, alejada del castigo y el sufrimiento que implica la negación de libertad, facilitando en este sentido que tomen consciencia de su situación y de las posibilidades que, en el marco de sus limitaciones, les ofrece la vida. A nivel comunitario, desde la ASC se busca que las personas abandonen su reclusión individual para entrar en contacto con los otros y comprometerse en el desarrollo de proyectos compartidos, que den lugar a la comunicación y a una mejor convivencia, sustentada en el aprendizaje y la práctica de valores como el respeto, la diversidad, la solidaridad, la igualdad, la empatía y aceptación de cada sujeto como un elemento valioso para la comunidad. A este nivel, la ASC pretende crear las oportunidades para que cada preso pueda expresar lo que piensa y siente, que tenga la po-

sibilidad de aportar sus ideas para la construcción de proyectos compartidos y participar libremente en la vida del grupo (Acín, 2009), sin temor a la represalia y el castigo.

La ASC no solo aspira a transformar la vida de los presos en el presente, también trabaja con proyección futura, siendo su horizonte la integración social plena cuando termine su condición de reclusos. Considerando esta idea, la ASC permite preparar a los presos para su próxima vida en libertad, desarrollando con ellos las capacidades necesarias para la reintegración social y el ejercicio pleno de su condición de ciudadanos, conscientes de sus deberes y derechos y capaces de aportar sus conocimientos y capacidades para la consecución de un mayor bienestar social.

La práctica efectiva del derecho a la educación y el éxito de una ASC emancipadora en los centros penitenciarios está condicionada por la coordinación entre los miembros de la administración carcelaria, los propios presos y los agentes externos sensibilizados, que asumen la tarea de intervención educativa y de animación. Las divergencias y dificultades en la coordinación de estos agentes rompen con las dinámicas de participación y trabajo comunitario, perjudicando el desarrollo educativo, emocional, físico, cultural... de los reclusos. Frente a esta situación, la ASC desde una acción social, cultural, educativa y política (Sousa, 2019, p. 72) y un enfoque posibilista, plantea la transformación de los centros penitenciarios en espacios comunitarios, donde cada uno de los agentes sociales e institucionales (a nivel individual y colectivo) se preocupen por lograr que la prisión sea un contexto de educación y socialización positiva, de convivencia, de integración y solidaridad.

## **2. DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA AL PLAN DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL**

La experiencia de animación sociocultural viene desarrollándose desde el año 2013 en el Centro Penitenciario de Monterroso, coordinada en alianza entre la asociación Aliad Ultra de Lugo y el Grupo de investigación SEPA-Interea de la Universidad de Santiago de Compostela. Cuatro Proyectos han sido la base de su consolidación a través del financiamiento de la Obra Social La Caixa<sup>4</sup>.

La prisión se sitúa en una aldea del Concello de Monterroso, como la mayoría, separada de los núcleos de población. Al haber sido concebido inicialmente como centro de reclusión de menores y jóvenes, se singulariza por su estructura más humanizada con relación a otros espacios de reclusión. La población reclusa es relativamente reducida, lo que permite una relación personal más directa y una menor centralidad del control. De forma negativa, albergar a un menor número de presos se traduce en reducción de oferta y oportunidades educativas de formación y participación, con la consecuente necesidad de maximizar los limitados recursos existentes. Afortunadamente cuenta con un equipo directivo motivado y preocupado por fortalecer la dimensión educativa de la prisión y la incorporación de nuevas propuestas.

---

<sup>4</sup> Proyecto de Convivencia intercultural en el Centro Penitenciario de Monterroso (AS13-00418, AS15-00331). Participa para transformar. Un proceso de cambio en prisión a través de la Animación Sociocultural (AS17-00496). Educaciones en prisión. Sinergias desde la Animación Sociocultural (AS19-00137).

La comunidad-prisión de Monterroso está conformada en 2020 por poco más de 200 presos —todos varones— de diversas procedencias territoriales y realidades de vida. También forman parte de esta comunidad el equipo de Tratamiento, las profesionales —todas ellas mujeres— que desarrollan los programas de atención educativa, psicológica, jurídica y social; los/as profesionales y voluntarias/os de entidades externas, que impulsan diferentes programas en estas áreas; el personal de Interior, mal llamado de vigilancia en el reduccionismo de sus funciones; el grupo de servicios médicos; los encargados del área de formación y de talleres laborales; y la EPAPU, como agente externo dependiente de la Consellería de Educación.

Comunidad es la palabra clave en ASC: como estrategia de andamiaje en su vertebración, cohesión, motivación e imbricación. Pero cabe cuestionarse si podemos entender la prisión como una comunidad en los términos clásicos de un colectivo que comparte cierta tradición histórica, el sentido de pertenencia, la coincidencia en expresión de problemas y aspiraciones, en un marco de interrelación e interacciones (Calvo, 2002). No obstante, conscientes de lo artificioso de la denominación, avanzar en la construcción de la utopía comunitaria es un objetivo irrenunciable en todo proyecto socioeducativo y de ASC. Y así lo ha sido en esta propuesta que, desde su inicio, se ha centrado en implicar a los diferentes colectivos en el análisis de su realidad de convivencia, a través de un proceso de investigación-acción-participativa, en la certeza de que «el trabajo comunitario no aporta la solución, sino que contribuye a que la comunidad encuentre las mejores respuestas posibles en su entorno y en su contexto» (Marchioni, 2014, p. 113).

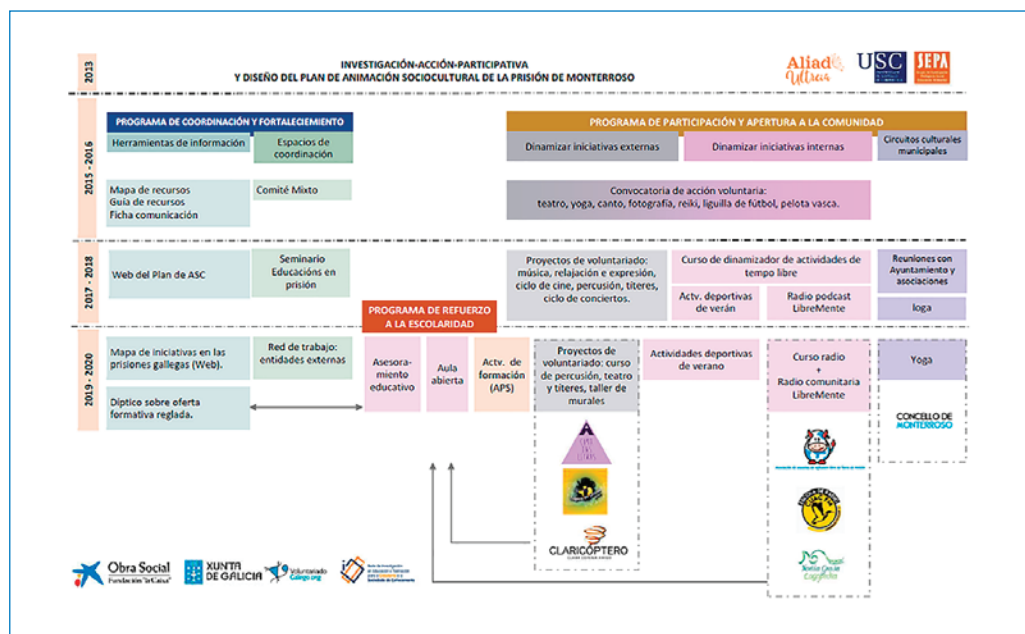


Figura 28.1. Proceso seguido en el Plan de Animación Sociocultural y entidades implicadas.



## 2.1. El desarrollo del Plan

Presos, equipo técnico, personal de Interior y de entidades externas (la EPAPU rechazó participar), analizaron con un proceso de IAP por medio de metodologías participativas ese espacio común, exploraron redes de relación y comunicación, estructuras de poder, resistencias al cambio, escenarios de futuro, recursos comunitarios, etc. Posteriormente, desde el Comité Mixto, creado como órgano de participación con representación de los diferentes colectivos, se procedió a la difusión de los resultados, (informes, encuentros, presentaciones), recogida de valoraciones de la comunidad, análisis de propuestas, diálogo, confrontación y aproximación de posiciones, búsqueda de entendimiento y la definición de objetivos comunes. Un primer paso para cohesionar a la comunidad y orientar esfuerzos hacia su mejora.

A partir de ese proceso el Comité Mixto definió dos líneas prioritarias de trabajo para mejorar las condiciones de vida y las oportunidades de educación en prisión, que acabarían por concretarse en un Plan de Animación Sociocultural (Barba y Morán, 2016, 2017): *coordinación interna y apertura a la comunidad*, a las que en el último Proyecto se incorpora la línea de *refuerzo a la escolaridad*.

- **Coordinación y fortalecimiento interno.** Son numerosos los proyectos e iniciativas que se desarrollan en la prisión, asimismo los agentes implicados. No obstante, como sucede habitualmente en este contexto (Valderrama, 2013), se constata la ausencia de articulación estratégica en un plan de acción orientado a fortalecer la dimensión educativa en y de la prisión. Por ello desde un inicio el trabajo se ha encaminado a la búsqueda del procomún en la comunidad-prisión basado en la coordinación y creación de sinergias que optimicen las energías disponibles.
  - *Diseño de instrumentos y recursos informativos para la prisión.* Se crearon diferentes herramientas de información que sistematizan, actualizan y dan visibilidad a la oferta educativa del centro (mapa y guía explicativa de recursos disponible en cada módulo, dípticos, carteles...), así como presentaciones específicas de iniciativas ante los diversos colectivos (en módulos, consejo social del centro, equipo de tratamiento, personal de Interior...).
  - *Divulgación, formación y coordinación.* Estrategias que, más allá de los límites de la prisión de Monterroso, permiten visibilizar la diversidad de agentes e iniciativas educativas en las prisiones gallegas y promover su coordinación, dentro de prisión (Comité Mixto) y fuera de ella (Seminarios Educaciones en prisión 2018 y 2020; espacio web [www.ascprision.es](http://www.ascprision.es), mapeo de entidades externas en la prisiones gallegas, respaldo a la creación de una Red gallega de acción socioeducativa en prisión).
- **Participación y apertura a la comunidad.** La situación de reclusión genera impactos nocivos en las personas presas, derivados de las limitadas posibilidades de autonomía y participación, la ruptura de vínculos con el exterior y las escasas opciones educativas y de construcción de relaciones no prisionizantes. Se hace

necesario fomentar la participación y abrir la prisión al contexto del que forma parte, para que se reconozca y, sobre todo, sea reconocida como parte de la comunidad.

- *Convocatorias de proyectos de acción voluntaria* buscando la consolidación en fases posteriores de algunas de estas iniciativas (creación de recursos estables) y la incorporación de nuevas propuestas culturales (Barba, Morán y Cruz, 2017). Se han desarrollado 15 iniciativas y ha generado acciones en otros centros penitenciarios gallegos (por ejemplo, ciclos de conciertos en prisión) (figura 28.2).



<sup>1</sup> Iniciativas consolidadas de convocatorias anteriores.

<sup>2</sup> Nuevas propuestas de acción voluntaria, fuera de convocatoria.

<sup>3</sup> Continuidad de los proyectos impulsados por presos.

Figura 28.2. Iniciativas impulsadas a través de la Convocatoria de acción voluntaria.

- *Formación para la autonomía.* A través de un curso de monitores de tiempo libre se formó a un grupo de presos en participación y dinamización comunitaria. Este grupo promovió actividades deportivas de verano y una radio comunitaria (radio LibreMente) que es actualmente una de las líneas de trabajo clave a consolidar como recurso estable. Para ello se ha desarrollado un curso específico de formación y dotado del equipamiento técnico necesario.
  - *Integración comunitaria.* La integración de la prisión en los circuitos socioculturales del territorio del que forman parte es una preocupación permanente, con el objetivo de consolidar un convenio de colaboración entre el ayuntamiento de Monterroso, las entidades culturales del municipio y la prisión.
- **Refuerzo a la escolaridad.** a lo largo del proceso apreciamos que la mayoría de la población reclusa no cuenta con la formación básica, carencia que impide participar en los procesos de capacitación profesional, esenciales para su inserción social. Las posibilidades de educación en la prisión son limitadas, por lo que sería necesaria una gran coordinación por parte de los profesionales responsables y el apoyo de todos los agentes sociales con interés en fortalecer los procesos escolares. Con esta intencionalidad se diseñaron desde el Plan dos líneas de acción<sup>5</sup>:
- *Información y asesoramiento.* Se sistematizó la oferta educativa del centro penal y los itinerarios formativos y se desarrollaron materiales y estrategias de información y asesoramiento educativo individualizados.
  - *Motivación al aprendizaje.* Se diseñó la propuesta de un Aula Abierta dirigida a incorporar iniciativas formativas, vinculadas a contenidos escolares, que impliquen el contacto con estrategias motivadoras del aprendizaje y con formadores/ as provenientes de ámbitos diversos (ciencia, cultura, arte, etc.).

Un elemento clave de esta iniciativa es su carácter procesual (figura 28.2), que supone vincular progresivamente nuevas iniciativas, personas y colectivos; un proceso basado en la reflexión-acción y en el aprendizaje constante en torno a lo que supone adaptar la metodología de la animación sociocultural a este contexto. Es aquí donde queremos poner ahora la mirada.

### 3. DESAFÍOS Y CONTRADICCIONES

La literatura sobre educaciones en el espacio-tiempo prisión identifica reiteradamente las dificultades que se observan, derivadas tanto de las condiciones internas como externas al escenario. Pero no por haberse identificado se vislumbran alternativas y, tozudamente, continúan presentándose a cualquier iniciativa que se proponga para este contexto. Fundamentalmente, por la supeditación de toda actividad al Régimen y por la disparidad de principios en los que se sustentan *Educación y Prisión*:

---

<sup>5</sup> Las restricciones derivadas del COVID-19 han impedido implementar las acciones planificadas.

«más allá de que existan contradicciones en los objetivos que se puedan concretar existe un abismo entre ambas instituciones. Una libera y la otra condiciona y limita... me atrevo a decir que más allá de contradicciones de gobernabilidad, papeleos, burocracias, gestiones, decisiones, existen contradicciones de concepciones de sujetos y de expectativas de logros imposibles de reunir» (Echegaray, 2017, p. 17).

Con este presupuesto de partida huelga señalar que cualquier actividad que se proponga deberá, necesariamente, adaptarse o morir; reinventarse, o replegarse y abandonar; no es esta nuestra opción; insistimos en la urgencia de las educaciones como acción problematizadora, cuestionadora, desveladora de las realidades; y entendemos que abandonar el escenario es incurrir en la dimisión educativa que Meirieu (2001) denuncia, y posicionarse con quien ejerce el poder.

Cuatro proyectos desarrollados a lo largo de siete años nos han permitido identificar algunas de las contradicciones recurrentes, encarnadas en las situaciones cotidianas del desarrollo del Plan de Animación Sociocultural del CP de Monterroso. La actitud reflexiva que requiere toda acción educativa nos induce a repensar las inconsistencias que observamos en la práctica y los desafíos que nos plantean.

*Educarse en y para la autonomía y participación*, como condiciones indispensables en los procesos de ASC. Demanda encuentro, implicación, corresponsabilidad, identidad y cohesión grupal, capacidad de autoorganización, de toma de decisión. Requiere, como señalan Galán y Gil (2018, p. 485), apropiarse «de la condición de agente, participación activa y la implicación responsable» como elementos básicos del desarrollo humano, frente al aprendizaje del silencio y la pasividad propios de las prisiones. Echegaray (2017) subraya la relevancia de la palabra en los procesos educativos, los encuentros de la comunidad de hablantes donde se producen espacios para el diálogo como elemento clave para conocer y enfrentar situaciones singulares. Pero lo cierto es que en los centros penitenciarios priman dos aprendizajes fundamentales: el de las normas de régimen y el de los códigos internos entre los reclusos, superponiéndose el primero al segundo (Cammarosano 2019, p. 101). Y ninguno de ellos favorece las condiciones requeridas en procesos educativos en general y participativos en particular. Como consecuencia se observa la enorme dificultad de estructurar equipos de personas presas que lideren, desarrollen y consoliden iniciativas; de autoorganizarse y coordinar propuestas en una perspectiva de cierta estabilidad. En Monterroso lo hemos observado en la volatilidad del Comité Mixto con una trayectoria intermitente de episodios actividad/inactividad, principalmente por la permanente incorporación de nuevos miembros (presos) o la ausencia reiterada del Equipo de Tratamiento; en la formación de dinamizadores de actividades deportivas con limitaciones de acción por temor a los códigos internos, en el curso de radio y puesta en marcha de la emisora radio LibreMente con entradas y salidas recurrentes... es una tarea de comienzo permanente, como en el mito de Sísifo, tanto por las dificultades que generan las exigencias del Régimen (traslados una vez formados, solapamiento de actividades, cribados y selecciones para participar, etc.) como por las condiciones personales de los reclusos (fragilidad de las circunstancias personales, inconsistencia en las asistencias y asunción de responsabilidades, incompatibilidades horarias, salidas, castigos, etc.). Solo el Régimen es inalterable, todo lo demás parece hilvanado, abocando a lo efímero: proponer productos para consu-

mir propios de una ASC activista, en el sentido frío que define Gillet (2006) frente a la generación de recursos para crear y transformar, de la animación como valor de intercambio en su sentido caliente, el que asumimos como equipo, el que continúa desafiándonos.

*Construir comunidad.* Hemos expresado nuestra duda sobre las características de la prisión como comunidad en los términos clásicos que definen el concepto. Sus características están lejos del lugar cálido, acogedor y confortable, que proporciona seguridad en un mundo hostil (Bauman, 2006), ya que entre los muros de la cárcel la convivencia es forzada y vinculada a una dimensión punitiva. Si la potenciación del sentido de comunidad es una tarea compleja en cualquier contexto, lo es más en el forzado y artificial entorno de la prisión, donde sus integrantes están obligados a estar juntos, desempeñando roles estratificados y diferenciados que constituyen la antítesis de la convivencia comunitaria. La prisión no es un espacio propicio a la construcción de procesos ilusionantes, pues el clima general es de tensión, conflictividad y desánimo. Por otra parte la dinámica dispersa en horarios, turnos, espacios, funciones, culturas profesionales, etc. de los colectivos que la integran dificulta la construcción compartida de un mínimo procomún. Sin embargo hemos constatado que el desarrollo del Plan ha contribuido tanto a limar asperezas, y aproximar lentamente (muy lentamente) posicionamientos encontrados, como a desvelar prejuicios, tópicos (p.e. la visión positiva de los presos respecto del personal de Interior y la implicación de estos en diversas propuestas; la colaboración permanente del equipo directivo;) y dinámicas negativas (la escasa implicación de las y los profesionales de la educación del Equipo de Tratamiento y de la EPAPU; la cerrazón en su actividad de algunas entidades externas...). Es particularmente destacable la inhibición de la institución escolar a lo largo del proceso. Ya en la IAP de inicio se dibujaba como un elemento aislado sin conexión con ningún otro colectivo, excepto con el alumnado que recibe. Y así continúa, incluso habiendo incorporado al Plan la línea específica de «refuerzo de la escolaridad» que se ha descrito, al constatar los bajos niveles de cualificación escolar del colectivo recluso. Constituye otro de los desafíos para este Plan seguir tendiendo puentes que destaquen el poder de las sinergias en la garantía del derecho a la educación de las personas presas, una situación que es generalizable a otros centros penitenciarios como hemos conocido en el transcurso del II Seminario Educaciones en Prisión (setiembre-octubre 2020).

A mayores la prisión es una comunidad en el seno de otra (el municipio donde se ubica) que no la reconoce como parte integrante; que ignora a los cientos de personas que habitan su territorio en un equipamiento penitenciario y que tienen derecho y necesidad de participar e incidir en la vida cultural próxima (máxime por su vulnerabilidad como colectivo). Se ha realizado un enorme esfuerzo a lo largo del desarrollo del Plan de ASC de Monterroso por aproximar la prisión al municipio: difundiendo las propuestas del Plan en centros sociales; contactando con todas las asociaciones territoriales para motivarlas a participar con sus iniciativas en la prisión; se han mantenido diversas reuniones con sucesivos equipos de gobierno municipal en la búsqueda de un convenio de colaboración que permitiese incorporar al CP en los circuitos socioculturales, superando las meras actuaciones puntuales. Un acuerdo que avance en la corresponsabilidad social en la garantía de derechos de la población reclusa. El resultado es por el momento muy escaso: se ha conseguido que una actividad municipal tenga lugar también en la prisión; pero entendemos que el hecho de plantearlo y discutirlo ayudará a repensar la obligación política y social

de llegar al conjunto de la ciudadanía a que se deben; de incidir en el oxímoron que representa resocializar sin sociedad.

*Proyectos compartidos y burocracia paralizante.* Destaca Echegaray (2017) como la educación dentro del sistema carcelario requiere coordinación entre dos instituciones distintas (tres en nuestra visión; la autora se refiere a la escuela y el CP, dejando al margen a las otras educaciones, las de las entidades externas). Asociarlas posibilitará crear y generar propuestas integrales, coherentes y fortalecedoras para la concreción de proyectos y la implementación de estrategias innovadoras. Sin embargo también apunta que en prisión «las decisiones se realizan condicionadas y subsumidas a la institución carcelaria» y matiza «sobran ideas y proyectos pero todo se ve empañado por la propia burocracia del sistema, donde todo lo que se propone encuentra dificultades para su realización» (p.16). Tiempos (muy lentos, plomizos, desesperantes), espacios (poco propicios, inadecuados), recursos y materiales (insuficientes y obsoletos), participantes (inseguros, inestables), todo está supeditado a las exigencias del Régimen, pero también a su desentendimiento sobre las condiciones y consecuencias que genera en la calidad de los procesos. Son condiciones a las que tienen que enfrentarse las entidades externas y las iniciativas voluntarias (tantas veces frágiles en su organización y posibilidades) que deben prever con total antelación entradas y salidas por la lentitud en la concesión de permisos; sin posibilidad de sustituciones imprevistas de personas o de cambios en las actividades planificadas; que realizan largos desplazamientos (no se incorporan las entidades del territorio) y no existe la seguridad del desempeño (ausencias, frecuentes circunstancias sobrevenidas, locales no disponibles en el momento preciso, impuntualidades...); costes económicos personales para realizar el trabajo sin que la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias prevea nada al respecto.

Por otra parte, la mirada interior entre los colectivos educadores. Resulta complicado vertebrar de forma coherente y coordinada las acciones educativas que se desarrollan en los CP, función que debería corresponder al Equipo Técnico. Son difíciles las sinergias desde un plano de horizontalidad, reconocimiento profesional y complementariedad. La función educativa se disipa entre diversos estamentos y profesionales que no acaban por interpretar la fortaleza de la acción coordinada e integral, incluso entre los propios profesionales de la educación, y particularmente los Equipos de Tratamiento que deberían ser los más interesados en apoyar sus objetivos desde perspectivas holísticas y enriquecedoras. Las resistencias y defensas de parcelas educativas restan sentido, eficacia y eficiencia a la finalidad educadora-reeducadora. El horizonte de generar híbridos interesantes, acompañar procesos y contextos, o lo que es más preciso, generar procesos para las personas y sus contextos, esencia de la animación sociocultural, es irrenunciable para seguir hablando del derecho a la educación en las prisiones.

Y sobre híbridos, la estrategia y trayectoria que hemos construido entre una Asociación y un Grupo de investigación universitario, acompañando saberes, compartiendo objetivos, asumiendo responsabilidades, sumando implicaciones, retroalimentándonos positivamente es una muestra del poder de las sinergias.

La dinámica institucional de los centros penitenciarios desestabiliza los objetivos educativos, pero no impide promover aprendizajes relevantes que permitan interpretar la realidad y posicionarse respecto a ella. El filósofo Epicteto lo enunciaba en estos términos: «En la vida, nuestro primer trabajo es dividir y distinguir las cosas en dos categorías: las

circunstancias externas que no puedo controlar, y las decisiones que tomo con respecto a ellas y que tengo bajo mi control». Continuamos tomando decisiones: para superar limitaciones, para matizar significados, para reinventar posibilidades; para que cambien las circunstancias que, de momento, no podemos controlar.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Acín, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (2), pp. 63-83.
- Barba, M. y Morán, M. C. (2016). Construyendo convivencia intercultural. Un programa de Animación Sociocultural en el Centro Penitenciario de Monterroso. En *Revista de Educación Social*, 22, 243-261.
- Barba, M.; Morán, M. C. y Cruz, L. (2016). Participación y corresponsabilidad. La convocatoria de actividades de animación sociocultural en el centro penitenciario de Monterroso. En *Revista de Educación Social*, 24, 1013-1022.
- Barba, M., Morán, M. C. y Cruz, L. (2017). *Animación Sociocultural en prisión. Experiencia en el centro penitenciario de Monterroso*. Madrid: Popular.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI
- Calvo, A. M. (2002) *La Animación Sociocultural: una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza.
- Cabrera, P. J. (2011). Exclusión social y prisiones. *Documentación social*, 161, 43-66.
- Añaños, F. y Jiménez, F. (2016). Población y contextos sociales vulnerables: la prisión y el género al descubierto, *Papeles de población*, 22 (87), 63-101.
- Cammarosano, E. M. (2019). Educação escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades. *Nupem*, 11 (23), 99-108.
- Del Pozo Serrano, F. J. (2017). La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XXI*, 20 (2), 343-363.
- Echegaray, M. (2017). Educación en contextos de encierro: análisis de los problemas de gobernabilidad. *Archivos de criminología, seguridad privada y criminalística*, X, 7-19.
- Español, W. y Moreno, B. (2014). La educación en cárceles, una experiencia desde un establecimiento de reclusión. *Hojas y Hablas*, 11, 7-19.
- Gillet, J. C. (2006) *La animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona: Graó.
- Marchioni, M. (2014). De las comunidades y de lo comunitario. En *Revista Espacios Transnacionales*, 3 [en línea]. Julio-diciembre 2014, Reletran. Disponible en: <http://www.espacios-transnacionales.org/tercer-numero/reflexiones-3/comunidadesycomunitario>.
- Pérez de Guzmán, M. V. y Pérez Serrano, G (2006). *Qué es la Animación Sociocultural*.
- Ruiz, M. (2012). Derecho a la educación. Política y configuración discursiva. *RMIE*, 2012, VOL. 17, N.º. 52, 39-64.
- Scarfó, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*. Vol. 36, 291-324.
- Valderrama, P. (2013). La micropolítica de la función reeducadora en prisión, *Revista de Educación*, 360, 69-90.
- Ventosa, V. (2016). *Didáctica de la participación: teoría, metodología y práctica*. Madrid: Narcea.
- Sousa Lopes, M. de (2019) Animación sociocultural, educación social y los retos de la contemporaneidad. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol. 5, n. 2, mai.- ago. 2019, 61-74.





# 29

## Actividades socioculturales en prisión. Una interesante aportación en el camino a la libertad

*M.ª Mercedes López López<sup>1</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los centros penitenciarios son lugares cerrados que cumplen una doble función. Por una parte, realizan la labor de custodia de aquellas personas que se encuentran privadas de libertad cumpliendo condena y, por otra, cumplen la labor que la Constitución española encomienda a esta institución que no es otra que la reeducación y reinserción de los internos.

Así, el art. 59 de La Ley Orgánica General Penitenciaria define el **tratamiento** como el conjunto de actividades dirigidas a este fin y es por esto que en los establecimientos penitenciarios se desarrollan un buen número de programas en distintos ámbitos: terapéutico, psicológico, de salud, educativo, deportivo y cultural. Se concibe la reinserción del interno como un proceso de formación integral de su personalidad y se trata con ellos de dotarle de instrumentos eficientes para su propia emancipación.

En función de esto el Reglamento Penitenciario (1996) regula en su Título V, Capítulo III: Formación, Cultura y Deporte, tanto la enseñanza reglada, como la Formación Profesional, sociocultural y deportiva.

De esta forma, las actividades socioculturales pasan a ser parte de un modelo de acción educativa propio y adecuado al medio penitenciario. Pertenecen al ámbito de la educación no formal, entendiéndose como aquella educación intencional, metódica y no escolar y pueden considerarse como un subsistema integrado dentro de un proyecto global de educación permanente, que complementa a la educación reglada.

Desarrollar programas socioculturales dentro de un centro penitenciario supone para los internos una oportunidad, no solo de adquirir conocimientos sino, además, una forma de enriquecimiento personal a través de la adquisición de competencias a distintos niveles, participando en experiencias que les proporcionarán herramientas que puedan serles útiles en su retorno a la sociedad. Sin obviar los límites que imprime el contexto penitenciario para a la acción educativa, estos programas deben ofrecer un abanico de

---

<sup>1</sup> López, Mercedes T.M.A.E(Actividades culturales y ocupacionales) Centro penitenciario de Albolote.

oportunidades capaces de generar a su vez posibilidades de participación y cambio tanto individual como grupal.

Pero además es importante que nuestros programas estén en una permanente interacción con la comunidad social en la que estamos ubicados. El Centro Penitenciario forma parte de la comunidad y necesita de los recursos y programas comunitarios y, a su vez, puede ofertar contribuciones y contrapartidas muy cualitativas a la vida de su Comunidad.

La vida en prisión debe tomar como referencia la vida en libertad, reduciendo al máximo los efectos nocivos del internamiento, favoreciendo los vínculos sociales, la colaboración y participación de las entidades públicas y privadas porque como señala el propio Reglamento Penitenciario, el principio inspirador del cumplimiento de las penas y medidas de seguridad privativas de libertad será la consideración de que el interno es sujeto de derecho y no se haya excluido de la sociedad, sino que continúa formando parte de la misma.

Se trata pues de convertir el tiempo de prisión en tiempo de aprendizaje y a la prisión en contexto educativo. Entendiendo la educación como un derecho que va más allá de la escolarización, el conjunto de actividades desarrolladas en una prisión debe adquirir una dimensión pedagógica, es decir, actividades que promuevan aprendizajes más allá del entretenimiento.

Teniendo en cuenta estos elementos, se planifican y desarrollan las actividades que conforman el programa de actividades socioculturales del centro penitenciario de Albolote contando con recursos propios así como externos y que quedan estructuradas, siguiendo las directrices marcadas por la Secretaría General de IIPP, de la siguiente manera:

## **2. ACTIVIDADES DE CREACIÓN CULTURAL**

Con ellas se pretende fomentar la capacidad creadora y el espíritu artístico a la vez que ocupar su tiempo de forma que la duración del internamiento no sea un tiempo ocioso y perdido.

- Talleres de expresión artística: taller de pintura, teatro, música...
- Talleres de comunicación: taller de prensa, taller de poesía, taller de escritura creativa.
- Talleres ocupacionales de distinta naturaleza se incluyen en este grupo: talleres de marquería, de hilos, bordados, costura, papiroflexia, talleres de artesanía en general.

El trabajo en el taller de prensa permite la publicación de la revista *La Voz del Mako* y el taller de pintura artística tiene nombre propio, es el taller *Van Gogh*. En ambos se trabaja a menudo de manera coordinada para proyectos específicos como es el caso del proyecto poético solidario desarrollado en el centro llamado «Libre de cadenas» que ha dado como resultado la publicación del libro de poesía «La penumbra también tiene su danza» cuyo contenido son poemas de los internos ilustrados por los alumnos del taller *Van Gogh*.

### **3. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN Y MOTIVACIÓN CULTURAL**

Pretenden dotarles de instrumentos que les sean útiles en su retorno a la sociedad a la vez que desarrollar y potenciar actitudes positivas hacia su persona y hacia el resto del colectivo social.

Dentro de este grupo se realizan concursos y certámenes, salidas culturales o conmemoraciones pero también algunos talleres como arteterapia o biodanza, charlas de superación personal, habilidades sociales, hábitos de vida saludable, historia contemporánea, experiencias de superación personal, etc.

Relacionadas con este grupo de actividades, la Secretaría General de IIPP, dando cumplimiento a lo establecido en el artículo 131 del reglamento Penitenciario, convoca cada año actividades de apoyo de carácter cultural que, teniendo como referencia los acontecimientos culturales de mayor interés que se conmemoran a lo largo del año, han de servir de estímulo para potenciar la participación de los internos en la actividades que se diseñen de forma centralizada o en el propio centro.

La celebración de estos acontecimientos y efemérides nos acerca la figura de personajes históricos e instituciones que han contribuido a conformar el patrimonio cultural de la humanidad y la realidad del mundo que nos toca vivir y, al mismo tiempo, algunos de ellos pueden servirnos de modelo para imitar alguna de las cualidades que les distinguen.

Se tienen en cuenta también algunas festividades locales para realizar actividades tomando como referencia la tradición cultural.

### **4. ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN CULTURAL**

Con ellas se pretende fomentar la vinculación con las redes culturales locales. Su objetivo es dar a conocer a la comunidad las manifestaciones artísticas generadas en el medio penitenciario, así como dar a conocer al mayor número de internos posible, las manifestaciones artísticas que se desarrollan en el ámbito de su comunidad.

Conferencias, representaciones teatrales, proyecciones de video y cine, actuaciones musicales o exposiciones componen este tipo de actividades.

Cada trimestre se organiza una semana cultural en la que procuramos haya un buen número de estas actividades, unas realizadas por los propios internos y otras, de personas o grupos que vienen desde fuera. Se procura en ellas que las actividades lleguen al mayor número posible de internos.

### **5. ACTIVIDADES DE BIBLIOTECA**

Su objetivo es apoyar a los programas de fomento de la lectura. En nuestro Centro además de una biblioteca central contamos con pequeñas bibliotecas ubicadas en los módulos.

Existe un convenio con la universidad de Granada por el que el centro puede solicitar préstamos de libros de cualquier biblioteca universitaria.

Las actividades a destacar dentro de este bloque de las desarrolladas en el centro son:

- Club de lectura.
- Aulas de cultura.
- Librepensamiento.
- Proyectos socioculturales.

Desde el área sociocultural nos sumamos también a conmemoraciones de carácter literario realizando actividades relacionadas con ellas, como la lectura pública del Quijote en el día del libro, jornadas poéticas, visitas de autor, presentaciones de libros, concursos de relatos cortos..., que se suman a las actividades realizadas por las asociaciones citadas.

Hace unos años se puso en marcha una actividad que hemos denominado «Proyectos socioculturales» que, siendo una actividad musical, se vincula a otros programas, fundamentalmente al de fomento a la lectura, actuando como complemento y apoyo de los mismos a la vez que comparte objetivos.

El grupo de internos que participa en ella preparando actividades culturales de carácter extraordinario, servirá a su vez como vehículo para dar a conocer al mayor número posible de internos aquellos autores u obras objetivo del trabajo.

Como se dijo anteriormente, la colaboración de entidades públicas y privadas resulta esencial en la realización y desarrollo de muchas de las actividades, tanto de las de biblioteca como actividades de los demás grupos citados.

En el centro penitenciario de Albolote contamos con el apoyo de las asociaciones PIDES, Entrelibros, Granada trece artes, Ágata o solidarios para el desarrollo. Destacar también la labor de Fundaciones como La Caixa o Francisco Carvajal así como la colaboración fundamental de los ayuntamientos de Albolote y Granada y de la Diputación, gracias a la cual podemos publicar nuestra revista.

Hace unos años empezaron a funcionar algunos clubes de lectura dentro de los módulos. La asociación Pides fue la pionera en ponerlos en marcha con un proyecto denominado «Un libro para ser libre» al que se sumó poco después la asociación Entrelibros. Esta última, además, lleva a cabo el proyecto denominado «Librepensamiento», gracias al cual, los primeros miércoles de cada mes, a lo largo de todo el curso recibimos la visita de personas de nuestro entorno destacados en el mundo de las ciencias, las letras o las artes.

A estas actividades se suman dos aulas de cultura que, desarrolladas por la asociación solidarios para el desarrollo, tratan temas de interés cultural entre otros.

Aunque las actividades quedan clasificadas en estos cuatro grupos, existe una importante interrelación entre ellas porque una actividad, que en principio se cataloga como de creación cultural, puede ser a su vez de formación, motivación y difusión cultural, como ocurre en el caso de la revista por ejemplo. Por tanto esta clasificación no es nada rígida e impermeable sino que en muchos casos las actividades forman parte de distintos grupos a la vez.

Para la planificación de todas ellas es importante tener presente una metodología que invite a la acción-participación por el potencial que esto supone para implicar colectivamente a los destinatarios y generar procesos compartidos de reflexión y acción. Podríamos hablar de animación sociocultural como metodología en si misma tomando en cuenta sus tres dimensiones:

- Educativa. Todos los saberes tienen cabida sin restricción curricular.
- Cultural. Propiciando la expresión, disfrute y creación cultural.
- Social. Potenciación del sentido de comunidad propiciando la cohesión, convivencia, comunicación, interacción, relación..., tarea no siempre fácil en un contexto como el penitenciario.

Dada la capacidad de cambio que ofrece la cultura, el poder que posee para transformar la realidad y sin perder de vista que es imprescindible la predisposición y voluntad de cambio individual de cada uno, es importante que el centro penitenciario a través de su programa sociocultural sea capaz de ampliar, diversificar y actualizar la oferta de actividades a desarrollar para poder atender a una diversidad de objetivos: de formación (adquisición de estructuras sólidas de aprendizaje); difusión (acercarse a la cultura viva y a la cultura heredada); de expresión y creación (en diversas modalidades: literaria, pictórica, musical...) ofreciendo de esta forma a los internos una interesante oportunidad de educación y reinserción, fines primordiales de las penas privativas de libertad.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1992). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Del Valle, A. (1972). *La animación social y cultural*. Madrid: Marsiega.
- Cembranos, F., Montesinos, D y Bustelo, M. (1989). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.
- Barba, M., Morán, C y Cruz, L. (2017). *Animación sociocultural en prisión. Experiencia en el centro penitenciario de Monterroso*. Madrid: Editorial Popular.
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, 29 de Diciembre de 1978.
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. *Boletín oficial del Estado*, núm. 239, 5 de octubre de 1979.
- Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario Reglamento Penitenciario. *Boletín Oficial del Estado*, num.40,15 de febrero de 1996.



# 30

# Programa de intervención socioeducativa asistido con perros con personas privadas de libertad

*Diana Izquierdo Santiago*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La cárcel, según refiere el Artículo 25.2 de la Constitución Española, tiene como fin último la reeducación y reinserción social de las personas privadas de libertad, aunque parece algo complejo tratar de reinsertar a una persona aislándolo de esa sociedad. Además, las propias condiciones de encierro, y las características y funcionamiento del sistema penitenciario, hacen que el paso por prisión genere una serie de consecuencias negativas físicas y psicosociales, entre las que caben destacar la ausencia de control sobre su propia vida, el estado permanente de ansiedad, la ausencia de expectativas de futuro, la falta de responsabilización, la pérdida de vinculaciones y la alteración de la afectividad (Valverde, 1997).

Respecto a los efectos sobre la afectividad y la pérdida de vinculaciones, cabe destacar el deterioro en los vínculos emocionales y las relaciones sociales producidos por la limitación, e incluso imposibilidad, de las interacciones naturales con el entorno familiar y social. Las comunicaciones telefónicas de 5 minutos y los espacios de comunicaciones por cristal o en un espacio artificial y en un horario restringido pueden mermar las relaciones afectivas hasta el punto de poder desconectarse totalmente de ellas. Por este motivo, una de las carencias más explicitada por los propios internos es precisamente la afectiva, social y sexual, refiriendo un gran sentimiento de soledad (Carcedo, 2005). Esta situación se ve agravada cuanto mayor sea el período de privación de libertad y en personas con trayectorias vitales de exclusión social.

Es importante señalar también que la falta de profesionales dentro de los equipos de tratamiento de los Centros Penitenciarios ha hecho necesaria la colaboración de entidades sociales y ONG para suplir dicha escasez, y poder ofrecer programas y actividades diferenciados que den respuesta a las diversas necesidades de las personas, en función de la actividad delictiva y la causa del delito o de sus carencias personales y sociales, y complementen los programas específicos establecidos por Instituciones Penitenciarias. Además, la implicación de las entidades del tercer sector ha supuesto una entrada de aire fresco y una manifestación

---

<sup>1</sup> Educadora Social. Coordinadora Programa *Free Soul* en Asociación Souling.

de la apertura de la cárcel a la sociedad (Ríos Martín et al., 2010), lo que ha facilitado que las personas presas puedan tener un nexo que les conecte y acompañe en su proceso de reincorporación a la vida en libertad, interviniendo estas no solo dentro del centro penitenciario sino completando esa intervención con un acompañamiento y apoyo cuando salen.

Por otra parte, hay que contar con que, dentro de la variedad de perfiles de las personas que pasan por prisión, hay perfiles especialmente vulnerables a darse por casos perdidos, bien por la cronicidad de su situación de exclusión social y por la trayectoria vital delictiva o porque directamente no encajan con los perfiles que se requieren para la participación en programas específicos o en módulos terapéuticos. Esto hace que se generen pequeñas cárceles dentro de las cárceles, quedando estos perfiles en un segundo plano, y concentrados en módulos denominados como «conflictivos» donde normalmente hay menos oferta de actividades y menos posibilidades de acceder a beneficios penitenciarios. Según la circular 15/2011 sobre el Programa de Normalización de Conductas de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias: «se ha evidenciado la existencia de un número de internos que suelen quedar al margen de cualquier tipo de intervención, al optar estos por una actitud hostil y, en algunos casos, agresiva, hacia todo lo que ofrece la institución, mostrada fundamentalmente en su negativa a participar en programas terapéuticos».

Ante esta dificultad, se plantea la necesidad de generar intervenciones socioeducativas alternativas, como son las Intervenciones Asistidas con Animales, para poder conectar con el perfil anteriormente descrito.

## **1.1. Intervenciones asistidas con perros en centros penitenciarios**

No hay una literatura muy extensa en cuanto a los resultados de la implementación de programas de intervenciones asistidas con perros en Centros Penitenciarios, si bien la mayoría de los programas llevados a cabo consisten en los cuidados y responsabilización de los perros, y en el entrenamiento de perros de asistencia/servicio o abandonados. Algunos estudios que plantean los beneficios que dichas intervenciones tienen tanto para las personas privadas de libertad como para el clima y el funcionamiento de los centros de internamiento, muestran que la terapia asistida por animales puede ser un enfoque efectivo y de bajo costo (Ormerod, 2008). Dejan patente el potencial que los programas basados en animales tienen para afectar positivamente al bienestar de los delincuentes vulnerables para la atención de pacientes y la rehabilitación de prisioneros (Mercer et al., 2015). Entre los beneficios para las personas reclusas, cabe destacar las mejoras psicológicas y sociales (Beseres, 2017). Por una parte, el desarrollo de habilidades personales como la paciencia, la responsabilidad, la compasión y la autoestima (Kohl y Wenner, 2012) y, por otra, la mejora en habilidades sociales como el trabajo en equipo y la comunicación (Beseres, 2017; Turner, 2007). Además, la oportunidad de ayudar a otros ha dado sentido y propósito a la vida del recluso en prisión (Turner, 2007). Por todo ello, se entiende que la participación en un programa asistido con animales es una intervención viable para mejorar el comportamiento y los estados emocionales de los internos durante el encarcelamiento y mejorar las posibilidades de reinserción una vez que sean liberados (Mims et al., 2017).



Además, estos programas no solo tienen efectos beneficiosos para las personas presas, sino que pueden reducir notablemente su aislamiento y frustración y modificar significativamente su perspectiva hacia otros internos. Se da pie que interactúen entre ellos y con el personal del Centro lo que repercute positivamente en el clima, reduciendo conflictos y permite los reclusos sean vistos como contribuyentes positivos a la sociedad (Furst, 2006; Mercer et al., 2015; Kohl y Wenner 2012). Respecto al régimen penitenciario, también puede salir favorecido, ya que los programas de interacción humano-animal han demostrado reducir el número de infracciones y estas son menos graves en las personas que participan en ellos (Krom et al., 2017). Por último, y no menos relevante para el programa que se plantea llevar a cabo, existen evidencias de que la incorporación del perro a sesiones de tratamiento habituales grupales ayuda a la regulación emocional de los internos así como a poder expresar y hablar de determinados temas que de otra manera no se podrían abordar (Durcan, 2018).

En la misma línea, pero respecto a la situación en España, un reciente estudio publicado por la Fundación Affinity en 2018 (Informe técnico del estudio de terapia asistida con perros en prisiones 2016-2017), afirma que las terapias con perros en prisiones mejoran las relaciones interpersonales, disminuye la ansiedad, mejora la adaptación al medio y la participación en otras actividades y contribuye a la estabilidad emocional. Además, concluye que la terapia asistida con perros es una intervención equiparable en efectos positivos (en modificación de conducta y ansiedad) al resto de intervenciones de rehabilitación para la reinserción social de los reclusos que se llevan a cabo en prisiones españolas (Calvo y Fatjó, 2018). Así pues, las Intervenciones Asistidas con Animales puede despertar sentimientos de afecto, solidaridad y empatía, adquirir hábitos como la tolerancia y la responsabilidad y habilidades de autocontrol, fundamentales para la reincorporación a la vida en libertad (Martínez, 2009).

## 1.2. Propuesta de Intervención socioeducativa asistida con perros

El Programa de Intervención socioeducativa asistida con perros se enmarca como complemento del Programa de normalización de conductas de Instituciones Penitenciarias, cuyo objetivo es *reducir las conductas antisociales y desarrollar y potenciar las consideradas prosociales*, y consiste en una intervención socioeducativa que sirva de refuerzo y complemente el tratamiento llevado a cabo por el Centro Penitenciario Madrid III- Valdemoro con internos clasificados inicialmente en 2.º grado penitenciario o régimen ordinario de cumplimiento.

Dicho Programa ha sido diseñado partiendo de la observación directa y el análisis de la realidad penitenciaria durante el desarrollo de otros proyectos de intervención socio-educativa en los Centros Penitenciarios de la Comunidad de Madrid desde 2011. La idea es aunar los principios de reinserción social de personas privadas de libertad y de bienestar animal de los perros de los centros de protección animal, todo ello bajo el marco conceptual de *One welfare* (Un bienestar), que: *reconoce la relación entre el bienestar animal, el bienestar humano, la biodiversidad y el medio ambiente, y abarca un conjunto de*

*áreas multidisciplinares donde diferentes profesiones / disciplinas pueden trabajar conjuntamente para alcanzar objetivos comunes y mejorar el bienestar animal y humano.*

Se lleva a cabo por profesionales con formación y experiencia tanto en el ámbito penitenciario y de las intervenciones asistidas con animales (Asociación Souling) como en el mundo de la protección animal (Asociación Hoope), y con la colaboración y apoyo de los profesionales del equipo técnico del centro penitenciario responsables del programa TACA (Terapia Asistida con Animales).

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Ayuda bidireccional**

Se trata de un proyecto de intervención asistida con animales en el medio penitenciario desde un enfoque de ayuda bidireccional, desde el cual ambas partes implicadas, personas y perros, salgan fortalecidas de la interacción y se obtenga un beneficio mutuo.

Esto posiciona a las personas beneficiarias de la intervención en un rol diferente, ya que no solo son receptoras de la intervención sino que se convierten en agentes activos y de cambio social. Además, favorece el desarrollo de conductas prosociales y permite una participación real en un servicio a la comunidad como es la protección animal.

Esta perspectiva bidireccional como metodología de trabajo permite además, en ocasiones, llegar a personas con largas y conflictivas trayectorias penitenciarias a las que los programas de tratamiento e intervención al uso no alcanza, reacias a cualquier ofrecimiento de actividades que parta de la Institución y con altos niveles de inactividad. La interacción con los perros pretende suponer, por tanto, un condicionante estimulador positivo y facilitador de un contexto ambiental propicio para el abordaje de las posibles carencias y necesidades de estas personas.

### **2.2. Intervención en fases**

Para garantizar la motivación y la implicación de todos los participantes, es importante llevar acciones estructuradas en fases que nos permitan ir incorporando y retirando elementos de la intervención en función de las necesidades y los objetivos a trabajar. Se contemplan 2 fases con una duración determinada y una tercera sin una estructura rígida, ya que es la fase de intervención individual y, por tanto, se ajustará a los apoyos proporcionales que requieran cada persona y situación:

### **2.3. Fase 1. Educación emocional asistida con perros**

La característica más distintiva de la metodología utilizada en esta primera fase es la participación de 2 perros seleccionados por sus características para prepararse como perros de apoyo social y de terapia.

Consiste en el desarrollo de 24 sesiones grupales (8 participantes) de 1 hora y media de duración y con frecuencia semanal en las que se trabajarán diferentes habilidades emocionales a través del entrenamiento y la educación canina básica de los futuros perros de apoyo social: tolerancia a la frustración, manejo del estrés, estilos de comunicación y relación alternativos a la conducta agresiva, etc.

El perro se emplea como centro de la intervención, es el foco con el que poner en práctica conceptos trabajados en las sesiones y facilitar su comprensión y asimilación. Los objetivos, por tanto, en esta fase de la intervención son: realizar acciones de cooperación y mostrar actitudes de respeto hacia los demás, analizar e identificar el repertorio conductual y emocional de uno mismo, incorporar conductas alternativas a la conducta agresiva y adquirir conocimientos básicos y herramientas sobre el manejo y entrenamiento de los perros.

En todas las sesiones se fomenta la participación activa de los internos y se favorece la reflexión y el debate a través de explicaciones teóricas, ejercicios individuales, dinámicas y actividades grupales, contando además con el apoyo de materiales audiovisuales.

## **2.4. Fase 2. Acción solidaria con centro de protección animal**

Una vez realizada la primera fase, se inicia la siguiente que consistirá en 2 intervenciones diferenciadas: una realizada dentro del centro penitenciario y otra fuera del mismo.

La intervención realizada en el propio Centro Penitenciario consiste en introducir en la cárcel perros rescatados en el Centro de Protección Animal (CPA) de Hoope, para que en lugar de pasar su estancia en las instalaciones del CPA a la espera de ser adoptado, pasen ese período en el centro penitenciario en unas instalaciones creadas y preparadas especialmente para tal fin. Durante la estancia en el centro, que no superará a ser posible los 3 meses, los cuidadores (antiguos participantes de la primera fase) serán formados en el manejo y educación canina y tendrán la responsabilidad de ayudar a mejorar aquellos aspectos o conductas de los perros que puedan favorecer su definitiva adopción y de cubrir sus necesidades básicas diarias. Bajo la premisa de que «educar educa», se pretende realizar un aprendizaje social a través del perro en el que las personas practiquen y experimenten valores y conductas prosociales, así como rutinas que favorezcan la estructuración vital.

Los profesionales de Souling y Hoope acudirán una vez por semana para el seguimiento de los perros (2 simultáneamente como máximo), para establecer nuevas pautas con los cuidadores, facilitar materiales y resolver posibles dificultades que surjan en el proceso. Los propios cuidadores serán los encargados de elaborar junto con los técnicos los criterios para la selección de la familia adoptiva y participarán en la entrega a la misma del perro, generando así también una acción de acercamiento y apertura de la cárcel a la sociedad.

Por otra parte, la intervención realizada fuera del Centro Penitenciario tiene lugar en las instalaciones del CPA una vez a la semana. La empatía es el eje motivador de esta actividad, utilizando el paralelismo de la situación de encierro de ambos contextos, donde se viven condiciones que limitan las interacciones sociales y que repercuten negativamen-

te en la calidad de vida. Se trata de que los internos, mediante salidas programadas o bajo la aplicación del artículo 100.2 del Reglamento Penitenciario, ayuden a mejorar la calidad de vida y las posibilidades de adopción de los perros que se encuentran en el CPA mediante acciones de socialización, educación básica y enriquecimiento ambiental en un entorno comunitario, en el que interactuar y poner en práctica habilidades personales y sociales que favorezcan su inserción social, teniendo experiencias vitales significativas y normalizadas desde un rol de responsabilidad y equiparado al resto de personas voluntarias del CPA. Además de todo esto, les permite constatar de forma empírica los beneficios personales recibidos al realizar una labor solidaria.

Ambas intervenciones tienen una temporalidad de 6 meses a 1 año en función de las características del interno y de sus condiciones penitenciarias.

## **2.5. Fase 3. Acompañamiento personalizado**

La tercera y última fase comprenderá el tiempo que se valore como necesario, revisando la intervención cada 6 meses para evaluar las necesidades de apoyo y los objetivos individuales acordados y trabajados con los internos. Se basa en la metodología del acompañamiento social y consiste en ofrecer apoyos que respondan a las necesidades percibidas por las personas presas en los diferentes momentos de su estancia en prisión y cuando salen en libertad, en los diversos aspectos vitales y como nexo de unión con la sociedad y la comunidad a la que regresa.

Esta fase puede solaparse con la segunda en el tiempo si así se estima oportuno.

## **3. RESULTADOS**

Se pretende facilitar los procesos de reinserción social y reincorporación a la vida en libertad de personas con largas trayectorias delictivas y reactivas a otro tipo de intervención terapéutica propuesta desde la institución penitenciaria. No se trata solo de prevenir la reincidencia, sino de garantizar la efectiva inclusión social de las personas en su comunidad. Para medir los resultados se utilizan varias fuentes de verificación en las diferentes fases del programa, como el test TMMS-24 de Competencia emocional, la Escala de Impulsividad de Plutchik, cuestionarios de satisfacción subjetiva de los participantes, registro de observaciones, porcentaje de quebrantamiento o reincidencia, etc.

Actualmente el programa se encuentra en la segunda fase de la intervención, no pudiéndose realizar con normalidad debido a la situación generada por la pandemia de Covid-19, que está dificultando las salidas al CPA desde el centro penitenciario. Aun así, se espera que al finalizar la tercera fase y el programa completo, los internos hayan mejorado sus competencias emocionales y hayan experimentado interacciones positivas en contextos normalizados.

Dichas expectativas vienen generadas por la observación directa y las experiencias realizadas hasta ahora, que sugieren una estabilidad en los procesos vitales de los participantes con ausencia o reducción de sanciones disciplinarias y una apertura emocional y rela-

cional en el vínculo con los profesionales de referencia, bajo los indicadores de un aumento significativo de las interacciones y demandas de ayuda a los mismos. Además, se ha podido corroborar la generalización de los logros adquiridos en la primera fase en las prácticas de la segunda fase, tanto dentro del centro penitenciario, quedando patente la responsabilidad adquirida por los cuidadores y su compromiso con el bienestar de los perros, como fuera en el CPA, donde las interacciones con otros voluntarios han sido muy satisfactorias y valoradas como positivas por los responsables del mismo y con ausencia de incidencias conductuales ante los límites y las pautas establecidas.

Todos los internos que iniciaron la primera fase la completaron y solicitaron voluntariamente participar en la segunda fase, siendo 3 de ellos los cuidadores responsables de los perros acogidos y otros 2 realizando acciones solidarias en el CPA. Los 3 participantes restantes, junto con los 5 descritos anteriormente, están realizando actividades de apoyo con los perros acogidos así como recibiendo acompañamiento social.

Añadir que la buena acogida que ha tenido esta iniciativa por parte de los profesionales de Instituciones Penitenciarias ha generado nuevas propuestas de intervención que se concretan en el próximo e inminente comienzo de la primera fase del programa en el Centro Penitenciario Madrid I-Alcalá Meco, con población femenina, adaptando las sesiones desde la perspectiva de género.

## **4. CONCLUSIONES**

Las intervenciones socioeducativas asistidas con animales han de formar parte de una intervención socioeducativa integral en el medio penitenciario. Han de incorporarse como herramienta complementaria, no como una intervención aislada y puntual, siendo parte de un conjunto de actuaciones dirigidas a la reeducación y reinserción social de los participantes para que su impacto sea significativo.

Dicha intervención socioeducativa no debe limitarse al trabajo dentro de prisión, sino que ha de completarse con una intervención fuera de la cárcel, en las salidas programadas, permisos ordinarios, 3.º grado y libertad condicional, así como ofrecer la posibilidad de que el apoyo y la intervención socioeducativa se prolongue una vez la persona ha salido en libertad. Como intervención postpenitenciaria, no se trata de una medida de control o de una pena añadida, sino de ofrecer soporte y apoyo en el proceso de incorporación a la vida en libertad, siempre desde la voluntariedad y utilizando el vínculo profesional y la relación de confianza generada en la intervención penitenciaria.

Por otra parte, destacar que las intervenciones asistidas con animales en el medio penitenciario facilitan una apertura emocional y relacional de los internos, permitiendo abordar multitud de carencias a nivel relacional y social. Esto es importante sobre todo con aquellos perfiles de personas presas que más dificultades de vinculación presentan, donde los niveles de desconfianza hacia los profesionales son muy altos y donde los perros actúan como un facilitador y un elemento motivador que predispone de manera positiva a los participantes frente a la intervención y los profesionales.

Además, con los perros pueden permitirse una expresión emocional poco admitida en un contexto tan hostil como la cárcel, donde un abrazo o un beso se limitan en muchas

ocasiones a los pocos encuentros con familiares y redes de apoyo social que tengan, en el mejor de los casos, ya que muchas personas carecen de contacto con el exterior y de muestras de cariño y afecto.

Por último, señalar que las experiencias normalizadas en recursos comunitarios como el CPA permiten entrenar y poner en práctica habilidades y competencias personales y sociales, generalizar los logros adquiridos en un contexto normalizado. Conectan a las personas con la sociedad mediante la participación activa en la comunidad, mediante experiencias reales que puedan generar planteamientos alternativos de vida al margen de la delincuencia.

Esta experiencia dentro del *Programa de normalización de conductas* puede extrapolarse a otros colectivos específicos y vulnerables dentro de la población penitenciaria, pues al igual que va a ser replicado con mujeres, puede reproducirse con personas con diagnóstico de salud mental, personas con discapacidad intelectual, personas presas en primer o tercer grado penitenciario, etc., adaptando la intervención a las particularidades y características específicas de cada colectivo y/o situación penitenciaria.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Beseres, M. (2017). Unintended Rehabilitation: A Comparative Analysis of Prison Animal Programs. Retrieved from Sophia. the St. Catherine University repository website: [https://sophia.stkate.edu/msw\\_papers/713](https://sophia.stkate.edu/msw_papers/713).
- Calvo, P. y Fatjó, J. (2018). *Informe Técnico del estudio de terapia asistida con perros en prisiones 2016-2017*. Cátedra Fundación Affinity Animales y Salud. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carcedo, R. (2005). *Necesidades sociales, emocionales y sexuales. Estudio en un centro penitenciario*. Salamanca: Servicio de Publicaciones Universidad de Salamanca.
- Circular 15/2011 Secretaria General de Instituciones Penitenciarias (2011). Programa de normalización de conductas. Recuperado de: [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/instruccionesCirculares/CIRCULAR\\_15-2011.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/instruccionesCirculares/CIRCULAR_15-2011.pdf).
- Durcan, G. (2018). *Restoring something lost: The mental health impact of therapy dogs in prison*. Centre for mental health. Bethink Mental Illness.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Furst, G. (2006). Prison-Based Animal Programs. *The Prison Journal*, 86 (4), 407-430.
- Hennesy, M. B., Morris, A y Linden, F (2006). Evaluation of the effects of socialization program in a prison on behavior and pituitary-adrenal hormone levels of shelter dogs. *Applied Animal Behavior Science*, 99 (1/2), 157-171.
- Kohl, R. y Wenner, A. (2012). Prison animal programs: A brief review of the literature. *Massachusetts Department of Correction Office of Strategic Planning and Research*.
- Krom, A., Scott, E. y Fortney, E. (2007). Human-Animal Interaction in a prison setting: impact on criminal behavior, treatment progress, and social skill. *Behavior and Social Issues*, 16, 89-105.
- Lankin, P. (2018). Prisoners, dogs, training and rehabilitation. *Legal Memorandum*, 234, 1-7.

- Martínez, R. (2009). Atención a la diversidad y terapia asistida por animales. Programas y experiencias en el medio penitenciario. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 2, N.º 3.
- Mercer, J., Gibson, K. y Clayton, D. (2015). «The therapeutic potential of a prison-based animal programme in the UK», *Journal of Forensic Practice*, Vol. 17 Iss: 1, pp.43 - 54 DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/JFP-09-2014-0031>
- Mims, D., Waddell, R. y Holton, J. (2017). Inmate Perceptions: The Impact of a Prison Animal Training Program. *Social Criminol*, 5, 175. doi: 10.4172/2375-4435.1000175.
- Ormerod, E. (2008). Companion Animals and Offender Rehabilitation- Experiences from a Prison Therapeutic Community in Scotland. *Therapeutic Communities*, 29 (3), 285-296.
- Páez, F., Jiménez, A., López, A., Ariza, J. P. R., Soto, H. O. y Nicolini, H. (1996). Estudio de validez de la traducción al castellano de la Escala de Impulsividad de Plutchik. *Salud Mental*, 19 (Supl 3), 10-12.
- Ríos Martín, J. C., Gallego, M., Cabrera, P. J. y Segovia, J. L. (2010). *Andar 1 km en línea recta. La cárcel del siglo XXI que vive el preso*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Turner, W. G. (2007). The Experiences of Offenders in a prison canine program. *Federal Probation*, 71 (1), 38-43.
- Valverde Molina, J. (1997). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Popular.





# 31

# Los programas de tratamiento/intervención en drogodependencias y la situación de las mujeres en prisión<sup>1</sup>

*Rubén J. Burgos Jiménez<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Las drogodependencias en prisión

El medio penitenciario del Estado Español se presenta como un espacio amplio de carácter administrativo y organizativo del sistema, dirigido a la mejora de la reinserción de los/las penados, así como su reeducación y reincorporación social (Secretaría General de Instituciones Penitenciaria [SGIP], 2020a; Añaños, Fernández-Sánchez y Llopis, 2013). Por su parte, las drogodependencias representan un factor determinante en el proceso de reinserción de los/as internos/as y en el ambiente penitenciario.

El abuso de drogas produce adicción, lo que conlleva todo tipo de desajustes personales y psicoemocionales en la persona, además de problemáticas familiares, educativas, laborales, económicas y/o judiciales (SGIP, 2020b). Todo ello provoca consecuencias físicas, cognitivas, neurológicas, conductas antisociales y una limitación de las capacidades y destrezas psicomotoras (Turbi y Llopis, 2017; Ruiz y Santivañez, 2014), mostrando una tipología de perfiles con necesidades y carencias específicas que requieren de un tratamiento e intervención profesional.

La vinculación entre el aumento de la actividad delictiva y la dependencia a las drogas ha sido analizada en numerosos estudios (Añaños y García-Vita, 2017; Turbi, 2016; Añaños, 2012; Rodríguez y otros, 2012), refiriendo una incidencia mayor a delinquir en usuarios/as que presentan consumos de sustancias psicoactivas, en edades tempranas, entre 12 y 15

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i —REINAC— «Proceso de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020). I.P. Fanny T. Añaños. Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

<sup>2</sup> Doctorando FPU (FPU19/00119, financiado por el Ministerio de Universidades a través del programa de Formación del Profesorado Universitario) en la Universidad de Granada (Ciencias de la Educación). Miembro del equipo en formación del Proyecto REINAC. Rubenbj@ugr.es.

años. Dicho consumo se presenta principalmente en cannabis, alcohol y cocaína, y es debido a una búsqueda de la aceptación e interacción social, siendo las relaciones de amistad y el contexto sociocultural al que pertenece la persona los principales factores de riesgo. La educación familiar y escolar, la situación sociolaboral y las situaciones de violencia y exclusión surgen también como factores de riesgo que propician el consumo temprano de drogas.

Ante esta situación, el consumo de drogas resulta una característica determinante en el ingreso en prisión (Añaños y García-Vita, 2017; Ruiz y Santiváñez, 2014; Gallizo, 2007). Tal es así, que los delitos de Salud Pública relacionados con el consumo de drogas en enero de 2020 corresponden al 17,3% de la población penitenciaria general (SGIP, 2020c), siendo el segundo delito más común tras los delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico.

## **1.2. La situación de las mujeres drogodependientes en prisión**

Las mujeres en el medio penitenciario representan una minoría poblacional vulnerable, debido a ser una institución masculinizada con una estructuración centrada en los hombres y con una falta de perspectiva en las políticas de género (Mapelli, Herrera y Sordi, 2013). Esta carencia limita los procesos de intervención, generando todo tipo de factores discriminatorios en la población femenina penitenciaria, tales como la disposición y acceso a los espacios, las posibilidades de formación y acceso al trabajo remunerado y la oferta de medios y recursos, con frecuencia, de menor calidad y/o cantidad que en los hombres (Juliano, 2009).

Además de esta situación de desventaja y discriminación social, las mujeres reclusas drogodependientes experimentan una mayor sensación de rechazo y condena de orden social debido a su situación toxicómana. Estos perfiles comparten un período similar previo a su ingreso en prisión, caracterizado por aspectos traumáticos y precariedad en la calidad de vida. Especialmente, se destacan situaciones de abusos, malos tratos o abandonos en la infancia, absentismo y fracaso escolar, pertenencia a contextos marginales y colectivos en riesgo de exclusión social, problemas en las redes de apoyo y carencias económicas y/o laborales (Añaños y García-Vita, 2017). Se destaca también la pareja como una figura de vital importancia en el desarrollo de consumo, siendo su situación toxicómana y su actividad delictiva un factor de riesgo muy influyente (Ruiz-Olivares y Chulkova, 2016).

Por tanto, el proceso terapéutico y de reinserción social en la población de mujeres reclusas drogodependientes supone un desarrollo complejo y determinado en el ambiente penitenciario, requiriendo diversas actuaciones e intervenciones socioeducativas para el abandono y deshabitación del consumo.

## **1.3. Programas de tratamiento de drogodependencias en prisión**

A partir de este contexto, la Institución Penitenciaria junto a la Delegación del Gobierno para el Plan nacional de Drogas [DGPN] (2006) ofrece un amplio abanico de ac-

tuciones formativas, acciones específicas, terapias e intervenciones profesionales para los/las internos/as en situación de drogodependencias.

Estas iniciativas son recogidas en un manual dirigido a los profesionales implicado, titulado como «Actuar es Posible». Este instrumento ofrece todo tipo de indicaciones, orientaciones e instrucciones para su desarrollo, además de concienciar sobre la importancia del tratamiento de drogodependencias en el medio penitenciario (DGPN, 2006).

En concreto, este documento, junto la Institución Penitenciaria, cuentan con cuatro tipologías de programas para el tratamiento de drogodependencias en el medio: *programas de prevención y educación para la salud, programas de deshabituación, programas de reducción de daños y riesgos y otra tipología de programas*, cada uno con sus diferentes actuaciones y acciones específicas (DGPN, 2006).

TABLA 31.1

*Programas de tratamiento de drogodependencias en prisión*

Tipología de programas	Actuaciones específicas
Programas de prevención y educación para la salud.	Medicación en salud.
Programa de deshabituación.	Desintoxicación.
	Deshabituación.
Programas de reducción de daños y riesgos.	Programa de mantenimiento con metadona.
	Programa de intercambio con jeringuillas.
Otra tipología de programas.	Programa de reincorporación social y preparación para la vida en libertad.
	Programas de carácter lúdico o recreativo.
	Programas de acogida y motivación al tratamiento.

Fuente: SGIP (2020b); DGPN (2006).

Todas estas tipologías de programas presentan actuaciones e intervenciones profesionales específicas para el tratamiento de drogodependencias en prisión, siendo el principal recurso intrapenitenciario terapéutico. Dichas estrategias son desarrolladas por un equipo multiprofesional constituido por personal de tratamiento, equipo sanitario, psicológico, educativo y de vigilancia de los centros penitenciarios, además de personal profesional externos perteneciente a ONG, asociaciones y/o internos/as de referencia y con competencia en la materia (SGIP 2020b; DGPN, 2006)

## **2. METODOLOGÍA**

Este trabajo forma parte del planteamiento metodológico que se presenta en el proyecto I+D+I «Procesos de reinserción socioeducativa y acompañamiento a reclusas en semilibertad» (REINAC) Ref. EDU2016-79322-R. Se trata de un diseño descriptivo e interpretativo, es decir, un diseño multimétodo, que combina tanto métodos cualitativos como cuantitativos, en función de la coherencia, amplitud y multidimensionalidad del problema de estudio.

Los principales objetivos de este trabajo son analizar y describir los programas de tratamiento de drogodependencias intrapenitenciarios, conocer la situación de las mujeres drogodependientes en prisión (situación, dificultades, participación en programas...) y analizar su papel en dichos programas de tratamiento.

La población objeto de estudio comprende a las mujeres en fase de semilibertad, independientemente de su situación toxicómana, en los distintos Centros de Inserción Social (CIS) y Secciones Abiertas de los centros penitenciarios seleccionados del Estado Español, a través de una muestra de 75 mujeres. Se realizó un muestreo bietápico, siendo la primera fase un muestreo estratificado previo, cuyo requisito para construir los estratos será la Comunidad Autónoma en la que se cumple la condena y, como segunda etapa, un muestreo aleatorio simple de las unidades de cada estrato, entre todas las mujeres reclusas que quieran participar voluntariamente.

Para obtener la información de este trabajo se utilizaron entrevistas semiestructuradas diseñadas ad hoc. Estas entrevistas se realizaron individualmente tras obtener la autorización y el consentimiento informado de cada participante. Específicamente, se seleccionan las preguntas 31, 34, y 35. El análisis de esta información se realizó mediante un análisis descriptivo (basado en frecuencias, medias y desviaciones típicas), la representación gráfica (a través de gráficos de barras o de sectores) y el contraste sobre la asociación entre variables (con el test chi-cuadrado y ANOVA). Para ello, se usará la base de datos NVIVO y el programa informático Excel, tras una previa transcripción, codificación y categorización.

Además, se utilizarán los resultados obtenidos en el Proyecto I+D+I: «Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción», REF. EDU2009-13408, el cual es el antecesor del proyecto REINAC (Ref. EDU2016-79322-R). Por último, se realizará una revisión bibliográfica sistemática de carácter analítico en las diferentes bases de datos: ERIC, Google Scholar, ISOC, WOS y Dialnet. Esta búsqueda se centrará en «programas de tratamiento en prisión», «drogodependencias en prisión», «consumo de drogas en mujeres» y «mujeres drogodependientes en prisión» como principales descriptores.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. El consumo de drogas en prisión**

El consumo de drogas se establece como un factor relacionado con la delincuencia y presente en el ámbito penitenciario. Esto es debido a una historia y trayectoria personal y social previa a su ingreso en prisión, caracterizada por situaciones de vulnerabilidad, ex-

clusión, conflictos, desigualdades y consecuencias físicas y/o mentales (Turbi; 2016; Añaños y Fernández-Sánchez y Llopis 2013; Gallizo, 2007).

Concretamente, La Encuesta sobre Salud y consumo de Drogas a los internados en Instituciones Penitenciarias en España, [ESDIP] (Plan Nacional Sobre Drogas, 2016) cumplimentada cada 5 años en internos/as de la Institución Penitenciaria española, registraba en 2016 que el 71% de los internos/as había consumido drogas ilegales en algún momento de su vida, siendo el 54% durante el último año de libertad y siendo continuado por el 21%. En especial, se destaca el consumo de alcohol (64,9%), cannabis (37,8%) y cocaína en polvo (24,8%) durante su último año de libertad, presentando altos niveles de frecuencia (figura 31.1).

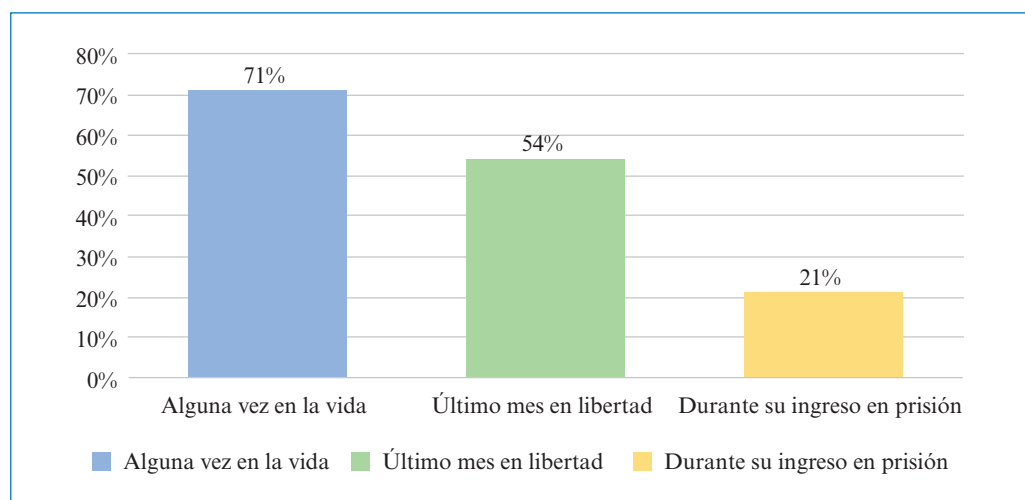


Figura 31.1. Consumo de drogas en la población penitenciaria. Fuente: Plan Nacional sobre drogas, 2016.

En este sentido, Bennet, Hollway y Farrington (2008) indican una mayor probabilidad de delinquir en usuarios/as con dependencia a las drogas, resaltando el consumo de cocaína base, heroína y cocaína en polvo como las principales sustancias relacionadas con el acto delictivo. En segundo lugar, se encuentra el consumo de sustancias recreativas, tales como el cannabis y las anfetaminas.

Asimismo, Rodríguez y otros (2012) añaden que este consumo se origina durante el tránsito a la vida adulta, resaltando una mayor probabilidad de reincidencia en internos/as que presenten una alta dependencia a sustancia psicoactivas. Además, Añaños, Fernández-Sánchez y Llopis (2013) observan a través de los resultados del Proyecto Ref.EDU2009-13408, que el consumo es percibido en prisión como una manera de evadirse de la realidad y escapar de la rutina.

Por tanto, las drogodependencias se configuran como un ámbito fundamental en el ambiente penitenciario, que requiere de una pluralidad de estrategias e intervenciones pro-

fesionales adaptadas a las necesidades y características específicas de cada usuario/a. Estas actuaciones deben propiciar la desintoxicación y deshabitación además de evitar toda monotonía y promover la autonomía personal del usuario/a para prevenir las recaídas y regresiones al consumo (Gallizo, 2007).

### 3.2. Las drogodependencias femeninas en prisión

Las drogodependencias femeninas suponen uno de los mayores retos en el proceso de reinserción de las mujeres en prisión, ya que son consideradas un factor de riesgo en la historia delictiva y reincidencia. La sociedad actual rechaza las dificultades y falta de recursos en este colectivo, encontrándose en una posición de doble culpabilidad, lo que supone un gran coste psicológico y situaciones de vulnerabilidad, ligadas a estigmatización, exclusión social y desarraigo familiar (Almeda, 2017; Añaños y García-Vita, 2017 y Juliano, 2009).

Así pues, Añaños y García-Vita (2017) identifican a través de los resultados del Proyecto Ref. EDU2009-13408 que el 60,6% de la población reclusa femenina ha experimentado problemas de adicción antes de su ingreso en prisión y; el 24,7% siguen consumiendo tras el cumplimiento de su condena, representando una realidad actual que requiere intervención y tratamiento profesional continuo.

De este modo, Añaños (2017) indica una situación de consumo activo previo a su ingreso en prisión en tabaco (79,4%), alcohol (67,5%) y cannabis (47%). En segundo lugar, se menciona la cocaína en polvo (44,2%), cocaína base (37%) y la heroína mezclada con cocaína (34,7%). Por otro lado, el 24,7% de estas mujeres siguen consumiendo durante su estancia en prisión, mostrando una frecuencia de consumo reiterada en tabaco (67,7%) e hipnosedantes recetados (20,1%). Con menor frecuencia, se encuentra el cannabis (13,8%), la metadona recetada —PMM— (13,4%) y el alcohol (11,2%). Por último, se señala el consumo de hipnosedantes no recetados (2,6%), cocaína base (2,4%) y heroína sola (2%) en casos aislados (Añaños, 2017).

Muy similar a estos datos, se observa que el 46,6% de las mujeres entrevistadas ( $N = 75$ ) expresan haber consumido en algún momento de su vida, habiendo padecido el 37,3% drogodependencias. Se resaltan situaciones de politoxicomanía y graves problemas de adicción en el 10,6% de las internas consumidoras, tal y como expresa la participante 79EEX: «soy politoxicómana. He consumido de todo, de todo. He probado casi todas las drogas, me faltan las nuevas estas de diseño que no voy a probar. No quiero, pero he probado de todo».

Además, el 12,75% de la muestra total asegura que su actividad delictiva está relacionada con el consumo de drogas. Lo que significa que, el 48,5% de las mujeres consumidoras han cometido delitos debido a su situación de consumo, apoyando la vinculación entre la dependencia a las drogas y la delictividad manifestada por Añaños y García-Vita, 2017, Turbi, 2016, Añaños, 2012 y Rodríguez y otros, 2012.

A partir de este contexto, el Proyecto —REINAC— (Ref.EDU2016-79322-R), distingue 4 perfiles de consumo para el mejor análisis de la población reclusa femenina (Añaños, 2017). La clasificación y organización de estos perfiles define distintas características personales y sociales, historias de vida y frecuencias de consumo:

TABLA 31.2  
*Perfiles de mujeres adictas reclusas*

Perfil	Características
Adictas activas (AA).	Mujeres que presentan un consumo frecuente y reiterado (abuso) en el momento actual. En estos perfiles se incluye el consumo abusivo de drogas ilegales, alcohol e hipnosedantes no recetados.
Adictas en programas de mantenimiento de metadona (PMM).	Mujeres que participan en el Programa de Mantenimiento de Metadona y presentan consumos supervisados de Metadona bajo supervisión médica.
Ex adictas (EX).	Mujeres que llevan 6 meses como mínimo sin consumir
No adictas (NA).	Mujeres con abstinencia de consumo. Se incluye también el consumo casual y/o social de alcohol, tabaco e hipnosedantes recetados.

Fuente: Añaños (2017).

### 3.3. Los programas de tratamiento de drogodependencias en prisión

Como ya se ha mencionado, la Institución Penitenciaria recoge entre todos sus programas e intervenciones un gran abanico de actuaciones para el tratamiento de drogodependencias. Estas acciones son fundamentales no solo para la prevención del consumo, sino para asegurar un tratamiento continuo y evitar las recaídas (SGIP, 2020b; Ruiz-Olivares y Chulkova, 2016).

Estos programas se recogen en el documento «Actuar es Posible» elaborado por la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas para garantizar la atención integral de la población reclusa drogodependiente (DGPN, 2006).

Entre todos estos programas (ver tabla 31.1), se destaca, en primer lugar, los programas de prevención y educación para la salud, diseñados para ofrecer todo tipo de información y conocimiento a los/las internos/as respecto al consumo de drogas, sus efectos, y consecuencias. Esta iniciativa también tiene como objetivo propiciar e incrementar hábitos y estilos de vida saludables mediante diversas intervenciones socioeducativas (SGIP, 2020b; DGPN, 2006).

En segundo lugar, se presenta el programa de deshabituación. Esta actuación abarca un proceso amplio y complejo de tratamiento e intervención, con el objetivo de superar la dependencia física y psicológica del usuario/a. Por ello, este programa divide todas sus acciones en dos fases de tratamiento: una fase inicial de desintoxicación, destinada al abandono del consumo, apoyo, tratamiento farmacológico y motivación al cambio, y una última fase de deshabituación enfocada a superar la dependencia psicológica, prevención de recaídas y concienciación del usuario/a (SGIP, 2020b). Por último, se persigue una etapa

de inclusión social para mejorar el autocontrol, las habilidades sociales y la red de apoyo sociofamiliar (DGPN, 2006).

Por otro lado, los programas de reducción de daños y riesgos son toda actuación sociosanitaria y de tratamiento destinada a reducir las consecuencias y efectos psicológicos, físicos y sociales debido a las drogodependencias (SGIP, 2020b; SGIP,2006; O'Hare, P et al, 1992). Dentro de esta iniciativa, se encuentra el Programa de Mantenimiento de Metadona —PMM—, dirigido fundamentalmente a usuarios/as con adicción a sustancias consumidas por vía intravenosa, especialmente heroína. Dicho programa consiste en la sustitución del consumo por un tratamiento controlado y supervisado de metadona. Mediante este proceso, se tiene como objetivo la reducción de los daños y efectos producidos por la drogadicción, la evitación del consumo por vía intravenosa, promover un estilo de vida saludable e higiénico y mejorar el estado de salud física, psíquica y social del interno/a. (SGIP,2020b; Turbi y Llopis, 2017).

En esta tipología de programas también se encuentra el Programa de Intercambio de Jeringuillas, cuyo objetivo es reducir el contagio de enfermedades de transmisión sanguínea mediante las prácticas de riesgo relacionadas con el consumo de sustancia vía intravenosa. Además, se pretende mejorar la higiene personal y la calidad de vida de los internos/as a través de asistencia y apoyo sociosanitario. Para ello, se les otorga a los internos/as de manera libre y confidencial un kit de jeringuillas y utensilios para el correcto consumo (DGPN, 2006).

En último lugar, se cuenta con otra tipología de programas, entre los que se encuentra el programa de reincorporación social y preparación a la vida en libertad, que tiene como objetivo facilitar la inclusión de usuarios/as drogodependientes en programas formativos y/o laborales, permitir la continuidad de su tratamiento y asegurar la estabilidad psicosocial del interno. Y, finalmente, los programas de carácter lúdico o recreativo, destinados a la promoción de alternativas de ocio y tiempo libre mediante actividades socio-culturales, formativas y/o deportivas, y programas de acogida y motivación al tratamiento, para garantizar la acogida de internos/as recién llegados, así como su continuidad en los tratamientos (SGIP,2020; DGPN, 2006).

Para facilitar el desarrollo y ejecución de todas estas iniciativa y actuaciones profesionales, la SGIP establece los módulos terapéuticos, espacios independientes destinados al tratamiento, cuidado e intervención especial de internos/as drogodependientes. Estos módulos cuentan con una constante intervención socioeducativa y terapéutica mediante el equipo técnico sanitario y educativo de las distintas instituciones, además de colaborar mediante organizaciones, asociaciones y grupos profesionales extrapenitenciarios (SGIP, 2020b).

### **3.4. El papel de la mujer drogodependiente en los programas de tratamiento intrapenitenciarios**

A pesar de todos estos programas y actuaciones terapéuticas, la Institución Penitenciaria reproduce unos modelos de organización y tratamiento centrados en los internos varones (Juliano, 2009) debido a su mayoría poblacional, lo que limita la perspectiva de



género y el proceso de reinserción y deshabituación femenina. Esta limitación se observa aún más en los Módulos Terapéuticos, ya que este espacio es exclusivo para hombres, excepto tres prisiones de mujeres en toda España. Las mujeres solo acceden a estos módulos de manera puntual para realizar ciertas actividades mixtas o controles médicos sistemáticos (SGIP, 2020b).

Debido a esto, solo el 12% de las mujeres entrevistadas mencionan el tratamiento y acompañamiento profesional como la estrategia más adecuada para el abandono del consumo (204EAA: «Empezar un tratamiento, ir a un centro especializado en ello, en drogas, hablar con profesionales: con psicólogos, con trabajadora social...»). Mientras que el 57,4% de las mujeres no saben que responder, más de la mitad de la muestra total, el 21,3% menciona la propia experiencia y el aprendizaje vital como la mejor estrategia para conseguir la deshabituación, seguido del 9,3% que refiere a la propia voluntad intrínseca y experiencia de vida.

En cuanto a los programas de tratamiento realizados, el 17,8% de las mujeres drogodependientes entrevistadas manifiestan su participación en el programa de mantenimiento de metadona (PMM). Asimismo, el 10,7% de estas mujeres expresan su participación en el programa de deshabituación. Este mismo porcentaje indica la realización de otra tipología de programas terapéuticos, tales como el ingreso en recursos extrapenitenciarios y la colaboración con asociaciones expertas en la temática. Sin embargo, se resalta que el 25% de las mujeres drogodependientes confirma no haber realizado ningún programa o intervención terapéutica profesional a pesar de su situación toxicómana (140EAA: «No, no. No recibo tratamiento ni nada. Me quita yo misma, por mí misma. Y ahora mismo estoy bien»).

Por tanto, se muestra una limitación de género en el tratamiento de drogodependencias femeninas en prisión, ya que existe un alto porcentaje de mujeres drogodependientes que no han sido tratadas profesionalmente (25%), además de considerar el apoyo profesional como la estrategia menos adecuada para la deshabituación priorizando el esfuerzo y apoyo individual. Estas mujeres comprenden unas características, carencias y particulares personales que requieren de apoyo y acompañamiento profesional continuo para facilitar su tránsito de vida en libertad y su reincorporación social (Ruiz-Olivares y Chulkova, 2016). Sin embargo, la Administración Penitenciaria no cuenta con programas de tratamiento específicos y basados en sus necesidades, generando todo tipo de dificultades para su deshabituación y acceso a los recursos terapéuticos.

## **4. CONCLUSIONES**

Las drogodependencias se configuran como uno de los aspectos fundamentales en la intervención penitenciaria. El consumo de drogas resulta un obstáculo que limita el proceso de reinserción de los/las internos/as. Por ello, los profesionales del medio deben conocer y atender cualquier necesidad y carencia que presente esta población, ofreciendo un tratamiento continuo durante toda su estancia en prisión y un proceso de apoyo y acompañamiento profesional más allá del cumplimiento de condena a través de los distintos recursos y entidades extrapenitenciarias y coordinación profesional.

En este sentido, la SGIP dispone con gran variedad de programas de tratamiento de drogodependencias, contando además con manuales e indicaciones para los profesionales implicados. Esta oferta de actuaciones e intervenciones terapéuticas resulta adecuada, ya que abarca toda la etapa de dependencia y deshabituación de los usuarios/as, previene las recaídas y proporciona conocimiento, formación y hábitos de vida saludables. Se destaca el programa de deshabituación, principal actuación terapéutica que proporciona una acogida y seguimiento del usuario/ mediante un amplio acompañamiento profesional que facilita la coordinación con profesionales extrapenitenciarios para la continuidad del tratamiento.

No obstante, pese a la existencia de estos programas, se adolece de una perspectiva específica de género que contemple las características y necesidades de la población femenina, limitando su tratamiento y reinserción e incrementando la probabilidad de recaídas en las drogas y reincidencia delictiva. Esta población carece, también, de una infraestructura específica para el apoyo y cuidado de su condición toxicómana, a diferencia del Módulo Terapéutico masculino.

En definitiva, se requiere un ajuste y adecuación de la actuación e intervención socioeducativa y de tratamiento que proporcione un acompañamiento profesional personalizado y adaptado a las mujeres drogodependientes. La prisión debe ofrecer un espacio destinado al tratamiento de las drogodependencias con perspectiva de género, que facilite la disposición de los recursos y acción profesional ante la población femenina. Por ello, los profesionales del medio penitenciario precisan de una sensibilización y formación que profundice acerca de las drogodependencias femeninas, sus características, necesidades y estrategias para la adaptación de la acción.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Almeda, E. (2017). Criminologías feministas, investigación y cárceles de mujeres en España. *Papers: revista de sociología*, 102 (2), 151-181. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2334>.
- Añaños, F. (2012). Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz. *Convergencia*, 19 (59), 13-41.
- Añaños, F. (2017). Definición de los perfiles de adicción, y rasgos de consumo en mujeres reclusas. En Añaños, F (coord.). *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 37-55). Editorial Narcea.
- Añaños, F., Fernández-Sánchez, M. y Llopis, J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión: una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (22), 2-16.
- Añaños y García-Vita, M. (2017). ¿Desarrollo humano en contextos punitivos? Análisis socioeducativos desde las vulnerabilidades sociales y el género. *Revista Criminalidad*, 59 (2), 109-124.
- Bennett, T., Holloway, K. y Farrington, D. (2008). The statistical association between drug misuse and crime: A meta-analysis. *Aggression and violent behavior*, 13 (2), 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.02.001>.
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2006). *Actuar es posible: Intervención sobre Drogas en Centros Penitenciarios*. [https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/0/ACTUAR\\_PND.pdf/ce707dd8-62ed-dd9d-eb8d-cfb461f5a58b](https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/0/ACTUAR_PND.pdf/ce707dd8-62ed-dd9d-eb8d-cfb461f5a58b).

- Gallizo, M. (2007). Reinserción social de drogodependientes ingresados en centros penitenciarios. *Salud y drogas*, 1 (1), 57-73.
- Goomany, A. y Dickinson, T. (2015). The influence of prison climate on the mental health of adult prisoners: a literature review. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 22 (6), 413-422. <https://doi.org/10.1111/jpm.12231>.
- Juliano, D. (2009). Delito y pecado. La transgresión en femenino. *Política y sociedad*, 46 (1), 79-95.
- Mapelli, B., Herrera, M. y Sordi, B. (2013). La exclusión de las excluidas. ¿Atiende el sistema penitenciario a la necesidad de género?: una visión andaluza. *Estudios penales y criminológicos*, 33, 59-95.
- O'Hare, P., Newcombe, R., Matthews, A., Burning y Drucker, E. (1992). *The Reduction of Drug-Related Harm*. Routledge.
- Plan Nacional Sobre Drogas (2016). *La Encuesta sobre Salud y consumo de Drogas a los internados en Instituciones Penitenciarias en España*. <https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2016ESDIP.pdf>.
- Rodríguez, F., Bringas, C., Moral, M., Pérez, P. y Estrada, C. (2012). Consumo de sustancias psicoactivas y delito: análisis de la relación entre edad de inicio y reincidencia. *International Journal of Psychological Research*, 5 (2), 58-65.
- Ruiz-Olivares, R. y Chulkova, M. (2016). Intervención psicológica en mujeres drogodependientes: una revisión teórica. *Clínica y Salud*, 27 (1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.01.001>.
- Ruiz, M. y Santibáñez, R. (2014). Prisión, drogas y educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 118-134.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (19 de octubre de 2020a). *La Administración Penitenciaria: fin y principios*. <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/fin-y-principios>.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (19 de octubre de 2020b). *Reeducación y reinserción social: Programas de intervención con drogodependientes*. <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/reeducacion-y-reinsercion-social/programas-especificos-de-intervencion/drogodependencia>.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (19 de octubre de 2020c). Estadística penitenciaria: Tipología delictiva de la población reclusa penada 10/1995, de 23 de Noviembre, del CODIGO PENAL. [https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/estadistica-penitenciaria?p\\_p\\_id=statistics\\_INSTANCE\\_uBltkVK0fTY7&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&\\_statistics\\_INSTANCE\\_uBltkVK0fTY7\\_javax.portlet.action=searchActionMonthly&p\\_auth=tKihbL2n&p\\_p\\_lifecycle=0](https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/estadistica-penitenciaria?p_p_id=statistics_INSTANCE_uBltkVK0fTY7&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_statistics_INSTANCE_uBltkVK0fTY7_javax.portlet.action=searchActionMonthly&p_auth=tKihbL2n&p_p_lifecycle=0).
- Turbi, A. (2016). *Mujeres drogodependientes y medio penitenciario. Análisis del proceso de la recaída y variables influyentes en el mismo* [Tesis de Doctorado, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir]. TESEO.
- Turbi, A. y Llopis, J. (2017). Salud física y mental en mujeres reclusas en las cárceles españolas. En Añaños, F. (ed). *En prisión: Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 71-86) Editorial Narcea.



# 32

## Hacia una intervención socioeducativa de género con mujeres reclusas. Evidencias desde el panorama internacional

Anaïs Quiroga-Carrillo<sup>1</sup> y Mar Lorenzo Moledo<sup>2</sup>

### 1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el estudio de la delincuencia ha sido un ámbito científico olvidado y sesgado. Y es que históricamente no solo encontramos un enorme vacío sobre los crímenes cometidos por mujeres hasta finales del siglo XIX (Lorenzo, 1995), sino que la literatura especializada «ha considerado a la mujer delincuente como un ser anormal porque se aparta del rol atribuido socialmente» (Lorenzo, 2002, p. 174). Por esta razón, numerosas autoras argumentan que las teorías encargadas de explicar el comportamiento humano han sido en realidad, y hasta hace relativamente poco tiempo, discusiones sobre la conducta y criminalidad masculina (Naffine, 1987).

En la antigüedad, el delito femenino se enmarcaba en un ideario de nociones religioso-morales que defendían que la mujer debía ser virtuosa, y no serlo se consideraba como una falta contra las leyes humanas y contra la naturaleza (Juliano, 2009). Así, las mujeres criminales fueron tratadas como pecadoras y no como delincuentes hasta el siglo XX, lo que se traducía en un tratamiento totalmente diferenciado (Lorenzo, 2002). Es precisamente esta distinción sexual la que ha definido y aún continúa definiendo la concepción de la sociedad sobre las mujeres delincuentes y la forma en la que son juzgadas y procesadas (Almeda, 2017).

En 1895 el panorama científico se aparta de esta mirada religiosa y aparece la primera obra dedicada al análisis de la delincuencia femenina, de la mano de la escuela positivista italiana: *La donna delinquente*, de Lombroso y Ferrero (1895). Estos autores trataron de encontrar en la biología femenina las pistas para explicar su criminalidad, concluyendo que la mujer delincuente se caracteriza por su masculinidad y por disponer, además, de las peores cualidades femeninas: astucia, rencor, falsedad, amoralidad y pasividad psicológica. Para Lombroso y Ferrero, la mujer delincuente es un «monstruo» (Lombroso y

---

<sup>1</sup> Contratada predoctoral FPU. Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Esculca.

<sup>2</sup> Profesora titular. Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Esculca.

Ferrero, 1895, p. 152), una persona degenerada que no solamente quebranta las reglas, sino que también rechaza su propia condición femenina.

Fue tal el éxito que cosechó su teoría del atavismo que incluso las teorías desarrolladas posteriormente continuaron haciendo gala de esta concepción sexista, aunque de una forma mucho más sutil (Lorenzo, 1995). Como muestra, desde el funcionalismo se argumentó que la astucia y manipulación de las mujeres les permiten cometer los mismos delitos que los varones pero ocultarlos, lo cual se ve reforzado por el hecho de que sus vidas se reduzcan al ámbito del hogar (Pollak, 1950). Aunque de carácter mucho más ecológico, similares serían las tesis de las distintas vertientes de la sociología de la desviación: las que no olvidaban e ignoraban por completo la criminalidad femenina, la explicaban a través de los roles domésticos de la mujer y de los patrones de comportamiento que guían sus conductas (Cohen, 1955).

En este contexto, donde la delincuencia femenina no es ni entendida ni castigada de la misma forma que la masculina (Lorenzo et al., 2013), resulta fácil comprender por qué las cárceles de mujeres presentan una historia y una filosofía diferenciada, enfocando el tratamiento no hacia su «rehabilitación» o reinserción social, sino hacia su redomesticidad (Almeda, 2003; Dobash et al., 1986). Así las cosas, se necesitaría del nacimiento de la criminología feminista en la década de los 60 para desvelar el androcentrismo y la invisibilidad de la mujer que plagaban el panorama científico, y para conseguir comprender las verdaderas casuísticas de la delincuencia femenina.

La criminología feminista representa uno de los múltiples enfoques que existen en el ámbito para abordar el estudio de la delincuencia. Es justamente su conceptualización sobre la mujer y el crimen lo que la diferencia de otras perspectivas criminológicas (Daly, 1992), al «teorizar sobre el género en términos de identidad individual y las interacciones que se producen en un sistema macronivel que pauta las estructuras de género» (Chesney-Lind y Morash, 2013, p. 291). De esta forma, logra poner el género en el punto de mira de las investigaciones científicas y analiza cómo las relaciones de poder patriarcales y la desigualdad sistémica afectan de forma distinta a hombres y mujeres en sus actividades criminales, con el objetivo de abordar soluciones equitativas y justas al problema de la criminalidad.

Todavía no existe una única explicación feminista de la delincuencia que sea generalizable —al igual que no la hay para explicar la masculina—, sino que existen diversas aproximaciones. Esto puede responder, en parte, a las numerosas vertientes feministas que han ido desarrollándose a lo largo del tiempo, entre las que se encuentran el feminismo liberal, el marxista, el radical, el socialista, el posmoderno, o el negro, entre otros. Aun así, y aunque son muchas las perspectivas teóricas que abarca esta disciplina, todas ellas tienen en común la empresa de llevar a cabo un «proyecto político» (Gelsthorpe, 2004) en el que, desde una posición no neutral, se evidencian los procesos de victimización de las mujeres delinquentes, las prácticas discriminatorias que se producen en el sistema judicial y en el penitenciario, así como las experiencias de exclusión social que las llevaron a embarcarse en el crimen.

Pueden distinguirse tres olas o etapas en el desarrollo de la criminología feminista. La primera, durante la década de los setenta y ochenta, enfocada en cubrir los vacíos que la disciplina había dejado sobre el estudio de la delincuencia femenina, realizando críticas sobre las que poder elaborar teorías más sofisticadas en las que incluir las cuestiones de

género (Naffine, 1987). Es aquí cuando comienza a investigarse el problema de generalizarlas premisas que guían el comportamiento masculino sobre el femenino, así como la brecha cuantitativa entre delincuencia femenina y masculina (Smart, 1979). La segunda fase representa su consolidación, con la aportación de numerosos trabajos teóricos y empíricos, diversificando los intereses de estudio y creando nuevas líneas temáticas, como la relación entre victimización y delincuencia o las discriminaciones presentes en el sistema de justicia criminal desde que son detenidas hasta que son reclusas (Raftar, 2003). Finalmente, las aproximaciones más recientes, pertenecientes ya a la tercera ola, se han centrado en el fenómeno de la interseccionalidad, que reconoce que las principales categorías sociales —la clase social, la etnia y el género— están profundamente interrelacionadas y conectadas a sistemas de opresión, como el patriarcado o la supremacía blanca, de los cuales se derivan una serie de desigualdades indisociables que se sufren de forma simultánea (Burgess-Proctor, 2006). Tras este largo recorrido, la criminología feminista dejó claras tres premisas (Sharp, 2009):

1. Las desigualdades que sufren las mujeres en la sociedad determinan su comportamiento delictivo.
2. Dado que hombres y mujeres tienen experiencias de vida y motivaciones para el delito completamente distintas, el sistema de justicia penal no debería estar diseñado para tratarlas a ellas del mismo modo que a ellos.
3. Precisamente por estas dos razones, se requiere de una programación socioeducativa específica con perspectiva de género, superando el tratamiento de redomesticidad que permea el tratamiento en prisión.

En ese estudio analizaremos la heterogeneidad de características y factores de riesgo que presentan las mujeres delincuentes, para lo cual acudiremos a la teoría con mayor evidencia empírica en el ámbito de la criminología feminista: la teoría de las trayectorias hacia el crimen (*the feminist pathways to crime theory*). Asimismo, expondremos los criterios que se han establecido a partir de este marco teórico para el desarrollo de una intervención con perspectiva de género con mujeres reclusas.

## 2. METODOLOGÍA

Se presenta aquí una revisión bibliográfica de carácter narrativo, dividida en dos partes. En primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión de los estudios internacionales más relevantes en el campo de las trayectorias hacia el crimen, comprendidos entre los años 1990 y 2019, con el objetivo de analizar los principales hallazgos de la literatura referidos a los factores de riesgo con mayor incidencia entre las mujeres delincuentes. Se ha acudido a las bases de datos de Web of Science, SCOPUS, ERIC, PubMed, Scielo y Dialnet. En el proceso de selección se han seguido tres criterios de inclusión:

- Fundamentación teórica enmarcada en la criminología feminista o que incluye premisas de género.

- Estudios empíricos con muestras de mujeres reclusas.
- Investigaciones en inglés o español.

Tras la revisión de nueve artículos, los únicos que cumplían con los criterios de inclusión, se han extraído los resultados principales de cada uno de ellos y se han comparado entre sí, identificando cinco grupos diferenciados de mujeres delincuentes.

En un segundo momento, se analizaron una serie de informes oficiales en materia penitenciaria de las administraciones de Reino Unido, Canadá y Estados Unidos, con el objetivo de analizar si incluían una programación específica para mujeres.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Las trayectorias de las mujeres delincuentes hacia el crimen

La teoría de las trayectorias hacia el crimen tiene como finalidad evaluar cómo algunos factores, en su mayoría estructurales y sistémicos, aumentan la probabilidad de involucrarse en actos criminales, entendiendo que la etiología de la delincuencia femenina es única y diferenciada de la de los varones (Belknap y Holsinger, 2008), y que esta varía en función de factores socioeconómicos, culturales y étnicos. Según esta perspectiva, la exposición continuada a variables de riesgo —las cuales afectan de forma más acusada a las mujeres (Wong et al., 2013)—, como los abusos o maltratos en la infancia o adolescencia, la pobreza y la exclusión social, el fracaso escolar, la violencia de género, la enfermedad mental, el abuso de sustancias o las problemáticas familiares, desemboca en reacciones internas que acaban culminando en la externalización de comportamientos antisociales, como el robo, el tráfico de drogas o las toxicomanías (Jones et al., 2014).

Los estudios empíricos más relevantes en el ámbito han descrito diversas trayectorias que explican las principales casuísticas de la delincuencia femenina e ilustran el contexto de opresión en el que muchas mujeres se encuentran (Daly, 1992). Tras el análisis de resultados, las hemos estructurado en cinco grupos, aunque debemos puntualizar que estos pueden superponerse en algunas características y que hay trayectorias marcadamente similares, donde la diferencia se halla exclusivamente en la tipología delictiva o en un factor específico, como la existencia o no de violencia de género:

1. *Abusos en la infancia*. Engloba todas aquellas trayectorias que implican una historia de victimización desde edades tempranas por parte de la familia (Jones et al., 2014; Salisbury y Van Voorhis, 2009; Simpson et al., 2008), que acaba siendo internalizada (Arnold, 1990). Normalmente, se trata de abusos sexuales que generan un trauma en la persona y que derivan en la huida del hogar, el contacto con pares antisociales y el tráfico de drogas, siendo también frecuente el diagnóstico de alguna enfermedad mental (Brennan et al., 2012) y la dependencia de sustancias (Broidy et al., 2018).



2. *Maltrato en la adultez.* Agrupa a aquellas mujeres que han sido condenadas por agredir o asesinar a sus parejas maltratadoras (Daly, 1992). Aunque no suelen contar con antecedentes penales anteriores, pueden haber cometido pequeños robos. Ocasionalmente también pueden padecer toxicomanías y/o alguna enfermedad mental, como ansiedad o depresión (DeHart, 2018). Aunque este puede solaparse con el último grupo, los delitos de esta trayectoria son específicamente contra sus maltratadores.
3. *Mujeres drogodependientes que cometen delitos menores* como el tráfico de drogas o contra la propiedad (Brennan et al., 2012). Aquí también puede darse violencia de género por parte de parejas también toxicómanas, quienes las introducen en el mundo de las drogas (DeHart, 2018; Salisbury y Van Voorhis, 2009). Habitualmente, el inicio de la carrera delictiva se produce en la adultez (Simpson et al., 2008) y, aunque pueden provenir tanto de entornos socioeconómicos pobres (Daly, 1992) como acomodados (DeHart, 2018), tienen en común el tipo de delito y el consumo de sustancias.
4. *Mujeres que pertenecen a subculturas marginales* (Brennan et al., 2012). Viven en barrios con altos índices de criminalidad, suelen presentar déficits educativos y problemas socioeconómicos, y sus familias y parejas están involucradas en el crimen, ejerciendo de catalizadores para el crimen (Daly, 1992; Salisbury y Van Voorhis, 2009). No han sufrido abusos en la infancia, la incidencia de violencia de género en la adultez es muy reducida, no presentan enfermedades mentales y sus delitos se reducen al tráfico de drogas o al hurto (DeHart, 2018; Joosen et al., 2016).
5. *Mujeres violentas y antisociales.* Este grupo minoritario incluye a mujeres con experiencias traumáticas y adicción al alcohol o a las drogas (Daly, 1992) que presentan diversos déficits sociocognitivos y una agresividad impulsiva (Jones et al., 2014). También son mujeres de las que han abusado, han fracasado en la escuela y sufren enfermedades mentales (Broidy et al., 2018; DeHart, 2018). No obstante, esta vez se trata de trastornos psicóticos y personalidad antisocial, lo que trae como consecuencia una carrera delictiva mucho más diversificada, grave y violenta (Brennan et al., 2012).

### 3.2. Criterios para una intervención socioeducativa de género con mujeres reclusas

A la luz de toda esta serie de evidencias, se ha comenzado a introducir la perspectiva de género en el tratamiento con mujeres reclusas, lo cual se ha denominado como programación *gender-responsive*. Esta puede definirse como:

Aquella que crea un entorno que refleja una comprensión de las realidades de la vida de las mujeres y aborda las necesidades de las participantes, a través de la selección del personal y del lugar de ejecución del programa, de su desarrollo, contenido y material. Este enfoque es multidimensional y se basa en perspectivas teóricas que reconocen las trayectorias de las mujeres hacia el sistema de justicia penal, abordando una serie de factores sociales (como la pobreza, la etnia, la clase social y la desigualdad de género) y cultu-

rales. También desarrolla intervenciones terapéuticas que trabajan cuestiones como el abuso, la violencia, las relaciones familiares, el uso indebido de sustancias y los trastornos concurrentes. Se trata de potenciar las fortalezas de estas mujeres en el tratamiento y en el desarrollo de aptitudes, con el objetivo de fomentar su autoeficacia. (Bloom et al., 2003, pp. 75-76)

A lo largo de los últimos años se ha pasado de la utilización de programas cognitivo-conductuales con mujeres internas, propios del campo de la psicología de la conducta criminal (Andrews et al., 1990), a la actuación a partir de las premisas de la psicología relacional, las cuales permiten abordar la complejidad de la conducta humana dentro de una red de relaciones interdependientes (Bloom et al., 2003). Estos nuevos programas han incluido, además, hallazgos de otras aproximaciones, como la de las trayectorias hacia el crimen o la criminología del desarrollo, lo cual ha fomentado su rigurosidad, al basarse en evidencias empíricas. Del mismo modo, se ha dado especial énfasis a la transición a la comunidad, a través de la flexibilización del proceso de libertad condicional, con el objetivo de permitir la estabilidad económica, el acceso a una atención sanitaria de calidad, la reconciliación familiar, o el tratamiento de adicciones, entre otros.

Principalmente, las administraciones penitenciarias de Estados Unidos, Canadá y Reino Unido han potenciado en las últimas dos décadas la investigación en este ámbito mediante la financiación de estudios con mujeres delincuentes, así como la implementación y evaluación de distintos proyectos en prisiones femeninas.

El primer informe estadounidense sobre tratamiento de género en prisión (Bloom et al., 2003) describe las características de las mujeres reclusas, destaca los diversos factores de riesgo que suelen permear sus vidas y analiza las discriminaciones que sufren, a la luz de las diferencias que presentan con respecto a los varones. En consecuencia, establece una serie de criterios para asegurar una intervención de género, como la creación de un entorno basado en la seguridad, el respeto y la dignidad, el desarrollo de políticas que fomenten las relaciones familiares, la respuesta al abuso de sustancias, las experiencias traumáticas y las enfermedades mentales o el establecimiento de servicios comunitarios comprensivos y colaborativos (Bloom et al., 2003).

En la misma línea se encuentran las premisas propuestas por la administración de Canadá (Dauvergne-Latimer, 1995), al atender los contextos sociales, políticos y económicos de las mujeres, fomentando el respeto y el empoderamiento; abordar los estilos de aprendizaje individuales; trabajar sobre las discriminaciones por género, clase social y etnia; promover el desarrollo de habilidades sociales y del pensamiento crítico; mostrar flexibilidad para atender las necesidades individuales; formar al personal penitenciario en perspectiva de género; y establecer una evaluación y un seguimiento rigurosos.

Por su parte, Reino Unido ha optado por iniciativas más amplias y contextuales, entre las que se incluyen la intervención temprana en la comunidad sobre aquellas vulnerabilidades que desembocan en la comisión de delitos menores, especialmente en materia de violencia de género (Government of the United Kingdom, 2018). Asimismo, en el ámbito judicial se promueve la utilización de medidas comunitarias para evitar el encarcelamiento. En este sentido, es importante recordar que la mayor parte de la literatura contemporánea defiende la promoción de alternativas a la prisión en aquellos casos donde el perfil de peligrosidad no lo requiere, como el de la mayor parte de las mujeres.

Aunque estos son los países que más avances han realizado, las Reglas de Bangkok pusieron en alerta a todos los gobiernos del mundo, al desvelar ya en 2010 una realidad que afecta a todas las mujeres privadas de libertad y que ha sido silenciada durante décadas. Así, son muchos los países que ya han comenzado a investigar en este ámbito y que se encuentran elaborando una programación específica de género.

## 4. CONCLUSIONES

Cuando el género se convierte en el eje principal de la intervención socioeducativa, se evidencia que los programas diseñados para varones, aunque pueden funcionar con mujeres —y de hecho, lo hacen en ocasiones—, en realidad no comprenden las diversas problemáticas que provocan su entrada en prisión, sino que se enfocan mayormente a trabajar aspectos que resultan mucho más determinantes en la delincuencia masculina que en la femenina (Hannah-Moffat, 2009).

Los nuevos programas que protagonizan la intervención con mujeres en prisión parten de la perspectiva de género (*gender-sensitive*), se basan en la evidencia (*evidence-based*) y trabajan las experiencias traumáticas (*trauma-informed*), la enfermedad mental y el abuso de sustancias. Precisamente, estos son los factores que más incidencia han demostrado en los historiales de estas mujeres, aunque existe todo un abanico de variables que también influyen en sus trayectorias hacia el crimen.

Mediante el procedimiento seguido en este trabajo hemos podido constatar que en España no existe hasta el momento ninguna investigación en el campo de las trayectorias hacia el crimen, mientras que en el contexto anglosajón son cada vez más los estudios publicados sobre el tema. Del mismo modo, las administraciones penitenciarias de Reino Unido, Canadá y Estados Unidos han publicado pautas o manuales para una intervención de género e incluso han financiado el diseño de buenas prácticas. En nuestro país se elaboró un programa que acabó quedándose sin financiación y que no pudo implementarse correctamente («el Programa de acciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en el ámbito. Penitenciario»), aunque otra iniciativa, destinada a la prevención de la violencia de género, ha resultado ser muy eficaz («Ser mujer.eS»; Viedma y del Val Cid, 2019).

Es una necesidad imperante que nuestro sistema penitenciario comience a incorporar en su agenda el diseño de programas de corte feminista, así como la revisión de los criterios utilizados en el tratamiento con mujeres reclusas. Como indican las Reglas de Bangkok (2010), la neutralidad legislativa en realidad favorece a los varones y discrimina a las mujeres, en tanto en cuanto ellas continúan siendo una minoría cuantitativa y reciben menos oportunidades de empleo, educación y tratamiento. Por ende, deben contemplarse medidas específicas para ellas, dirigidas especialmente hacia la disminución de la discriminación por razón de género y a la oferta de programas efectivos que contribuyan a su reinserción social.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Almeda, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Ariel.
- Almeda, E. (2017). Criminologías feministas, investigación y cárceles de mujeres en España. *Papers. Revista de Sociologia*, 102 (2), 151-181. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2334>.
- Andrews, D. A., Bonta, J y Hoge, R. D. (1990). Classification for Effective Rehabilitation. *Criminal Justice and Behavior*, 17 (1), 19-52. <https://doi.org/10.1177/0093854890017001004>.
- Arnold, R. (1990). Processes of victimization and criminalization of Black women. *Social Justice*, 17 (3), 153-166.
- Belknap, J. y Holsinger, K. (2006). The Gendered Nature of Risk Factors for Delinquency. *Feminist Criminology*, 1 (1), 48-71. <https://doi.org/10.1177/1557085105282897>.
- Bloom, B., Owen, B. y Covington, S. (2003). *Gender responsive strategies: Research, practice, and guiding principles for women offenders*. U.S. Department of Justice, National Institute of Corrections.
- Brennan, T., Breitenbach, M., Dieterich, W., Salisbury, E. J. y Van Voorhis, P. (2012). Women's Pathways to Serious and Habitual Crime. *Criminal Justice and Behavior*, 39 (11), 1481-1508. <https://doi.org/10.1177/0093854812456777>.
- Broidy, L. M., Payne, J. y Piquero, A. R. (2018). Making Sense of Heterogeneity in the Influence of Childhood Abuse, Mental Health, and Drug Use on Women's Offending Pathways. *Criminal Justice and Behavior*, 45 (10), 1565-1587. <https://doi.org/10.1177/0093854818776687>
- Burgess-Proctor, A. (2006). Intersections of Race, Class, Gender, and Crime. *Feminist Criminology*, 1, 27-47. <https://doi.org/10.1177/1557085105282899>.
- Chesney-Lind, M. y Morash, M. (2013). Transformative Feminist Criminology: A Critical Re-Thinking of a Discipline. *Critical Criminology*, 21 (3), 287-304. <https://doi.org/10.1007/s10612-013-9187-2>.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Free Press.
- Correctional Service of Canada. (2020). *Gender Responsive Corrections for Women in Canada: The Road to Successful Reintegration Strategy*. <https://www.csc-scc.gc.ca/women/002002-0005-en.shtml#gba>.
- Daly, K. (1992). Women's pathways to felony court: Feminist theories of lawbreaking and problems of representation. *Southern California Review of Law and Women's Studies*, 2, 11-52.
- Dauvergne-Latimer, M. (1995). *Exemplary Community Programs for Federally Sentenced Women: A Literature Review*. Correctional Service of Canada. <https://www.csc-scc.gc.ca/publications/fsw/fsw27/toce-eng.shtml>.
- DeHart, D. D. (2018). Women's Pathways to Crime: A Heuristic Typology of Offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 45 (10), 1461-1482. <https://doi.org/10.1177/0093854818782568>
- Dobash, R. P., Dobash, R. E. y Gutteridge, S. (1986). *The imprisonment of Women*. Basil Blackwell.
- Gelsthorpe, L. (2004b). Female Offending. A Theoretical Overview. En G. McIvor (Ed.). *Women Who Offend* (pp. 13-37). Jessica Kingsley Publishers.
- Government of the United Kingdom (2018). *Female Offender Strategy*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/719819/female-offender-strategy.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/719819/female-offender-strategy.pdf).
- Hannah-Moffat, K. (2009). Gridlock or mutability: Reconsidering «gender» and risk assessment. *Criminology y Public Policy*, 8(1), 209-219. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9133.2009.00549.x>.

- Jones, N. J., Brown, S. L., Wanamaker, K. A. y Greiner, L. E. (2014). A Quantitative Exploration of Gendered Pathways to Crime in a Sample of Male and Female Juvenile Offenders. *Feminist Criminology*, 9 (2), 113-136. <https://doi.org/10.1177/1557085113501850>.
- Joosen, K. J., Palmen, H., Kruttschnitt, C., Bijleveld, C., Dirkzwager, A. y Nieuwebeerta, P. (2016). How «Gendered» Are Gendered Pathways into Prison?: a Latent Class Analysis of the Life Experiences of Male and Female Prisoners in The Netherlands. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 2 (3), 321-340. <https://doi.org/10.1007/s40865-016-0033-6>.
- Juliano, D. (2009). Delito y pecado. La transgresión en femenino. *Política y Sociedad*, 46 (1-2), 79-95.
- Lombroso, C. y Ferrero, G. (1895). *The female offender*. Fisher Unwin. <https://doi.org/10.1037/14150-000>.
- Lorenzo, M. (1995). *Delincuencia femenina e intervención pedagógica: un estudio sobre la cuestión en Galicia* [Tesis doctoral inédita]. Universidade de Santiago de Compostela.
- Lorenzo, M. (2002). La delincuencia femenina. *Psicothema*, 14 (1), 174-180.
- Lorenzo, M., Aroca, C. y Alba, J. L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- Naffine, N. (1987). *Female crime. The construction of women in criminology*. Allen and Unwin.
- Pollak, O. (1950). *The Criminality of Women*. Barnes.
- Rafter, N. H. (2003). *Encyclopedia of women and crime*. Checkmark Books.
- Salisbury, E. J. y Van Voorhis, P. (2009). Gendered Pathways. A Quantitative Investigation of Women Probationers' Paths to Incarceration. *Criminal Justice and Behavior*, 36 (6), 541-566. <https://doi.org/10.1177/0093854809334076>.
- Sharp, S. F. (2009). Feminist Criminology. En J. M. Miller (ed.). *21st Century Criminology: A Reference Handbook* (pp. 246-252). SAGE Publications.
- Simpson, S. S., Yahner, J. L. y Dugan, L. (2008). Understanding women's pathways to jail: Analysing the lives of incarcerated women. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 41 (1), 84-108. <https://doi.org/10.1375/acri.41.1.84>.
- Smart, C. (1979). The New Female Criminal: Reality or Myth? *British Journal of Criminology*, 19 (1), 50-59. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjc.a046960>.
- Viedma, A. y del Val Cid, C. (2019). *Evaluación de la eficacia de un programa de tratamiento para el empoderamiento de las mujeres en prisión*. Ministerio del Interior. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.
- Wong, T. M., Bijleveld, C. C. y Slotboom, A. (2009). From problem girl to criminal woman? Criminal careers of girls from a juvenile justice institution from age 12 to 32. *Tijdschrift voor Criminologie*, 51, 246-261.



# 33

# Experiencias para el desarrollo socioemocional de la mujer en contexto penitenciario

*Francisco Javier Poleo Gutiérrez<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

Dentro del entorno penitenciario, el desarrollo de actividades socioeducativas cumple el objetivo fundamental de la reinserción social, tal y como viene definida en la Constitución Española, dentro de su artículo 25.2: «las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados».

Las diversas fases que constituyen las penas privativas de libertad, pueden generar actividades de distinta índole adaptadas a la realidad de la persona interna, dependiendo de las posibilidades de moverse dentro del entorno penitenciario en el que se encuentre. Para los/las reclusas de primer y segundo grado, cualquier iniciativa educativa o social se desarrollará dentro del centro penitenciario en el que cumpla su pena. Mientras, las personas que se encuentren en tercer grado, ya sea en Centros de Inserción Social o en módulos específicos, dispondrán de la posibilidad de llevar a cabo actividades dentro del propio centro o fuera, facilitando, de este modo su reinserción social.

La aplicación de los grados, según la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, sobre el sistema penitenciario, y su posterior Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprobó el Reglamento Penitenciario, se realizará nada más ingresar a prisión (Art. 100.1). Y, en concreto el tercero, «se aplicará a los internos que, por sus circunstancias personales y penitenciarias, estén capacitados para llevar a cabo un régimen de vida en semi-libertad» (Art. 102.4), o a enfermos «muy graves con padecimientos incurables, según informe médico» (Art. 104.4). No en vano, el artículo 83.1 de este Reglamento, dispone que

---

<sup>1</sup> Javier Poleo Gutiérrez es responsable de Comunicación y Coordinador del Área de Empleo en la entidad sin ánimo de lucro INCIDE (Inclusión, Ciudadanía, Diversidad y Educación). Es Colaborador Honorario del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, así como miembro del Grupo de Investigación HUM-365, para la Formación, Emprendimiento e Inclusión de la UMA. También es miembro de la ATEE (Association for Teachers Education) y de la RIEEB (Red Internacional para la Educación Emocional y el Bienestar).

el «objetivo» del régimen abierto es «potenciar las capacidades de inserción social positiva que presentan los penados clasificados en tercer grado».

Cuando se determina el grado, comienza una planificación individualizada para los y las reclusas, que se genera como «acción socioeducativa de la Administración Penitenciaria y, fundamentalmente, de entidades públicas y privadas, durante el tiempo de internamiento penitenciario, semilibertad y libertad definitiva; mediante programas y acciones individualizados o grupales desarrollados por educadores/as (especialmente no penitenciarios), favoreciendo la recuperación, reeducación, reinserción sociolaboral y socialización para la reincorporación a su comunidad» (Del Pozo y Mavrou, 2010, p. 236).

Estos programas, suelen contemplar actividades educativas (alfabetización, lectura, talleres de formación profesional, etc.), así como otras socioculturales y recreativas. Según Del Pozo y Mavrou: «la participación en las mujeres (22%), en ellos, implica la posibilidad expresiva, creativa y liberadora; imprescindible en un espacio punitivo. La otra cara de la moneda, evidencia la necesidad de desarrollar programas socioeducativos que mejoren la proactividad y capaciten en la sociabilidad para la incorporación activa en su comunidad; así como la reactivación familiar y social; incidiendo en la prevención de recaídas y atención a las mujeres víctimas de violencia. Por último, existen una urgente situación de carencia de programas sociolaborales e itinerarios profesionalizadores en el ámbito penitenciario, cuestión que supone la imposibilidad de otorgar el fin constitucional de la reinserción a las penas».

En el caso de las mujeres, el art. 89.2 del Reglamento Penitenciario, establece que «en el caso de mujeres penadas clasificadas en tercer grado, cuando se acredite que existe imposibilidad de desempeñar un trabajo remunerado en el exterior, pero conste, previo informe de los servicios sociales correspondientes, que va a desempeñar efectivamente las labores de trabajo doméstico en su domicilio familiar, se considerarán estas labores como trabajo en el exterior».

## 2. EXPERIENCIA

En el presente artículo vamos a centrarnos en experiencias basadas en el empoderamiento de mujeres reclusas en tercer grado dentro del Centro de Inserción Social Evaristo Martín Nieto de Málaga. Si nos basamos en el objetivo de «potenciar las capacidades de inserción» de la población interna en estos espacios, nos encontramos con un importante reto de cara a favorecer la inclusión social de un buen número de mujeres reclusas. La realidad nos lleva a comprender que, detrás de mucha de estas mujeres, existen cargas y responsabilidades que asumen y que les dificulta su reinserción. Entre ellas están aquellas que les llegan dentro de su rol de madres y/o cuidadoras en contextos de especial vulnerabilidad y muchas veces en zonas desfavorecidas. En este sentido, se produce una situación de invisibilidad que las perjudica de manera importante pues el entorno cultural y familiar ejerce sobre ellas una fuerte presión por mantener ese rol y, por otra parte, ellas asumen las responsabilidades dentro de su entorno familiar más cercano que las aleja de recursos formativos, recreativos y de participación en su barriada que les generen bienestar y favorezca su reinserción social y laboral.



El Consejo Social Local Penitenciario es el órgano que coordina, dentro de cada Centro de Inserción Social, las actividades y enlaces con diversos agentes que llevan a cabo intervención dentro de sus instalaciones y dirigidas a la población reclusa. Estos Consejos se encuentran regidos por lo dispuesto en las Órdenes Ministeriales (ORDEN INT/3191/2008) sobre creación del Consejo Social Penitenciario y las modificaciones descritas en (ORDEN INT/1935/2014), y en la ley 40/2015 del Régimen Jurídico del Sector público en el capítulo II del Título Preliminar.

Dentro de las actividades de estos Consejos están la dinamización de las acciones y la intervención de las entidades sociales que colaboran en la reinserción de las personas internas. Por ello estas, si así lo desean y lo decide el Consejo, pueden pertenecer al mismo como vocales, participando de las diversas reuniones que se celebren y formar parte de la planificación del Centro para la atención y reinserción de sus internos e internas.

En el caso del Consejo Social Penitenciario Local del CIS Evaristo Martín Nieto de Málaga, se decidió por votación unánime que el Plan de Centro para el año 2013 desarrollaría una experiencia piloto para la inclusión social y laboral de las mujeres reclusas en el centro residentes en la barriada de Palma-Palmilla, una de las Zonas Desfavorecidas de la ciudad. El motivo de elegir a esa parte de la población del centro fue precisamente tratar de llevar a cabo una intervención que facilitara la integración de un grupo de personas que se mantenía en una absoluta invisibilidad dentro del CIS, ya que, por un lado, al ser mayoritariamente mujeres con responsabilidades familiares tenían autorización para pasar el día en sus domicilios a lo largo de la semana, aunque tuvieran que volver por las noches al centro. Por otro lado, estas mujeres no participaban del resto de actividades, ya fuesen dentro o fuera del mismo, tendentes a mejorar su empleabilidad y/o su inserción sociolaboral. Además, la decisión de que fuesen mujeres residentes en Palma-Palmilla se adoptó como consecuencia de la realidad de este territorio que gozaba de un mayor número de recursos sociales y un proyecto de barriada que podía facilitar los objetivos planteados.

Para la puesta en marcha de este Plan de Centro, se celebró reunión en febrero de 2013 del Consejo con la Presidencia del propio CIS a través de su director y la representación de la Subdirección, además de los y las responsables de Trabajo Social y de Tratamiento. También participaron las entidades vocales: INCIDE (Inclusión, Ciudadanía, Diversidad y Educación), Málaga Acoge, Proyecto Hombre, Arrabal-AID, NAIM (Nueva Alternativa de Intervención y Mediación), Cáritas y Federación Ágora. A lo largo de esa reunión se establecieron las líneas generales y objetivos de la intervención, además del espacio y del número de mujeres que participarían en la experiencia. Para ello se estableció un censo de las internas residentes y que habitualmente se encontraban a diario fuera del centro con solicitud de cuidadora, determinando que el número adecuado para poder trabajar en la experiencia era de quince internas máximo, con la posibilidad de crear más grupos en paralelo si el número de internas de la zona crecía. Además, se llegó al acuerdo de que dicha experiencia se llevaría a cabo en las instalaciones de NAIM, situadas en plena barriada y aprovechando la cercanía con el entorno de las mujeres. Por otra parte, se decidió que aun con un objetivo claro, cualquier actuación se llevaría a cabo atendiendo a las necesidades que ellas mismas nos formularan dentro de un espacio amable y dinamizado de manera que permitiese la participación y les resultase cómodo. El propio centro se encar-

garía de convocarlas, mientras que las entidades establecerían las dinámicas y recursos para el éxito de la actividad.

INCIDE, dentro de su experiencia en dinamización comunitaria y del trabajo en educación emocional que lleva a cabo en diversas barriadas de Málaga, propuso a una profesional, Rocío Alcaide Vives, para llevar a cabo la dinamización de las sesiones que ya había participado en otros grupos de intervención con personas reclusas y con una dilatada formación y experiencia en trabajo con mujeres en situación de vulnerabilidad. Para la sesión inicial se propuso una dinámica de presentación y exposición de los objetivos de los encuentros, a la que seguiría una merienda antes de pasar a otra actividad para la detección de necesidades de las mujeres. El seguimiento de la sesión permitiría elaborar un diagnóstico con nuevos recursos que favorecieran, no solo su participación sino también el desarrollo emocional y el empoderamiento personal.

Las sesiones tuvieron una periodicidad semanal, en principio, aunque se decidiría posteriormente hacerlas quincenales. Se llevaron a cabo 18 encuentros antes de decidir que el Plan no había dado los resultados deseados y cancelarlo con diferentes visiones que serán expuestas en el apartado 3. Un resumen de cómo se llevaron a cabo, los logros y los principales errores que llevaron a dejar la intervención podría ser el siguiente:

- a) Si bien las sesiones tuvieron un buen inicio en el que las mujeres tuvieron una alta participación y entendieron los objetivos, llevando a cabo propuestas para la mejora de las dinámicas, en poco tiempo fueron las propias entidades del consejo las que comenzaron a debatir sobre distintos enfoques que dar al Plan. Durante los primeros encuentros, las reclusas expusieron diversas necesidades que tenían que ver con los horarios de estancia en el CIS y las salidas, así como las dificultades para acudir a los recursos para la formación y la mejora de la empleabilidad que desde el Centro se les presentaba. En la mayoría de los casos las dificultades partían de los horarios de recogida de sus hijos e hijas, de la atención al hogar, del cuidado de familiares a cargo o de problemas económicos para el desplazamiento. Y si bien estas demandas fueron escuchadas y algunas de ellas atendidas, cada vez tomaron más protagonismo en detrimento de aquellas otras peticiones que tenían que ver con su estado de ánimo, el desarrollo emocional o la intención de generar un grupo de apoyo mutuo que sirviera de acompañamiento. En este sentido no terminaron de aclararse los objetivos, puesto que las entidades comenzaron a dar respuesta a las demandas individuales basándose en solucionar cuestiones administrativas que podrían haber sido abordadas por el propio CIS, sin entrar a valorar el fondo del Plan.
- b) El Consejo consideró que, dada la alta participación, que podría generarse un grupo activo que participara de las actividades vinculadas al Proyecto Hogar de Palma-Palmilla. Este Plan Comunitario se define como «una experiencia única de participación ciudadana en el ámbito nacional que pretende colocar a la ciudadanía de Palma Palmilla en el centro de las decisiones públicas antes, durante y después de su ejecución. Además, sirve de coordinación entre colectivos, asociaciones, administraciones y otro tipo de entidades y profesionales que desarrollan su actividad en el barrio. Se trata de establecer un trabajo analítico con los vecinos

y vecinas y profesionales de distintos ámbitos que, por un lado, permita conocer las distintas visiones y, por otro lado, lo contextualice en la zona a la que pertenecen»<sup>2</sup>. A través de este espacio se pretende transformar la barriada impulsando el proceso, convirtiéndose en generadores de iniciativas y activando la participación de los demás vecinos y agentes sociales. Igualmente, ha tenido un reconocimiento por parte de la administración local como proyecto válido para favorecer la mejora del entorno y de la convivencia en la zona. Tanto algunas de las entidades afincadas en la barriada como el propio CIS plantearon que las mujeres podrían convertirse en dinamizadoras participando de manera activa dentro del Plan Comunitario Proyecto Hogar. Por ese motivo, los encuentros dejaron de plantear, salvo algún taller de autoestima, actividades de desarrollo emocional para centrarse en detectar necesidades a nivel de barriada olvidando la parte individual. La mayor parte de las mujeres fueron abandonando el interés ya que no se consideraban capacitadas para participar en espacios que desconocían y que resultaban ajenos a su interés más inmediato.

- c) A partir de la 8.ª sesión, una vez planteado que las mujeres participantes, fueran formadas para la dinamización comunitaria dentro del Proyecto Hogar, en cuyas comisiones participaban principalmente vecinos del barrio, se permitió que las mujeres fueran acompañadas a las reuniones por sus parejas, maridos u otros familiares hombres (hermanos, padres), con la finalidad de implicarlos en el desarrollo comunitario. Este hecho fue determinante para que el Plan de Centro dejara de cumplir los objetivos e iniciara el proceso de abandono por parte de la mayor parte de las entidades sociales que lo habían iniciado. En el momento en que las mujeres llegaron acompañadas comenzaron a perder la voz ya que eran los hombres los que planteaban necesidades, exponían soluciones y generaban un ambiente de predominancia, basado en aspectos culturales patriarcales imperantes en estas zonas desfavorecidas. Fue ahí cuando las mujeres comenzaron a dejar de ir a las reuniones ya que tenían que volver a ocupar el espacio de cuidadoras de sus hogares mientras los hombres hablaban de sus problemáticas en ese espacio. Desde ese momento, las entidades sociales fuimos conscientes de que había sido un proyecto fallido. El resto de encuentros que se celebraron, se dedicaron a resolver problemáticas de la zona en concierto con el Plan Comunitario de la Barriada, sin que participaran las mujeres ni las asociaciones que eran ajenas al mismo.

### 3. RESULTADOS

La experiencia planteada en este caso nos deja distintas cuestiones que podrían iniciar un debate acerca de la interacción entre la administración penitenciaria y las entidades no lucrativas que participan en el entorno de prisiones. Aun así, vamos a basar el análisis en que, dentro de los fallos que se han expuesto a lo largo de la presentación de la experiencia, existe la evidente atención a los fines de la reinserción y un Plan que careció del sufi-

---

<sup>2</sup> [http://habitat.aq.upm.es/bpes/onu12/bp\\_52.html](http://habitat.aq.upm.es/bpes/onu12/bp_52.html).

ciente debate en torno a su ejecución con fines concretos y actividades elaboradas expresamente para su fin. El resultado evidente de la experiencia fue el mantenimiento de la invisibilidad de las mujeres participantes que, si bien habían demostrado un alto interés por participar en las acciones encaminadas a su desarrollo emocional, se vieron inmersas nuevamente en procesos determinados y estandarizados por las entidades participantes que dejaron fuera sus intereses particulares e, igualmente, olvidaron la finalidad primera de acompañamiento en el itinerario de empoderamiento. Haber pretendido imponer soluciones y desatender la realidad de las mujeres y el proceso transformador que podían haber iniciado por sí mismas, llevó a que no se logaran los objetivos del Plan.

## 4. CONCLUSIONES

Hemos presentado esta experiencia con la seguridad de que el Plan de Centro y los objetivos que planteó fueron muy acertados, atendiendo a una necesidad de solucionar una problemática real existente en el entorno penitenciario y que afecta a las mujeres reclusas del tercer grado. Es una experiencia que sería perfectamente replicable en su inicio y, si bien, el resultado no fue el esperado, con un debate previo entre las entidades participantes, con una estrategia clara y unas actividades programadas que se acogieran al logro de los objetivos, podría haber supuesto un cambio importante para las mujeres participantes y habrían favorecido su empoderamiento y su reinserción.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- Del Pozo, F. J. y Mavrou, I. (2010). Experiencias y Programas Socioeducativos en el Medio Penitenciario cerrado y abierto con Mujeres e Infancia. En F. Añaños-Bedriñana (coord.). *Las mujeres en las prisiones. Educación social en contextos de riesgo y de conflicto* (pp. 235-260). Barcelona: Gedisa.
- Del Pozo, F. J., Jiménez, F. y Turbi, Á. (2013). El tratamiento con mujeres: actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 57-72, julio-diciembre. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Sevilla, España.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.

# 34 Influencias de las estrategias punitivas en la acción social con población en situación de trata

*Alba Sierra Rodríguez<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las Naciones Unidas describen la trata de personas como una violación grave de derechos humanos que afecta anualmente a miles de personas en todo el mundo (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC, 2018). España se incorpora a la lucha internacional contra la trata gracias a la ratificación del protocolo de las Naciones Unidas para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, conocido como Protocolo de Palermo, en el año 2003.

A nivel europeo se compromete con otros acuerdos como el Convenio del Consejo de Europa, también conocido como Convenio de Varsovia, que entra en vigor en el país en el año 2009. Estas normativas describen la trata como aquel acto de captación, traslado y recepción de personas mediante el uso de la violencia, la amenaza, el engaño, la coacción o la instrumentalización de la situación de vulnerabilidad con la intención final de beneficiarse de su explotación. Las formas de explotación pueden ser múltiples: sexual, laboral, para la servidumbre, la mendicidad, la comisión de delitos o el trasplante de órganos, situaciones de explotación para las que el consentimiento de la víctima no será tenido en cuenta (Consejo de Europa, 2005; Naciones Unidas, 2000).

En estos documentos se establecen las líneas principales de actuación para la erradicación de este fenómeno, siendo estos: la penalización del delito, la protección de las víctimas afectadas y la prevención y cooperación frente a la trata de personas. Sin embargo, se favorece el protagonismo de la persecución penal de la trata, al establecer como única obligatoriedad para los países participantes la codificación de esta como delito penal. Esta estrategia recibe el nombre de enfoque punitivo o policial y se caracteriza por considerar la trata como una actividad delictiva que debe ser sancionada por el derecho penal, siendo esta vía la principal forma de su erradicación (Consejo de Europa, 2005, p. 13; Ed-

---

<sup>1</sup> Educadora Social e investigadora en formación en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y en el Instituto Universitario de Investigación de Estudios de las Mujeres y de Género de la Universidad de Granada.

wards, 2007; Naciones Unidas, 2000, p. 3). Desde este enfoque, el aumento de condenas por trata son objeto de estudio e indicador de mejora en la lucha contra la trata de personas (UNODC, 2018).

Las normativas internacionales no limitan la población que puede ser víctima de este delito, pero señalan a las mujeres y a los niños como víctimas que pueden ser más vulnerables al mismo (Consejo de Europa, 2005, p. 6; Naciones Unidas, 2000, p. 1). Esta delimitación de las mujeres y los niños como población potencialmente vulnerable al delito de trata conecta con el recorrido histórico que han tenido los acuerdos internacionales para la represión de la trata, desde principios del siglo xx, centrados originalmente en las mujeres o muchachas blancas «entretenidas con la prostitución», sin considerar la posibilidad de la voluntariedad de las mismas para su ejercicio (Sociedad de Naciones, 1904, p. 2).

Los convenios de la Sociedad de Naciones, posteriormente Naciones Unidas, fueron ampliando el foco de población progresivamente hasta mediados de siglo con el Convenio para la Represión de la Trata de Personas y la Explotación de la Prostitución ajena, a pesar de continuar centrándose en los contextos de prostitución (Naciones Unidas, 1949). Esta estrategia recibe la influencia del enfoque feminista abolicionista que consiste en considerar toda prostitución como violencia. Desde esta perspectiva, la trata con fines de explotación sexual es una forma más de prostitución, fruto de la diferencia sexual presente entre mujeres y hombres que promueve la construcción de desigualdades sociales, en las que las mujeres siempre son consideradas víctimas y los hombres victimarios (De Miguel, 2014; Wolken, 2006). Desde esta perspectiva es frecuente que también se defiendan posturas punitivas como la persecución y el castigo del consumo de prostitución o el proxenetismo no coercitivo (Carracedo, 2005).

España sigue las directrices marcadas internacionalmente y la primera medida desarrollada contra la trata es incorporar la modificación al Código Penal español para la codificación del delito de trata. Se realiza mediante el Artículo 177 Bis, que castiga la trata de personas con penas de entre cinco a ocho años de prisión, reconociendo como delito de trata aquellos actos tanto internacionales como nacionales, que pueden ser desarrollados por redes organizadas o por personas a nivel individual. La influencia del enfoque punitivo se extiende más allá de la codificación del delito, debido a que exclusivamente son las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (FFCCSE) quienes pueden realizar el proceso de identificación oficial a las víctimas de trata de personas que da acceso a derechos como el de residencia, sanidad o trabajo (Gobierno de España, 2011, p. 5).

Para aquellos casos en los que confluyan situaciones de trata y de irregularidad administrativa, se aplica el artículo 59 bis de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los ciudadanos extranjeros en España. Mediante este artículo, es posible acceder a un período de restablecimiento y reflexión, de noventa días, en el que se paraliza cualquier expediente de expulsión. Tras el mismo, este permiso, puede verse extendido si existe una colaboración policial que ayude a las autoridades a la persecución del delito de trata o por situación personal de la persona identificada.

De nuevo siguiendo la influencia internacional, otra de las herramientas principales en la lucha contra la trata en España son los Planes Integrales de Acción contra la Trata de Personas que disponen el conjunto de medidas sociales existentes exclusivamente para

aquellas mujeres y niñas en situación de explotación sexual. Estas medidas consideran la prostitución indisociable de la trata y la explotación sexual, valorando este tipo de explotación como una de «las vertientes más crueles de este ilícito comercio» (Gobierno de España, 2012, p. 3).

Los objetivos de los planes son prevenir las situaciones de trata de personas y detectar las existentes, mediante la difusión de información sobre este fenómeno, así como las posibilidades para las personas afectadas por el mismo. A pesar de que estas medidas son celebradas desde las posturas defensoras del enfoque punitivo y feminista abolicionista, existen investigaciones que han señalado la confluencia de estos enfoques como un factor limitante en la lucha contra la trata de personas. El Grupo de Expertos de Lucha contra la Trata de Seres Humanos, creado a raíz del Convenio de Varsovia, GRETA, ha señalado que el enfoque centrado en la explotación sexual de mujeres y niñas supone la invisibilización de otras formas de explotación y de parte de la población afectada por este fenómeno (GRETA, 2018).

Otro aspecto destacado, es que el protagonismo del enfoque punitivo como estrategia internacional, supone el «silencio» de parte de las mujeres implicadas en este fenómeno, al no confiar en la policía, y se argumenta que subyace la intención por parte de los estados europeos de controlar la migración, instrumentalizando la trata de personas (Clemente, 2017). Esto influye notablemente en mujeres racializadas, es decir aquellas que experimentan cómo su situación de irregularidad y su color de piel, en estos contextos de acción contra la trata, las colocan en un lugar de subalternidad con respecto al acceso al derecho de residencia, teniendo que identificarse y mostrarse como víctimas para poder acceder al mismo (Antolínez y Jorge, 2017; Bravo-Moreno, 2015).

Este artículo busca detectar las posibles limitaciones que promueven los enfoques presentes en las políticas públicas contra la trata en España, analizando su influencia en el trabajo de acción social con la población afectada por este fenómeno y en la promoción de acceso a derechos. Así como, se pretenden identificar las posibilidades de mejora de la acción social realizada desde las potencialidades y la agencia de la comunidad socioeducativa, desarrollando una reflexión crítica de las mismas desde la perspectiva de la pedagogía crítica que pretende ampliar las posibilidades vitales para la población afectada por esta vulneración de derechos humanos (Bell-hooks, 1994).

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Agentes de conocimiento

En esta investigación se busca construir un conocimiento parcial situado para conocer algunas de las obstaculizaciones en la acción social contra la trata de personas, desde una parte de los agentes sociales implicados en estos contextos, como son las personas trabajadoras de las organizaciones y las usuarias de las mismas (Haraway, 1995).

Esta selección se encuentra fundamentada en las potencialidades de los agentes que promueven procesos educativos como sujetos relevantes de conocimiento con los que investigar y que a su vez pueden participar en el proceso de cambio y transformación (Hi-

Il-Collins y Bilge, 2016). Para ello, se ha trabajado como participantes con 24 personas trabajadoras en organizaciones sociales que implementan sus proyectos para la erradicación de la trata de personas en la Comunidad de Madrid cuyas citas se integran en texto por orden numérico. También se ha trabajado con 7 participantes a nivel usuario de estos proyectos, cuyas citas se integran en texto con un nombre ficticio y su edad en el momento de la entrevista.

## 2.2. Instrumento de recogida de información

Se ha empleado la entrevista semiestructurada como la principal técnica de recogida de datos sobre el relato de los agentes que componen esta investigación. Las personas participantes han firmado un documento de consentimiento informado en el que se recogía la información más relevante sobre la recolección y el posterior análisis y tratamiento de los datos. Los análisis desarrollados se han centrado en las valoraciones sobre el proceso de identificación y el enfoque sobre explotación sexual de mujeres y niñas.

En el caso de las mujeres participantes se han analizado de forma pormenorizada los sentimientos y el comportamiento que despiertan en ellas estos enfoques, así como la valoración que hacen de su situación de prostitución y las razones argumentadas para la misma. En el caso de las personas trabajadoras, se ha atendido fundamentalmente a las dificultades que estos enfoques generan en el desarrollo de la acción educativa.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Valoraciones sobre el proceso de identificación

En relación con la valoración del proceso de identificación, las personas que han participado del mismo como posibles víctimas de trata de personas y que finalmente han sido identificadas como tales por las FFCCSE o han visto la renovación del período de residencia denegado, señalan el miedo durante la entrevista a no ser creídas:

«Yo tenía mucho miedo a no ser creída ¿Sabes? La policía me trató muy bien, pero al principio yo pensaba que no me iban a creer, porque fui yo sola a denunciar a la comisaría, sin ayuda de nadie, sin nada...» (Violeta, 32 años).

«La verdad que en ese momento mi cabeza no estaba funcionando muy bien... me decían tantas cosas a la vez... que... y yo solo podía pensar en cómo demostrar lo que estaba viviendo, para que me creyeran porque al principio de lo que más miedo tenía era de que no me creyeran y bueno... pues, tener que volver dónde estaba» (Sofía, 38 años).

«Tenía mucho miedo, no miedo pequeño, miedo gordo a no ser creída y bueno, meter a mi familia en esto también ¿sabes? Cuando tú hablas con la policía, ya no hay vuelta atrás, por eso es un paso... es un paso que tienes que tener claro» (Carla, 31 años).



Entre las participantes que se encuentran en situación de irregularidad administrativa o son mujeres racializadas este sentimiento de miedo ante las autoridades se acentúa debido a la simultaneidad de la situación de trata con la de irregularidad administrativa, experiencia que promueve el miedo a ser sancionadas o incluso deportadas. Una posibilidad que al parecer se menciona en algunas entrevistas de identificación realizadas por las FFCCSE:

«Ellos me dijeron que si quería papeles tenía que hablar, que si no, me mandaban a mi país. Así que conté todo lo que sabía y ellos me creyeron muy rápido, porque dije dónde estaban mis cosas en la casa (de las personas tratantes) y hasta di la contraseña de mi ordenador allí, para que comprobasen que decía la verdad» (Hope, 29 años. Aclaración añadida).

«La verdad que creo que por ser negra y como esto pasó en el aeropuerto...desconfiaban bastante de mí, no me creían, «por los papeles» dijeron. Además, yo soy una mujer mayor ya... Hasta que llegó la chica de la ONG y por fin sentí que mi historia le importaba a alguien. Igualmente, la identificación como víctima no se consiguió, no tengo derecho a trabajo, solo residencia por causas humanitarias» (Joy, 45 años).

Por último, es importante mencionar que las personas entrevistadas coinciden en la dureza de la entrevista de identificación, especialmente por el tiempo dedicado y el cansancio acumulado por la misma:

«(Expresión de cansancio) no sé ni cuánto tiempo estuve allí. ¿Seis horas? No paramos ni para comer» (Violeta, 32 años).

«Muchísimo, muchísimo tiempo. Creo que fueron cerca de diez horas allí, porque tenía que contarles muchas cosas. Incluso hubo un momento que pensaba que no iba a salir de allí yo tampoco» (Sofía, 38 años).

Con respecto a los procesos de identificación, las personas trabajadoras de los proyectos señalan que las identificaciones oficiales principalmente se resuelven como favorables si existe colaboración policial, y en algunas ocasiones únicamente si esta colaboración es funcional para la investigación policial:

«Normalmente la policía no identifica a mujeres que no colaboran, a no ser que sea algo muy, muy escandaloso. Pero si la mujer no colabora (y colaborar para ellos es dar información relevante para la policía, para sus investigaciones), no identifican» (trabajador/a n.º 2).

«Habría también que definir exactamente qué se considera colaboración porque muchas veces las mujeres no tienen toda la información que ellos necesitan y no las identifican o no amplían los permisos de residencia por colaboración si la investigación no puede continuar» (trabajador/a n.º 5).

«No puede ser que le digan a una mujer que hable a cambio de papeles y luego si la investigación no sigue, no se los den. Yo entiendo que haya que dar información, pero que luego se los den, que cumplan» (trabajador/a n.º 6).

En este sentido, señalan también que el proceso dificulta enormemente el trabajo que se realiza con las mujeres puesto que, si no son identificadas por no querer denunciar, muchos derechos se obstaculizan especialmente el de residencia, fundamental para acceder a sanidad y empleo en España:

«Si no tienen la identificación oficial es mucho más difícil todo. Por ejemplo, la residencia o incluso trámites mucho más simples como el padrón o la tarjeta sanitaria...» (trabajador/a n.º 1).

«Sin identificación, ni derecho de residencia, ni posibilidades de trabajo... Es muy difícil. Lo más frecuente, y es entendible, es que vuelvan a las redes o a ejercer prostitución por libre» (trabajador/a n.º 2).

### **3.2. Reflexiones sobre la prostitución y su vínculo con la trata de personas**

Las mujeres participantes de los proyectos e identificadas como víctimas de trata, señalan principalmente como factor promotor de su situación de prostitución el hecho de no tener permiso de residencia en el país y la incapacidad para trabajar y tener ingresos económicos:

«Lo que hay que entender es que si llegas aquí y no tienes papeles y no tienes trabajo, tienes que vivir de alguna manera. Se que la prostitución no es bonita, pero ¿de qué vas a vivir si no?» (Happy, 25 años).

«Si no te identifican, no tienes papeles, no puedes acceder a un trabajo y encima tienes familia... ¿Qué esperan? Entiendo que la prostitución no guste, pero ...antes hay que dar opciones a quien la sufre ¿sabes?» (Joy, 45 años).

«Hasta que consiga mis papeles y otro trabajo, tengo que seguir en esto... No me queda otra. Sé que no está bien, pero no puedo hacer otra cosa» (Loveth, 27 años).

Las personas trabajadoras entrevistadas aluden a que este foco feminista-abolicionista centrado en la explotación sexual de mujeres y niñas afecta negativamente a la acción social. Se menciona que este enfoque limita los recursos existentes, excluyendo a parte de la población que no está afectada por la trata con fines de explotación sexual o que no está reconocida como mujeres o niñas. También afecta a la población que, sufriendo trata, ha rotado en las formas de explotación, es decir, ha sufrido desde explotación sexual a laboral, sufriendo incluso explotación para la mendicidad:

«Existe una influencia abolicionista muy fuerte. Nos cuesta mucho trabajar otro tipo de explotaciones y situaciones que también son violaciones de derechos» (trabajador/a n.º 5).

«Tenemos muchos problemas para encontrar recursos para otra población, por ejemplo si son hombres explotados laboralmente» (trabajador/a n.º 4).

«Hay procesos penales en los que solo se acusa por trata y por explotación sexual, y la persona ha sufrido también laboral, por ejemplo, esos casos son muy difíciles. También hay mujeres que sufren varios tipos de explotación, va rotando ¿sabes? Y solo se atiende la sexual, como si la otra no fuera importante» (trabajador/a n.º 6).

## 4. DISCUSIÓN

En la línea de los estudios que critican el protagonismo de los enfoques existentes, los resultados de esta investigación parecen mostrar que la confluencia entre el enfoque punitivo y el abolicionista, limitan negativamente la acción social desarrollada con población afectada por la trata y la explotación y generan sentimientos de miedo y desprotección entre la población afectada específicamente por la explotación sexual. Un ejemplo de ello es que a pesar de que, en los procesos de identificación, la acreditación oficial como víctima puede efectuarse debido a situación personal o colaboración policial, parece forzarse la colaboración policial, debido al apoyo que esto supone para las investigaciones penales, subordinando los derechos de las personas afectadas por la trata. Este interés también promueve el sentimiento de vulnerabilidad de las personas afectadas ante las instituciones, puesto que perciben la necesidad de mostrarse como víctimas aportando información útil para la investigación. De hecho, las personas entrevistadas que han vivido las entrevistas de identificación señalan de manera generalizada el miedo durante la entrevista a no ser creídas por la policía, miedo a ser deportadas y miedo a ser encarceladas.

Las entrevistadas racializadas, es decir, para aquellas cuyo color de piel es interpretado como un factor para acceder a menos derechos en esta sociedad, reconocen haber sido interpeladas durante la entrevista de identificación sobre su situación de irregularidad administrativa y haber sentido miedo a destapar su situación como personas tratadas por el riesgo a ser deportadas o penalizadas por su situación de irregularidad administrativa. En algunos casos, porque explícitamente se estableció el intercambio de información por el permiso de residencia, en otros casos por ver cuestionada su historia como víctima de trata debido a su situación de irregularidad administrativa y el proceso de racialización que la sitúa como persona menos válida para residir en el territorio español.

Por tanto, es posible identificar la promoción del control migratorio mediante los instrumentos de lucha contra la trata, presentes en las políticas sociales. Un factor destacado ya en otras investigaciones que señalan la lucha contra la trata como una estrategia que de forma perversa, sirve para el control migratorio (Clemente, 2017). De hecho, las propias entrevistadas son las que señalan como principal promotor de su situación de prostitución las leyes migratorias del Estado español, que imposibilitan el acceso al territorio y el acceso a derechos como residencia y trabajo (Ríos-Marín, 2016).

En este contexto de obstaculización de derechos, que las instituciones españolas persigan casi de forma exclusiva la trata con fines de explotación sexual provoca que las mujeres en esta situación vivan su situación como un estigma inevitable, debido a la imposibilidad de acceder a otro tipo de trabajos porque su situación administrativa se lo impide.

Por su parte, las personas trabajadoras en organizaciones especializadas en la acción social contra la trata de personas apoyan las palabras de las mujeres entrevistadas. Lo pri-

mero que se destaca es la concesión de la credencial como víctima de trata por la vía de la colaboración policial, en la mayoría de los casos. Un factor que supone una de las dificultades principales en la acción social desarrollada con población afectada por la trata de personas ya que supone la obstaculización de derechos básicos como el empadronamiento, el derecho de residencia o el acceso a la sanidad.

En relación con el foco de interés reducido a la explotación sexual, las personas entrevistadas alegan que este impide la visibilización de otras formas de explotación, incluso algunas de ellas sufridas por las mujeres implicadas en la explotación sexual también. Este foco exclusivo tampoco incorpora al resto de la población afectada por la trata, entre la que se encuentran hombres afectados por la explotación laboral, y, por tanto, no hay recursos existentes para estas personas. Incluso desde el interés del enfoque punitivo, las personas profesionales critican que también limita la capacidad para demostrar otras formas de explotación que también constituyen un delito, puesto que este enfoque parece que da a entender que las víctimas de trata exclusivamente pueden ser mujeres que sufren explotación sexual.

## 5. CONCLUSIONES

La comunidad socioeducativa se encuentra ante el reto de revertir las situaciones de obstaculización de derechos que parecen promover las propias instituciones españolas. De acuerdo a los resultados analizados parece que existen posibilidades de transformación en la mediación de derechos realizada por las personas trabajadoras en los proyectos especializados en acción contra la trata.

Sin embargo, para que estas acciones sean efectivas, algunos de los cambios que urgen en materia de lucha contra la trata son, entre otros, la participación de las organizaciones sociales en los procesos de identificación como agente capacitado también para ello, puesto que esto supone a corto plazo facilitar el derecho de residencia a parte de las mujeres afectadas y el consecutivo acceso a otros derechos que esto supone.

Por otro lado, parece emerger desde la realidad socioeducativa la necesidad de ampliar la población afectada por la trata con la finalidad de otras formas de explotación y, por tanto, incorporar a parte de la población hasta ahora invisibilizada por las instituciones.

Por último, estos cambios deben abordarse desde el paradigma de la pedagogía crítica, para ampliar los horizontes de posibilidad de las personas afectadas por la trata (Bell-hooks, 1994).

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Antolínez, I. y Jorge, E. (2017). Repensando la categoría de «víctima»: Un análisis sobre la capacidad de agencia de mujeres migrantes vinculadas a redes de trata. *Revista Científica de Educación y Comunicación Hatetepé Diversidad y educación afectiva afectivo sexual*, 15, 37-49. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2017.v2.i15.5>
- Bell-hooks (1994). *Teaching to transgress: Education as a practice of freedom*. Routledge.

- Bravo-Moreno, A. (2015). Educando y aprendiendo desde procesos de racialización. *Gazeta de Antropología*, 31(1).
- Carracedo, R. (2005). Prostitución y trata. *Themis*, 22-27.
- Clemente, M. (2017). Human Trafficking in Portugal: An Ethnography of Research and Data. *Studi Emigrazione*, 208, 663-687.
- Consejo de Europa. (2005). *Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos*.
- De Miguel, A. (2014). La prostitución de mujeres, una escuela de desigualdad humana. *Dilemata*, 6, 7-30.
- Edwards, A. (2007). Traffic in Human Beings: At the Intersection of Criminal Justice, Human Rights, Asylum/Migration and Labor. *Denver Journal of International Law and Policy*, 36, 9-53.
- Gobierno de España. (2011). *Protocolo Marco de Protección de las Víctimas de Trata de Seres Humanos*. Gobierno de España.
- Gobierno de España. (2012). *Plan Integral de Lucha contra la Trata de Seres Humanos con Fines de Explotación Sexual*.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y la perspectiva parcial. En *Ciencia, ciborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Cátedra.
- Hill-Collins, P. y Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Naciones Unidas (1949). *Convenio para la Represión de la Trata de Personas y la Explotación de la Prostitución*.
- Naciones Unidas (2000). *Protocolo de Naciones Unidas, para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños*.
- Ríos-Marín, A. M. (2016). Ocuparse en la industria del sexo: ¿Una estrategia de supervivencia frente a la crisis? Working in the sex industry: A survival strategy against the crisis? *Revista Internacional de Estudios Migratorios. CEMyRI. UAL*, 6(2), 269-291.
- Sociedad de Naciones (1904). Acuerdo Internacional para la Supresión del Tráfico de Trata de Blancas, firmado en París el 18 de mayo de 1904.
- UNODC (2018). *Global Report on Trafficking in Persons 2018*. United Nations Office on Drugs and Crime.
- Wolken, C. (2006). Feminist Legal Theory and Human Trafficking in the United States: Towards a New Framework. *Md. L. J. Race Relig. Gender y Class*, 2(6), 407-438.



# 35

# De la resonancia de los suplicios a un concierto sinfónico

*Kleiberth Lenin Mora Aragón<sup>1</sup>*

## 1. DE LA RESONANCIA DE LOS SUPPLICIOS A UN CONCIERTO SINFÓNICO

### 1.1. Introducción

La historia del trato al delincuente va de los suplicios a formas contemporáneas de maltrato. El Programa Académico Penitenciario (PAP), se inspiró en el Primer Congreso celebrado por las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y tratamiento del delincuente, efectuado en la ciudad de Ginebra en 1955. En la resolución expresa que: las penas y medidas privativas de libertad son el medio a través del cual se protege a la sociedad contra el crimen, e indica claramente aprovechar el período de privación de libertad, para estimular en el delincuente conductas en sincronía con el marco legal. El instrumento es imperativo al establecer paralelamente a la pena, la inducción de valores que vinculen al individuo con el cumplimiento de la ley. Lo anterior permite advertir, que todas las naciones del mundo están comprometidas a implementar programas educativos dirigidos a una población donde la discriminación y menoscabo siguen presentes (Del Olmo, 1999).

Foucault (2018) en su libro *Vigilar y castigar*, describe como en la antigüedad el cuerpo era el objeto de la pena, los suplicios retumbaban en las ciudades ya que eran actos públicos ejemplarizantes de lo jurídicamente denominado «del no hacer». Es por ello que se relaciona el efecto sonoro tortuoso de esos gritos, como tratamiento al delincuente con el efecto acústico y sublime de un concierto.

En este trabajo se investigará el aporte del PAP de Venezuela, describiendo la influencia de la música en las personas privadas de libertad dentro de un convulsionado ambiente lleno de precariedades y limitaciones. La actividad en cada núcleo es de 6 horas diarias,

---

<sup>1</sup> Músico y Abogado del Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela. Fundador del Programa Académico Penitenciario. Profesor Invitado Université de Lille.

cinco días a la semana tal como lo refiere una de las internas participantes (Zerpa Producciones, 2010).

Aportar a la problemática penitenciaria, requiere de la corresponsabilidad administrativa para generar respuestas viables, que permitan cambiar, mejorar y elevar la calidad de vida de las personas y grupos vulnerables en una interrelación con el entorno en mutua interdependencia (Añaños y Del Pozo, 2013).

## 1.2. Justificación

El avance de las ciencias sociales incrementó el conocimiento del hombre y amplió el manejo de la música a otras áreas, al respecto (Manes y Niro, 2018), la definen como la capacidad de producir impactos en la conducta humana, y convertirse en expresión de estados anímicos al provocar la liberación de dopamina en el cerebro.

En España la incursión de la música en las cárceles data de 1939, «las memorias recogían datos estadísticos sobre las acciones llevadas a cabo en los distintos penales, informaban sobre los modelos de redención pero, sobre todo, constituyen un testimonio visual manipulado de la realidad carcelaria» (Carramolino, 2016). Otro investigador del mismo país señala, que la música desde 1979 en las cárceles es usada con fines recreativos y no con intención formativa o de transformación social (Alayón y Longueiral, 2015).

El PAP cuenta con 13 años de experiencia, fue diseñado como herramienta de educación social, diseñado para hombres y mujeres en situación de privación de libertad, que mediante el aprendizaje, la práctica y el disfrute de la música, logran transformar sus vidas convirtiéndose en un espacio para la libertad (PAPenitenciario, 2016).

Abreu (2009) manifiesta que la práctica colectiva de la música tiene una dinámica de trabajo propia que la asemeja a la sociedad. Al leer una partitura estamos estableciendo un marco de intervención, la diversidad de instrumentos define los diferentes roles necesarios de una colectividad, de manera que nos permite el reconocimiento y la interacción, mostrando la fuerza del colectivo afianzando la sana convivencia.

En relación a los elementos de la música, se tiene del griego la palabra *rhythmós* definido como: movimiento regular y recurrente, está presente en todas las expresiones artísticas, se encuentra tan ligada con la esencia del ser humano, que muchos autores lo vinculan con los latidos del corazón, lo que lleva a concluir, que nadie carece de ritmo. Otro elemento es la armonía, definido básicamente por el acuerdo y concordancia en la construcción de acordes y secuencias de notas. Partiendo de este razonamiento, se puede vincular con tres dinámicas sociales: cuando son buenas, las definimos como armoniosa, cuando aparecen alteraciones, la armonía se transforma y cuando se rompe el dialogo, no hay armonía.

Las preguntas que guían la investigación son: ¿Es posible que las personas privadas de libertad internalicen valores relacionales a través de la ejecución de un instrumento y/o canto coral? ¿Constituye la práctica orquestal un medio social para las personas privadas de libertad? ¿La práctica orquestal incrementa en las personas privadas de libertad un desempeño social positivo en el contexto carcelario? ¿En qué magnitud la práctica orquestal influye en el proceso educativo de las personas privadas de libertad?



## 2. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a los planteamientos, el trabajo expresa los resultados de una investigación I+D+I, que empleó la música como vía en la aplicación de los valores relacionales en el entorno carcelario. Por ser un estudio descriptivo de campo, se obtuvo la información directamente del escenario y el investigador formó parte de la dinámica de las actividades programadas (Arias, 2012).

### 2.1. Diseño e instrumentos

El estudio se propuso como objetivo principal, comprobar si es posible que las personas privadas de libertad internalicen valores relacionales a través de la ejecución instrumental y/o canto coral y si la práctica musical da trascendencia a las conductas como proceso educativo.

Contó con el aval institucional de la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas y Coros juveniles e infantiles de Venezuela (FESNOJIV), aportando todo el personal académico/administrativo y el Ministerio del Poder Popular para la Gestión Penitenciaria, otorgando los permisos para el estudio. Cada uno de los centros donde se aplicó el PAP fue manejado en lo administrativo conforme a las estructuras de FESNOJIV denominadas Núcleos, y académicamente con variables propias del ambiente penitenciario, que permiten manejar la música para inducir valores relacionales. Al respecto Abreu (2009), La orquesta y el coro son mucho más que estructuras artísticas, son modelos y escuelas de vida social... La música se constituye en fuente de desarrollo de las dimensiones del ser humano, eleva su condición espiritual y lo conduce a un desarrollo integral de su personalidad. Por lo que resulta una formidable fuente educativa-socializadora.

El procesamiento analítico de la información es de carácter cualicuantitativo, es decir, la modalidad permite observar el comportamiento de las personas privadas de libertad en cuanto a reacciones, comportamientos y frecuencia. El tratamiento de la información se procesó bajo el programa IBM SPSS versión 20. Como técnica para la obtención de información se aplicó la Triangulación hermenéutica, como lo refiere Cisterna (2005) al considerar la adquisición de conocimientos a través del contexto situacional, donde cada uno de los canales aporta y el investigador organiza la información para fundamentarla reflexivamente. Los canales de información manejados fueron:

- Registros Administrativos: lo constituyen los diferentes documentos que reposan en los archivos de cada Núcleo y en la Coordinación Nacional (control de asistencia, diarios de clase, nóminas de inscritos, planificación nacional, desarrollo de contenidos, planificación y desarrollo de presentaciones, registro de novedades).
- Entrevistas Semiestructuradas: fueron aplicadas a los grupos focales. Se estructuraron 5 áreas temáticas: vivencias y sugerencias (familiares y amigos de las personas privadas de libertad); Datos demográficos, legales y dinámica social (autoridades del penal y del núcleo); Comportamiento de las(os) internas(os) en los traslados (Guardia Nacional); Desarrollo e implementación del Programa (Ministerio Penitenciario, FESNOJIV e investigador) y Resultados ( egresados del PAP, docentes,

autoridades del penal, guardia nacional, familiares y amigos, ministerio y medios de comunicación).

- Cuestionarios, Autovaloración y Valoración: el primero desarrollado por los internos activos. El segundo por los docentes, correspondiente a planteamientos que demandan conductas inherentes a la ejecución de un instrumento musical y/o canto coral diseñado por el investigador.

## 2.2. Población, muestra y espacios

Con una población activa de 1.507 reclusos, 682 mujeres y 825 hombres. La población muestral se tomó de los cuestionarios aplicados a la totalidad de inscritos, 80 por cada centro penitenciario, 40 corresponden a la Evaluación realizada por los docentes y 40 pertenecientes a la Autovaloración realizada por el mismo interno, sin discriminación de género para un total de 800 cuestionarios. Lo señalado constituye el 5.8% del total de inscritos y el 53.1% de la población activa. A todos se les participó de la investigación y firmaron para autorizar el manejo de la información.

TABLA 35.1  
*Población atendida. Junio 2007-diciembre 2019*

Núcleo	Fecha de inicio	Hombres	Mujeres
Instituto Nacional de Orientación Femenina Los Teques-Miranda.	25/06/2007		2.625
Centro Penitenciario de Occidente Santa Ana-Tachira.	27/06/2007	2.583	753
Centro Penitenciario de la Región Andina Lagunillas-Mérida.	01/06/2007	1.458	518
Centro Penitenciario Mínima de Carabobo. Tocuyito-Carabobo.	24/03/2008	404	
Anexo Femenino de Tocuyito. Tocuyito-Carabobo.	22/06/2011		434
Comunidad Penitenciaria de Coro Coro-Falcon.	02/02/2009	1.426	550
Centro Penitenciario de la Región Insular San Antonio-Port-lamar.	15/03/2011	976	191
Cenapromil. Caracas Distrito Federal.	01/09/2017	268	
Internado Judicial de Barnas. Barinas-Barinas.	10/06/2011	1.055	336
Entidad de Atención Ciudad Caracas. Caracas Distrito Federal.	15/10/2017	256	
Total		8.426	5.407
		13.833	

Fuente: elaboración propia.

### 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados derivados se obtuvieron vinculando los canales de información, tocando las dimensiones: responsabilidad, disciplina, respeto, motivación, solidaridad, autoestima y creatividad.

#### 3.1. Responsabilidad y disciplina

Al conjugar los valores responsabilidad y disciplina, las personas privadas de libertad reconocen y responden a las exigencias bajo una atmosfera de compromiso consigo mismo. En tal sentido, la disciplina desarrolla la capacidad de actuar ordenada y perseverantemente, para conseguir un objetivo. De igual manera, permite ponderar los niveles de tolerancia y responsabilidad al seguir las instrucciones del personal.

TABLA 35.2  
*Resultado de los cuestionarios. Valoración/autovaloración.  
Privados de Libertad 2007-2019*

Variable independiente	Dimensión	Indicadores	Valoración realizada por docente/ítems	ΣS + CS		Autovaloración realizada por el interno/ítems	ΣS + CS	
				Fs	%		Fs	%
Programa académico penitenciario	Desempeño social	Responsabilidad y disciplina	¿Asiste puntualmente al horario indicado?	346	86,5	¿Asisto puntualmente al horario indicado?	393	98,3
			¿Cumple con las indicaciones?	351	87,8	¿Cumplo con las indicaciones?	372	93,0
			¿Asume responsabilidades?	348	87,0	¿Asumo responsabilidades?	391	97,8

Fuente: elaboración propia.

Los resultados indican una clara tendencia a la internalización del valor. La dinámica diaria del núcleo se desarrolla con respeto por el tiempo propio y el de los demás. El aprendizaje en la ejecución de un instrumento musical y/o práctica coral, crea la necesidad del participante a organizar metódicamente el espacio y cumplir con sus obligaciones; al no hacerlo, altera el trabajo en equipo y pierde credibilidad ante sus compañeros.

El entorno social más próximo al interno está constituido por los funcionarios del Ministerio del Poder Popular para el Servicio Penitenciario, representado por el Director, Sub-Director, Jefes de Régimen, custodios y guardias nacionales, todos ellos mantienen contacto permanente con las personas privadas de libertad, al ser entrevistados en lo relativo a los indicadores responsabilidad y disciplina, refirieron que el 90% de los miembros del PAP cumplen con las normativas del centro, sin necesidad de presionarlos, dada la cercanía de la fuente con la población en estudio se puede admitir que la opinión es objetiva y verificable en los libros de reportes disciplinarios de cada centro, un 10% expreso que los internos cumplen parcialmente y bajo presión.

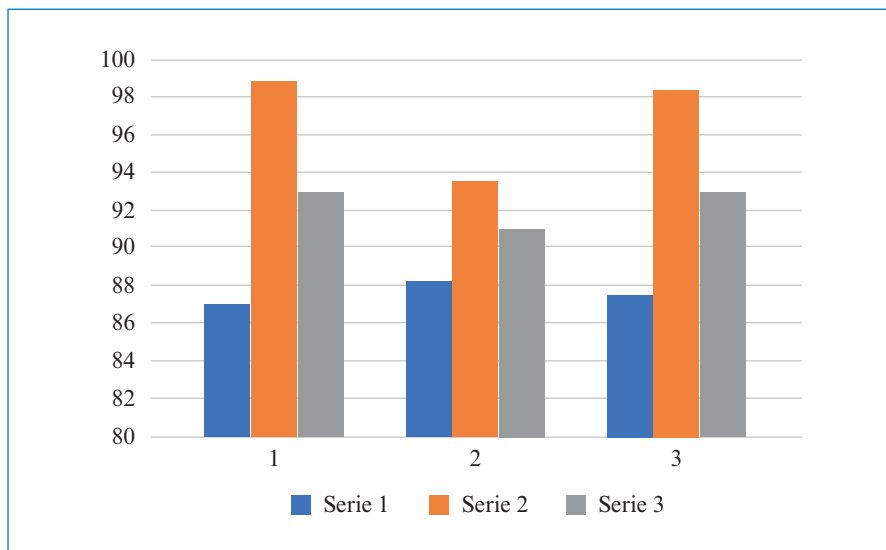


Figura 35.1. Responsabilidad y disciplina. ¿Asiste(o) puntualmente al horario indicado?; ¿Cumple(o) con las indicaciones?; ¿Asume(o) responsabilidades? (Fuente: elaboración propia).

De igual forma, los registros administrativos reseñan una asistencia que fluctúa entre el 90 y el 95% de la población activa, con un promedio de 92.5%, puntualizando como causa de inasistencia, traslado a los tribunales, visita del abogado y/o enfermedad.

### 3.2. Respeto, motivación y solidaridad

En cuanto al respeto y motivación, resaltan las entrevistas hechas a los funcionarios administrativos, custodios y guardias nacionales en cuanto al tema: actitud del Privado de Libertad ante las normas de traslado, el 100% de los entrevistados señalan, que las asumen sin ningún tipo de resistencia, afirmando que se diferencian del resto de la población (*Últimas noticias*, 2012).

Vale resaltar que durante estos 13 años se han realizado 1.410 presentaciones, de las cuales 78 fueron extramuros y ninguna de ellas presentó novedad. Incluso los funcionarios, manifiestan sentirse cómodos cuando tienen conciertos en los teatros de la región o en la capital del país. El respeto a las normas crea una atmósfera que permite el reconocimiento mutuo donde la violencia no tiene espacio. (Watchmananonimo, 2008).

Por tanto, toda persona que forma parte de una orquesta o grupo musical se sintoniza con la exigencia del respeto mutuo, apreciando la necesidad de aplicarlo y demandarlo como un valor fundamental para el trabajo en equipo.

TABLA 35.3

Resultado de los cuestionarios. Valoración/autovaloración.  
Privados de libertad 2007-2019

Variable independiente	Dimensión	Indicadores	Valoración realizada por docente/ítems	ΣS + CS		Autovaloración realizada por el interno/ítems	ΣS + CS	
				Fs	%		Fs	%
PAP	Desempeño social	Respeto	¿Respeto las decisiones de los demás?	323	80,8	¿Respeto las decisiones de los demás?	386	96,5
		Motivación	¿Es dinámico en las actividades?	373	93,3	¿Soy dinámico en las actividades?	360	90,0
		Solidaridad	¿Es solidario con sus compañeros?	351	87,8	¿Soy solidario con mis compañeros?	346	86,5

Fuente: elaboración propia.

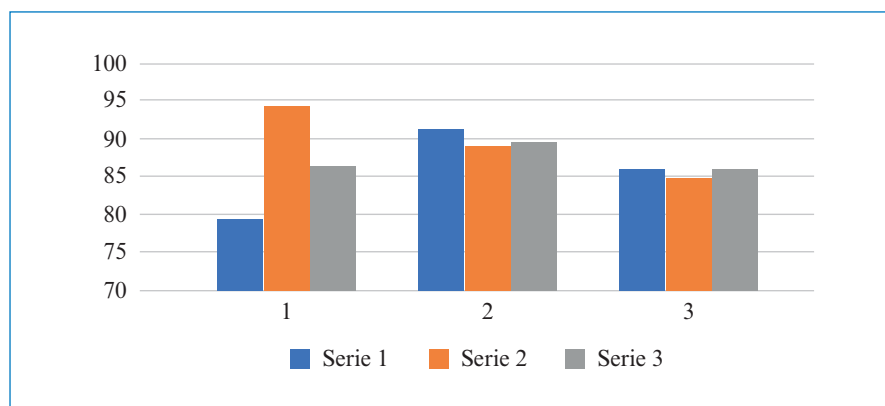


Figura 35.2. Respeto, motivación y solidaridad. ¿Respeto(o) las decisiones de los demás?; ¿Es (Soy) dinámico en las actividades?; ¿Es (Soy) solidario con sus (mis) compañeros? (Fuente: elaboración propia).

El PAP desde su origen se propuso mantener en los participantes la necesidad de experimentar el logro a través de la práctica de la música, donde la motivación juega un papel incansable que entusiasma, haciéndose imprescindible como objeto de vida; el binomio docente-participante, celebra conjuntamente sus logros académicos (Globovision, 2014).

Tender vínculos afectivos sanos para el crecimiento recíproco, es uno de los pilares esenciales para el indicador solidaridad, conectarlos emocionalmente crea relaciones afectivas, donde el aventajado motiva de manera empática, otorgándole fuerza a lo colectivo sobre lo individual, para una internalización y reflejo en otros planos sociales.

### 3.3. Autoestima y creatividad

TABLA 35.4  
 Resultado de los cuestionarios. Valoración/autovaloración.  
 Privados de libertad 2007-2019

Variable independiente	Dimensión	Indicadores	Valoración realizada por docente/ítems	ΣS + CS		Autovaloración realizada por el interno/ítems	ΣS + CS	
				Fs	%		Fs	%
PAP	Desempeño social	Autoestima	¿Es cuidadoso de su presentación personal?	381	95,3	¿Cuido mi presentación personal?	390	97,3
		Creatividad	¿Es creativo?	310	77,5	¿Soy creativo?	232	80,8

Fuente: elaboración propia.

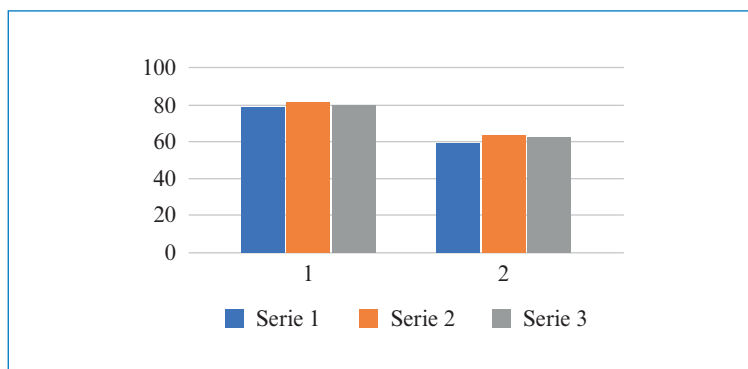


Figura 35.3. Autoestima y creatividad. ¿Es (Soy) cuidadoso de su presentación personal?; ¿Es (Soy) creativo? (Fuente: elaboración propia).

Todo individuo cuenta con percepciones y valoraciones de sí mismo, enfocadas en diferentes relaciones, teniendo como base el amor propio. Esto lo conduce a realizar autovaloraciones: ¿cómo luzco?, ¿en qué soy bueno? y ¿cómo soy percibido por los demás?

Los cuestionamientos referidos, tienen que ver con la autoestima, el PAP estimula a sus integrantes a mantener el aseo personal como firme propósito de neutralizar una de las incidencias más lamentables del encierro, como es el abandono personal.

En lo relativo a ¿Es creativo?, todos los seres humanos tienen tal condición, se puede conceptualizar como una habilidad del pensamiento a consolidar nuevas conductas, condición que le permite desenvolverse en cualquier área de sus necesidades (Lambert, 2001).

## 4. DISCUSIÓN

Las personas privadas de libertad deben ser dirigidas a elevar su desarrollo personal, ya que, bajo la custodia del Estado, adquieren una condición de tutela con deberes y derechos, la cual debe ser resguardada por su condición vulnerable.

Los estudios señalan que el aprendizaje de la música además de favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas también las mejora, así como estimula las inteligencias múltiples. En este sentido, Rubio (lunes 9 de marzo 2020) lo muestra en su artículo Los beneficios de tocar un instrumento musical; sus planteamientos fueron respaldados por tres investigadores; en primer lugar, refiere a Jancke, describiendo cómo opera en el cerebro y en el campo emocional la ejecución musical. Desde la misma perspectiva cita al neurólogo de la Universidad de Helsinki Sarkamo, quien relató lo que ocurría en el cerebro en paralelo al aprendizaje de tocar un instrumento; los resultados mostraron un incremento de las funciones neurocognitivas y mejoras anímicas. Para finalizar, se apoyó en Phillips, directora ejecutiva de la Sinfónica de Norwalk, precisando que la persona a nivel individual al tocar un instrumento cuenta con las herramientas cognitivas para ser metódica y atenta, conducta que repercute en su dinámica diaria, enseñando a vencer el miedo al aportar seguridad y autoconfianza al formar parte de un grupo. Lo señalado es cónsono a los resultados obtenidos del presente estudio llevado a las cárceles venezolanas (Globovisión, 2014).

La práctica colectiva de la música en recintos carcelarios también puede tener fines vicados como lo refiere Carramolino (2016) durante el régimen de Franco, este medio educativo fue utilizado para adiestrar a los reclusos a demandas ideológicas del nuevo orden político, estos eran estimulados a trabajar o estudiar música entre otras artes como medio de redención de la pena. En torno a ello, Fernández describe que los reclusos músicos que se apegaban a las exigencias eran los encargados de celebrar las efemérides dentro de los penales destacando la Banda de la Prisión Central de Burgos, San Miguel de los Reyes en Valencia; La Orquesta de la Prisión Escuela de Madrid, las Orquestas y Coros de la Prisión Central de Guadalajara y la Celular de Barcelona (Fernández, 1953, en cita de Carramolino 2016). Es evidente que la música es moldeable para los más diversos enfoques y propósitos según los objetivos buscados.

Cónsono al empleo edificante del ser humano, surge «Le Jeu d'Orchestra», investigación dirigida por Lassus, (2015) en 11 cárceles de adultos y jóvenes del norte de Francia, el estudio duro del 2011 al 2014. Con el transcurrir del tiempo y gracias a los excelentes resultados surge de la misma investigadora la «Orquesta Participativa», donde se conjugan conceptos, políticos, sociales y artísticos, al expresar y promover la siembra de orquestas accesibles a todos, para (re)crear vínculos entre las personas a través de la musicalidad social, ejercitando las habilidades que lo conducen a la convivialidad (fraternidad sin exclusión); habilitando un canal de comunicación idóneo al desarrollo integral del individuo en cualquier etapa de su vida (Lassus, 2020).

## 5. CONCLUSIONES

Del estudio se aprecia que la práctica colectiva de la música genera en los privados de libertad valores y actitudes de respeto, solidaridad y tolerancia entre otras, que se mani-

fiestan directamente en su seguridad, autoestima y creatividad. Se establecen vínculos fuertes que los unen, estimulando la colaboración y ayuda mutua. Se puede afirmar, que la música puede mejorar y potenciar conductas tolerantes empleando las estrategias adecuadas.

De igual forma se observa como el trabajo musical, incide y repercute en actitudes positivas, permitiendo la construcción de espacios comunes de convivencia e inclusión educativa, beneficiando conjuntamente el acatamiento de la normativa penitenciaria. En definitiva, el PAP estimula la identidad del interno, donde la música actúa como hilo conductor y catalizador del proceso.

Las referencias muestran lo universal de la música y sus efectos. Este fenómeno sonoro nos acompaña a lo largo de la vida, tocando espacios íntimos de nuestra mente, haciéndolos florecer. La música, te da pautas sin pedirlo, te habla sin palabras y te hace sentir sin tocarte, viaja en una frecuencia sensorial que transforma, modifica y edifica (Sinfónica penitenciaria, 2018).

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. (2009, 18 febrero). Niños transformados por la música [conferencia]. Premios TED. Recuperado de <https://youtu.be/Uintr2QX-TU>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la investigación*. 6.ª edición. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Carramolino, E. (2016). La música os hará libres o el modelo penitenciario del franquismo para la redención de la pena por el esfuerzo intelectual. *AV NOTAS Revista de Investigación musical*. Recuperado de <http://publicaciones.csmjaen.es/index.php/pruebas/article/view/10/7>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>
- Del Olmo, Rosa. (1999). *América Latina y su Criminología* (4.ª ed.). España: Siglo XXI editores.
- Del Pozo, F. y Añaños, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41191](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191)
- Fontes, R. y Sestelo, E. (2016). La actividad musical en las prisiones españolas desde 1979 hasta la actualidad: estudio y análisis de su evolución histórica y valor formativo. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=771/77145288006>
- Foucalt, M. (2018). *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*. 6.ª reimpresión. México: Siglo XXI editores.
- Globovisión. (2014). *Internas del INOF Agradecen la labor de la Orquesta Sinfónica Penitenciaria*. [Mi gente es noticia] [Globovisión videos]. Recuperado de <https://youtu.be/6C5sMR-swOq4>
- Globovisión. (2014). *Música en las cárceles busca transformar lo malo en bueno*. [Mi gente es noticia] [Globovisión videos]. Recuperado de <https://youtu.be/-6IJS4xHD80>
- Lambert, M. (2001). *Como Ser más Creativo*. ed. Mensajero, S.A.U.



- Lassus, M-P. (2020). Pour une musicalité sociale : L'Orchestre Participatif. Vers une démocratie convivialisiste? *Site Convivialisiste*. «théorie», <http://avril.convivialisme.org>
- Lassus, Piouff y Sbatella (2015). Conclusión. *Le Jeu d'Orchestra*. Lassus (ed.) *Le Jeu d'Orchestra* (pp. 301-308). Lille, France: Septentrion.
- Niro y Manes (2018). *El Cerebro del Futuro. ¿Cambiará la vida moderna nuestra esencia?* Barcelona, España: Planeta
- PAPenitenciario y Carreño, M. (2016). *Un espacio para la libertad*. especial para la libertad [video]. Recuperado de <https://youtu.be/NMWIAT66hqY>
- Posada y Díaz (2008) Las cárceles y población reclusa en Venezuela. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*. <http://ref.scielo.org/99435k>
- Rubio, N. (2020, 9 de marzo), Los beneficios de tocar un instrumento sorprendente! *MusicaAntigua.com*. Consultado el 15 de septiembre de 2020. Recuperado de <https://www.musicaantigua.com/los-beneficios-de-tocar-un-instrumento-sorprendente/>
- Ruffino, M. (2020, 9 de junio). Puntualidad. *Concepto. de*. Consultado el 15 de septiembre de 2020. Recuperado de <https://concepto.de/puntualidad/#ixzz6bYYIj9mJ>
- Sinfónica Penitenciaria (2017). *Venezuela* (vídeo). Recuperado de <https://youtu.be/djcUarhVZ-nE>
- Últimas noticias (2012, 10 de diciembre). Sinfónica Penitenciaria llega a los internados para adolescentes. Recuperado de <https://youtu.be/Pc3iqJezIuo>
- Watchmananonimo (2008). *Orquesta Sinfónica Penitenciaria Moliendo Café* (vídeo). Recuperado de <https://youtu.be/iHA0Jm6StnA>
- Zebra producciones. (2010). *La tierra de las mil orquestas Documental*. [TVE]. [31'59" al 41'58"] Recuperado de <https://youtu.be/2r8o7Tp2XKM>



**PARTE IV**  
**Educación en prisión**



# 36 El estudio como factor de protección en prisión<sup>1</sup>

*Fernando Gil Cantero<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

Conviene advertir para los lectores no especializados en el ámbito penitenciario que, en contra de lo que habitualmente se piensa, hay un fuerte respaldo legislativo, de carácter penitenciario, que permite la realización de múltiples actividades dentro de la prisión, entre ellas, las educativas. En efecto, el marco de leyes actualmente existente que regula el funcionamiento de las prisiones en nuestro país, constituido por la Constitución Española (CE), la Ley Orgánica General Penitenciaria (LOGP), el Reglamento Penitenciario (RP) y de forma mucho más específica múltiples circulares, posibilitan todo tipo de actuación educativa y aun innovadora (Gil Cantero, 2010, 2013a). Por tanto, su ausencia se debe más a una escasa voluntad en la que influye muchos factores —por supuesto, entre otros, la mentalidad dominante con respecto al trato y posibilidades de cambio que se le pueden ofrecer a los internos—, que con una dificultad de orden legislativo. En efecto, cualquier educador puede poner en marcha toda iniciativa que considere interesante y adecuada para los presos porque la LOGP establece que podrán utilizarse cualquier «método y medio» que respete los derechos constitucionales que facilite la reeducación y la reinserción (art. 60.2).

Pues bien, una de las áreas especialmente interesantes, como vamos a mostrar, para la reeducación y la reinserción y que tiene todo tipo de respaldo legal es el desarrollo de actividades de enseñanza reglada que permiten obtener, por parte de los presos, las titulaciones oficiales de los diferentes niveles educativos. Hemos titulado este capítulo así porque una de las conclusiones a las que se llega es que, con independencia de la obtención

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i-REINAC-«Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020). I.P. Fanny T. Añaños. Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

<sup>2</sup> Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

final o no del título correspondiente, la actividad de matricularse en un nivel de enseñanza determinado y comprometerse en el cumplimiento de la realización de las tareas que conlleva, esto es, estudiar, puede considerarse ya, en sí misma una actividad formativa y, por tanto, personalmente transformadora. En cualquier caso, es vista por parte de los internos como un factor de protección y de aislamiento de lo peor que tiene el clima penitenciario.

El objetivo de este capítulo es presentar y analizar los resultados de diversas investigaciones en los que se hace referencia, por parte de los mismos internos, y, en algunos casos, trabajadores de la prisión, al interés de participar en actividades regladas, para la obtención de títulos oficiales del sistema educativo. Mostraremos también, muy brevemente, las diferentes dificultades que, a nuestro juicio, limitan el número de asistentes a estas actividades.

## 2. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN LA REINSECCIÓN

En la literatura pedagógica penitenciaria es frecuente que se contraponga la instrucción con la educación buscando, en ocasiones, legítimamente, espacios profesionales para los pedagogos y los educadores sociales frente a los profesores. Así, se ha defendido que «(...) La insistencia en “escolarizar” a la población reclusa, que ha definido durante décadas los programas reeducativos en las cárceles, contribuyó a incrementar la confusión acerca del sentido y alcance que ha de tener la acción pedagógica en las prisiones (...) De ahí que educar en las cárceles requiera no confundir educación con escolarización» (Caride y Gradañlle, 2012, p. 39).

Siendo cierto este argumento, considero que la asistencia a cursos de enseñanza reglada tiene ventajas muy destacables como hemos desarrollado más ampliamente en otro lugar (Gil Cantero, 2013b). Por un lado, ofrece a los internos la posibilidad de obtener un título oficial lo que sigue siendo la causa estadística más alta para encontrar un trabajo y esto, a su vez, lo que más correlaciona con la reinsección. Por otro, más relevante todavía, como vamos a ver, es que permite incorporarse rápidamente a otro estilo de vida, a otra forma de relacionarse con el mundo, con los demás y consigo mismo.

Hay muchísima literatura que, acertadamente, defiende y promueve, como actividades específicamente educativas —y no solo instructivas— los cursos de educación formal dirigidos a la obtención de un título oficial. En estos casos, se defiende la asistencia de los internos a la escuela de la prisión como una actividad educativa fundamental, valiosa en sí misma, más relevante aun que las actividades terapéuticas y laborales, propiciadora de nuevas narrativas personales y sociales donde los presos dejan de ser ocupantes de un espacio carcelario a ser habitantes de la escuela sin máscaras (Onofre, 2011; Fraga, 2011). «Por el aprendizaje de la lectura, de la escritura, por el conocimiento científico propiciado por la escuela, se va fortaleciendo, ejercitando, adquiriendo y filtrando su identidad y consecuentemente su autonomía» (Facalde-Pereira y Asinelli-Luz, 2014, p.7). «El estudiante preso, si bien está preso, no es preso —voluntad única del actual sistema carcela-

rio— sino estudiante» (Lewkowicz, 1996, en Blazich, 2007, p.59). En la misma línea nos cuenta Anthamatten el comentario que le hizo un preso al terminar uno de sus seminarios sobre filosofía: «nunca me siento tan libre como cuando estoy en esta clase» (Anthamatten, 2014, p.165). «La transformación puede ocurrir» cuando en una clase de matemáticas un preso te dice: «Nunca pensé que podría aprender eso» (Byrne y Carr, 2015, p.6).

Parece que el preso que es estudiante tal vez piensa la vida en prisión de otro modo y se piensa también de otro modo. Diversas investigaciones de campo han concluido destacando algunos efectos educativos: cambios de estilo de vida (Galán y Gil Cantero, 2018), cambios de actitudes colaborativas y de respeto al otro (Correa, Perano, León y Renzone, 2011), más autonomía centrada en sus posibilidades y esfuerzos (García-Legaz y Crespo, 2014), más competencias sociales normalizadas y menos actividades de riesgo (Rampey y otros, 2016), más vinculación con la familia y los hijos (Davis y otros, 2014), favorece a los sujetos «ser reconocidos», «reconocerse», «no estar al margen», en definitiva, «provoca el pensamiento y la apertura de nuevas formas de ver el mundo» (Modé y Lotierzo, 2014, p. 27; CLADE, 2013, 2014). Scarfó y Aued (2013) proponen incluso la interesante idea de separar el espacio escolar del carcelario, y que ambos sean gestionados por agencias diferentes.

Por supuesto, la acción pedagógica necesaria en las prisiones es más amplia, pero debemos apoyar la imprescindible adquisición de conocimientos porque ayudan a los presos a consolidar hábitos, pensar mejor y, sobre todo, a entenderse con relación al mundo que les ha tocado vivir. No me estoy refiriendo a la mera acumulación de saberes. Estoy tratando de dirigir la atención a que, como ha escrito Pring, «(q)uizá esos alumnos no logren la profundidad de comprensión propia de un Premio Nobel o de quienes sacan las mejores notas en las pruebas finales de la etapa de la educación secundaria, pero pueden llegar a establecer un vínculo —una continuidad conceptual— entre cómo ven ellos el mundo y experimentan las relaciones humanas por un lado y, por otro, lo que transmiten al respecto las Humanidades y las Ciencias» (Pring, 2016, p. 17).

En efecto, estudiar exige poner en práctica muchos de los comportamientos incluidos dentro de una reeducación. Tienen que adaptarse a normas externas que ellos no han establecido, tienen que cumplirlas con sus correspondientes consecuencias si no lo hacen y tienen que alcanzar un rendimiento objetivo, lo que exige esfuerzo y empeño en mejorar. Por otra parte, estudiar en prisión como en cualquier contexto conlleva mantener un nivel alto de atención, prolongado y sostenido en el tiempo; saber ponderar los bienes principales que corresponden a un período de la vida, sabiendo diferenciar lo principal de lo secundario, decidiendo demorar o alejar otras actividades más placenteras o cómodas como estar tirados en el patio de la cárcel.

Voy a dar algunos datos sobre estas ideas. En el *Cuestionario de Calidad de Vida en Centros Penitenciarios* (García-Lega y Crespo, 2014, p. 29 y ss.) elaborado por el Consejo Social Penitenciario, que agrupa a todas las ONG que colaboran en las prisiones, un 20% de internos de nuestro sistema penitenciario no se sienten respetados por nadie en la prisión, ni por otros internos, ni por los funcionarios, bien de vigilancia o del equipo técnico. Pues bien, el porcentaje más alto entre esos internos que alcanza un 43% son los presos analfabetos mientras que el porcentaje más bajo dentro de ese mismo 20% corresponde a los internos que están cursando los estudios de primaria (17%) y de secun-

daria o formación profesional (27%). Me parece interesante que los que se sienten menos respetados dentro de la prisión sean precisamente los que menos estudios tienen, esto es, tal vez porque son los que menos pueden entender este mundo y, probablemente, el mundo de fuera.

Otros datos, recabados en esta ocasión con una metodología biográfica-narrativa por parte del profesor Diego Galán, en su tesis doctoral, aportan información muy interesante sobre este asunto. Empezar a estudiar puede tener el efecto beneficioso para los presos de experimentar, de forma rápida, un cambio de estilo de vida que los lleva a verse distintos ya en el presente y a extenderlo, de forma imaginaria, como proyecto, en el futuro al salir de prisión (Galán y Gil Cantero, 2018).

Por ejemplo, Antonio, interno del módulo 5 de respeto de Valdemoro, nos cuenta lo siguiente: «*Depende de uno mismo, pero sí en mi caso desde que formo parte del módulo de respeto, ya no quiero delinquir. Además, llevo estudiando cuatro o cinco años energía solar, eso me ha abierto los ojos, además creo en ello y quiero que forme parte de mi futuro*». Por su parte, Borja, interno, nos proporciona la siguiente explicación: «*Antes, un día normal en mi vida era levantarme y pensar en qué ocupar el tiempo porque no tenía nada que hacer. Era una desocupación del tiempo, me iba a la playa y de ahí me tiraba todo el día en el chiringuito bebiendo, de ahí pasaba a la droga y con esa gente pasaba las horas pensando cómo seguir delinquiendo. Ahora mis estudios me absorben todo el tiempo, que veo esperanzas en poder ganarme la vida con ello*».

Y es que como ha escrito Ricoeur «el saber no es lo que pienso, sino aquello mediante lo cual pienso» (Ricoeur, 1988, p. 321). *El preso que es estudiante piensa la vida en prisión de otro modo*.

Por todo esto es muy importante para el desarrollo de las capacidades de los presos que se mantenga la obligatoriedad de que en cada centro penitenciario cuente con una escuela y una biblioteca; que se fomente el uso de libros, periódicos y revistas; que se ponga especial atención a los analfabetos y jóvenes; que las enseñanzas regladas se ajusten a la legislación vigente y no sean solo talleres informales de titiriteros; que se fomente el interés de los internos por el estudio dando las máximas facilidades para la realización y el seguimiento de los cursos, incrementando las recompensas y los beneficios penitenciarios<sup>3</sup>.

Finalmente, queremos presentar algunos de los resultados obtenidos en una investigación realizada sobre estas mismas cuestiones, este mismo año -2020-, en 31 prisiones del sistema penitenciario español (Gil Cantero, Raya Miranda, Soto Navarro, y Añaños-Bedriñana, 2020b). En esta investigación, centrada en recabar, pormenorizadamente, el estado actual en que se encuentran las internas -el estudio se centraba solo en ellas- que participan o han participado, antes y durante su estancia en prisión, en el sistema educativo, especialmente en los niveles básico, medio y superior de enseñanza formal, vuelve a con-

---

<sup>3</sup> En el mes de noviembre de 2020, en la asignatura optativa *Intervención Educativa en Centros Penitenciarios*, de los estudios de Educación Social de la Universidad Complutense, nos visitaron algunos internos acompañados de la asociación Alucinos-Lasalle. Una alumna les preguntó: «¿cuál ha sido la actividad que habéis realizado en prisión y que más os ha gustado y menos?». Uno de ellos contestó: «lo que menos me gustaba era las actividades en los que nos hacían andar en círculo y saludarnos unos a otros para decir nuestros nombres Me parece una gilipollez». Otro contestó: «Para mí, lo más importante es que entré sin saber leer y escribir y ahora sé leer y escribir».



firmarse que si bien el número de mujeres matriculadas es bastante escaso, sin embargo, destacan las altas valoraciones positivas de ellas como de los trabajadores de la prisión, pues consideran, en definitiva, bastante útiles la participación en estos niveles de enseñanza. Los efectos positivos por la realización de estos estudios en prisión tienen cierta consistencia con otras investigaciones (Murillo, 2019; Añaños-Bedriñana, 2013; Gutiérrez, Callejo, y Viedma, 2010) tanto en la valoración global («bastante positivo») como en las razones concretas («aprendizaje», «seguridad», «bienestar», «satisfacción personal», «alejamiento físico de las situaciones conflictivas», «menos consumo de drogas», «expectativas laborales»). Coincidimos con Murillo en que esta participación es percibida por las mujeres como «un factor protector».

Por otra parte, algunos de los resultados obtenidos en esta investigación vuelven a confirmar que la tasa de abandono escolar en el nivel obligatorio y medio de enseñanza se vincula con carreras delictivas largas, con ambientes familiares y culturales más desfavorecidos y, en algunos casos, desestructurados que no valoran la cultura formal. En esta misma investigación hemos podido constatar que las mujeres que han realizado o realizan estudios medios y superiores en la prisión suelen presentar un perfil caracterizado por, en primer lugar, cierta vinculación laboral antes de entrar en prisión; en segundo lugar, menores antecedentes penales con carreras delictivas más cortas y, por último, han realizado previamente cursos de formación profesional dirigidos a encontrar un empleo. Estos datos son consistentes con otras investigaciones en los que se indica que la participación en esos niveles altos de enseñanza depende más de estilos de vida previos bien socializados (Brunton-Smith y Hopkins, 2014).

### **3. RECUPEREMOS UN ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA REINSECCIÓN**

No cabe duda que uno de los discursos que más incidencia tiene en disminuir o anular el número y tipo de actividades educativas que se ofrecen en las prisiones es el poco efecto que tienen en los niveles futuros de reincidencia. Este argumento ha sido esgrimido, además, aprovechando los recortes por la crisis económica, acentuando así la idea de que, para muchos, estamos ante una mera «charlatanería correccional» (Lee y Stohr, 2012, p. 96).

Consideramos que estos datos pueden desalentar a los servicios públicos y, en concreto, a los responsables de instituciones penitenciarias para poner en marcha medios y sistemas de motivación que incrementen el número de participantes en actividades educativas, formales o no. Como ya hemos explicado en otro momento (Gil Cantero, 2013b), los derechos fundamentales —y la educación lo es— no deben ser sopesados, desde un punto de vista económico y de mera eficacia, con relación a los índices de reincidencia, abandono, o cualquier otro efecto positivo o no. En efecto, esos derechos fundamentales están basados en necesidades antropológicas del ser humano. Esto significa que, con independencia de los resultados obtenidos, esto es, con independencia de si se incrementa o no la reincidencia, o cualquier otra variable, un Estado social y Democrático de derecho tiene la obligación de

ofrecer todo tipo de actividades que favorezcan la continuación del desarrollo humano pues la persona, su proceso formativo y, por tanto, también su proceso de deformación, nunca se para. Por eso, es importante resaltar que los bajos índices de internos matriculados en los diferentes niveles del sistema educativo no deberían ser utilizados, y menos en situaciones agudas de crisis, como las actuales, para desentenderse de la obligación que tienen los responsables penitenciarios para promover y favorecer la participación de los internos en este tipo de actividades y, por tanto, poder beneficiarse de los efectos educativos, claramente contrastados, del estudio (Silva, 2020; Touriñán, 2019; Bárcena, 2019).

Desde la perspectiva pedagógica conviene subrayar, de nuevo, el sentido profundo del derecho de los presos a la educación y al acceso a la cultura por el que no cabe relativizar, en modo alguno, la oferta de actividades educativas en función de sus resultados sobre la reincidencia futura. En efecto, ¿debemos dejar de promover el derecho a la educación de un interno aunque tuviésemos la absoluta seguridad de que va a volver a reincidir? No, porque el derecho a la educación del preso se centra en una idea de educación permanente, «en el desarrollo del potencial humano aunque esta educación puede o no reducir el nivel de reincidencia» (Scarfó, 2003, p. 301).

Se va abriendo así paso el acertado argumento de ampliar la perspectiva de evaluación de los efectos positivos de las actividades educativas más allá de la reinserción. «Y si en lugar de utilizar la reincidencia para validar un programa, se evaluaron los programas correccionales basándose en resultados alternativos como la reducción de la violencia de la prisión, los aumentos en la salud o el bienestar del preso, o la provisión de oportunidades para el crecimiento emocional como seres humanos prosociales?» (Lee y Stohr, 2012, p. 110).

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Añaños-Bedriñana, F. T. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de Educación*, 360, enero-abril, 91-118. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2013-360-222
- Anthamatten, E. (2014). Hegel goes to prison. Punishment, education, and mutual recognition. En S. Tyson y J. M. Hall (eds.), *Philosophy imprisoned. The love of wisdom in the age of mass incarceration* (pp. 165-182). Plymouth: Lexington Books.
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41-67. DOI:10.14201/teri.20411
- Blazich, G. S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 53-60. <http://www.rieoei.org/rie44a03.htm>
- Brunton-Smith, I. y Hopkins, K. (2014). The impact of experience in prison on the employment status of prisoners after release: Findings from the first 3 waves of Surveying Prisoner Crime Reduction (SPCR). Report for Ministry of Justice. Reino Unido. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/296320/impact-of-experience-in-prison-on-employment-status-of-longer-sentenced-prisoners.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/296320/impact-of-experience-in-prison-on-employment-status-of-longer-sentenced-prisoners.pdf)
- Byrne, C. y Carr, M. (2015). Maths in Prison. *Journal of Prison Education and Reentry*, 2(2), 3-7.
- Caride, J.A. y Gradaílle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de educación*, 360, 36-47.

- CLADE (2013). *El Derecho a la Educación en Contextos de Encierro. Política y Prácticas en América Latina y el Caribe*. <http://v2.campanaderechoeducacion.org/>
- CLADE (2014). *El Derecho Humano a la Educación en contextos de encierro desde la perspectiva de sus sujetos*. <http://v2.campanaderechoeducacion.org/>
- Correa, A. M., Perano, J., León Barreto, I. y Renzone, C. (2011). *Indicadores monitoreo del derecho a la educación en cárcel*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Davis, L. M., Steele, J. L., Bozick, R., Williams, M., Turner, S., Miles, J. N. V., ... y Steinberg, P. S. (2014). *How Effective Is Correctional Education and Where Do We Go from Here? The Results of a Comprehensive Evaluation*. Santa Monica: RAND Corporation. [http://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR564.html](http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR564.html)
- Facalde-Pereira, I. A. y Asinelli-Luz, A. (2014). La educación como derecho humano para presos en Brasil. *Revista de humanidades*, 21, 1-16.
- Fraga, M. D. (2011). Encierro y escolaridad: sujetos de la política penitenciaria o política educativa. *Revista electrónica del Instituto de investigaciones «Ambrosio L. Gioja»*, 5, 418-430.
- Galán, D. y Gil Cantero, F. (2018). Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 475-489.
- García-Legaz, M. y Crespo, Á. (2014). *Cuestionario de calidad de vida en centros penitenciarios. Informe de la Comisión de Calidad de Vida del Consejo Social Penitenciario*. Recuperado de: [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/cuestionario\\_calidad\\_de\\_vida\\_modulo\\_de\\_respecto\\_definitivo.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/cuestionario_calidad_de_vida_modulo_de_respecto_definitivo.pdf)
- Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista española de pedagogía*, 68(245), 49-64.
- Gil Cantero, F. (2013a). Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo «good lives». *Revista de Educación*, 360, 48-68.
- Gil Cantero, F. (2013b). Educación y cuidado en prisiones. En J. A. Ibáñez-Martín (coord.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 297-314). Madrid: Dykinson.
- Gil Cantero, F., Raya Miranda, R., Soto Navarro, F. y Añaños-Bedriñana, F. (2020b). Estudiar en prisión: la situación actual de las mujeres en contextos penitenciarios españoles. *Psychology, Society, & Education* (en prensa).
- Gutiérrez, J., Callejo, J. y Viedma, A. (2010). Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores. *Revista de Educación*, 353, 443-468. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:208ee311-abbf-4f9d-a1a5-7e70882d663b/re35316-pdf.pdf>
- Lee, L. C. y Stohr, M. K. (2012). A Critique and Qualified Defense of «Correctional Quackery», *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 28, 96-112.
- Lewkowicz, I. (1996). La situación carcelaria. En D. Zerba (comp.), *El malestar en el sistema carcelario*. Buenos Aires: Secretaría de Educación. <http://www.estudiolwz.com.ar/protoWeb/lwzArchGral/art/SituacionCarcelaria.pdf>
- Modé, G. y Lotierzo, T. (2014). Ampliando voces: miradas y propuestas para la educación de personas jóvenes y adultas en la perspectiva de sus sujetos. Relato de una experiencia. *Decisio*, 28, 24-28.
- Murillo, W. (2019). La educación universitaria en prisión: logros, dificultades y necesidades. *Educación*, 43(2).DOI:10.15517/REVEDU.V43I2.31967
- Onofre, E. M. C. (2011). Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. En A. da S. Lourenço y E. M. C. Onofre (org). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas* (pp. 256-268). São Carlos: EdUFSCar.

- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea. Edición a cargo de María G. Amilburu.
- Rampey, B. D., Keiper, S., Mohadjer, L., Krenzke, T., Li, J., Thornton, N. y Hogan, J. (2016). *Highlights from the U.S. PIAAC Survey of Incarcerated Adults: Their Skills, Work Experience, Education, and Training: Program for the International Assessment of Adult Competencies: 2014*. Washington, DC: National Center for Education Statistics [https://www.insidehighered.com/sites/default/server\\_files/files/PIAAC\\_Prison\\_102816-Updated.pdf](https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/PIAAC_Prison_102816-Updated.pdf)
- Ricoeur, P. (1988) Poder, necesidad y consentimiento. En Autor, *Lo voluntario y lo involuntario*, Tomo II. Buenos Aires, Docencia.
- Scarfó, F. y Aued, V. (2013). El derecho a la educación las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista electrónica de Educação*, 7(1), 88-98.
- Scarfó, F. J. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos, *Revista IIDH*, 36, 291-324.
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46), 1-26.
- Touriñán López, J. M. (2019). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 7-39. doi:10.14201/teri.20571

# 37

## «Oye, pues va a ser que valgo». Motivaciones y expectativas para retomar la escuela en una cárcel de mujeres

*Carmen Osuna*<sup>1</sup>

### 1. INTRODUCCIÓN

La formación escolar en las prisiones, a través de los Centros de Educación para Personas Adultas (CEPA), se contempla dentro del llamado Tratamiento Penitenciario, que recoge medidas para «compensar las carencias» de las personas privadas de libertad (art. 110 del Reglamento Penitenciario, 1996). Así, en cierta medida, se erige como un instrumento que coadyuva al posterior «proceso de reinserción».

En este texto presento una reflexión sobre las motivaciones de mujeres encarceladas para acudir a la escuela y los problemas que han enfrentado al salir de prisión en relación a sus expectativas con respecto a su formación escolar. Mi intención es poner de manifiesto el modo en que la escuela en la cárcel se erige como un espacio en el que reconectar con ellas mismas y con sus familiares, así como en el que hacer planes de futuro; y cómo sus condiciones materiales y estructurales fuera de la cárcel interfieren en ellos.

Para ello, presentaré un análisis del material etnográfico producido durante mi trabajo de campo en la escuela<sup>2</sup> de la cárcel, así como del llamado proceso de reinserción de dos mujeres. En el caso de Sofía, sus expectativas de una vida mejor, construida en prisión, entre otras cosas, a partir de una renovada autoafirmación en la escuela, se vieron truncadas. En el caso de Olivia, el título escolar le permitió acceder a un trabajo que consideraba «mejor» hasta que sus circunstancias vitales la obligaron a retornar a su ciudad natal y aceptó un puesto laboral para el que no necesita el título de la ESO. Pero sus sueños se mantienen, ya que se ha matriculado en un curso de gestión administrativa, continuando así con sus estudios y con la promesa de lo que considera una vida más estable.

---

<sup>1</sup> Profesora contratada Doctora en el Departamento de Antropología Social y Cultural de la UNED.

<sup>2</sup> Según el director del CEPA, denominaban al CEPA «escuela» porque es un nombre más conocido y familiar para sus estudiantes

## 2. METODOLOGÍA

En 2015 comencé un trabajo de campo etnográfico en el CEPA de una cárcel de mujeres<sup>3</sup>. Desde entonces, durante un año y medio, y gracias al apoyo y buena disposición del profesorado, asistí una vez por semana al aula y participé en salidas programadas y en múltiples actividades organizadas la escuela.

Puesto que mis intereses iniciales de investigación tenían que ver con el abandono escolar y la vuelta al sistema educativo, el claustro de profesores me recomendó que desarrollara mi observación participante en el Nivel II, conducente a la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En su opinión, estas estudiantes tendrían una opinión más formada sobre sus motivaciones y quizá podrían reflexionar con mayor profundidad sobre sus expectativas en relación a su formación escolar. Seguí su consejo y se mostró muy acertado, no tanto por su argumentación sino sobre todo porque este era el único nivel en el que las estudiantes estaban toda la mañana en el aula, favoreciendo así el proceso de construcción de relaciones de confianza. De otro modo, solo podría haber compartido con las mujeres una hora y media en aula puesto que luego, terminado su tiempo escolar, pasaban a dispersarse por los diferentes módulos. En mi opinión y experiencia, compartir un lapso de tiempo tan breve se hubiera convertido en un problema para afianzar nuestras relaciones. Sin embargo, compartir mañanas enteras me permitió no solo conocer mejor a las estudiantes del aula sino que hablaban de mí a otras compañeras, ampliando así mi círculo de interacción. Participar en otras actividades también se reveló como fundamental para ampliar mis contactos y para entender las lógicas de funcionamiento de la escuela en la prisión (Osuna, 2019)<sup>4</sup>.

Al término de mis permisos de investigación en la cárcel había realizado diecisiete entrevistas a estudiantes y establecido una estrecha relación de confianza con cuatro de ellas, con las que sigo en contacto y a las que he acompañado, en mayor o menor medida, en sus llamados «procesos de reinserción»<sup>5</sup>. En este texto, Sofia y Olivia serán las protagonistas de mis reflexiones. A Sofia la he acompañado en diferentes etapas tras su salida de prisión, desarrollando observación participante y con entrevistas formales (Osuna, 2020). Con Olivia he tenido contacto telefónico durante este tiempo, y me ha mantenido al día de sus vicisitudes.

---

<sup>3</sup> Para profundizar en estudios desarrollados sobre el encarcelamiento de mujeres, recomiendo: Almeida (2005); Juliano (2010); Ballesteros y Almeda (2015); Frois (2017).

<sup>4</sup> Mi agradecimiento a todas las personas que participaron en mi investigación y me acompañaron en el proceso. Especialmente al profesorado y a las mujeres que compartieron su tiempo conmigo. A Sofia y Olivia, que protagonizan este texto.

<sup>5</sup> Para profundizar en estudios relacionados con procesos formativos en prisión, orientados a la reinserción, recomiendo: Añaños-Bedriña y Yagüe Olmos (2013); Añaños-Bedriña, Llorente Moreno y Chávez Torres (2016); Varela, C., Lorenzo, M. y García-Álvarez, J. (2020).

### 3. MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS PARA RETOMAR LOS ESTUDIOS

Conocí a Olivia y Sofía en mi primera sesión de observación participante en el aula, en febrero de 2015. Estaban sentadas juntas, al final del aula, y tardaría poco en descubrir que además de compañeras de clase se consideraban amigas. Olivia me recibió con una sonrisa enorme, que raramente pierde. Sofía lo hizo con escepticismo. Me senté en la última fila así que me separaba de ellas un estrecho pasillo. Sesión tras sesión, y gracias especialmente a los tiempos compartidos en el recreo, fuimos estrechando nuestra relación. En abril de 2015 las entrevisté formalmente a las dos, aunque nuestras interminables conversaciones informales y tiempos compartidos me permitieron ir conociendo con mayor profundidad sus circunstancias vitales, incluyendo sus motivaciones y expectativas con respecto a la escuela.

#### 3.1. «Oye, pues va a ser que valgo»: motivaciones y expectativas dentro de prisión

Cuando entrevisté a Olivia, comenzó por explicarme que para ella la escuela había supuesto «un trauma» puesto que había sido una niña muy tímida y le costaba mucho relacionarse. En el instituto no lo pasó mejor. Suspendía constantemente y repitió tercero de la ESO. Paradójicamente, me dijo, ese curso que repitió fue el que recuerda con mayor tranquilidad: «recordaba cosas y me servían de refuerzo». Pero el paso a cuarto de la ESO conllevó nuevos suspensos y su decisión de dejar los estudios. Se matriculó en una academia para aprender peluquería y estética, pero lo tuvo que dejar porque era privada y no podía permitirse pagarla. Fue en ese momento cuando comenzó a enlazar trabajos en los que no le solicitaban el graduado escolar. Y también cuando comenzó a consumir y a cometer diferentes delitos que finalmente la llevaron a prisión.

Olivia siempre hacía los deberes y hablaba muy entusiasmada de sus tiempos de estudio. Tiene un hijo que por aquél entonces tenía seis años y me contaba que su máxima ilusión era aprender para poder ayudarle en las tareas, a pesar de que según me contó: «en inglés ya tiene más nivel q yo [risas] hablamos por teléfono y me dice, a ver mamá cómo se dice nariz y yo le digo *nors* y él me dice no mamá es *nous* y yo ya ves, tan orgullosa» (entrevista, abril de 2015).

Además, se emocionaba al contarme que su hermano también estaba muy orgulloso de ella por estar en la escuela, porque cuando dejó los estudios la confrontó, le dijo que se iba a arrepentir, que tenía que estudiar. Y también admitía estar orgullosa de sí misma, porque aunque se había apuntado a la escuela «por puntos», haciendo referencia al sistema de beneficios (artículos 263 y 264 del RP/1996)<sup>6</sup> se había dado cuenta de que le gus-

---

<sup>6</sup> La participación en actividades en la prisión puede conllevar la consecución de beneficios y recompensas, dependiendo del tipo de actividad, asistencia, esfuerzo y rendimiento. La información detallada sobre estas «recompensas» se recoge en el Título X-Capítulo VI del RP/1996.

taba, de que «valía» para estudiar y de que por fin, al solicitar un trabajo o rellenar un formulario, podría decir —sin mentir— que había finalizado la secundaria, lo que le daba de autoestima: «poner sin estudios me da vergüenza» (entrevista, abril de 2015).

Olivia quería terminar sus estudios. Así, cuando le plantearon la posibilidad de trasladarla de centro penitenciario para participar de un programa especial relacionado con su adicción, pidió esperar hasta tener la seguridad de haber superado el curso y obtenido el Graduado. Su mayor expectativa era continuar sus estudios y soñaba con ir a la Universidad o estudiar algo relacionado con gestión administrativa. De hecho, tras conseguir su Título, cursó el preacceso a la Universidad. Cuando saliera de la cárcel esperaba encontrar un trabajo con el que poder compaginar los estudios. Encontrar trabajo en sí mismo no le preocupaba, porque jamás había tenido problemas para hacerlo, aun sin tener la ESO. Aunque había ocupado puestos laborales en los que supuestamente debía contar con el Título, solo se lo habían pedido una vez y lo «solucionó» diciendo que sí lo tenía y que lo estaba tramitando. Bajo la promesa de entregar el documento más tarde le permitieron incorporarse. Nunca se lo volvieron a pedir<sup>7</sup>.

Por su parte, lo primero que me dijo Sofía cuando la entrevisté es que ella de «joven-cilla» no quería hacer BUP sino un FP de estética, pero su madre no la dejó. Cursó hasta segundo, año en que dejó los estudios y comenzó a consumir drogas, y más tarde a cometer robos y hurtos para pagar sus dosis, lo que la llevó a prisión en dos ocasiones. Sofía tiene dos hijas, pero nunca las mencionó en el marco de sus motivaciones para asistir a la escuela. Al contrario, se situaba en el eje del discurso y afirmaba haber encontrado en la escuela, y en los estudios, un espacio en el que se sentía muy cómoda. Se había dado cuenta de que «valía» para estudiar (repetiendo la explicación de Olivia) y además sacaba buenas notas: «En la escuela me siento bien [...] en su día por ejemplo estudiar Historia me parecía un triunfo pero aquí me obligo a mí misma y me he picado porque al ver que en la primera evaluación saqué buenas notas quiero seguir así» (entrevista, abril de 2015). Se tomaba muy en serio los estudios, pasaba a limpio sus apuntes y quería superarse en sus evaluaciones. El 15 de abril de 2015, justo después de las vacaciones escolares de semana santa, tuvieron un examen de Historia. Todas las estudiantes, menos ella, le pidieron al profesor que aplazara el examen, pero esta vez Marcos no cedió. Una de las preguntas hacía referencia a la Revolución rusa de febrero de 1917. Un rato después, en el que no había parado de escribir, a Sofía se le ocurrió preguntar en voz alta que cómo se escribía *Kérenski*, «¿con i latina o i griega al final?». Marcos le dijo que con i latina, pero que cómo se le ocurría preguntarlo en voz alta. «Qué más da, si no tienen ni idea, no saben ni de lo que hablo», dijo riendo mientras que sus compañeras de aula le daban la razón, también entre risas.

Sofía calificaba su estancia en prisión como «positiva» y subrayaba la oportunidad de adquirir un título escolar actualizado para conseguir un buen trabajo al salir. Para ella,

---

<sup>7</sup> La experiencia laboral de Olivia es especialmente paradigmática para reflexionar sobre las motivaciones que autores como Feito (2015) plantean para retomar los estudios, y que están directamente ligadas con el fantasma del desempleo. Autoras como Del Olmo y Mata-Benito (2015), sin negar esta asociación, reclaman que dichos motivos son más complejos, puesto que muchas de las personas que han retomado sus estudios no reconocen una relación directa entre este hecho y acceder a mejores puestos de trabajo.



esa sí era una motivación. Sus planes eran claros: no descartaba seguir estudiando en la medida de sus posibilidades pero, ante todo, quería conseguir un trabajo para poder alquilar un lugar donde vivir, sin depender de sus padres, y recuperar la tutela de sus hijas para convivir con ellas y su pareja. Formación no le faltaba. Cuando salió de prisión, en junio de ese mismo año, contaba con el Graduado en ESO y con varios cursos de gestión administrativa en los que había participado en diferentes etapas de su vida mientras vivía en centros residenciales.

### 3.2. «Se me iba un poco...»: motivaciones y expectativas fuera de prisión

Cuando Olivia salió de la cárcel ingresó en un Centro de Inserción Laboral. Lo que más ansiaba era poder retornar pronto a su ciudad natal, junto a su hijo, su madre y sus hermanos. Dentro de la cárcel hablaba mucho de ello. Estaba inmensamente agradecida a su familia por el cuidado de su hijo y por cómo la estaban apoyando en su estancia en prisión.

Después de hacer varios cursos de formación, consiguió un trabajo en una conocida empresa de seguros, como teleoperadora, para lo que sí necesitaba el Graduado. Estaba muy contenta porque sus esfuerzos habían dado fruto y por fin ocupaba un trabajo en el que «la ESO se necesita de verdad» (conversación telefónica, octubre de 2018). Aparcó sus expectativas de seguir con los estudios, puesto que su prioridad era trabajar y ahorrar para participar activamente en los gastos familiares. Sin embargo, sí hablaba con cierta nostalgia de sus sueños de cursar estudios en la universidad a través del acceso para mayores de 25: «allí [en la cárcel] haces planes muy bonitos pero luego... Vamos, que lo de la UNED se me iba un poco... Necesito currar» (conversación telefónica, octubre de 2018).

En mayo de 2019 me comunicó que ya estaba en su ciudad y rebosaba alegría. Pero a falta de otras oportunidades laborales había aceptado un trabajo de limpiadora para el que de nuevo su Título se volvía innecesario. Dos años después, y en plena crisis de la COVID, y compaginándolo con su trabajo, ha decidido retomar sus sueños y matricularse en gestión administrativa, esperando ocupar en un futuro en un puesto laboral más estable y con mejores condiciones.

Las circunstancias de Sofía fueron muy diferentes. Salió con «la total»<sup>8</sup> y, a pesar de sus múltiples intentos por evitarlo, su falta de recursos la obligó a volver a casa de sus padres, lo que para ella era un espacio sumamente desestabilizador. Sofía comenzó pronto con la búsqueda de empleo, en cuanto su madre la instó a encontrar un trabajo para aportar a la economía familiar. Aunque en la cárcel había trazado un plan que incluía los estudios, también tenía claro que su prioridad era ahorrar para vivir de manera independiente y recuperar la tutela de sus hijas, por lo que coincidía con su madre en la necesidad de trabajar, pero no en la finalidad para hacerlo. Tras un tiempo infructuoso, terminó

---

<sup>8</sup> Expresión utilizada por las personas que están en prisión, y que significa que salen de la cárcel al cumplir el total de la condena, sin haber disfrutado de una previa libertad condicional.

aceptando un trabajo sin contrato y en el que limpiaba en una casa por horas. Más tarde lo compatibilizó con el cuidado de una anciana, también sin contrato. Sofía tuvo un par de recaídas y fue condenada a trabajos en beneficio de la comunidad. Puesto que sus trabajos eran sin contrato, y no podía demostrar incompatibilidad horaria, estaba preocupada por la posibilidad de perder los pocos ingresos que conseguía. Pero felizmente consiguió un trabajo con contrato, para el que su título de la ESO era obligatorio y por el que pudo alquilarse una habitación para salir de una casa familiar que entendía como uno de los núcleos de sus problemas.

Tras una trayectoria bastante compleja (Osuna, 2020) Sofía tuvo que volver a casa de sus padres y aunque nunca renunció a ello, poco a poco su sueño de reunificar a sus hijas y su pareja en un hogar propio se iba disipando, dada su dificultad. Después de pasar un tiempo en el pueblo de un amigo retornó a la ciudad y entró a trabajar en una empresa de seguros. Actualmente está en un ERTE.

## 4. ALGUNAS IDEAS PARA CONCLUIR

En este pequeño texto he querido apuntar el modo en que dos mujeres se enfrentaron a cómo las expectativas construidas en prisión, a través de su formación escolar, se vieron parcialmente truncadas en su llamado «proceso de reinserción».

Desde mi punto de vista, lo interesante de poner en diálogo las trayectorias de Olivia y Sofía es que subraya el modo en que las circunstancias estructurales y materiales inciden en dichos procesos y permite hacer algo fundamental: alejar el foco de la gestión individual de las mujeres. Y es que según autoras como Hannah-Moffat e Innocente (2013) cuestiones como el acceso a una vivienda propia y a un trabajo no son tenidas normalmente en cuenta y, según Kalinsky (2010), se presupone que la vuelta a un contexto familiar es positivo, cuando en realidad es necesario atender a la renegociación de las relaciones entre las familias y las personas que han estado en prisión.

Mientras que para Olivia la vuelta al contexto familiar, a vivir con su madre, no era un problema sino una oportunidad y punto de apoyo, para Sofía era todo lo contrario. Hay que decir que durante su estancia en prisión llegó a renunciar a permisos para no volver, ni siquiera esporádicamente, a casa de sus padres.

Cuando estaban en la cárcel, ambas se reencontraron con los estudios y la escuela se convirtió en un espacio reparador para su autoestima, con la capacidad de autoafirmarse y de resarcir a sus familias y seres queridos (Osuna, 2019). Además, les permitió trazar planes de futuro en los que ambas planeaban seguir con los estudios, aunque tuvieran que compaginarlos con trabajo. Con trabajos para los que, ahora sí, podrían demostrar que tenían su título de Educación Secundaria Obligatoria.

Sin embargo, aunque para algunos puestos laborales sí les han solicitado dicho título, ambas han tenido que aceptar trabajos con sueldos muy bajos, incluso sin contrato, y/o en los que el título no era necesario. Mientras que para Olivia esto no ha supuesto un problema añadido, dada la naturaleza de su contexto familiar, para Sofía sí lo ha sido, debido a su problemática convivencia. Hasta el momento en el que escribo, ninguna de las dos ha retomado los estudios de manera efectiva. Sofía ni se lo plantea. Olivia espera tener

energías para compaginar su trabajo nocturno, la conciliación familiar y el curso de gestión administrativa.

Quisiera terminar señalando que el equipo de maestros y maestras de la prisión estaba muy comprometido con su trabajo, y aunque tenían en cuenta la finalidad instrumental de la escuela, que en el caso de los CEPAs se traduce en favorecer la inserción laboral, ponían especial hincapié en la función social. En concreto, buscaban activamente dotar a sus estudiantes de herramientas así como transmitirles confianza y seguridad en sí mismas. Creo que las historias de Olivia y Sofía muestran que lo conseguían.

Por último, y teniendo en cuenta todo lo expuesto, quiero destacar dos ideas:

1. Es fundamental prestar más atención a la perspectiva del equipo de maestros y poner el foco más allá de los fines instrumentales, es decir, en los modos en que la escuela favorece los procesos de autoafirmación de las mujeres encarceladas.
2. Repensar y problematizar la idea de que conseguir el título de la ESO coadyuva a la inserción laboral de mujeres que han salido de prisión, prestando más atención a las condiciones materiales y estructurales que deben enfrentar.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Almeda, E. (2005). Pasado y presente en las cárceles femeninas en España. *Sociológica*, 6, 75-106.
- Añaños-Bedriña, F. y Yagüe Olmos, C. (2013). Educación social en prisiones: planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 22, 7-12.
- Añaños-Bedriña, F., Llorente Moreno, L. y Chavez Torres, M. (2016). Educación y reinserción de los jóvenes en prisión. *RES, Revista de Educación Social*, 22, 262-277.
- Ballesteros, A. y Almeda, E. (2015). Políticas de igualdad en las cárceles del siglo XXI. Avances, retrocesos y retos en la práctica del encarcelamiento femenino. *Praxis Sociológica*, 19, 161-186.
- Del Olmo M. y Mata-Benito, P. (2016) «You Want to Eat Pizza with your Feet on the Table»: Dropping Out of School in Spain in the Context of the Financial Crisis. *Urbanities*, 6(2), 70-77.
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre Estudiantes con experiencia laboral. En Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 351-371
- Frois, C. (2017). *Female Imprisonment. An Ethnography of Everyday Life in Confinement*. Palgrave Macmillan.
- Hannah-Moffat, K. y Innocente, N. (2013). To thrive or simply survive: parole and the post-release need of Canadian women exiting prison. En B. Carlton y M. Segrave (eds.), *Women Exiting Prison. Critical essays on gender, post-release support and survival* (pp. 77-97). Routledge.
- Juliano, D. (2010). La criminalización de las mujeres. Estigmatización de las estrategias femeninas para no delinquir. En F. Añaños (coord.), *Las mujeres en las prisiones. La Educación social en contextos de riesgo y conflicto*. Gedisa.

- Kalinsky, B. (2010). La especificidad de la metodología de la investigación social en el trabajo con personas en «libertad condicional». El caso de las mujeres «en transición». *Revista del Museo de Antropología*, (3), 113-122.
- Osuna, C. (2019). «Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar»: Reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 14(2), 277-298. doi: 10.111156/aibr.140206
- Osuna, C. (2020). Confinamiento, agencia y reinserción. Análisis etnográfico de una vida dentro y fuera de prisión *Revista de Antropología Social*, 29(1), 33-45. doi: <https://dx.doi.org/10.5209/raso.68460>
- Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario (BOE n.º 40, de 15 de febrero), Ministerio de Justicia e Interior.
- Varela, C., Lorenzo, M. y García-Álvarez, J. (2020). La escuela en prisión ante el Covid-19. Un desafío sobre el que repensar la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3e). Recuperado en <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12469> el 16 de noviembre de 2020

# 38

## Cuando la educación en la cárcel transforma: la otra cara de la libertad individual

*Monia Rodorigo<sup>1</sup> y Virginia Cinzia Merendino<sup>2</sup>*

### 1. EN LA EDUCACIÓN LOS NUEVOS HORIZONTES: UBICANDO TEÓRICAMENTE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO

Cuando hablamos de educación en contexto de encierro es importante advertir al lector que para que los procesos de reinserción sean efectivos no es suficiente garantizar solo el respeto de los derechos humanos primarios, sino que es necesario que los y las educadoras sean cocientes de la necesidad de, permitir a los sujetos repensar las oportunidades y la idea de libertad, para que estos puedan repensar su forma de relacionarse con la sociedad, trabajando fundamentalmente en la idea ampliada de libertad personal, entendida esta como una libertad concreta basada en la realización o posible implementación de opciones relevantes para la propia existencia (Freire, 1973, 1974; Minniti, 2012; Parejo-Alfonso, 2016).

De hecho, teniendo en cuenta que la condición carcelaria se caracteriza por la privación de los afectos, la despersonalización del individuo inserto en un contexto altamente regulado en detrimento de la identidad individual (Goffman, y Asylums, 1968; De Leo, Patrizi y De Gregorio, 2004) que, en ocasiones, empuja a los presos a seguir una línea de compromiso, o una especie de combinación oportunista de conversión, colonización y sentido de lealtad al grupo, para poder salir ileso física y psicológicamente del período de encierro; el marco legal deberá ser reinterpretado desde una dimensión pedagógica, en aras de romper las barreras normativas de las ciencias penitenciarias y evitando así que los internos se adapten pasivamente a lo que se le exige normativamente para la mera recuperación de la libertad individual, sin que, sin embargo, el proceso de reeducación haya provocado cambios reales.

---

<sup>1</sup> Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Almería. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación.

<sup>2</sup> Doctoranda Doctora de la Universidad de Almería. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación.

Si el mundo penitenciario se representa como una oportunidad para el aprendizaje incluso informal, para el cambio a través del diálogo, la confrontación y la transformación de actitudes (Real-Adame, Martín-Pena y Parejo-Cuellar, 2020), la educación ha de poner en el centro neurálgico de su acción a la persona dentro del sistema social, trabajando para la mejora de la calidad de la vida y generando aquellas habilidades necesarias para la emancipación, que un sujeto ha de construir a través de la creación de disposiciones - y dispositivos – democráticos (Dewey, 2000), capaces de reemplazar la pasividad y los hábitos de culpabilidad y por procesos de reflexividad sobre su propio trabajo y sobre el significado del mismo, desde una perspectiva pasada y futura, sensibilizando a las personas y brindándoles las herramientas para transformarse a sí mismas y por ende su relación con el mundo en el que viven, evitando que el discurso pedagógico dentro del contexto carcelario sea exclusivamente devuelto a meras reflexiones legales y reglamentarias (Smorti, 1997; Ariza-Molina, Padilla-González y Ovalle-Castro, 2020).

En otras palabras, una educación que no debe ser tratada según meros modelos neoclásicos de transmisión de contenidos (Fernández-Sierra, 2017), inhibidora de la creatividad y la capacidad individual, dado que, en el ambiente carcelario esto podría transformarse en un aliciente para el proceso de institucionalización, es decir, el peor enemigo del proceso reeducativo-inclusivo de personas detenidas; sino que ha de transformarse en un proceso dialéctico de enseñanza y aprendizaje (Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 1992; Margiotta, 2011), en el que el aprendiz, ha de reconstruir su realidad, en aras de construir un camino de alfabetización hacia su cultura y sus sistemas de significación, promoviendo así el cambio a través del diálogo y la comparación y favoreciendo la resignificación de los significados (Bruner, 1991; Pérez-Gómez, 2011).

## 2. METODOLOGÍA

La investigación que hemos llevado a cabo y que presentamos en este escrito responde a una perspectiva paradigmática naturalista y concretamente a un estudio de caso (Stake, 1998), dado que entendemos que el análisis de una realidad compleja, como la carcelaria, necesita de un análisis cercano, particularista y crítico-interpretativo (Glaser y Strauss, 1967; Guba y Lincoln, 1991; Fernández-Sierra y Fernández-Larragueta, 2013) que permita analizar en profundidad el estudio tanto de las relaciones humanas como del contexto en el que estas acontecen, ya que dentro de los muros de las prisiones, generalmente se visibilizan/invisibilizan las consecuencias de las desigualdades sociales y de las relaciones de poder.

El «caso» estudiado, fruto de dos años de indagación en una cárcel italiana, se centra en la educación carcelaria y más concretamente en el análisis y la interpretación de lo que acontece en una cárcel italiana, centrando nuestra atención en el proceso de reeducación del sujeto privado de libertad y en búsqueda de una nueva identidad individual liberada. Los objetivos concretos del estudio de caso llevado a cabo han sido:

- a) Conocer el porqué y para qué de la función reeducativa de las instituciones penitenciarias.

- b) Conocer y analizar el sistema educativo carcelario italiano.
- c) Observar la acción de educadores y educadoras en la institución objeto de estudio.
- d) Conocer la percepción de los y las presas acerca del trabajo educativo que desarrollan en su día a día.

En consonancia con el paradigma de investigación elegido y con los objetivos planteados, para la recogida de la información, hemos utilizado fundamentalmente tres estrategias de recogida de datos: la observación participante, las entrevistas en profundidad y las conversaciones informales y los cuestionarios.

Así, en primer lugar, hemos llevado a cabo la observación participante en los espacios educativos de la cárcel en la que hemos llevado a cabo el estudio de caso durante dos años, en aras de, por un lado, generar un clima relacional positivo y crear las relaciones personales necesarias para permitir a los internos conocer el proyecto y entender las finalidades del mismo; y por otro, conocer la acción de los y las educadoras, haciendo especial hincapié en las acciones destinadas a potenciar los recursos/habilidades personales que favorecen la autonomía y poder analizar la fragilidad desde una perspectiva funcional, para ayudar y animar a la persona a activar las estrategias favorables a la reinserción social.

En segundo lugar, las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones informales tanto con los presos como con los educadores y educadoras asignadas a la cárcel objeto de estudio, en aras fundamentalmente de conocer las experiencias vividas, los miedos y deseos, las dudas y las rutinas de trabajo de los y las educadoras etc. Hay que decir aquí que, debido a la particularidad del espacio carcelario y a las limitaciones impuestas por la justicia italiana, no ha sido posible grabar las entrevistas semiestructuradas, así como aconseja la literatura especializada (Santos-Guerra, 2000; Rodorigo y Fernández-Sierra, 2013). Aún así se mantuvieron más de cincuenta entrevistas (de las que se tomó nota en un cuaderno de campos elegidos específicamente para este proceso) y múltiples conversaciones informales que, por su falta total de estructuración e institucionalización, nos han permitido profundizar en las experiencias, sobre todo, de los sujetos privados de libertad.

En tercer lugar, hemos utilizado la elaboración y el análisis de un cuestionario que hemos suministrado fundamentalmente a los funcionarios de prisión que desempeñaban tanto tareas de vigilancia como pedagógicas, en aras no de simplificar o reducir a datos numéricos la realidad carcelaria y la percepción de los trabajadores y trabajadoras, sino por un lado, de profundizar más en el tema desde otra perspectiva; y por otro, de triangular la información recogida (Guba, 1989) a través tanto de la observación participante como de las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones informales.

Recogidos los datos se ha procedido tanto al análisis de contenido (López-Noguero, 2002) de los datos recogidos mediante la observación participante, las entrevistas en profundidad y las conversaciones informales, resaltando primeramente unos macro temas generales, seguidamente las categorías de análisis, negociado las mismas con entrevistados y expertos y finalmente reagrupado la información entorno ideas/núcleos de reflexión que han guiado la redacción de los resultados; como al análisis estadísticos de los datos de los cuestionarios a través del programa SPSS (v.26), focalizando nuestra atención en la realización de estadísticas descriptiva.

Finalmente decir que, debido fundamentalmente a la extensión de este trabajo, no se presentan aquí todos los resultados obtenidos en el trabajo de indagación, sino que hemos decidido centrar este escrito en el análisis de la práctica educativa narrativa, en la percepción que de ella tienen presos y educadores, así como en la profundización de sus ventajas e inconvenientes.

### **3. RESULTADOS: CAMINAR PARA RESURGIR Y REENCONTRARSE**

Los resultados obtenidos de esta investigación narrativa fundamentada en el derecho de todo sujeto privado de libertad de mantener, incluso en la cárcel, su condición de hombre y ciudadano (Nussbaum, 2002) se pueden agrupar fundamentalmente entorno a cuatro ideas claves que surgen de las categorías definidas a través del proceso de análisis de contenido tanto de los datos cualitativos como de las estadísticas descriptivas llevadas a cabo, a saber:

- a) La confianza entre recluso y educador como elementos esencial del proceso reeducativo.
- b) La educación como acto de conciencia y crítica *vs* la educación entendida como mera transmisión de contenidos.
- c) El ejercicio narrativo como herramienta de liberación y reconstrucción de la identidad personal.
- d) La sociedad que «reacoge» al ex encarcelado, como inhibidora de la búsqueda de cambios reales.

Como hemos podido evidenciar a lo largo de nuestra investigación, para que los y las presas, sean capaces de empezar el proceso de reeducación en el seno de las instituciones penitenciarias, es necesario que las relaciones que se establecen entre educadores y educadoras y educandos, lejos de plantearse desde una perspectiva técnica (Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 1992) en la que el miedo y la imposición son rasgos fundamentales de la relación pedagógica; se construyan mediante el intercambio directo y personal, en el que el educador ha de ser un compañero de viaje y cuya relación profesional ha de verse matizada más por esa autoridad científica de la que hablaba Hanna Arendt (1958), que por la adquisición y puesta en marcha de rutinas acriticamente construidas. De hecho, los y las presas, en las entrevistas y conversaciones informales llevadas a cabo, resaltaban más las relaciones personales que establecían o menos con uno u otro educador, frente al proceso reeducativo en sí mismo, dejándonos ver claramente cuáles son las prioridades a la hora de confiar en un educador en el espacio educativo carcelario. En la misma línea, una de las ideas más recurrentes entre los encarcelados, nos llevaba a pensar en la necesidad -que los mismos exponen. de que las relaciones pedagógicas dentro de la cárcel, no solo se fundamenten en el aprendizaje acrítico de rutinas y normas, sino que, a partir por ejemplo del silencio como parte de la escucha, se puedan crear espacios rela-



gados y de confianza en los que los encarcelados no han de sentirse, una vez más juzgado, sino que acompañados, en aras de que, solos, sean capaces de empezar el camino hace la rehabilitación y la reeducación real. De hecho, cuando los entrevistados se refieren a procesos educativos tradicionales y estandarizados, lo hacen casi siempre desde la lejanía del análisis pasivo de quiénes no se sienten partícipes del mismo y del que, además, no entiende su finalidad.

A este propósito, el trabajo realizado por los educadores en torno a la idea de libertad -término elegido colegiadamente para el trabajo que se lleva a cabo en el instituto penitenciario objeto de estudio, a través de palabras evocadoras que los mismos presos eligen trabajar, entendida esta desde la idea freiriana de la liberación individual (Freire, 1979, 2002, 2008) y desde la idea de la libertad como condición ontológica de la ética (Foucault, 1975), ha sido uno de los más comentados y analizados, fundamentalmente por dos razones concurrentes: por un lado por el poder de la temática, que ubica al sujeto privado de libertad en un espacio de reinterpretación de la misma y en la búsqueda de una libertad de pensamiento y palabra que genera o vuelve a generar su condición de ser humano y de ciudadano; y por otro, por su metodología narrativa, transformando el acto educativo, en un momento de redescubrimiento y apropiación de la palabra y del pensamiento, como herramientas de reconquista de la libertad. La posibilidad de contarse, reinterpretarse y ser escuchados, convierte la relación educativa en un espacio de reflexión que se aleja de la institucionalización de la realidad penitenciaria —en su mayoría homogeneizadora— y se convierte en un espacio terapéutico individual (Laeng, 1986), en el que las individualidades se vuelven a construir en la subjetividad del mismo acto educativo, en el que se narran, se descubren y generan saberes cotidianos reales (Smorti, 1994; 1997) y en el que, a través de la creación de nuevas formas de relaciones interpersonales, se rompe, como diría Paulo Freire, la relación oprimido-opresor (Freire, 2002).

Finalmente decir que paralelamente nos hemos encontrado con elementos que, sin duda inhiben el proceso de reeducación y que es muy importante que los y las educadoras no dejen al margen de su acción: el miedo al fracaso. De hecho, si bien es verdad que los internos parecen aprovechar sobremanera el trabajo realizado a raíz de la pedagogía narrativa, aprovechando esos momentos de dialogo abierto y humanizador, en el que se acaba cuestionando incluso el *estatus quo* de la deshumanización propia del ámbito carcelario, en aras de un cambio real y profundo que busca la reeducación y no el mero acatar normas de forma transitoria; conforme profundizamos en el análisis de esta práctica nos encontramos con ciertas dificultades, relacionadas sobre todo con el choque de realidad que se produce entre el ejercicio catártico de la redefinición de la identidad y el entorno en el que esto se produce, haciendo que en ocasiones el miedo a no poder cumplir ciertos sueños o al rechazo de una sociedad que ha de volver a aceptarle, provocan que los presos quieran dejar el proceso de reeducación y volver a las antiguas andadas, como ejemplificación y teatralización de su anterior identidad personal (Jedwloski, 2002), alejándose de la posibilidad de un cambio profundo y real, que solo se podrá evitar a través de la puestas en marcha nuevamente de intercambios dialécticos entre la institución penitenciaria, el educador, el sujeto privado de libertad y la sociedad.

## 4. CONCLUSIONES: REPENSANDO EL SISTEMA EDUCATIVO CARCELARIO

Para ultimar este escrito, vamos a resaltar las tres ideas que han sido claves a la hora de dar respuesta a nuestro objeto de estudio. Antes de resaltar esas tres ideas, es relevante recordar que, en línea con el planteamiento epistemológico interpretativo-naturalista, el Estudio de Caso que hemos llevado a cabo nos ha permitido analizar un caso singular (Stake, 1998), sin el afán de que estos se hayan que generalizar, y en aras fundamentalmente de mejorar la realidad educativa y la calidad de vida de los sujetos privados de libertad.

Así en primer lugar, es necesario resaltar que, para que la educación en el espacio carcelario se convierta en una oportunidad para el sujeto, la acción educativa no puede olvidar poner en el centro de su acción el ser humano como individuo, cuestionándose continuamente cómo educar, cómo enseñar y para qué hacerlo, alejándose de prácticas tradicionales y tradicionalistas marcadas más por las rutinas y la falta de recursos humanos y materiales que por la necesidad de repensar la realidad desde el contexto (Pérez-Gómez, 2017), reubicando la acción educativa desde una perspectiva contextual y contextualizada.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que una de las principales funciones de la educación carcelaria tiene que ver con la reinserción social y la reeducación hacia el entendimiento profundo de las razones que han llevado al sujeto a acabar privado de su libertad individual (Gil-Cantero, 2010), no es suficiente ligar el proceso educativo a la recuperación de derechos y deberes, sino que es necesario trabajar para el empoderamiento real del sujeto (Tolomelli, 2015; Roderigo, 2018; Roderigo y Lozano-Alias, 2018) no solo para que este sea capaz de repensar su desarrollo vital, sino para que este pueda reflexionar sobre sus propias acciones desde una perspectiva introspectiva que le permita, no solo adquirir competencias sociales a emplear en el espacio carcelario, sino para que sea capaz de extrapolar lo analizado y trabajado en el momento en el que se reinserte en la sociedad.

Finalmente, decir que es necesario que los profesionales de la educación carcelaria trabajen para que la acción pedagógica se transforme en la clave del proceso inclusivo, a través fundamentalmente del diseño de proyectos educativos individualizados y personalizados, capaces de convertir los espacios institucionalizados de las instituciones penitenciarias en lugares de aprendizaje que a través de la narración individual en un contexto dialógico abierto, se transformen en el comienzo de un camino compartido de crecimiento personal y en una experiencia de aprendizaje que lleve al sujeto privado de libertad hacia una nueva realidad personal y social.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- Artendt, H. (1958). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Ariza-Molina, F. M., Padilla-González, F. y Ovalle-Castro, R. A. (2020). Caracterización de la educación al interior de los centros penitenciarios y carcelarios de la ciudad de Valledupar. *Documentos De Trabajo ECACEN*, (1). <https://doi.org/10.22490/ECACEN.4123>.

- Bruner J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. En M. Ammaniti y D. N. Stern (coord.), *Rappresentazione e narrazione*. Roma-Bari: Laterza.
- De Leo, G. Patrizi, P. y De Gregorio E. (2004). *L'analisi dell'azione deviante. Contributi teorici e proposte di metodo*. Bolonia: Il Mulino.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Florencia: La Nuova Italia.
- Fernández Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI*, 20(1), 121-140. doi: 10.5944/educXXI.17494.
- 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*. Málaga: Aljibe.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della «pedagogia degli oppressi»*. Milán: Arnoldo Mondadori.
- Freire P. (1974). *Teoria e pratica della liberazione*. Roma: AVE.
- Freire P. (1979). *Pedagogia in cammino*. Milán: Arnoldo Mondadori.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Turín: EGA.
- Freire P. (2008). *Pedagogia della speranza*. Turín: EGA.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire*. Turín: Einaudi.
- Gimeno-Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gil-Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 49-64.
- Glaser, B.G. y Strauss A.L. (1967). *La scoperta del grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.
- Goffman, E. y Asylums, N. (1968). *Le istituzioni totali*. Turín: 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*. Madrid: Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1991). Investigación naturalista y racionalista. En T. Husen y N. Postlewaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: MEC.
- Jedwloski P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità. Memorie e società nel XX secolo*. Milán: Franco Angeli.
- Laeng, M. (1986). *I Nuovi lineamenti di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Minniti, F. M. (2012). *Intelligence e sistema penitenziario*. Roma: Rubettino.
- Margiotta, U. (2011). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mounier, E. (1984). *Rivoluzione personalista e comunitaria*. Bari: Ecumenica.
- Nussbaum, N. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bolonia: il Mulino.
- Parejo-Alfonso, L. (2016). Sobre el binomio libertad y seguridad en el derecho. *IUSTA*, 2(45), 107-128, 10.15332/s1900-0448.2016.0045.05.
- Pérez-Gómez, A. I. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno-Sacristán (coord.), *Competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, A. I. (2017). *Educación en la era digital*. Madrid: Morata.
- Real-Adame, L. Martín-Pena, D. y Parejo-Cuellar, M. (2020). La radio universitaria como herramienta de inclusión social: OndaCampus en contextos como la cárcel y barrios desfavorecidos. *Ambitos, Revista Internacional de Comunicación*, 47, 135-153. doi:10.12795/Ambitos.2020.i47.07.

- 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*. Málaga: Aljibe (pp. 51-78).
- Rodorigo, M. (2018). Repensando la teoría del empowerment como paradigma de la acción educativa postmoderna. En C. Guirao, C. Marí y C. Gaona (coords.), *Los contenidos de humanidades como lectura multidisciplinar*. Barcelona: Gedisa.
- Rodorigo, M. y Lozano-Alías, J. A. (2018). El educador y la educadora social en un mundo en cambio: repensando la formación inicial. *Enseñanza & Teaching*, 36(2), 105-12. <https://doi.org/10.14201/et2018362105121>.
- Santos-Guerra, M. A. (2000). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Málaga: Akal.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Florencia: Giunti.
- Smorti A. (1997). *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Florencia: Giunti.
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudios de Caso*. Madrid: Morata.
- Tolomelli, A. (2015). *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*. Reggio Emilia: Junior.

# 39 Educación para adultos en los centros penitenciarios gallegos. Una propuesta de motivación a la participación

*Alejandro Pérez Díez<sup>1</sup>, David Neira Caridad,<sup>2</sup> y M. Carmen Morán de Castro<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación-reeducación para la reinserción apenas sobrepasa el nivel de contenido legislativo en la mayoría de los centros penitenciarios. Sin embargo el sistema escolar ofrece una amplia gama de oportunidades para iniciar/reiniciar dichos procesos y acceder a las certificaciones requeridas para continuar formándose y/o acceder al mercado laboral. De hecho, a través del tratamiento individualizado, la educación se plantea en el marco normativo de prisiones como la principal estrategia para la preparación de la vuelta a la vida en libertad, es decir, como elemento fundamental para la reinserción social. Pero el escenario general muestra la escasa capacidad reeducativa de las cárceles, con baja participación de las personas reclusas en procesos regulados para obtener las acreditaciones que arropan las posibilidades, ya de por sí lastradas, de empleo y reinserción social.

Las sociedades actuales, plurales por definición, obligan a pensar que el encuentro entre personas y culturas con fines educativos no pueden ser pensados unidimensional y unidireccionalmente (Cammarosano, 2019), pues en las prisiones conviven una divergencia de opiniones, intereses, expectativas..., que es necesario atender con rigor profesional. Concretamente, no puede abordarse exclusivamente desde la lógica de la administración y gestión de la cárcel, pues la educación escolar en prisión «tiene un papel muy relevante en la vida de las personas internas y en el propio ambiente de la institución [...] y en ocasiones la realidad dificulta lo que dispone la ley» (Ruiz y López-Riba, 2019, p. 598).

---

<sup>1</sup> Alejandro Pérez Díez. Doctorando del programa Equidad e Innovación en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

<sup>2</sup> David Neira Caridad. Doctorando del programa de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

<sup>3</sup> M. Carmen Morán de Castro. Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

En esos términos, Barba, Morán y Cruz (2017) subrayan las discrepancias entre lo establecido y un modelo de educación crítica fundamentado en la educación integral, la atención personalizada, la participación, el desarrollo de la conciencia social y la coordinación de recursos de la comunidad. En la misma línea, Murillo (2019) destaca la diversidad de problemáticas que debe afrontar la educación escolar en prisión para conjugar el contexto penitenciario con un enfoque crítico y emancipatorio de la educación. Ruíz y López-Riba (*op. cit.*) apuntan cómo la educación en estos términos puede suponer una molestia para el control del orden en prisión, pues implica alterar horarios, espacios y, por ende, aumentar o reformular el sistema de vigilancia, lo que genera una cierta desconfianza en el cuerpo docente por parte del resto de personas funcionarias.

Esta perspectiva obliga a reflexionar sobre la presencia de la jerarquía presidiaria (tensiones entre personal penitenciario y personas internas), en los tiempos y la *resignificación* del mismo (Schneider, 2017, p. 21) (actividades laborales y/o recreativas en horario escolar), los espacios (realidad vs buenas prácticas de organización espacial en términos pedagógicos), los recursos (material audiovisual, acceso a internet, recursos digitales...), los «otros» (opinión de la comunidad receptora, estigmatización, prisionización), entre otras tensiones. Es por ello que educativamente se vuelve imprescindible orientar las actividades profesionales al fomento y creación de redes de trabajo entre los universos escolar y socioeducativo, a fin de poder construir en colectivo una panorámica que acerque conocimiento sobre la realidad.

Por ello, la acción socioeducativa en prisiones (Barba, Morán y Cruz, 2017) tiene que incorporar las tensiones permanentes, reflexivas y autocríticas entre el *ser* y el *deber ser*; con las personas como sujetos activos del proceso educativo; trabajando con ellas desde su realidad; tejiendo redes con la comunidad receptora a fin de esta devenga acogedora y accesible. Porque la finalidad es la inclusión consciente y crítica de los internos, ya que la educación en sentido amplio, «implica que el conjunto de actividades desarrolladas en prisión adquiera una dimensión pedagógica, es decir, que se promuevan aprendizajes más allá del puro entretenimiento» (p. 49). El sistema penitenciario afirma asumir la reinserción y rehabilitación social como base estructural de su funcionamiento, mientras que la práctica constata la desocialización de las personas, pues en muchos casos son necesarias nuevas intervenciones en el momento de la excarcelación.

Las escuelas dentro de las prisiones no son tan distintas de sus homólogas fuera, pues son organizaciones igualmente complejas «que tienen en las relaciones de poder sus principales mecanismos de vinculación» (Echegaray, 2017), es decir, que eventualmente surgen conflictos de responsabilidades entre la dirección de los centros penitenciarios y los profesionales de la educación y el gobierno de estos (Consejerías de Educación y el propio Ministerio de Educación).

Lo cierto es que, si hablamos de reinserción, reeducación y resocialización, la escolarización es una dimensión que tampoco puede quedar apartada, pues el ya de por sí complicado mercado laboral exige en la actualidad altos niveles de formación y/o experiencia profesional para poder acceder a un puesto de trabajo con una remuneración digna. Se vuelve evidente, entonces, que la solvencia económica es un indicador clave que influirá directamente en las posibilidades de reincidencia de las personas excarceladas. Por otra, la

escuela, más allá del fin instrumental, representa un espacio de seguridad para las personas presas «en donde se expresan los sentimientos y las necesidades, los anhelos y las experiencias más duras» (Echegaray, 2017, p. 15), de libertad «interviniendo en el hoy para constituirse en uno, donde la dignidad sea posible» (Blazich, 2007, p. 59); donde se puede ejercitar «la posibilidad de romper jerarquías, las relaciones de respeto y mejora de la autoestima» (Cammarosano, 2019, p. 103); de refugio, de reconexión y de revalorización del yo, «un espacio-tiempo conocido donde reconectar con la normalidad y resignificar su estancia en prisión» (Osuna, 2019, p. 295-296).

## 2. MÉTODO

El trabajo que se presenta se inscribe en el Proyecto «Educaciones en prisión. Sinergias desde la animación sociocultural»<sup>4</sup> que da continuidad al Plan de Animación Sociocultural desarrollado en el Centro Penitenciario de Monterroso (Lugo) desde el año 2013. El proyecto ahonda en las líneas que vienen vertebrando la iniciativa (coordinación interna de propuestas propias del centro y socioeducativas de diversas entidades sociales; consolidación de recursos generados -Radio LibreMente-; reivindicación de la inserción comunitaria del centro en los circuitos socioculturales municipales o de asociaciones locales; promoción de la participación social a través de convocatorias de proyectos de voluntariado). Pero particularmente se prevé un nuevo eje temático de refuerzo a la escolaridad orientado a favorecer la participación de las personas reclusas en procesos educativos reglados, tras detectarse en proyectos anteriores la carencia de certificaciones básicas en un notable número de internos. Máxime cuando el sistema escolar ofrece una amplia gama de oportunidades para iniciar/reiniciar dichos procesos y acceder a las certificaciones requeridas para continuar formándose y/o acceder al mercado laboral.

Para desarrollar la nueva línea de acción se integran dos estrategias:

- La realización de un estudio exploratorio de la realidad escolar penitenciaria en Galicia, a fin de recoger datos sobre los niveles de escolarización y sus características básicas. Para ello se recurrió a información estadística del Ministerio de Interior y a la recogida de datos en la Unidad de Educación de Adultos de la Consellería de Educación (Xunta de Galicia).
- El diseño de una propuesta formativa, de motivación, mediación y acompañamiento hacia procesos escolares. Se concretó en dos estrategias complementarias: Los Consejos *Educativos Personalizados*, y la creación de un *Aula Abierta*.

---

<sup>4</sup> Coordinado por el Grupo de investigación SEPA-interea de la Universidad de Santiago de Compostela y la Asociación ALIAD-ULTREIA de Lugo, y financiado por la Fundación LaCaixa a través de la convocatoria Interculturalidad y acción social para la convivencia y la cohesión social (AS19-00137).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Datos y cifras de la realidad escolar en los CP de Galicia

En Galicia se identifican cinco centros de educación permanente de adultos y promoción universitaria (EPAPU): Teixeiro, Bonxe, Monterroso, Pereiro de Aguiar y Nelson Mandela en A Lama. Los datos recopilados se centran en los siguientes parámetros: oferta formativa, alumnado matriculado, distribución por niveles, edad media, profesorado, ratios.

En relación al número total de población reclusa, se detectan dos perfiles diferenciados de prisiones: centros de alta capacidad (CP de Teixeiro y A Lama) y centros de baja capacidad (CP de Bonxe, Monterroso y Pereiro de Aguiar).

Es conocida la dificultad de establecer números reales de matrícula en los centros de adultos de prisiones habida cuenta la enorme variabilidad en entradas y salidas que se producen, prioritariamente por la supeditación de la dinámica escolar al Régimen Penitenciario, tanto en el conjunto del año escolar (traslados, incorporaciones), como en el día a día cotidiano (solapamiento de actividades, trabajo remunerado, llamadas a diligencias...). Osuna (2018, p. 285) lo describe «este ir y venir de estudiantes constituía una dinámica constante que respondía a las imposiciones de un régimen penitenciario recogido en un complejo corpus legislativo». Aun con estas precauciones los datos recogidos indican un porcentaje de matriculación del 32,3% de la población reclusa en Galicia, muy superior entre las mujeres (50%) que entre los hombres (31,1%), tal y como reflejan los resultados expuestos en la tabla 39.1. En conjunto son datos 5 puntos por debajo del, ya por sí escaso, promedio español: 37,6%; hombres 36,4%; mujeres 54,9% (Ministerio de Interior 2019b, p. 105). Los datos redundan en la insuficiencia participativa en la acción educativa reglada señalada por Del Pozo (2017, p. 350) lejos de la universalidad, y su posición supeditada en el conjunto de los programas y los principios reales de tratamiento.

La media de edad del alumnado se sitúa en torno a los 40 años de edad (39,5), ligeramente superior entre las mujeres.

Los datos contrastan notablemente con los deficientes niveles de instrucción de las internas e internos a su ingreso en prisión (Ministerio de Interior, 2019b, p. 111) con un perfil en el que solo un 15,3% acreditan un nivel de formación de secundaria superior (11,8%) o estudios universitarios (3,5%). Un 20,4% ha cursado el primer nivel de secundaria (asimilándose aquí el título de Graduado Escolar), un 56,8% cuentan con estudios primarios (24,3% incompletos) y un 7,6% son personas analfabetas. Blazich (2007, p. 59) los señala como sujetos de múltiples exclusiones, a los que «estudiar en la cárcel les permite recuperar al menos un derecho negado, el de la educación».

El desglose de los resultados por centros penitenciarios permite ubicar el CP de Bonxe como el centro con la tasa más alta de alumnado matriculado (44,9%) duplicando prácticamente a otros centros gallegos (duplicando en algún caso) y a destacado respecto a los datos ministeriales.



TABLA 39.1  
*Población reclusa y alumnado matriculado en los CP de Galicia*

Alumnado matriculado	Población reclusa (2018)	Matrícula escolar (2019-20)
	Hombres / Mujeres Total	Hombres / Mujeres Total %
CP Teixeiro	1.064 / 71 1.135	341 / 36 377 (33,2%)
CP Bonxe	252 / 22 274	110 / 13 123 (44,9%)
CP Monterroso	211 / 211	45 / 45 (21,3%)
CP Pereiro de Aguiar	251 / 20 271	65 / 15 80 (29,5%)
CP A Lama	1.069 / 81 1.150	326 / 33 359 (31,2%)
<b>Total</b>	2.847 / 194 <b>3.041</b>	887 (31,1%) / 97 (50%) <b>984 (32,3%)</b>

Fuente: elaboración propia; Ministerio de Interior (2019a); Xunta de Galicia, Consellería de Educación Unidad de educación de adultos.

Todas las EPAU ofrecen los niveles de enseñanza básica inicial (EBI), educación secundaria para personas adultas (ESA) y castellano y gallego para inmigrantes. Solo en dos de ellas se puede cursar el bachillerato semipresencial (BAC) (Teixeiro y Nelson Mandela); y solo una (Bonxe) ofrece un ciclo medio de formación profesional (carpintería y mueble) (FP).

Por otra parte, la distribución del alumnado por niveles educativos permite identificar notables diferencias (tabla 39.2).

La ESO concentra a la mayoría del alumnado (52,1%), las EBI agrupan al 38,9%, estudia BAC el 7,9 % y FP el 1% (solo hombres). En síntesis el 91% de la población reclusa escolarizada en Galicia se circunscribe a los niveles de enseñanza obligatoria (94,8% entre las mujeres), alcanzando únicamente el 8.9% el nivel postobligatorio (5,1% entre las mujeres).

La ESO concentra a la mayoría del alumnado (52,1%), las EBI agrupan al 38,9%, estudia BAC el 7,9 % y FP el 1% (solo hombres). En síntesis el 91% de la población reclusa escolarizada en Galicia se circunscribe a los niveles de enseñanza obligatoria (94,8% entre las mujeres), alcanzando únicamente el 8.9% el nivel postobligatorio (5,1% entre las mujeres).

TABLA 39.2  
Alumnado por niveles educativos en CP de Galicia. (2018-2019)

	E. básicas iniciales	ESO	BAC	FP	
	H / M Total	H / M Total	H / M Total	H / M Total	H / M Total
CP Teixeira	160 / 17 177	151 / 19 170	30 / 30		341 / 36 377
CP Bonxe	30 / 5 35	70 / 8 78		10 / 10	110 / 13 123
CP Monterroso	29 / 29	16 / 16			45 / 45
CP Pereiro de Aguiar	18 / 3 21	47 / 12 59			65 / 15 80
CP A Lama	110 / 11 121	173 / 17 190	43 / 5 48		326 / 33 359
<b>Total</b>	<b>347 / 36 383</b>	<b>457 / 56 513</b>	<b>73 / 5 78</b>	<b>10 / 10</b>	<b>887 / 97 984</b>

Fuente: elaboración propia; Xunta de Galicia, Consellería de Educación Unidad de educación de adultos.

La ESO concentra a la mayoría del alumnado (52,1%), las EBI agrupan al 38,9%, estudio BAC el 7,9 % y FP el 1% (solo hombres). En síntesis el 91% de la población reclusa escolarizada en Galicia se circunscribe a los niveles de enseñanza obligatoria (94,8% entre las mujeres), alcanzando únicamente el 8.9% el nivel postobligatorio (5,1% entre las mujeres).

Son 52 el número de profesoras y profesores que trabajan en las EPAPU de los CP gallegos: 28 son profesorado de Primaria, 22 de Secundaria, 1 docente del Cuerpo Técnico de FP y otro de Escuelas Oficial de Idiomas. La dotación por centro no se corresponde con el número de alumnado matriculado, de forma que Teixeira y Bonxe cuentan con igual número de docentes (12) pero el primero supera el triple de alumnado del segundo (tabla 39.2). Igualmente Monterroso y Pereiro de Aguiar disponen de 7 docentes, cuando el segundo prácticamente duplica al primero. La EPAPU Nelson Mandela de A Lama cuenta con 14 docentes. Tampoco existe equilibrio entre la dotación de profesorado y la matrícula por niveles: en Secundaria se atienden a 601 alumnos y alumnas con 24 profesores en tanto que en Primaria 28 son docentes y 383 alumnos.

Los resultados obtenidos muestran realidades claramente diversas, con ratios muy superiores en los centros con mayor número de personas reclusas: Teixeira (31,5; Primaria

29,5-Secundaria 33,3) y A Lama (26; Primaria 20,1-Secundaria 29,7), frente a ratios bajas en los centros con menor población: Pereiro de Aguiar (11; Primaria 5,25-Secundaria 29,5), CP de Bonxe (10; Primaria 7-Secundaria 13) y CP de Monterroso (6,4; Primaria y Secundaria). Cabe aclarar que el ratio al que se hace mención no se refiere al número de alumnos por aula, ya que debido a la existencia de distintos perfiles de especialistas, dicho ratio es probablemente superior.

Centrando el foco en la realidad existente en el CP de Monterroso, los datos obtenidos muestran un panorama poco favorable, situándose este centro con la tasa de escolaridad más baja de toda Galicia. Asimismo, la tendencia detectada a nivel gallego en relación al número de alumnado matriculado por niveles educativos no se ajusta a los resultados obtenidos en este centro, contando con una mayor participación del alumnado en los niveles de enseñanza básica inicial (64%) frente a un 36% de alumnado matriculado en ESO. Por otra parte, el CP no cuenta con alumnado inscrito en niveles postobligatorios. Por último cabe señalar, que presenta el ratio más bajo de alumnos por profesor (6).

## 3.2. Propuesta formativa, de acompañamiento y mediación

La línea de *Refuerzo a la escolaridad* del proyecto tiene como objetivo fundamental favorecer la motivación de las personas reclusas para participar en procesos de educación reglada, objetivo que se concreta en los siguientes específicos: Facilitar elecciones y decisiones relacionadas con la vertiente formativa y vocacional; potenciar la dimensión emocional y actitudinal en relación a la esfera educativo-formativa; mediar con el profesorado de las EPAPU y/o Equipo de Tratamiento para favorecer la incorporación personas presas a los procesos formativos del centro. Procesos sustentados en diagnósticos individuales que «propongan actividades dirigidas directamente a paliar las carencias de competencias y recursos personales de los presos para evitar... un mero voluntarismo ilusioante centrado en un futuro más fantasioso que real» (Galán y Gil, 2018, p. 486).

La propuesta metodológica contempla dos estrategias complementarias: La puesta en marcha de *Consejos Educativos Personalizados* y la creación de una *Aula Abierta*. Si bien están diseñadas en su totalidad no han podido ser implementadas por las circunstancias generadas por la pandemia COVID-19.

### 3.2.1. Consejos educativos personalizados

Previstos para motivar y asesorar la toma de decisiones sobre el itinerario formativo personalizado que mejor responda a las características personales, historia educativa, intereses y posibilidades de los reclusos. La propuesta prevé diversos niveles de acción:

- *Elaboración de materiales informativos*. Cabe señalar que una buena parte de las personas presas desconocen los itinerarios formativos tanto en la vía académica como en la laboral que con carácter general ofrece el sistema escolar, así como de

las posibilidades específicas del propio centro penitenciario de Monterroso. Ciertamente debería facilitarse en el ingreso al centro, o de manera inmediata; pero la realidad indica que no es así siempre, como reconoce la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (Ministerio de interior, 2019b, p. 104) cuando señala la necesidad de «llevar a cabo periódicamente campañas de información sobre la oferta educativa para los nuevos ingresos». Disponer de la información adecuada e interpretarla correctamente es un elemento fundamental para poder tomar decisiones. Para ello se diseñaron los siguientes materiales de apoyo:

- **Díptico de oferta formativa del centro:** *¿Quieres formarte un futuro? Conoce las posibilidades para convertir el tiempo en prisión en un tiempo de formación.* Describe y representa gráficamente los itinerarios previstos por la legislación educativa vigente (vías académica y profesional) y los itinerarios laborales (certificados de profesionalidad, competencias clave, cursos profesionalizadores...). Indica la oferta que posibilita al respecto el CP de Monterroso a través de la EPAPU e iniciativas propias o de entidades externas. Se concibe como un material para la sensibilización, motivación y base para la labor de información. El díptico no es siempre operativo como medio de información autónomo, por lo que se ha pensado como material de apoyo en la atención personalizada a los reclusos.
- **Mapa de recursos del CP Monterroso:** paneles informativos situados en todos los módulos diseñados desde los inicios del Plan de Animación Sociocultural; se ha procedido a su actualización representando visualmente el conjunto de iniciativas y sus responsables en el centro. Se organizan en las siguientes categorías: programas específicos, trabajo e inserción social, programas deportivos, programas de ocio y cultura, enseñanza reglada y formación.

— *Asesoramiento individualizado.* Se diseñaron dos modalidades de participación: *atención puntual* y *desarrollo de un itinerario formativo*. En ambas vías se prevé un primer encuentro en el que se realiza una entrevista para la que se ha elaborado un *questionario de acogida* para recabar datos iniciales: nivel educativo, situación penitenciaria, formación para el empleo, experiencia laboral, vinculación actual a procesos formativos y motivaciones iniciales hacia la formación. Se concibe más como guion de entrevista-conversación que como documento a cumplimentar.

- Modalidad de *atención puntual*, se prevé para personas con cierto nivel de reflexión sobre su situación de vida y espacio de posibilidades. Consiste en una entrevista de asesoramiento ajustado a su realidad a partir de la información recogida en el primer encuentro. Se emplea el díptico informativo como referencia y se acuerdan las siguientes medidas específicas para apoyar las decisiones tomadas (otras informaciones, mediaciones con EPAPU, equipo de Tratamiento...)
- Desarrollo de un *itinerario formativo*, fundamentalmente para personas con mayores dificultades a fin de potenciar la capacidad de autorreflexión y el bienestar emocional. Se prevén distintas estrategias de identificación de intereses y posibilidades elaborándose protocolos de trabajo diferenciados: exploración de la tra-

yectoria educativa; de gustos, intereses y capacidades formativas; trayectoria y experiencias laborales; adecuación de los procesos formativos a las circunstancias de vida y posibilidades reales, ajuste de expectativas; establecimiento de objetivos y actuaciones; análisis de medidas que favorecerían su desarrollo; identificación de posibles contextos de mediación en los que sea beneficiosa la intervención del equipo para el recluso...

### 3.2.2. Aula abierta

Tras un proceso de revisión de la literatura sobre experiencias educativas exitosas en contextos penitenciarios, se lleva a cabo el diseño de un *Aula Abierta*.

De acuerdo con Valderrama (2016) un Aula Abierta es un espacio que acoge todo tipo de actividades socioculturales con la participación de los propios presos en su gestión. La propuesta que desarrolla está orientada a los módulos de respeto; en nuestro caso se ha previsto la participación de personas presas de cualquier módulo del CP de Monterroso, aun siendo conscientes de las limitaciones de movilidad entre los mismos. Este espacio pretende ser un punto de encuentro donde se promueva el intercambio entre los internos, entre estos y distintos agentes educativos a fin motivar hacia la participación en procesos educativos reglados. Se entiende a la vez como un complemento al trabajo de atención individualizada o un impulsor de la misma.

Se ha previsto una sesión inicial de presentación del funcionamiento del Aula, abierto a propuestas, sugerencias y adaptaciones, así como de expresión de intereses y motivaciones de los asistentes, que permita concretar las sesiones a desarrollar. Algunas de las actividades diseñadas para el Aula Abierta son: Coloquios con referentes positivos, personas que se han formado en prisión y una vez en libertad han conseguido desempeñar su profesión; divulgación de experiencias educativas desarrolladas en la prisión (radio Libremente, proyecto «Una segunda oportunidad» de reutilización textil y plástico, grupo de teatro, club de lectura...); sesiones formativas sobre núcleos temáticos de interés (cambio climático, cultura urbana...); talleres (tutoría entre iguales por parte de los reclusos; *thinking-art*, *visual-art*, estrategias de estudio...); impulso de proyectos individuales o colectivos de las personas presas que favorezcan el desarrollo de capacidades formativas...

## 4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten identificar una serie de obstáculos en relación a la función instrumental de la educación escolar en los CP gallegos como estrategia para la reinserción social:

- Dificultad para motivar a las personas reclusas a participar en procesos educativos reglados. Las bajas tasas de matriculación en el contexto gallego (32,3%), son inferiores al conjunto del estado (37,6) y en tendencia de descenso respecto a cursos anteriores (Ministerio de Interior, 2019b).

- Concentración en los niveles obligatorios de la enseñanza (91,0% de la matrícula), lo que informa del bajo nivel educativo de las personas que ingresan en prisión, pero a diferencia del conjunto del estado, superior en la secundaria obligatoria que en la educación básica. Escasa participación en niveles postobligatorios (8,9%) con mayor porcentaje entre las mujeres. Tanto en los datos generales como en Galicia, el porcentaje de mujeres que acuden a la escuela en relación al total de reclusas es superior al de hombres e igualmente su participación en los niveles superiores de educación secundaria. A nivel de Estado, también en FP, nivel vetado a las presas de centros en Galicia.
- Oferta incompleta en los diversos centros de adultos que no garantiza en ninguno de los cinco la posibilidad de acudir al conjunto de niveles previstos en el sistema: EBI, ESA, BAC, FP, teniendo que recurrir a traslados para garantizar el derecho a la educación en alguno de los niveles. De hecho el Bachillerato se ofrece solo en dos centros, y la F.P. es testimonial con una única oferta de un ciclo medio en un solo centro (11 alumnos; sin oferta para mujeres)
- Desigual distribución de profesorado de las EPAPU atendiendo al número de alumnado matriculado lo que se traduce en una disparidad enorme de ratios con diferencias de hasta 20 puntos, sin duda fuente de desigualdad para el desarrollo de procesos educativos de calidad.
- Es muy destacable e inexplicable que no se contemple la figura del Orientador/Orientadora, imprescindible en cualquier centro y máxime en los que escolarizan a un alumnado tan necesitado de apoyo individualizado y colectivo.

Los datos expuestos refrendan la línea de refuerzo de la escolaridad propuesta en este trabajo que busca en su conjunto dar respuesta, principalmente, a los escasos niveles de participación detectados, divulgando información, acompañando en su interpretación, favoreciendo motivaciones e impulsando toma de decisiones. Pero también favorecer sinergias entre las diversas educaciones en prisión de manera que se superen el nivel de aislamiento entre los compartimentos-estanco observables en los CP: Los equipos de tratamiento, los centros de adultos, las entidades externas. Las sinergias entre los procesos educativos, especializados, escolares y socio-comunitarios son indispensables para motivar y fortalecer la decisión personal de aprender. Pero también para establecer canales, recursos y condiciones que adapten las estrategias existentes al escenario de la prisión, lo que permitiría fortalecer y mejorar tanto las condiciones de vida actuales de las personas privadas de libertad, como, en la medida de lo posible, las futuras.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 53-60.
- Barba, M. y Morán, M. C. (2016). Construyendo convivencia intercultural. Un programa de Animación Sociocultural en el Centro Penitenciario de Monterroso. *Revista de Educación Social*, 22, 243-261.

- Barba, M., Morán, M. C. y Cruz, L. (2017). *Animación Sociocultural en Prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso*. Madrid: Popular.
- Cammarosano, E. M. (2019). Educação escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades. *Nupem*, 11(23), 99-108.
- Del Pozo, F. J. (2017). La educación en las prisiones españolas: formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XXI*, 20(2), 343-363.
- Echegaray, M. (2017). Educación en contextos de encierro: análisis de los problemas de gobernabilidad. *Archivos de criminología, seguridad privada y criminalística*, X, 7-19.
- Galán, D. y Gil, F. (2018). Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 475-489.
- Ministerio de Interior (2019a). *Anuario estadístico del Ministerio de Interior 2018*. Madrid: Ministerio del Interior/Secretaría General Técnica. [http://www.interior.gob.es/documents/642317/1203602/Anuario\\_estadistico\\_2018\\_126150729.pdf/9e18b1a3-c927-47cf-b2c8-e5192be31f79](http://www.interior.gob.es/documents/642317/1203602/Anuario_estadistico_2018_126150729.pdf/9e18b1a3-c927-47cf-b2c8-e5192be31f79)
- Ministerio de Interior (2019b). *Informe General 2018*. Madrid: Ministerio del Interior/Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. [http://www.interior.gob.es/documents/642317/1202140/Informe\\_General\\_IIPP\\_2018\\_12615039X.pdf/8a50dca8-8e28-4f8e-bd44-b5c-95f12393a](http://www.interior.gob.es/documents/642317/1202140/Informe_General_IIPP_2018_12615039X.pdf/8a50dca8-8e28-4f8e-bd44-b5c-95f12393a)
- Murillo, W. (2019). La educación universitaria en prisión: logros, dificultades y necesidades. *Revista de Educación*, 43(2).
- Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de febrero de 1996.
- Ruiz, U. y López-Riba, J. M. (2019). Consideraciones sobre la educación en prisión: un análisis de la realidad española a partir de la lectura de *Stateville*. *Papers*, 3(104), 593-600.
- Schneider, G. (2018). De la educación en cárceles de Argentina y España. Entre el enfoque de derechos y el tratamiento penal. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 12, 10-23.
- Osuna, C. (2019). «Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar»: Reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 14-2, 277-298.
- Valderrama, P. (2016). Los módulos de respeto en las cárceles. Una revisión desde la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, 22.





# 40 Educación penitenciaria en Italia: necesidades de formación y perfil de los profesores

*Carolina Maestro<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

El tema de la educación en prisión representa un «oxímoron pedagógico». La Escuela, lugar por excelencia para la apertura, el intercambio, el compartir, el crecimiento, la planificación, es difícil imaginarla como un «recluso», confinado en espacios reducidos y estrechos; «Destinados» a individuos adultos, pero también a jóvenes, ya con sentido de culpa, adaptados a lugares promiscuos, pesados y sincronizados según su propio tiempo en el que la esperanza se pospone o desvanece. Además, el papel crucial desde el punto de vista jurídico-pedagógico e institucional no siempre corresponde a un adecuado reconocimiento social y un nivel de formación suficiente para los profesores que te enseñan; muchos de ellos no son ni siquiera totalmente conscientes del contexto en el que ejercerán su profesión. Además, se mueven en un contexto cuyas fronteras no son suficientemente conocidas y definidas, pasando entre departamentos (MIUR y el Ministerio de Justicia), lo que hace aún más difícil y compleja la organización de la enseñanza en prisión.

Esta figura se percibe mal a nivel social y es prácticamente desconocida incluso en ámbito educativo.

Nuestro trabajo está orientado a construir un perfil del docente que enseña en prisión y está orientado a definir las necesidades formativas para realizar un itinerario formativo adecuado.

Seguimos un enfoque cualitativo en el que combinamos la técnica de análisis de contenido con el método narrativo gracias a la herramienta de entrevista semiestructurada en modo conversacional. Del análisis de los datos surgieron necesidades de formación profesional y solicitudes de mayor eficiencia en la organización, esperando una mayor integración y compartición de las actividades del proyecto por parte del Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia.

---

<sup>1</sup> PhD Università di Foggia, Italia.

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo tiene como finalidad general investigar el perfil del docente penitenciario para generar una propuesta didáctica adecuada a las necesidades formativas específicas que requiere el contexto penitenciario.

Desde el punto de vista del docente, nuestro análisis intentará reconocer las criticidades organizativas, pedagógicas y didácticas en el contexto del aula y en las dinámicas relacionales con otros componentes que operan en el proceso de rehabilitación de los detenidos.

Además, nuestro camino busca focalizarse en las actitudes, habilidades y características específicas que un docente que trabaja en prisión debe tener o adquirir. Como un ruido de fondo, el empuje hermenéutico de nuestras entrevistas se centra en los temas de «motivación» y «necesidad de formación». La definición concreta de estos dos aspectos constituye uno de los objetivos fundacionales de nuestra discusión.

## 3. MÉTODO DE ANÁLISIS

Para analizar el tema de la formación del profesorado que imparte docencia en prisión, fue necesario un enfoque cualitativo: «Por tanto, los métodos cualitativos deben utilizarse principalmente cuando el objeto de estudio es poco conocido, porque el uso de un instrumento de encuesta demasiado rígido podría evitar que emerjan los aspectos significativos. Los métodos cualitativos son, de hecho, adecuados para descubrir nuevas conexiones, cadenas causales, significados, es decir, hacer brillar la luz del descubrimiento» (Delli Zotti, 2007, p. 23).

Para preservar la complejidad de los distintos puntos de vista expresados y reintegrarlo a la «situación» y contexto en el que fueron identificados, fue necesario combinar los enfoques de base y narrativos.

Por ello, realizamos un análisis de contenido según los principios del «análisis de contenido» (Espín, 2002), el cual considera la comunicación como: «un proceso, una construcción entre sujetos/ejecutantes comunicativos, orientada a la coproducción de sentido» (Casetti, di Chio, 1998, p. 240) donde el representante comunicativo «creadores de redes, telarañas, texturas textuales de significado» (Geertz, 1987, p. 36) interactúan y construyen un universo compartido de significados e interpretaciones.

El método narrativo, o más bien la perspectiva narrativa, se ha adoptado para explorar, de manera discursiva, los contenidos seleccionados de la primera fase del análisis de contenido de una manera que no se limite a clasificar los enunciados identificados sino que sea fluida y comparativa para obtener un perfil de las necesidades y de las características del docente penitenciario.

La herramienta utilizada es la entrevista semiestructurada en modo conversacional. Este tipo de entrevista se caracteriza por el desarrollo de una serie de preguntas abiertas, ordenadas en secuencia fija y planteadas en la misma secuencia (Hammer y Wildavsky, 1990). Nuestro cuestionario, por tanto, brindó a los entrevistados la oportunidad de expresarse en forma de una conversación amplia y profunda sobre aspectos relacionados con

su formación y biografía, la relación con la realidad escuela-prisión, la relación entre estudiantes, compañeros y personal educativo.

## 4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra de docentes entrevistados está compuesta por 38 docentes, de los cuales 29 son de plantilla (usaremos la redacción: «titulares») y 9 son con contratos temporales (usaremos la redacción: «suplentes») según las distribuciones de la tabla 40.1. Las ubicaciones se han identificado 6 escuelas penitenciarias, cada una basada en las CPIA pertinentes, en diferentes regiones italianas:

1. Prisión «Due Palazzi» en Padua (CPIA Padua).
2. Prisión «Regina Coeli» (CPIA Roma 3).
3. Prisión-Detención de Pescara/Prisión de Chieti (CPIA Pescara-Chieti).
4. Prisión de Foggia (CPIA1 Foggia) / Prisión de Lucera (CPIA1 Foggia) / Prisión de San Severo (CPIA1 Foggia).
5. Prisión de Ariano Irpino (Av) (CPIA Avellino).
6. Prisión de Benevento (CPIA Benevento).

TABLA 40.1

*Total de muestra de los entrevistados*

CPIA	Hombres		Mujeres		Total
	Suplentes	Titulares	Suplentes	Titulares	
Ariano Irpino (Av)	2	0	5	3	10
Benevento	0	1	0	2	3
Foggia 1	0	4	0	6	10
Roma 3	0	0	0	5	5
Pescara-Chieti	0	2	1	3	6
Padua	0	3	1	0	4
<b>Muestra total</b>					<b>38</b>

Fuente: elaboración propia.

Los sujetos son profesores que imparten en la educación de primer nivel e itinerarios de alfabetización-aprendizaje de italiano L2, excepto los profesores del Penal Ariano Irpino, pertenecientes a itinerarios de educación de segundo nivel (Liceo Artístico). La muestra entrevistada está representada en la tabla 40.2, según las categorías de género (12 hom-

bres y 26 mujeres) y clasificación profesional. La muestra se codificó eligiendo algunas variables significativas y funcionales para nuestra investigación:

- Número progresivo de entrevistas.
- Género masculino/femenino.
- Cargo profesional del docente: permanente (permanente) o precario (plazo fijo).
- Años de docencia en la misma CPIA.
- CPIA en la que sirve.

TABLA 40.2  
*Codificación de la muestra entrevistada*

Código de entrevista	Descripción
1IFR3A	Mujer, 49 años, titular, 3.º año de enseñanza CPIA, Ariano Irpino.
2IMP4A	Hombre, 42 años, temporal, 4 año de enseñanza CPIA Ariano Irpino.
3IFP1A	Mujer, 41 años, temporal, 1 año de enseñanza CPIA, Ariano Irpino.
4IFP2A	Mujer, 46 años, temporal, 2.º año de enseñanza CPIA, Ariano Irpino.
5IFR3A	Mujer, 33 años, titular, 3.º año de enseñanza CPIA, Ariano Irpino.
6IFP1A	Mujer, 41, años titular, 1.º año de enseñanza CPIA, Ariano Irpino.
7IFP1A	Mujer, 29 años, temporal, 1.º año de enseñanza CPIA, Ariano Irpino.
8IFP1A	Mujer, 43 años, temporal, 1.º año de enseñanza CPIA, Ariano Irpino.
9IFR3A	Mujer, 51 años, titular, 3.º año de enseñanza CPIA, Ariano Irpino.
10IMP3A	Hombre, 46 años, titular, 3.º año de enseñanza CPIA, Ariano Irpino.
11IFR2B	Mujer, 50 años, titular, 2.º año de enseñanza CPIA, Benevento.
12IMR3B	Hombre, 50 años, titular, 3.º año de enseñanza CPIA, Benevento.
13IFR7B	Mujer, 48 años, titular, 7.º año de enseñanza CPIA, Benevento.
14IFR1F	Mujer, 44 años, titular, 1.º año de enseñanza CPIA, Foggia.
15IMR3F	Hombre, 55 años, titular, 3.º año de enseñanza CPIA, Foggia.
16IMR15F	Hombre, 66 años, titular, 15.º año de enseñanza CPIA, Foggia.
17IFR1F	Mujer, 49 años, titular, 1.º año de enseñanza CPIA, Foggia.
18IFR15F	Mujer, 66 años, titular, 15.º año de enseñanza CPIA, Foggia.
19IFR1F	Mujer, 38 años, titular, 1.º año de enseñanza CPIA, Foggia.
20IMR8F	Hombre, 54 años, titular, 8.º año de enseñanza CPIA FG (San Severo).
21IFR10F	Mujer, 52 años, titular, 10.º año de enseñanza CPIA FG (San Severo).
22IMR5F	Hombre 55 años, titular, 5.º año de enseñanza CPIA FG (Lucera).

TABLA 40.2 (continuación)

Código de entrevista	Descripción
23IFR5F	Mujer, 55 años, titular, 5.º año de enseñanza CPIA FG (Lucera).
24IFR14R	Mujer, 48 años, titular, 14.º años de enseñanza CPIA 3 (Regina Coeli).
25IFR10R	Mujer, 64 años, titular 10.º año de enseñanza CPIA 3 (Regina Coeli).
26IFR13R	Mujer, 44 años, titular, 13.º años de enseñanza CPIA 3 (Regina Coeli).
27IFR3R	Mujer, 42 años, titular, 3.º año de enseñanza CPIA 3 (Regina Coeli).
28IFR22R	Mujer, 62 años, titular, 22.º años de enseñanza CPIA 3 (Regina Coeli).
29IFR3PE	Mujer, 44 años, titular, 3.º año de enseñanza CPIA (Pescara).
30IMR1PE	Hombre, 50 años, titular, 1.º año de enseñanza CPIA (Pescara).
31IFR4PE	Mujer, 55 años, titular, 4.º año de enseñanza CPIA (Pescara).
32IFR3PE	Mujer, 46 años, titular, 3.º año de enseñanza CPIA (Chieti).
33IMR6PE	Hombre, 60 años, titular, 6.º año de enseñanza CPIA (Pescara).
34IFP2PE	Mujer, 49 años, temporal, 2.º año de enseñanza CPIA (Chieti).
35IMR2PA	Hombre, 38 años, titular, 2.º año de enseñanza CPIA (Padova).
36IFP2PA	Mujer, 33 años, temporal, 2.º año de enseñanza CPIA (Padova).
37IMR10PA	Hombre, 60 años, titular, 10.º años de enseñanza CPIA (Padova).
38IMR21PA	Hombre, 62 años, titular, 21.º años de enseñanza CPIA (Padua).

N.º I = Número de entrevista; F = Femenino; M = Masculino; R = Titular; P = Temporal; N.º = Número de años de servicio en la CPIA; A = Ariano Irpino; B = Benevento; F = Foggia; R = Roma; PEvPescara; PA = Padua. Fuente: elaboración propia.

Gracias a estas variables es posible obtener información sistemáticamente inteligible, codificable y siempre verificable durante la lectura de los datos (tabla 40.2).

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Macro áreas temáticas

A partir los contenidos significativos, aislamos macro áreas temáticas, entendidas como categorías interpretativas, para pasar a la discusión de los datos relevados. Este procedimiento es apropiado si desea comprender un proceso desde la perspectiva de los entrevistados. A través de la descripción e interpretación de las macro áreas temáticas y la narración que cada docente individualmente da de su experiencia, es posible derivar el perfil del docente penitenciario.

A través de la perspectiva narrativa se logró «textualizar» los contenidos codificados y seleccionados de las entrevistas organizándolos, a partir de los datos obtenidos, en cuatro macro áreas temáticas (Maestro, 2020):

1. La biografía.
2. Formación y enseñanza.
3. Percepción del yo.
4. Evaluación de necesidades.

La macro área de la biografía intercepta la experiencia de los docentes, en particular con respecto al primer impacto con la docencia en prisión, desde un punto de vista mnésico, de los deseos y creencias sobre las habilidades necesarias para ser docente de prisión; el de formación y docencia investiga principalmente el desempeño habitual de la función docente, en sus implicaciones con la clase y en las relaciones entre pares y con el personal del área docente-terapéutica. La macro área de autopercepción explora la dimensión de la autorreflexión, sondeando tanto los aspectos emocionales relacionados con la actividad docente, como las transformaciones biográficas y profesionales que se han producido entre el «antes» y el «después» del ingreso en prisión. En fin, la macro área de evaluación de necesidades incluye, imagen especular, relativas a estudiantes y profesores, por estar íntimamente correlacionados e interdependientes, y analizando tanto las de carácter general de la categoría docente como las propias de la persona. Luego de la discusión por macro áreas, recomponemos su interacción en el retorno de perfiles docentes que surgieron gracias al análisis narrativo de los datos. Este informe descriptivo es preparatorio para el desarrollo de una propuesta de formación capaz de interceptar las necesidades y las peticiones relevadas.

## **5.2. Construcción de perfiles y balance de competencias para una propuesta formativa**

Según los datos recogidos los perfiles de los docentes penitenciarios, además de no ser fácilmente delineados, resultan sumamente complejos y diferentes. En nuestro trabajo hemos aislado tres perfiles esenciales correspondientes a tres perfiles jurídicos distintos: el docente titular, el docente recién contratado y el docente temporal.

En general, si para la mayoría de los docentes el impacto con la prisión fue traumático, para algunos fue normal e incluso tranquilizador en comparación con ciertos contextos turbulentos «externos».

El docente carcelario siente satisfacción en la enseñanza, se siente gratificado y percibe un sentimiento de éxito cuando uno de sus alumnos muestra un progreso en el aprendizaje. El docente sabe que lo que se intenta enseñar, todos los días, a un público adulto «pequeño» muy parecido a una apuesta de nivel educativo y así es precisamente como le gusta caracterizarlo, muchas veces, durante la entrevista: es un desafío. Sabe que para hacer esto se necesita empatía, habilidad para escuchar, profunda humanidad: debe, de alguna manera, convertirse en «uno de ellos» hasta llegar a reírse juntos cuando ese

chico del fondo del aula le grita: «Profesor, queremos que lo arresten para que sea uno de nosotros!» (15IMR3F) o al punto de tener que esconder las lágrimas cuando intercepta la frase de uno de sus alumnos más jóvenes que susurra, volviéndose hacia sus compañeros: «Pero qué linda escuela es, imaginaros tener esta escuela de niños, debe ser genial hacerlo de niños ¡colegio!» (27IFR3R). De ahí la torpeza del 35IMR2PA que, en el aula con internos responsables de violencia doméstica, estalla en un: «Las estadísticas hablan claro, la mayor violencia se da en la familia» o de la profesora del 29IFR3PE que habla sobre el SIDA sin saber que lo ha hecho en una clase donde hay un caso positivo. Pero esto también es un reto: mantenerte a ti y a tu clase en constante equilibrio de emociones y comunicación para evitar la degeneración pero sobre todo para poder trabajar bien juntos.

La flexibilidad se describe como indispensable para adaptarse a situaciones que pueden evolucionar en pocos minutos, como una comunicación inapropiada o una noticia dramática que irrumpe repentinamente desde el exterior. El maestro, como un «timonel» —por utilizar una metáfora usada por uno de los maestros entrevistados (38IMR21PA)— se debe poder conducir y cambiar de dirección. La flexibilidad también es necesaria, además de la docencia y la gestión del aula, en todos los aspectos relacionados con la organización de la escuela en prisión. Por tanto, la petición de una mejor organización de todo el sistema escolar-penitenciario, junto con la necesidad de ayudas didácticas, dispositivos tecnológicos y formación profesional surge, de forma bastante homogénea y generalizada, en todos los perfiles.

La experiencia, propia del perfil de un docente titular que lleva más de cinco años en prisión, tiene un mayor impacto como motor de cambio y estimula un comportamiento proactivo.

Una diferencia entre los profesores titulares con muchos años de experiencia y los temporales es que estos últimos también son, y quizás inevitablemente, los profesores más curiosos. Pero también son los docentes quienes incurren en más ingenuidades como no establecer una distancia adecuada, incluso emocional, con el riesgo de generar incluso malentendidos sentimentales; no ser consciente de la importancia de elegir un determinado tipo de ropa; no pudiendo utilizar de inmediato un registro comunicativo bastante neutral y medido y no excesivamente confidencial como se describe, en un solo caso, con la costumbre de «tutearse» (7IFP1A).

Asimismo, no suelen recurrir al apoyo del área de tratamiento o educativa. La sensación recibida es que, para muchos de ellos, el mero hecho de tener que «recurrir» al apoyo, a la mediación del personal educativo puede coincidir o ser consecuencia de su propio fracaso educativo y profesional. Durante las entrevistas, expresan mucho escepticismo sobre la efectividad de estas comparaciones.

La consecuencia es la inserción de una conducta compensatoria por parte del docente gracias a la cual él, solo, se considera capaz de suplir las carencias de los operadores en el ámbito jurídico/de tratamiento asumiendo percepciones no siempre de sí mismo y de su propio potencial. equilibrado y realista y generando un híbrido del propio rol como docente. Otra parte del profesorado que lleva muchos años trabajando en el contexto carcelario, por otro lado, afirma colaborar constantemente con educadores y psicólogos.

Nuestro análisis muestra que el compartir con los compañeros no se practica tanto por una escasa cohesión inicial y capacidad de planificación del equipo docente porque no existe una planificación programática real en los documentos de identidad de la oferta educativa de las escuelas con secciones penitenciarias. Por tanto, ocurre que se establezca una colaboración improvisada y a través de la iniciativa esporádica de profesores individuales. Pero el problema real no es la iniciativa del «maestro improvisador» sino el contexto en el que se configura, caracterizado por vacíos estructurales en la programación. Este vacío programático probablemente denota una falta de atención a nivel de indicaciones ministeriales hacia la realidad de las cárceles.

Lo que comúnmente se detecta en el perfil del docente penitenciario, sin diferencias entre los tres tipos de docentes identificados, es la necesidad de formación y la necesidad de herramientas adecuadas para la enseñanza: desde libros de texto hasta material de papelería y dispositivos tecnológicos. El fenómeno «escuela en prisión» contempla, criticidades que van desde el sistema de reclutamiento hasta el impulso motivacional o la aleatoriedad con que algunos docentes se encuentran enseñando, hasta la más variada y específica intercepción de necesidades y expectativas.

La marcada variabilidad y la dificultad de generalización son atribuibles precisamente a la falta de identificación de las características y habilidades previas a la asignación de puestos docentes en una prisión.

## 6. DISCUSIÓN

En resumen, las habilidades esenciales para una enseñanza eficaz en prisión van desde las de contenido pedagógico y legal hasta las metodológicas y transversales. Por ello, creemos necesario formular una propuesta didáctica formativa que tenga en cuenta las necesidades y problemáticas identificadas y los contenidos disciplinares necesarios para ser profesor «de este lado». Las necesidades destacadas se concentran en cuatro áreas, todas incluidas en una perspectiva de tratamiento reeducativo integrado y en una perspectiva intercultural:

1. **Área pedagógica.** Las necesidades educativas del área pedagógica se concentran en el deseo de adquirir literatura y metodología relacionada con la educación de adultos (EDA) y la pedagogía de la desviación y la marginalidad. Conocer las modalidades de aprendizaje de un usuario adulto es fundamental para el uso de herramientas específicas y técnicas dirigidas que favorezcan este tipo de enseñanza que ve en la mejora de la experiencia de los educandos el elemento fundamental sobre el que implantar los procesos de conocimiento, y orientación, dinámica de relaciones y mejora de habilidades. El conocimiento de elementos de criminología y pedagogía de la desviación y la marginalidad, por otro lado, permite atender la necesidad relativa al tipo y método de relación a adoptar con sus estudiantes carcelarios.
2. **Área psicológica.** El conocimiento de la dinámica psicológica social y familiar es de suma importancia en el panorama actual que ve un inquietante aumento de un



determinado tipo de delito dentro del grupo familiar antes considerado un núcleo sagrado e infalible.

3. **Área legal/legislativa.** Para un docente es importante ser consciente de los principios jurídicos inherentes sobre todo al Orden Penitenciario para no sentirse alejado de una terminología con la que, inevitablemente, se enfrentará a diario, pero también para darse cuenta, desde el punto de vista jurídico, de la situación carcelaria de los suyos. a los estudiantes para garantizarles una mayor comprensión de sus problemas específicos.
4. **Área de competencias transversales.** La adquisición de estas habilidades es fundamental para un docente que imparte clases en la cárcel que a menudo se mueve orientándose según prácticas dictadas por su propio sentido común o por conductas improvisadas dictadas por necesidades particulares del contexto con la consecuencia de alimentar un fuerte estrés emocional, incluso episodios de burnout, y dar lugar a dinámicas no siempre congruentes con el contexto carcelario. Un docente en prisión siempre debe saber moverse y poseer las habilidades necesarias para garantizar no solo las correctas acciones de enseñanza y comunicación, sino también para salvaguardarse a sí mismo, su equilibrio psicofísico y su dimensión profesional.

## 7. CONCLUSIONES: HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DE HORIZONTES

La propuesta de formación del profesorado en prisión debe estar orientada a definir perfiles de profesores capaces de reposicionar al alumno en el centro de los caminos didácticos también gracias al compartir y dialogar con sus símiles, convirtiéndolo en actor y gestor del proceso y recuperando de uno mismo, de los demás y, sobre todo, de la propia dignidad personal ya empañada, socavada, olvidada. Solo así se puede generar empoderamiento y estimular por igual el conocimiento y conocimiento de las diversas disciplinas que, más aún que en un contexto adulto y, especialmente en prisión, aparecen más como herramienta, mediadora y reveladora, que como un objetivo metodológico exclusivo y de programación: «Las habilidades del docente, en este punto, no solo conciernen al control de los contenidos disciplinarios, también conciernen a su capacidad para proponer una operación de mediación entre las disciplinas y el momento», y las vivencias de los estudiantes en prisión. Oportunidad formativa, incluso de ruptura, se podría decir de «establecer ruptura». Las disciplinas deben dar rienda suelta a las portadoras de historias de humanidad, de elecciones de perspectivas, de acercamiento respetuoso a la realidad, de la imaginación de mundos posibles, de cuestionamientos sobre el poder que generan» (Lizzola, 2016).

La experiencia reciente de unos seminarios de formación interregionales organizados por el Ministerio de Educación (FARE: *Formare Adultos Restringidos con Educación*) confirma la necesidad primordial de coordinación y puesta en común de acciones programáticas conjuntas entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia.

Hasta que esta sinergia entre los dos ministerios antes mencionados se logre de manera definitiva y significativa, en nuestra opinión, nunca será posible beneficiarse de un camino integrado concreto de educación y formación profesional capaz de realmente estimular y motivar al estudiante interno a un rediseño sano y duradero de la vida y reintegración a la sociedad.

Además, solo a través de este necesario cambio de paradigma será posible desarrollar un verdadero modelo de pedagogía carcelaria que ya no represente «el oximoron pedagógico» del que hablamos al inicio de este trabajo, sino la realización real de una transformación de horizontes escuela-prisión, capaces de desencadenar en el alumno recluso un profundo replanteamiento de sus propias acciones y vivencias, durante un tiempo que ya no será solo ocioso, infinito, angustioso sino útil para su propio reposicionamiento biográfico en una perspectiva consciente y educada, definitivamente adulta y proyectada hacia una dimensión de futuro que ya no es remota, pasajera e inquieta, sino estable y, sobre todo, posible.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Añaños, F. y Jiménez, F. (2016). Población y contextos sociales vulnerables: la prisión y el género al descubierto. *Papeles de Población*, 22 (87), 1-39.
- Associazione Antigone (eds.) (2011). *Le prigionieri malate. Ottavo Rapporto sulle condizioni di detenzione in Italia* (pp. 160-165). Edizioni dell'Asino.
- Benedetti, F. (eds.) (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE.
- Benelli, C. (2012). *Cultivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Liguori.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Vita e pensiero.
- Calaprice, S. (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. La terza.
- Cardinali, C. y Craia, R. (2016). Istruzione e ri-educazione: quale ruolo per la scuola in carcere? Instruction and re-education: which role for the school in prison? *Formazione & Insegnamento*, XIV (2).
- Casetti, F. y di Chio, F. (1998). *Analisi della televisione*. Bompiani.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2004). *Narrative Inquiry Experience and Story in Qualitative Research*. John Wiley & Sons Inc.
- Coralli, M. (2002). L'istruzione in carcere. Aspetti giuridici e sociologici. <http://www.altrodiritto.unifi.it/>.
- Delli Zotti, G. (2007). *Introduzione alla ricerca sociale. Metodi e tecniche di rilevazione e analisi dei dati*. Dispensa per il Corso di Sociologia, Università di Trieste.
- Espín, J. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *En-clave pedagógica*, 4, 95-106.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Il Mulino, Bologna.
- Glaser, B. y Strauss, A. I. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semiestructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa, *Historia y fuente oral*, 23-61.

- Lizzola, I. (2016). Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritesere legami, in *La formazione della persona in carcere. Attese, resistenze e riscatto. Formazione Lavoro Persona* (17), 131-177.
- Lizzola, I., Brena, S. y Ghidini, A. (2017). *La scuola prigioniera*. FrancoAngeli.
- Maestro, C. (2020). *L'istruzione in carcere: la formazione dei docenti tra istanze di specializzazione e individuazione di bisogni* [Tesi di Dottorato, Università di Foggia].
- Musi, E. (2017). *L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere*. Franco Angeli.
- Pappalardo V. y Rangoni D. (a cura di) (2010/2011). *Rapporto di Sintesi del Monitoraggio Nazionale dell'Istruzione degli Adulti*. Indire.
- Zizioli, E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Le Lettere.



# 41

## La educación en las prisiones brasileñas. Una mirada en la (re)inserción social de las mujeres

*Ires Aparecida Falcade<sup>1</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo abordar el tema de la educación de las mujeres encarceladas en Brasil y su impacto en vida después de ser liberadas. La metodología utilizada, investigación cualitativa, proviene de la investigación doctoral Falcade (2019) «La (re)inserción social de mujeres con antecedentes de privación de libertad» así como de los datos oficiales del Departamento Penitenciario de Infopen (2017) sobre la asistencia educativa a las mujeres. Esta investigación tuvo como tesis que las Políticas Públicas, enfocadas al desarrollo humano, facilitan la (re)inserción social de mujeres con antecedentes de privación de libertad.

Este enfoque se justifica para el análisis de las inversiones en la educación escolar como un derecho humano de todos a lo largo de la vida, que refleja directamente la vida de estas mujeres que pasan por la cárcel. La falta de inversión y apoyo en educación pública de calidad refleja la condición real, mujeres pobres, con o sin escolaridad y sin cualificación para el trabajo. Si bien la legislación brasileña (Constitución Federativa de Brasil (1988), Estatuto de la niñez y adolescencia (1990) y Estatuto de la Juventud (2013)) asegura y reconoce el derecho y el acceso a la educación, la implementación y los recursos financieros a través de políticas públicas son escasos y no logran mejorar estas tasas. Los datos muestran el problema social: «el creciente encarcelamiento masivo de la población pobre y femenina, no refleja un problema específico del individuo en aislamiento, sino de la sociedad que se expresa de manera violenta y excluyente con descuido por el desarrollo integral de todos/as los/as niños/as y adolescentes» (Falcade, 2019, p. 24). Al descuidar la aplicación de la ley, permite garantizar la denegación del derecho a la educación como forma de asegurar oportunidades y dignidad para todas las personas.

---

<sup>1</sup> Doctora e mestra en educación pela Universidad Federal del Paraná, especialista en Derechos Humanos, psicóloga e profesora.

## 2. EDUCACIÓN DE LAS MUJERES ENCARCELADAS EN BRASIL

El gráfico muestra la situación escolar de las mujeres encarceladas según los datos proporcionados por el boletín penitenciario del gobierno federal. Se refieren al desprecio por la educación de las mujeres pobres incluso antes de ingresar a la cárcel. La educación básica es obligatoria para los/as niños/as y adolescentes, sin embargo, la falta de estructura, implementación de condiciones y apoyo a las escuelas, docentes y familias no logran mantener las condiciones adecuadas para la asistencia y el éxito escolar. Debido a las condiciones de pobreza y vulnerabilidad social, tenían un historial de deserción escolar, muchas por la necesidad de colaborar en el apoyo a la familia mediante el ejercicio del trabajo infantil.

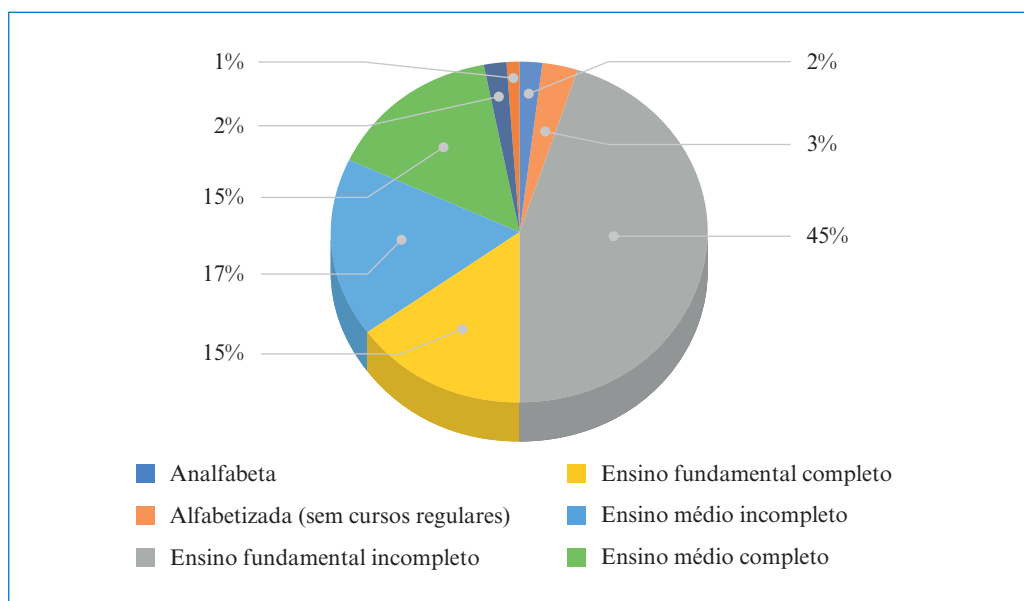


Figura 41.1. Grado de educación/escolaridad de mujeres encarceladas en Brasil. Fuente: Infopen (2017) Ministerio de Justicia con datos de junio/2016.

La figura 41.1 muestra que el 66% de la población femenina encarcelada no ha completado la educación que la ley considera obligatoria. Solo el 15% logró este requisito. En la edad adulta la educación formal no es obligatoria, pero la persona que no tiene al menos escolaridad básica está fuera de los requisitos básicos para ejercer una vacante laboral en los servicios esenciales. El sistema penitenciario tampoco requiere la asistencia a clases, al contrario, hay pocas vacantes y la disputa para asistir a las aulas es grande.

La investigación Falcade-Pereira (2013) retrata en qué medida la perpetuación del ciclo de violencia se debe a la falta de atención a niñas, adolescentes y jóvenes y muestra el vínculo directo con el encarcelamiento de mujeres. Al permanecer fuera de la escuela o al abando-

nar o ser excluida del proceso educativo, están expuestas a vulnerabilidad extrema, sin condiciones para desarrollo digno, permaneciendo y siendo forzadas a la marginalidad social. «Se les negaron los Derechos Humanos básicos de escolarización, vivienda, alimentación, cultura, deporte, ocio, vida digna, protección contra la exposición a situaciones de violencia y negligencia de todo tipo, viviendo casi en su totalidad al margen de la sociedad» (Falcade, 2019, p. 26). Los datos as caracterizan con marcas de abandono del poder público en sus historias de vida. Muestra la situación de abandono y falta de investimento escolar antes, durante y después del encarcelamiento. Ingresaron al Sistema Penitenciario con poca educación y mejoraron poco mientras estaban privadas de libertad. El nivel de educación de las mujeres expone el descuido de la Ley y el abandono del rol (re)socializador de la prisión.

### 3. EDUCACIÓN EN PRISIÓN

Lo objetivo del sistema penitenciario, es reparar las debilidades de las mujeres, brindándoles las condiciones para que se recuperen y cuando regresen a la vida social puedan retomar su vida de una manera diferente, (re)socializada, alejada del crimen. Reparar la falta de estudios y calificación profesional es la prioridad contemplada en la Ley de Ejecución Penal (1984) y que debe ser implementada obligatoriamente, sin embargo, solo el 24% de la población reclusa femenina ha participado en actividades sumando actividades educativas y complementarias. (Infopen, 2017). Esto significa muy poco frente a esta realidad educativa, reparación estructural e histórica. En esta prerrogativa Julião (2014, p. 87) advierte «[...] la ejecución de la sentencia debe programarse para corresponder a la idea de humanizar, además de sancionar [...]», pero la implementación en la práctica deja mucho que desear, ya sea por falta de espacio o por escasez de recursos humanos, el «superencarcelamiento» impide cualquier trato digno a las personas sometidas a estos espacios.

TABLA 41.1

*Actividades que participaron en la prisión*

Curso asistido	Participantes
Enseñanza	15
Sin programa ni curso	12
Informática	7
Remisión por lectura	4
Sitio de trabajo	4
Etiqueta	3
Pintura para pared	1
Alta moda	1

Fuente: Falcade; Asinelli-Luz, (2019).

La tabla 41.1 se construyó de acuerdo con las citas hechas por los participantes de la investigación. El número total de respuestas difiere del participante pues podrían asignar más de una. Algunas participaron en dos programas, por lo que el recuento no es lineal. Las dificultades para acceder a estos programas y entre ellas la escolarización, son numerosas, ya que hay pocas vacantes, o no tenían oferta de la disciplina que debían tomar para continuar sus estudios. La pesquisa Falcade (2019) muestra la búsqueda de la escolarización por parte de las mujeres como forma de llenar el vacío ante la ausencia de educación en su vida, además de resaltar el descuido de la gestión estatal en la escasa oportunidad de acceso a todos los que necesitaban educación básica para completar su formación. Doce de las veinte participantes no tuvieron acceso a ningún curso de cualificación profesional, reduciendo las oportunidades de (re)inserción social. Elegirán la educación como o más importante de los programas que participaron, progresión y remisión de la sentencia, socialización, aprender a leer y escribir. Solo dos de ellas reconocieron sus estudios y cursos en la prisión les ayudaron a conseguir el trabajo. Solo estos dos se insertaron en el mercado laboral en el momento de la entrevista. Ambas ejercían la profesión que aprendieron en prisión: pintora y costurera. «Los discursos de los participantes refuerzan la ausencia de proyectos de vida, resaltando la necesidad de que la prisión sea reorganizada y se den políticas públicas efectivas de (re)socialización movilizándolo sueños, levantando esperanzas y la construcción de proyectos y cambios de vida al regresar a la sociedad» (p. 88).

El proceso de socialización que se da en el aula del Sistema Penitenciario es precioso y debe entenderse como espacio saludable para vivir y ejercer la ciudadanía. Esta razón muestra la razón necesaria para ejercitarse en persona para favorecer esta práctica relacional, tan necesaria para vivir en sociedad. Este es un requisito fundamental para la inserción social o (re)inserción de mujeres con antecedentes de privación de libertad.

«Fue en la escuela que volví a sentirme persona, descubrí que no soy solo criminal, tengo algo bueno dentro de mí. Puedo retomar mi vida estudiando, tengo derecho a soñar con una vida diferente a la miseria y violencia que he vivido hasta hoy» (participante 3).

La educación se presenta como fundamental en este proceso de (re)inserción efectiva y «la gestión penitenciaria debe estar enfocada a la atención de las personas que pasan por ella, debe, como medida obligatoria, estructurar y contemplar su gestión con proyectos de la educación para llegar a todas las personas que no tuvieron acceso a la educación en sus vidas antes de la prisión» (Falcade, 2019, p. 104) implementando la Resolución 1990/20 del Consejo Económico y Social de la ONU (ONU, 2018) que, expresado sobre la educación en las cárceles debe tener como objetivo el desarrollo integral de la persona, teniendo en cuenta los antecedentes sociales, económicos y culturales del recluso/a y todos/as deben tener acceso. La baja educación de estas mujeres siempre las ha colocado en profesiones informales y con poco valor y remuneración. «Este bajo nivel de educación afectó sus vidas antes de ser arrestados y bien puede haber contribuido a que cometieran delitos» (Coyle, 2002, p. 109). Para él, muchas veces, el preso/a nunca tuvo la oportunidad de asistir a un programa educativo serio y en encarcelamiento la oportunidad de asistir a



él. La participación escolar es derecho consagrado en los Principios básicos para el tratamiento de los/as reclusos/as (1995). Y la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) dice que «Toda persona tiene derecho a la educación». «La educación se orientará hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.»

Cómo disposición de la ley, reconociendo la importancia de la educación en el proceso de transformación social de vida, sin embargo, la investigación retrata que: «las actividades escolares son insuficientes para atender a todas las mujeres que no han completado la educación básica obligatoria. Hay falta de educación y formación profesional, actividades culturales y (re)socialización» (Falcade, 2019, p. 105). Para Onofre (2007), la escuela se establece como «espacio fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y el aprendizaje de la lectura y la escritura» (p. 21), también enfatiza, la función de la escuela, espacio esencial para el ejercicio de la autonomía.

El reconocimiento de la escolarización es evidente, siendo demarcada como espacio y oportunidad para cambiar la vida en el árido suelo de las cárceles. Muchos de ellos no lograron llevar a cabo una disciplina o casi ninguna a tiempo. El Estado no cumple con la legislación que ofrece educación a todas las mujeres que tienen poca o ninguna escolaridad. Las dificultades y el retraso en el acceso a la escuela dificultan la finalización y el avance de los estudios, lo que permitiría mejorar su nivel educativo.

## **4. EL REGRESO A LA LIBERTAD**

Los documentos, tratados y legislaciones nacionales e internacionales reconocen y demarcan la educación como oportunidad primordial y fundamental en la (re)inserción social de las mujeres, mismo así, el descuido en su implementación por parte del Estado. Sobre la principal dificultad que sintió al salir de la cárcel, expresaron su desesperanza ante la posibilidad real de cambiar sus vidas y salir del mundo del crimen debido a la gran discriminación social, la creciente situación de crisis política que atraviesa el país y la alta tasa de desempleo. Otro factor demarcado fue la desactualización frente a las demandas del mundo laboral, debido a la falta de calificación profesional mientras estuvieron presas. El período de encarcelamiento lo refuerza y aleja del contexto social, una brecha irreparable en sus vidas, la prisión no cumple el rol de (re)socialización y (re)inserción, solo cumple la pena de criminalización (Falcade, 2019).

Son innumerables las dificultades a la hora de regresar a la sociedad, pero lo criterio que las elimina de las vacantes laborales es el nivel de estudios, reforzando la importancia de la escolarización en sus vidas. En libertad, no pueden continuar sus estudios debido a las limitaciones económicas de su clase social a la que están expuestos. Retornar ciudadana en mejores condiciones para la sociedad requiere investimento y reconocimiento de la educación para todos/as en el sistema penitenciario, implementando una gestión eficaz del cuidado, desarrollando habilidades y competencias para evolucionar y transformar sus vidas.

«Quería seguir estudiando, hacer el examen de ingreso, pero necesitaba repararlo porque terminé el bachillerato hace mucho tiempo, incluso antes de entrar a la cárcel

y no recuerdo nada más. Pero como no tengo trabajo, no puedo pagar curso, es muy caro» (participante 4).

La ejecución penal es viciada y reafirma el descuido y abandono de políticas públicas, expresadas en la realidad vivida por las mujeres en el retorno a la libertad. Hay poco interés en (re)socializar, (re)insertar, dar oportunidades reales de transformación y cambio de vida. El sistema penitenciario reproduce las políticas excluyentes y prejuiciosas aplicadas en la sociedad brasileña en su conjunto. La falta de reconocimiento de los derechos humanos de los pobres arrastra a la sociedad al lodo histórico de generaciones enteras que dependen de estas mujeres, la violencia estructural las somete y condena en numerosas ocasiones al fracaso ya las eternas idas y venidas de la prisión. La falta de investimento dentro del cárcel las condiciona a ser rechazados en busca de trabajo al salir de prisión. Y su libertad está condicionada a los pocos días en que la policía no la vuelva a encontrar, ya que estará traficando para asegurar su sustento y el de sus hijos/as. La visible insuficiencia de las Políticas Públicas para los pobres as coloca como personas socialmente desfavorecidas.

Añaños-Bedriñana (2010), diagnostica tres tipos de exclusión que el entorno penitenciario produce y perpetua para las mujeres:

1. Exclusión primaria, por situaciones de pobreza, necesidad, desventajas en su trayectoria vital antes del encarcelamiento.
2. Exclusión secundaria, que visibiliza al colectivo al ingresar a la cárcel.
3. Exclusión terciaria, que dificulta, excluye y estigmatiza, después de cumplida la condena, en los procesos de (re)inserción social, en interacción con la sociedad y la sociedad. familia por ser ex recluso.

La criminalización de la pobreza no ocurre solo en Brasil, está arraigada en la estructura de pensamiento de este modelo de sociedad capitalista que valora las relaciones humanas por nivel financiero y económico, práctica común en las sociedades: «Los delitos de los pobres son los que menos consideración y castigo tienen, y las mujeres son las más pobres de toda sociedad» (Juliano, 2010, p. 29). El patriarcado forma parte de este modelo relacional y penaliza a las mujeres, en consecuencia, esta actitud recae en el conjunto de la sociedad, ya que es la mujer quien es la proveedora y responsable del cuidado principal de los/as hijos/as, en muchos casos es única y exclusiva.

Los aspectos de desarrollo humano no son considerados por los actuales administradores y funcionarios gubernamentales, en la prisión o fuera de ella. Este estrato de la población al que pertenecen estas mujeres tiene poco uso de políticas públicas que colaboren en la superación de la pobreza extrema y círculo de vulneración de derechos y dignidad. La educación como medida de protección para prevenir el crimen, debe ser una premisa y programas serios de investimento en capacitación mientras estén bajo custodia estatal.

Para Wacquant (2001) la criminalización de la pobreza se manifiesta en políticas represivas aplicadas en comunidades periféricas y en la industria punitiva y penitenciaria. El reflejo social de la «reducción de los gastos del Estado en el ámbito social y urbano y la imposición del trabajo asalariado precario como nueva norma ciudadana para los cerrados sobre la base de la estructura de clases polarizada» (p.15).

Las desigualdades sociales presentes en la sociedad brasileña (IBGE, 2018) han abierto los privilegios de los ricos en detrimento del sacrificio de los pobres. Para Falcade, (2019), el modelo social neoliberal impone la «criminalización de la pobreza», «por el mismo delito, la ley se aplica de manera más estricta a los pobres en detrimento de los ricos, lo que conduce a la criminalización de la pobreza. La herencia esclavista en la sociedad brasileña se perpetúa con el encarcelamiento masivo de pobres descalificados por delitos menores, de poca trascendencia, delitos insignificantes» (Falcade, 2019, p. 50). Problema estructural que se perpetúa, así «la sociedad brasileña, sigue caracterizándose por vertiginosas disparidades sociales y pobreza masiva que, combinados, alimentan el inexorable crecimiento de la violencia criminal, transformada en el principal flagelo de las grandes ciudades» (Wacquant, 2001, p. 8). Wacquant (2015) afirma que la pobreza y la desigualdad social sirven a los intereses de grupos privilegiados, por tanto, esta «falta de atención a una parte importante de la población tiene un propósito, ya que va en sentido contrario a los Derechos Humanos de los más pobres y al desarrollo integral de los grupos vulnerables» (Falcade, 2019, p. 55).

El sistema penitenciario «cumple la función de seleccionar, a personas de los sectores sociales más humildes, criminalizándolas, para indicar a los demás los límites del espacio social» (Proview, 2016, p. 18). Y las mujeres, doblemente penalizadas por asumir la responsabilidad en el sustento de la familia y ser parte de la población más pobre, debido a la discriminación salarial de género. Arroyo (2010) defiende la idea de que la pobreza en Brasil es el resultado de procesos sociales e históricos, siendo, al mismo tiempo, consecuencia y justificación de la desigualdad y el mantenimiento de otros como inferiores. Para él, el papel determinante que juega la escuela en la reproducción, y/o ruptura histórica de las desigualdades sociales, ha marcado una diferencia en la vida de los estudiantes empobrecidos. Los ricos, pertenecientes a la élite, no permanecen mucho tiempo en prisión, ni ingresan, esta realidad refuerza y visibiliza la idea y condición de la prisión destinada a pobres.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), «Desarrollar capacidades para reducir las desigualdades, superar las crisis y mejorar la calidad de los servicios con enfoque en personas en situación de vulnerabilidad, a través de subsidios técnicos para Políticas Públicas» (PNUD, 2017, p. 8). Y en esta perspectiva entra en juego la mejora de los sistemas de justicia en el sentido de promover los derechos humanos y la justicia social.

## **5. RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES**

Así, concluimos que la educación en el sistema penitenciario brasileño deja mucho que desear, no cumple con los requisitos mínimos para garantizar los derechos humanos de las mujeres encarceladas. La prisión, aumenta su vulnerabilidad y exclusión social. La situación es compleja, hay muchos factores agravantes que se originan en su contexto y los matices sociales de la pobreza y la discriminación que conlleva. Esta condición se agrava a medida que se suma en su trayectoria la discriminación de género asociada a la desigualdad social, los muchos estereotipos atribuidos e impuestos socialmente. Son pocas las políticas para superar la delincuencia y la criminalización de las mujeres, en realidad, expresan y reafirman el escenario de abandono y desvinculación social hacia la inclusión, la protección social, el

trabajo, los ingresos y la mejora de sus condiciones de vida. Sabemos que la (re)inserción social se da en función de la inversión y la calidad del tratamiento penitenciario que se realiza durante la privación de libertad. Cuando la persona ha cumplido su condena privada de libertad y ha adquirido nuevamente el derecho vivir en libertad, se entiende de antemano que la sociedad, depositan confianza en esta persona. Entendemos que, a pesar de su crimen, puede y debe iniciar nuevo camino fuera del mundo de la ilegalidad y el crimen.

La educación juega papel fundamental en la (re)inserción y (re)socialización y debe ser considerada por los gestores de las políticas penitenciarias y gobiernos inversiones para reducir las desigualdades y garantizar los derechos humanos de las comunidades donde estas mujeres se insertan. Es un proceso complejo que requiere inversiones locales, regionales y nacionales, pensando en políticas de justicia penal y reduciendo el encarcelamiento masivo, minimizando así los efectos del encarcelamiento y el agravamiento de su condición social y la de su familia y comunidad. La (re)inserción social debe darse con apoyo social para que la persona pueda superar sus problemas, recuperar su camino y construir su vida alejada del crimen, evitando (re)incidencia, rehaciendo el vínculo con la sociedad, desmitificando prejuicios.

Las medidas preventivas serán ciertamente más efectivas en este proceso, sabiendo que el 85% de los delitos cometidos son delitos menores y que podrían resolverse y pagarse con medidas alternativas al encarcelamiento. Cuando no sea posible evitar la privación de libertad, se debe enfatizar el objetivo de la (re)educación y (re)inserción social, independientemente de quién se encuentre en prisión, ya que deben estar preparados para vivir nuevamente en libertad. Garantizar los derechos humanos de las mujeres en la práctica es la recomendación de la Unesco (2008) sobre la prestación obligatoria y la igualdad de oportunidades educativas y sociales para todas las personas privadas de libertad. La prisión no puede ser un espacio que agrave los problemas y situaciones de una persona. Por tanto, la educación es oportunidad que puede (re)significar su vida y sus oportunidades de vida. Incluso si está privado de libertad, la persona mantiene sus derechos como ciudadana en igualdad de condiciones con los demás miembros de la sociedad. La (re)habilitación o (re)socialización, (re)educación y (re)inserción social debe ocurrir indispensable durante la condena, de manera colectiva e individualizada para que la persona adquiera la emancipación necesaria para tocar su vida de manera diferente. Así, la propuesta de tratamiento penal debe brindar atención integral y transversal que fomente el desarrollo humano y cumpla con la finalidad del encarcelamiento. En esta perspectiva, se debe considerar la individualización de la pena, la progresión (tratamiento terapéutico y asistencial cuando sea necesario), el cumplimiento de la pena, la (re)inserción y (re)socialización y comunicación con el exterior y la posterior libertad.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Añaños-Bedriñana, F. (2010). Mujeres presas y su relación con las drogas. Implicaciones desde la educación social. En Añaños, F. T. (coord.). *Las mujeres en las prisiones: la educación social en contextos de riesgo y conflicto*, (pp. 77-100). Barcelona: Gedisa.

- Añaños-Bedriñana, F. T. y García-Vita, M. M. (2017). ¿Desarrollo humano en contextos punitivos? Análisis socioeducativo desde las vulnerabilidades sociales y el género. *Revista Criminalidad* (p. 109-124).
- Arroyo, M. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade. Campinas*, v. 31, n. 113, out./dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 7 out. 2014.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil 1988* (24.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Atlas.
- Brasil, ECA (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília.
- Brasil (2013). *Estatuto da Juventude*. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm) Acesso em: 10/01/2019.
- Coyle, A. (2002). *Administração penitenciária: uma abordagem de Direitos Humanos*. Brasília. Declaração universal dos direitos humanos. DUDH. ONU (1948).
- Falcade-Pereira, I. A. (2013). *Ética do cuidado x ética da justiça: o olhar de mulheres privadas de liberdade*. Dissertação de Mestrado. Curitiba, UFPR.
- Falcade, I. A. (2019). *A (re)inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade*. Tese de Doctorado. UFPR. 2019. [www.prppg.ufpr.br](http://www.prppg.ufpr.br) > siga > visitante > trabalhoConclusaoWS.
- Ibge (2018). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018/IBGE*, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE.
- Infopen, Ministério da Justiça Departamento Penitenciário Nacional. *Sistema Integrado de Informações Penitenciárias-2014 e 2017*. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm> Acesso em 21/12/2018.
- Juliano, D. (2010). La criminalización de las mujeres. Estigmatización de las estrategias femeninas para no delinquir. En F. Añaños (coord.). *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto*. Barcelona: Gedisa.
- Julião, E. F. (2014). O papel da prisão como mecanismo de controle social ao longo da história. En Falcade-Pereira, Ires Aparecida; Asinelli-luz, Araci (org). *O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas*. Curitiba: Appris.
- ONU. *Conselho Econômico e Social | ONU Brasil* Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/ecosoc/> Acesso em: novembro de 2018.
- Onofre, E. (2007). *Educação atrás das grades*. UFSCAR: São Carlos.
- PNUD. BrasiL (2017). *Relatório anual Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. Brasília. DF. Brasil.
- Proview, Th. R. (2016). *Manual de direito Penal brasileiro*. Controle social, sistema penal e direito penal. MPSP, São Paulo. Disponível em: [www.mpsp.mp.br/portal/.../Manual\\_de\\_direito\\_penal\\_brasileiro\\_cap\\_01.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/.../Manual_de_direito_penal_brasileiro_cap_01.pdf) Acesso em: 23/08/2018.
- Regras (1995). *Mínimas para o tratamento do preso no Brasil*. Brasília: Conselho Nacional de política criminal e penitenciária.
- Wacquant, L. (2001). *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed.
- Wacquant, L. (2015). *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Revan.



# 42 Educación inclusiva: la comprensión como objetivo prioritario. Evidencias en CP A Lama Pontevedra

Ana M. Castro-Martínez<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Se plantea en el trabajo si el alumnado adulto en situación de gran vulnerabilidad tiene acceso a la educación inclusiva en relación a los apoyos necesarios para comprender textos en el momento en que se cursan estudios de cualquier índole. En las Observaciones sobre educación inclusiva, apartado II Contenido normativo del artículo 24 (ONU, 2016) se dictamina que «entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva. La inclusión comprende el acceso a una educación formal e informal de gran calidad no discriminatoria y los progresos logrados en este sentido. Tiene por objeto permitir a las comunidades, los sistemas y las estructuras luchar contra la discriminación, incluidos los estereotipos nocivos, reconocer la diversidad, promover la participación y superar los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos centrándose en el bienestar y el éxito de los alumnos con discapacidad». En el mismo documento en su punto adaptabilidad 36.f) advierte que: «los alumnos con discapacidad intelectual deben disponer de material didáctico y de aprendizaje concreto, observable/visual y de lectura fácil en un entorno de aprendizaje seguro, tranquilo y estructurado, que se centre en las capacidades que mejor preparan a los alumnos para la vida autónoma y los contextos profesionales». La educación inclusiva con sus principios básicos de igualdad, comprensividad, globalización (Vela Mota, 2017) es el modelo a implantar a todos los niveles educativos, sin discriminación, por lo que queda incluida la educación de adultos y, por ende, la educación del alumnado que reside en CP. Además, los poderes tienen obligación de facilitarlos. López Molero (2014) expone en *La educación inclusiva, una nueva cultura* lo siguiente: «para ello es imprescindible que los respon-

---

<sup>1</sup> Doctoranda Unión Europea Escuela Internacional de Doctorado UNED.

sables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad (Ainscow, 2010). La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja (Rawls, 2002)».

Se decide investigar a un grupo de personas en situación de exclusión social como son las personas reclusas con discapacidad que cursan distintas formaciones centrándose en el aspecto educativo de la comprensión de textos. Este alumnado adulto soporta grandes dificultades cuando son estudiantes (alumnado con necesidades educativas especiales) dado que residen en un contexto de encierro con las limitaciones que supone. Los participantes, dadas sus características de personas con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental, tienen un deterioro cognitivo que conlleva serios problemas de comprensión. Para paliar esta carencia se propone la utilización de herramientas para facilitar la asimilación de contenidos (apoyos) con el fin de superar las barreras que limitan a este alumnado en la participación plena en la sociedad (BOE, 2013). Con esta solución se pretende lograr la igualdad de oportunidades (BOE, 2003) y la no discriminación (BOE, 1978) por razón de edad dado que es enseñanza de adultos ni por razón de lugar de residencia por vivir en un CP.

En las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU, 1994) se insta a los Estados a transformar la información/documentación a formatos que sean accesibles. Con el fin de que las personas con discapacidad que tengan dificultades de comprensión puedan lograr el entendimiento de un texto nacen distintas técnicas, entre ellas, el lenguaje sencillo o la lectura fácil (Directrices de la Asociación Europea Formerly International League of Societies for Persons with Mental Handicap —ILSMH, 1998—). Destacamos la definición de lectura fácil según Vived y Molina (2012): «es un planteamiento metodológico general para volver accesible la información y facilitar la comprensión de los mensajes escritos a todas las personas, en su diversidad intelectual y de aprendizaje». En el manual *Métodos de redacción y evaluación* de García Muñoz, Ó. (2014) en su página 21 la define como: «la lectura fácil surge como una herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen hábito de leer o que se han visto privadas de él» fundamentando esta técnica en que «pretende ser una solución para facilitar el acceso a la información, a la cultura y a la literatura debido a que es un derecho fundamental de las personas, que son iguales en derechos, con independencia de sus capacidades». Por otro lado, en *Aproximación al fracaso escolar de alumnado en desventaja desde el análisis crítico del discurso* (2019), Calderón Almendros hace referencia al análisis de los códigos de comunicación plantea que el lenguaje de un niño perteneciente a una clase baja, así como el uso que hace del mismo, no cumple con las exigencias cognoscitivas y sociolingüísticas de la escuela. De lo que se deduce que la vertiente socioeducativa del estudio del lenguaje puede favorecer la elaboración de propuestas inclusivas que eleven las posibilidades de éxito del alumnado en desventaja sociocultural», aspecto que, aunque se refiere a menores, puede aplicarse a la enseñanza de adultos en CP.

Por otro lado, al ser personas con discapacidad la norma fundamental que nos cubre es la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (ONU, 2006) en general y, en particular, lo relativo a derecho a comunicación/ajustes razonables/diseño



universal (artículo 2), accesibilidad (artículo 9), educación (artículo 24), igualdad y no discriminación (artículo 5). En cuanto a estos derechos se pronuncia Reviriego Picón (2020) indicando: «si cuando hablamos de personas con discapacidad estamos en un ámbito de ejercicio de los derechos en que resulta preciso una garantía reforzada al encontrarnos en una «zona sensible» por afectar a colectivos que precisan atención especialmente cualificada para evitar su marginación o discriminación».

La educación inclusiva postula proporcionar herramientas para facilitar la asimilación de contenidos. Si no se proporcionan esos apoyos este alumnado se sitúa en una posición de desventaja que genera desigualdad con el resto de alumnos. Esas herramientas deben estar a su disposición con el fin de que adquieran conocimientos válidos para el momento en que se incorporen a la sociedad. Con esta aportación trata de ponerse sobre la mesa las dificultades con que se encuentran estos reclusos a nivel educativo. Por ello, trataremos de demostrar que tienen dificultades de comprensión de textos y que necesitan adaptaciones de los mismos para llegar a comprenderlos y poder alcanzar los objetivos académicos previstos. Se propone la indagación utilizando herramientas facilitadoras de la comprensión de textos así como aplicar el COM-T Method (*comprehension tools*).

## 1.1. Nacimiento de la idea original

A finales de 2013, se tiene conocimiento de la publicación de una Sentencia (Amparo 159/2013) dictada en México por la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación el 16/10/2013 donde se implementa la herramienta facilitadora de la comprensión «lectura fácil» reconociendo el derecho a una persona con discapacidad intelectual a decidir sobre su propia vida. Se basa la resolución entre otros argumentos en las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU, 1994) donde se insta a los Estados a transformar la información/documentación a formatos que sean accesibles. Con el fin de que las personas con discapacidad que tengan dificultades de comprensión puedan lograr el entendimiento de un texto nacen distintas técnicas, entre ellas, el lenguaje sencillo o la lectura fácil. En el Amparo citado se utiliza la lectura fácil que adapta el texto judicial a lenguaje sencillo (evita tecnicismos, frases cortas y sencillas, tamaño letra adecuado, sin justificar...) que pueda ser comprensible por la persona con discapacidad intelectual y basándonos en las Directrices de la Asociación Europea Formerly International League of Societies for Persons with Mental Handicap (ILSMH, 1998). La Sala expone que cuando un juzgado conozca de un asunto en el cual participe una personas que no pueda comprender la resolución, esta debe adaptarse a lectura fácil y en función del tipo de discapacidad de la persona, siendo acorde con el modelo social que propone la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

A partir de este momento se ve la luz para acotar la investigación al grado de comprensión de textos en el alumnado adulto con discapacidad que cumple condena en un centro penitenciario. Se fija el objeto de investigación centrándolo en este objetivo principal y diseñando el modelo de trabajo denominado COM-T Method (*comprehension tools*) que se describe en la metodología.

## 1.2. Objetivos e hipótesis

Es difícil concretar la pregunta de investigación dado la amplitud del tema elegido. El estudio del sistema educativo en España para el alumnado con discapacidad adulto con dificultades de comprensión que reside en un centro penitenciario, excede de las dimensiones de un trabajo académico para un Congreso. Para embarcarse en esa travesía, en primer lugar habría que constatar que ese alumnado concreto tiene algún problema de comprensión en general, o de textos, en particular. En segundo lugar, una vez obtenido el resultado de la premisa anterior, si fuese positivo, habría que buscar en qué grado ese colectivo tienen dificultades para el entendimiento. Si se propone investigar la utilización de herramientas facilitadoras de la comprensión como medio para paliar ese déficit, se haría preceptivo determinar si el grado de comprensión varía usando estas técnicas. Sobre la base de lo expuesto se diseña el trabajo.

El estudio está centrado en dos objetivos:

- El *objetivo 1*. Consiste en determinar el grado de comprensión de textos con distinta dificultad para un grupo de personas con discapacidad que se encuentran cumpliendo condena en el CP A Lama Pontevedra.
- El *objetivo 2*. Analizar el grado de comprensión de textos para la misma muestra cuando se utilizan herramientas facilitadoras.

Las hipótesis para el objetivo 1 son:

- a) El grado de comprensión apenas tiene diferencias entre el texto más sencillo y el más difícil.
- b) El grado de comprensión tiene importantes diferencias entre el texto más sencillo y el más difícil.

Las hipótesis para el objetivo 2 son:

- a) El grado de comprensión de los textos propuestos no tiene diferencias significativas cuando están adaptados.
- a) El grado de comprensión de los textos propuestos tiene diferencias significativas cuando están adaptados.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Estudio de la muestra

La obtención de datos de las personas participantes se obtiene a través de Instituciones Penitenciarias, por tanto, son oficiales. Se van proporcionando a medida que avanzamos en el estudio. Son datos protegidos de personas en situación privativa de libertad, que tienen una discapacidad (BOE, 2018). Se agrupan los datos por módulos. Como no pue-

den mezclarse en el mismo espacio personas de distintos módulos realizamos el experimento por módulos independientes. Una vez conocemos el número de participantes comenzamos por la entrevista personal individual por un tiempo que no supera las 2 horas. La entrevista está dividida en 6 bloques: datos sociodemográficos, discapacidad, trabajo, salud educación y cultura, servicios y social. Además se proporciona un formulario con 15 preguntas sobre la condición de persona con discapacidad que deben rellenar. Se desarrolla en las aulas de enseñanza del CP A Lama Pontevedra los jueves en horario de tarde. De esas entrevistas se van a obtener los datos de la muestra que nos interesan. A continuación, mostramos a través de tablas algunas de las variables que se estudian.

TABLA 42.1  
*Datos sociodemográficos*

	M 2	M 1/12	M 1	M 5/13 PAIEM2	M 4	M 6/7/9	M varios	M varios	Total	%
N.º reclusos convocados	10	10	8	11	13	9	4	4	69	
N.º reclusos participante	5	4	5	9	4	4	2	4	37	53,62
Hombres	5	4	5	9	4	4	1	4	36	
Mujeres							1		1	
Españoles	5	4	5	7	4	1	2	4	32	86,48
Migrantes				2		3			5	13,51
D. física	4	4	1	1	3			2	15	
D. Intelectual	1		2		1				4	
D. sensorial auditiva/visual		1	1	1	1				4	
D. enfermedad mental		1	5	9	2	4	2	4	27	
Consumo drogas antes ingreso	4	4	5	6	4	1	2	2	28	75,68
Consumo drogas en CP	3	3	3	5	5	1	1	1	22	59,46

Nota: M = módulo penitenciario. Fuente: elaboración propia.

Los datos de la tabla 42.1 nos muestran que la totalidad de personas reclusas que cumplen los requisitos del experimento son 69 de los que acuden 37 de forma voluntaria. Solamente se presenta una mujer por lo que no se tienen en cuenta el sexo. Un 86,48% son españoles y un 13,51% migrantes. En este recuento se tiene en cuenta las diferentes discapacidades de cada participante siendo la mayor la enfermedad mental (27) seguido de la discapacidad física (15) y tanto la sensorial como la intelectual suman 4, teniendo en cuenta que algunos tienen distintos tipos de discapacidad. Se introduce la variable consumo de estupefacientes dado que puede provocar deterioro cognitivo o enfermedad men-

tal, observando que el 75,68% consumía estupefacientes antes del ingreso y el 59,46% estando internos.

TABLA 42.2  
*Discapacidad*

Tipo de discapacidad	En trámite	<65%	= 0 >65%	Pensión discapacidad	Pensión incapacidad	Otras pensiones	Conocimiento beneficios certificado		
							SI	NO	
D. física	9	2	7	5	2	2	2	7	
D. intelectual	2	1	1			1		2	
D. enfermedad mental	26	6	19	11		2	6	20	
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>27</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>29</b>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 42.2 se muestra que de los 37 participantes, 26 tienen enfermedad mental, 2 discapacidad intelectual y 9 discapacidad física. En esta tabla se recuenta únicamente la discapacidad principal que entendemos es la de más valoración en el certificado de discapacidad. A tener en cuenta que se encuentra en trámite de revisión administrativa 6 de ellos. Tienen igual o más del 65% discapacidad 27 (72,97%) de ellos y 4 menos del 65%. En cuanto a situación económica, 16 perciben una pensión no contributiva por discapacidad, 2 pensión contributiva por incapacidad y 5 otro tipo de pensiones o ingresos. Se preguntó también si conocían los beneficios que tiene ser persona con discapacidad donde 29 (78,38%) las desconocían por completo, resultando muy llamativo ese dato. Llama la atención el elevado número de participantes que tienen una enfermedad mental pudiendo mermar la capacidad intelectual y la comprensión.

TABLA 42.3  
*Edadlestado civil/hijos*

Edad	Soltero	Casado	Divorciado/ separado	En pareja	Hijos
<20	1				
De 21 a 40	17			2	1
>40	5	5	5	2	10
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>11</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>62,16%</b>	<b>13,51%</b>	<b>13,51%</b>	<b>10,82%</b>	<b>29,73%</b>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al estado civil y número de hijos en relación a la edad de los participantes obtenemos en la tabla 42.3 que 23 (62,16%) están solteros de los que 17 tienen entre 21 a 40 años, 5 casados, 5 divorciados y 4 en pareja. Además, tienen hijos 10 de ellos con una edad superior a 40 años.

TABLA 42.4  
*Nivel de estudios*

Estudios	q	%
Analfabetos	1	2,7%
Primarios	15	40,5%
ESO	11	29,7%
FP+Ciclos	9	24,3%
Universitarios	1	2,7%
<b>Total</b>	<b>37</b>	

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 42.4 observamos el nivel académico de los participantes donde 1 es analfabeto y 1 universitario. Cuentan con estudios primarios 15 (40,5%), ESO 11 (29,7%), FP 9 (24,3%). Todos están en el momento de la entrevista realizando algún curso reglado o no reglado, dentro o fuera del CP, por tanto adquieren la condición de estudiantes, una de las premisas del estudio. Destaca el bajo nivel de estudios.

## 2.2. Nivel de confianza/margen de error

En 2012 la población reclusa España total es de 68.597 (Instituciones Penitenciarias, 2012).

TABLA 42.5  
*Población reclusa por sexo diciembre 2012*

Género	Total	%
Hombres	63.372	92,38
Mujeres	5.225	7,62
<b>Total</b>	<b>68.597</b>	<b>100,00</b>

Fuente: IIPP (2012).

Los datos de personas con discapacidad en CCPP datan del 2002 no habiendo a finales del 2012 ninguna otra estadística válida en la que apoyarnos. De los datos oficiales de la web de IIPP (IIPP, 2012) obtenemos que en 2007 las personas con discapacidad internas en CCPP se eleva 2.323 de un total de 56.085 que arroja un porcentaje del 4,4% de toda la población reclusa. A partir de este año no se cuantifican de forma oficial por lo que no podemos saber el porcentaje real a 2012 por no existir datos. Aplicamos entonces el valor más próximo que es el del año 2007 con un 4,4%. La población reclusa total en 2012 asciende a 68.597 en todo el territorio nacional, lo que resultaría 3.018 son personas con discapacidad. Para el caso en estudio, el CP A Lama Pontevedra a finales del 2012 su población interna era de 1.294 personas reclusas. Si realizamos el cálculo aplicando el 4,4% de personas con discapacidad para el año 2012 resulta de tal aproximación 57 reclusos. Sin embargo, la población que cumple los requisitos del estudio, según datos oficiales que se nos proporcionan desde el CP A Lama, son un total de 69 personas con discapacidad registradas al término del 2012 lo que resulta un 5,33%. De ellas participan de forma voluntaria 37 lo que significa un porcentaje de participación del 53,62%. Como datos estadísticos: tamaño total/universo, 69; tamaño muestra, 37; nivel de confianza, 95% y margen de error  $pq = 0,9$  arroja 6,6%.

### 2.3. Desarrollo del método COM-T (*comprehension tools*)

La muestra estará compuesta por personas con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental. Se explica presencialmente a los participantes el procedimiento a seguir empleando como mínimo una hora. Una vez entendido, se realiza una prueba con una sola frase, que no debe durar más de 15 minutos. A partir de este momento, se comienza a trabajar con dos textos en castellano, uno original y otro adaptado a herramientas facilitadoras de la comprensión siendo uno de ellos más sencillo y otro más complicado. Primeramente, se leen cada uno de ellos de viva voz realizando los participantes al finalizar cada lectura el test de valoración del grado de comprensión según su autopercepción. Seguidamente, se aportan a cada participante en papel debiendo leerlo y valorarlo en el test correspondiente que es de elaboración propia. Las valoraciones van desde el 0 al 10 en intervalos de 1. Se realiza primero para el texto más sencillo en el siguiente orden: texto original viva voz, texto original papel, texto adaptado viva voz, texto adaptado papel. Al finalizar se continúa con el segundo texto repitiendo todo el proceso.

Para desarrollar el método contamos con un instrumento consistente en un test de valoración del grado de comprensión (denominado *factor de comprensión*) por cada uno de los textos tanto para los originales como para los adaptados a cualquiera de las herramientas facilitadoras del entendimiento y tanto para la lectura en viva voz como para la lectura en papel. El test empleado es de elaboración propia. En el mismo se puntúa según la autopercepción de cada participante en cada fase del proceso. Los va-

lores van desde el 0 al 10 en intervalos de 1. Deben realizarse las 4 valoraciones (texto original viva voz, texto original papel, texto adaptado viva voz, texto adaptado papel) en un solo acto.

Al finalizar el procedimiento con los textos seleccionados, se analizan los resultados. Es un análisis comparativo entre los dos casos tratando de poner de relieve las similitudes/diferencias entre los dos supuestos con la variable común que es el grado de comprensión así como el resultado a medida que se incorporan herramientas facilitadoras. Finalmente, se pone en relación con los objetivos y las hipótesis descritas.

## 2.4. Caso concreto desarrollado

El trabajo de investigación en el CP A Lama comienza en el año 2012 y se prolonga hasta mediados del 2015. Para su desarrollo se solicita autorización a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias que la concede el 15/03/2012 renovándolo cada 6 meses hasta el 30/04/2015.

Se autoriza por cada uno de los participantes la adhesión al estudio siendo esta de carácter voluntario. Se proporciona un documento en papel que rubrican emitiendo el consentimiento para el tratamiento de los resultados. Los datos personales tienen carácter confidencial y se someten a un control especial de protección de datos.

En cuanto al perfil de la muestra, nos interesan reclusos que tienen discapacidad intelectual y/o enfermedad mental.

En el período entre 2012 y 2013 se realiza el estudio de la muestra con la recogida de datos de las personas participantes así como de la entrevista personal individualizada. A partir de finales de 2013 se comienza el experimento con los textos elegidos.

En relación a la selección de textos, para realizar el experimento sobre el grado de comprensión, se selecciona uno más sencillo y otro más complicado (variables: vocabulario específico, construcciones gramaticales complejas, profundidad del tema tratado, dificultad ámbito judicial). Asimismo, los textos están en relación con la justicia con el fin de que sean atractivos para la muestra. Se considera que si tienen relación con el ámbito judicial tendrán más interés para los participantes dado que todos ellos se hallan cumpliendo condena en una institución privativa de libertad. Como texto más sencillo se selecciona «Reglas de Brasilia. Capítulo III sobre celebración de actos judiciales» que se adapta a la técnica lectura fácil y pictogramas por la autora. Como texto con más dificultad se elige «Amparo en revisión 159/2013» adaptada a lectura fácil por la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México el 16/10/2013 que se denomina a lo largo del trabajo «Amparo México».

En cuanto a la realización en un solo acto, al disponer de tiempo limitado en el CP, en alguna ocasión, hubo que realizarlo en dos actos. Asimismo, como no pueden mezclarse personas reclusas de algunos módulos hubo ocasiones en que incluso se realizó con una sola persona, hechos ambos que demoraron mucho el fin de la investigación.

La autora diseña a finales del 2013 la metodología empleada denominándola COM-T Method (*comprehension tools*) que aplica a otras investigaciones posteriores: con personas mayores de 65 años con deterioro cognitivo durante 2016-2017-2018, con

personas reclusas y exreclusas usuarias de la asociación In.xurga de defensa de las personas con discapacidad y dependencia durante el año 2018, con personas en fase de cuidados paliativos durante 2019, con personas exreclusas usuarias de la asociación Érguete-Vigo de ayuda al toxicómano en febrero 2020, con personas con enfermedad mental grave cumpliendo medidas de seguridad en Hospital Aita Menni-Arrasate-Mondragón en febrero de 2020.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 3.1. Resultados

TABLA 42.6  
*Factor comprensión Reglas de Brasilia*

Valoración texto	Texto original Viva voz	Texto original Papel participante	Texto LF Viva voz	Texto LF Papel participante
[0-1]				
[2-3]	3	2		
[4-5]	11	5	3	
[6-7]	19	21	6	2
[8-9]	4	9	21	26
[10]			7	9
<b>Σ Total</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>37</b>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 42.6 observamos que a medida que se va pasando del texto original al adaptado la valoración es más alta siendo su factor de comprensión mayor. Cuando se lee el original de viva voz la mayoría (19) puntúan entre 6-7, cuando lo leen en papel asciende a 21 (56,75%). Al realizar la lectura del texto adaptado a LF el 56,75% puntúa entre 8-9. Al leerlo en papel asciende a un 70,27% (26) pero además puntúan 10 un total de 9 (24,32%) participantes, no habiendo puntuaciones menores de 5 puntos. Nos lleva a inferir que a medida que facilitamos el texto con apoyos la autopercepción del entendimiento mejora. En este caso se han utilizado las herramientas LF+pictogramas. Destaca que tengan mejor comprensión lectora que de viva voz con el bajo nivel de estudios de la muestra.



TABLA 42.7  
Factor comprensión Amparo México

Valoración Texto	Texto original Viva voz	Texto original Papel participante	Texto LF Viva voz	Texto LF Papel participante
[0-1]	1			
[2-3]	10	8		
[4-5]	23	21	4	2
[6-7]	3	8	21	12
[8-9]			9	18
[10]			3	5
<b>Σ Total</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>37</b>

Fuente: elaboración propia.

El texto original es una sentencia. Lo perciben como difícil y lo es en realidad. De la lectura de viva voz la mayoría 23 (62,16%) puntúan entre 4-5. En la tabla 42.7 vemos, al igual que en el texto del supuesto anterior, que mejora cuando leen por sí mismos puntuando entre 6-7 un 21,62%. Lo llamativo es cómo asciende cuando se trabaja con el texto adaptado, pasando a 21 (56,75%) puntuando entre 6-7 e incluso 3 valoran el máximo de 10. Al leerlo por sí mismos sigue aumentando el factor de comprensión con 18 que puntúan entre 8-9 (48,65%) y 5 con el máximo. En este texto únicamente se utilizó LF. También en este caso la comprensión lectora es mejor que la de lectura viva voz.

## 3.2. Discusión

### Objetivo 1

El objetivo 1 trata de determinar el grado de comprensión de los textos propuestos. El resultado arroja que el texto más sencillo, Reglas de Brasilia, es el que autoperciben mejor en relación a la comprensión, ya desde la lectura de viva voz. El segundo texto, Amparo México, lo perciben como mucho más complicado que Reglas de Brasilia con valores muy bajos en la primera lectura viva voz y arrojando unas valoraciones mucho menores que el primer texto cuando está adaptado. En el primer texto se utilizan 2 técnicas facilitadoras: la lectura fácil y los pictogramas, y en el segundo texto solamente 1 que es la lectura fácil. Con los resultados obtenidos en el experimento se resuelve el primer objetivo del trabajo que trata de determinar el grado de comprensión de los textos propuestos con diferentes dificultades mostrando que se cumple la hipótesis 1b donde se postulaba que el grado de comprensión tiene importantes diferencias cuando se utiliza un texto más sencillo o uno más difícil.

De lo expuesto, podemos afirmar que si utilizamos textos sencillos vamos a obtener una mejor comprensión. Bajándonos al caso concreto, si los reclusos con discapacidad son estudiantes que deben superar contenidos de materia educativa, los textos que manejen si son sencillos, se les van a facilitar la comprensión. Además, los poderes públicos tienen la obligación de proporcionarles los apoyos que precisen con el fin de que no se encuentren en una situación de desigualdad con el resto de estudiantes, más cuando se hallan residiendo en un contexto de encierro y son adultos. A más abundamiento, este alumnado tiene derecho, por tener la cualidad de persona con discapacidad, a la adaptación de los materiales en formatos accesibles y adecuados al nivel intelectual. La educación inclusiva propugna la accesibilidad de formatos para no generar discriminación en el alumnado.

## **Objetivo 2**

Para el segundo objetivo se establece que claramente sí existen diferencias muy significativas cuando se utilizan herramientas facilitadoras que hacen accesibles los textos. En el primer texto que es más sencillo, cuando se adapta, facilita todavía más el entendimiento. Además, se adapta a dos herramientas que son Lectura Fácil y Pictogramas lo que autoperciben como que mejora la comprensión. El segundo texto que es más complicado a nivel vocabulario/estructura gramatical no fueron capaces de entenderlo en lectura de viva voz, sin embargo, cuando se aporta adaptado lo autoperciben mucho mejor. Se adaptó únicamente a LF. Se resuelve el segundo objetivo propuesto que es el análisis del grado de comprensión de textos con distinta dificultad cuando se utilizan herramientas facilitadoras llegando a la conclusión de que la hipótesis 2b que postulaba que el grado de comprensión de los textos tiene diferencias significativas cuando están adaptados.

Siguiendo el mismo razonamiento que para el objetivo 1, si utilizamos herramientas facilitadoras del entendimiento obtendremos una mejor comprensión. Por tanto, si los reclusos con discapacidad son estudiantes los textos que utilicen deben ser accesibles para facilitarles el entendimiento y no generar ningún tipo de discriminación. Si resulta necesario adaptarlos a técnicas facilitadoras los poderes públicos tienen que proporcionarlo por mandato constitucional. Por otro lado, si es necesario que se adapten a varias técnicas por no ser suficientes una sola por el nivel intelectual o deterioro cognitivo del alumno debe concedérsele.

## **4. CONCLUSIONES**

Podemos afirmar que la comprensión de textos en personas en situación de vulnerabilidad/exclusión social, en el presente caso, personas reclusas con discapacidad, se ve muy dificultada si no se le proporcionan herramientas facilitadoras del entendimiento.

Existen diferencias importantes en el grado de comprensión cuando se utiliza un texto más sencillo o más complicado, alcanzando antes y mejor la comprensión en los más sencillos.

Existen diferencias muy significativas cuando se proporciona un texto original o adaptado, alcanzando antes y mejor el entendimiento en el adaptado. Resulta también

que a más herramientas facilitadoras del entendimiento utilizadas la comprensión es mayor.

Ha resultado efectivo el diseño y utilización del método COM-T (*comprehension tools*).

Deducimos que si la persona en situación de vulnerabilidad/exclusión social, persona privada de libertad que reside en un contexto de encierro, cuando tiene la condición de estudiante precisa de apoyos para superar contenidos de cualquier formación.

Uno de los apoyos que puede ayudar a superar las barreras con las que se encuentran este alumnado son las herramientas facilitadoras del entendimiento. Hemos demostrado que cuando se les proporcionan textos sencillos y textos adaptados mejoran notablemente la comprensión. Todo ello, nos lleva a intuir que si se proporcionan textos sencillos o adaptados la comprensión es mejor y, por tanto, este alumnado debe tener acceso a estos formatos para superar los contenidos de las materias de estudio sin generar desigualdad.

Los resultados del experimento nos llevan a afirmar que tanto la atención a la diversidad como la utilización de apoyos adecuados son necesarios para la implementación de la educación inclusiva en CCPP.

Por otro lado, el alumnado adulto para lograr la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo precisa que en los CCPP se pongan a su disposición los mismos mecanismos que al resto del alumnado que reside fuera de un CP dado que no puede existir ningún tipo de discriminación.

Los poderes públicos tienen la obligación de proporcionarles los apoyos que precisen con el fin de que no se encuentren en una situación de desigualdad con el resto de estudiantes haciendo los formatos accesibles en función de sus necesidades.

Consideramos novedoso el experimento dado que los participantes, estudiantes reclusos con discapacidad, no han sido motivo de investigación en el campo de la educación siendo inexistente literatura al respecto, lo que le imprime un carácter innovador aportando al conocimiento científico nuevas vías de investigación. Tampoco se ha indagado sobre la importancia de la utilización de herramientas que mejoren la comprensión con el objeto de que puedan servir de apoyos para superar contenidos formativos. Dejamos constancia de la limitación en lo reducido de la muestra dado que se ha realizado en un único CP.

Como propuesta podría repetirse el experimento en al menos un CP por Comunidad Autónoma con el fin de comparar los resultados. Si son similares y se llegan a las mismas conclusiones, diseñar un plan entre Educación e IIPP con el objeto de crear un departamento de adaptaciones para el alumnado adulto de CCPP que tenga necesidades especiales en relación a la comprensión de textos. Es aplicable a otros ámbitos dentro de un CP, por ejemplo, para formularios que deban cumplimentar, instancias, recursos...

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2010). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En Gairín, J. y Antúnez, S. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Volters Kluwer.
- BOE (1978). *Constitución Española*. Artículos 14, 49. Congreso de los Diputados. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229).

- BOE (2003). *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>.
- BOE (2013). *Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>.
- BOE (2018). *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>.
- Calderón Almendros, I., Cruz Moya, O. y Rascón Gómez, M. T. (2019). Aproximación al fracaso escolar de alumnado en desventaja desde el análisis crítico del discurso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (49). <http://dx.doi.org/10.14507/3538>.
- García Muñoz, Ó. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad; Retrieved from Riberdis <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4146>.
- ILSMH European Association (1998). *El camino más fácil. Directrices Europeas para Generar Información de Fácil*. Recuperado de: <https://lecturafacil.net/media/resources/ILSMHcastell%C3%A0.pdf>.
- Instituciones Penitenciarias (2012). Recuperado de: <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html?r=m&adm=TES&am=2012&mm=12&tm=GENE&tm2=GENE>.
- López Melero, M. (2014). *La educación inclusiva. Una nueva cultura*. Proyecto Roma [https://projecteromaalcoicomtat.files.wordpress.com/2014/11/escola\\_inlcusiva.pdf](https://projecteromaalcoicomtat.files.wordpress.com/2014/11/escola_inlcusiva.pdf).
- ONU (1994). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PersonsWithDisabilities.aspx>.
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- ONU (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://jurisprudencia.mpd.gov.ar/Jurisprudencia/Observaci%C3%B3n%20General%20N%C2%BA%204%20CRDP.pdf>.
- Reglas de Brasilia sobre el acceso a la justicia de las personas en situación de vulnerabilidad*. (2008). XIV Cumbre judicial iberoamericana (2008). <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2009/7037.pdf>.
- Rawls (2002). *Justicia como equidad*. Madrid. Tecnos.
- Reviriego Picón, F. (2020). Centros penitenciarios y personas con discapacidad. *Revista De La Facultad De Derecho Y Ciencias Políticas*, 38 (109), 281-305. Recuperado a partir de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/3870>.
- Vela Mota, F. (2017). *Los valores en el marco de la educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/valores-marco-educacion-inclusiva/valores-marco-educacion-inclusiva.pdf>.
- Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza. Prensas Universitarias. Universidad de Zaragoza.

# 43

# Drogas en contexto penitenciario y afección sobre el aprendizaje

*Alberto García García*

## 1. INTRODUCCIÓN

El consumo de sustancias psicoactivas tiene un gran efecto sobre el organismo, y el uso y consumo de drogas en la sociedad actual es abundante, también en los centros penitenciarios. Por otra parte, la educación es uno de los pilares más importantes del desarrollo social, y se ha comprobado que la mayoría de las personas que forman parte de la población penitenciaria (54,6%, según la Encuesta sobre Salud y consumo de Drogas a los internados en Instituciones Penitenciarias en España —en adelante, ESDIP—, 2016) poseen un nivel educativo muy deficiente. Por tanto, la importancia de esta revisión bibliográfica y la razón para su realización radica en que, en la población penitenciaria, coinciden una prevalencia de uso y consumo de drogas abundante, con un nivel educativo alcanzado inferior al resto de población, por lo que ambas variables pueden estar directamente relacionadas.

La descripción teórica de esta revisión bibliográfica se organiza en dos apartados: un primer eje temático dedicado al consumo de drogas, y un segundo apartado, donde se habla de la educación y acción socioeducativa que se llevan a cabo dentro de este tipo de centros en España. Posteriormente, se relacionan ambas variables y se hace una comparación de los informes educativos del colectivo penitenciario con respecto a la población general. Los resultados muestran que el uso de drogas está altamente reflejado en los resultados educativos, de manera que la población penitenciaria presenta un mayor nivel de fracaso que la población general.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Consumo de drogas

#### 2.1.1. Definición, tipos y efectos

Entre el gran número de definiciones de droga, siendo un concepto con mucha complejidad y que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, destaca la Fundación de ayu-

da contra la Drogadicción (FAD, 2020), que define droga como «toda sustancia cuyo consumo actúa sobre el sistema nervioso central, modificando el psiquismo y su abuso produce diversas consecuencias tóxicas agudas y crónicas, entre ellas el estado de dependencia». Por otra parte, en el libro publicado por la Agencia Antidroga en la Comunidad de Madrid, las drogas se definen como «sustancias psicoactivas con capacidad reforzadora positiva, que generan dependencia psicológica y también física y que provocan, en muchos casos, deterioro grave en el organismo y la conducta social», es decir, ha de producirse una afectación o nocividad social para poder considerar a la sustancia psicotrópica como droga (Graña, Muñoz y Navas, 2007, p. 19).

Graña et al. (2007) en el libro de la Agencia Antidroga, clasifican las drogas en función de los efectos psicopatológicos más importantes e inmediatos de las sustancias:

- *Depresoras*. Disminuyen la actividad del sistema nervioso central. Algunos ejemplos son el alcohol, el cannabis o la heroína.
- *Estimulantes*. Aceleran la actividad del sistema nervioso central e incrementa el ritmo de las funciones corporales. Conocemos las anfetaminas, la cocaína, la cafeína o el tabaco.
- *Alucinógenas*. Producen un estado de conciencia alterado y deforman la percepción, alterando así el estado de ánimo y los procesos de pensamiento. Algunos ejemplos son el LSD, el MDMA o la Ketamina.

### 2.1.2. Drogas en prisión

Siguiendo la información aportada por las encuestas ESDIP de los años 2006, 2011 y 2016, el 71% de la población penitenciaria ha consumido alguna vez en su vida una sustancia ilegal y, además, las drogas más extendidas entre la población penitenciaria en libertad (antes de entrar a prisión) fueron el alcohol, cannabis y la cocaína. Está demostrado que el consumo de las distintas drogas baja considerablemente con el ingreso en prisión, siendo las drogas más consumidas el cannabis, los tranquilizantes, la heroína y el alcohol, respectivamente (tabla 43.1).

En la encuesta ESDIP (2016), se hace una comparativa del consumo de drogas de los internos con respecto a la población en general (Encuesta sobre alcohol y otras drogas en España –en adelante, EDADES-, 2015), y se puede observar que, si se compara el consumo en los últimos 30 días de los internos en prisión y el mismo en la población general, el centro penitenciario resulta ser más que un factor de riesgo para el consumo de sustancias ilícitas (figura 43.2).

El consumo de todas las drogas ilegales es mucho más elevado en la población penitenciaria que en la general. También que, al ingresar en prisión, disminuye el porcentaje de consumidores de todas las drogas, sobre todo de alcohol, cocaína y cannabis.

TABLA 43.1

*Porcentaje de consumo de drogas por los internos en instituciones penitenciarias antes de entrar a prisión y dentro de ella*

Sustancias psicoactivas	Porcentaje del consumo 2006		Porcentaje del consumo 2011		Porcentaje del consumo 2016	
	Libertad	En prisión	Libertad	En prisión	Libertad	En prisión
Éxtasis	4,8	0,3	4,8	0,2	4,9	0,4
Anfetaminas	4,1	0,3	4,6	0,2	9,8	0,8
Cocaína en polvo	31,1	2,9	27,4	1,3	24,8	1,4
Cocaína base	23,8	2,5	18,5	1,0	16,2	1,4
Metadona (sin prescripción médica)	3,4	1,1	3,1	0,5	4,6	0,3
Heroína	19,4	4,8	13,7	2,4	12,2	2,8
Cannabis	42,7	27,7	39,8	21,3	37,8	19,4
Tranquilizantes (sin receta)	16,4	9,1	13,3	4,1	13,5	6,2
Alcohol	63,0	3,7	64,8	3,8	64,9	2,2

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta sobre Salud y consumo de Drogas en internados en Instituciones Penitenciarias (ESDIP 2006, 2011 y 2016).

TABLA 43.2

*Comparativa de la prevalencia de consumo de drogas entre población general y población penitenciaria (en libertad y en prisión)*

Prevalencia de consumo	Población penitenciaria en los últimos 30 días (en libertad)	Población penitenciaria en los últimos 30 días (en prisión)	Población general en los últimos 30 días (EDADES 2015)	Población general en los últimos 30 días (ESTUDES 2018)
Alcohol	64,9	2,2	62,1	58,5
Tabaco	—	74,9	38,5	26,7
Tranquilizantes sin receta	13,5	6,2	0,9	2,9
Cannabis	37,8	19,4	7,3	19,3
Cocaína polvo	24,8	1,4	0,9	0,9
Cocaína base	16,2	1,4	0,1	
Heroína	12,2	2,8	0,1	0,3
Éxtasis	4,9	0,4	0,2	0,7
Anfetaminas	9,8	0,8	0,2	0,5

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta sobre Salud y consumo de Drogas en internados en Instituciones Penitenciarias (ESDIP 2016) y Encuesta sobre alcohol y drogas en España (ESTUDES 2018).

## 2.2. Educación penitenciaria y cursos de formación

La educación es un derecho humano, todas las personas deben tener acceso gratis a una educación básica, por lo que, en cualquier centro penitenciario, debe haber programas que se dediquen a ello, desde las enseñanzas básicas a las superiores. Hay dos conceptos muy significativos que considero oportuno abordar: Pedagogía Social Penitenciaria y Educación Social Penitenciaria (ESP).

La Pedagogía Social Penitenciaria, según Feroso (2003), «atiende a los problemas específicos de los reclusos, privados de libertad, de los menores en centros especiales y de la reinserción sociolaboral de quienes han pasado por este tipo de instituciones» (p. 81).

La Educación Social Penitenciaria (ESP) «supone la acción socioeducativa de la Administración Penitenciaria y, fundamentalmente, de entidades públicas y privadas, durante el tiempo de internamiento penitenciario, semilibertad y libertad definitiva; mediante programas y acciones individualizados o grupales desarrollados por educadores/as, favoreciendo la recuperación, reeducación, reinserción sociolaboral y socialización para la reincorporación a su comunidad» (Del Pozo y Añaños, 2013, p. 49).

La Constitución Española vigente (1978), en su artículo 25.2, dice que «las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados». El objetivo de la ley es dirigir actividades encaminadas a la reeducación y reinserción social con el fin de que el penado pueda vivir respetando la ley. Además, esta idea educativa es apoyada por el Reglamento Penitenciario y la Ley Orgánica General Penitenciaria, que establece como fin primordial de las prisiones, la tarea de reeducación de la población interna, primando la instrucción de los internos analfabetos y jóvenes. (Martín, 2006, p. 18).

Según el Reglamento Penitenciario las actuaciones de Instituciones Penitenciarias para favorecer la inserción de las personas privadas de libertad se concretan, entre otras, en la enseñanza reglada y no reglada, formación ocupacional, trabajo y desarrollo cultural y social, atención social que se presta a los internos, a los/las liberados/as condicionales y a las familias de unos y otros (Del Pozo y Añaños, 2013, p. 52).

Por otra parte, en el ámbito penitenciario, existen multitud de programas de corte sociopedagógico-socioeducativo, que han tenido una evolución permanente a partir de los diferentes progresos en el tratamiento penitenciario (Del Pozo, 2017). Son objetivos de los programas de prevención mejorar la información sobre drogas, evitar el inicio del consumo, reducir el consumo, educar para la salud, cambiar actitudes relacionadas con el consumo, dotar de recursos y habilidades conductuales suficientes para anticipar y resolver satisfactoriamente las diferentes situaciones usuales de incitación al consumo, y mejorar la competencia individual y social (Gallizo, 2007, p. 62).

## 3. METODOLOGÍA

Se trata de un trabajo de revisión documental, siendo el método de investigación utilizado un análisis de carácter cualitativo. Dentro de este método con carácter cualitativo, el tipo de investigación que se ha utilizado es de tipo descriptivo.



Se han realizado búsquedas en las bases de datos de Dialnet, Redalyc y Google Académico (además de páginas oficiales). Los tópicos utilizados, mediante búsquedas avanzadas, han sido «drogas y efectos», «educación penitenciaria y programas socioeducativos», «consumo de drogas y rendimiento académico», y sus respectivas traducciones cuando se ha hecho para documentos en inglés, ya que el trabajo se estructura en cuanto a esos ejes temáticos.

## 4. RESULTADOS

El consumo afecta, daña y lesiona diferentes partes del cerebro, como la zona frontal y temporal. La primera regula funciones como la atención, la memoria, la concentración e incluso la generación de ideas y toma de decisiones. La segunda se encarga de la comprensión y creación del lenguaje, memoria a largo plazo y el reconocimiento físico de las personas. También afecta a la transferencia de información entre neuronas y a la velocidad de transmisión de datos. (Gómez et al., 2019, p. 25).

Se detallan, a continuación, las drogas que tienen un papel activo mayor sobre el cerebro del sujeto consumidor y están involucradas, por consiguiente, en el rendimiento académico y la trayectoria formativa de cada uno de ellos (ver tabla 43.3).

TABLA 43.3

*Sustancias psicoactivas con un mayor efecto sobre el cerebro  
y la capacidad de aprendizaje*

Sustancia psicoactiva	Efectos en el cerebro
Cocaína	Afecta al funcionamiento cerebral y puede provocar trastornos. Estado de excitación motora y aumento del nivel de actividad, aumento inicial de la capacidad de atención y concentración y aumento de las frecuencias cardíacas y respiratoria, etc.
Cannabis	Sus efectos sobre el cerebro son debidos al THC (Tetrahidrocannabinol). El sistema cannabinoide endógeno es un sistema de nuestro organismo que realiza funciones relacionadas con el comportamiento, el aprendizaje, el dolor, entre otros. Cuando se consume, se activa ese sistema de forma externa y artificial y se alteran muchas de sus funciones. Afecta a la dificultad para pensar y solucionar problemas, puede verse entonces su relación directa con la habilidad para aprender. Además, este sistema cannabinoide, desempeña un papel fundamental en el área de la memoria. También es el encargado de controlar la atención y percepción, por lo que también se verían afectadas estas funciones con el consumo.
Heroína	La heroína puede fumarse, inyectarse o inhalarse por la nariz. Las dos primeras vías de administración son las de acceso más rápido al cerebro y, por tanto, las que producen efectos de forma más rápida. Es una droga de las más adictivas, y en cuanto a la mente, produce una ofuscación en ella, es decir, una pérdida pasajera del entendimiento y de la capacidad de razonar.

TABLA 43.3 (continuación)

Sustancia psicoactiva	Efectos en el cerebro
Metanfetamina (anfetaminas)	Provoca un aumento de la actividad (y de la atención), disminución del apetito y una sensación de bienestar, a través de la liberación de grandes cantidades de dopamina en las áreas cerebrales relacionadas con el control de la actividad motora, el aprendizaje y el refuerzo. Una de las acciones propias es la capacidad que tienen de incrementar el nivel de atención y concentración en tareas concretas, razón por la que su uso ha estado tan difundido en el ámbito estudiantil.
Hipnóticos	Alteran fuertemente los procesos de pensamiento y a la concentración. Dependiendo de la dosis, producen calma o somnolencia (sedación), sueño, inconsciencia, anestesia quirúrgica, coma y depresión fatal de las funciones respiratoria y cardíaca.

Fuente: elaboración propia a partir de Brailowsky (1996) y de la información de la página web del Plan Nacional sobre Drogas. Ministerio de Sanidad (2020).

Además de los efectos que tiene cada droga, si son combinadas, estos efectos son mucho más intensos y perjudiciales porque se suman los efectos de las dos drogas y, además, se añaden otros por el mero hecho de mezclarlas.

Según Defas (2013) las drogas alteran a los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje e interfieren en la modificación de la conducta, cuyos efectos a largo plazo son dificultad en la comunicación, incapacidad para resolver problemas, producen pérdida de interés por el estudio, interfieren en la capacidad de concentración y atención, daños en la memoria, cambios de comportamiento y un deterioro en la salud mental y física. (p. 44).

En cuanto a la participación educativa en prisión, se puede apreciar que existe un aumento en el porcentaje de alumnos que estudian cada una de las enseñanzas en prisión y que el número de matriculados asciende año tras año.

TABLA 43.4

*Participación educativa de los internos en instituciones penitenciarias en los distintos niveles educativos*

	Enseñanzas escolares	Enseñanzas universitarias	Otras enseñanzas	Total de matriculados	Total de internos
<b>2006</b>	24,2% (N = 13.317)	1,67% (N = 922)	1,2% (N = 666)	27,1% (N = 14.905)	N = 55,049
<b>2011</b>	29,5% (N = 16.413)	2% (N = 1.127)	2,3% (N = 1.292)	33,9% (N = 18.832)	N = 59,975
<b>2016</b>	31,94% (N = 14.903)	2,31% (N = 1.078)	2,95% (N = 1.376)	37,2% (N = 17.357)	N = 51,029
<b>2018</b>	31,8% (N = 14.224)	2,6% (N = 1.168)	3,2% (N = 1.435)	37,6% (N = 16.827)	N = 50,521

Fuente: elaboración propia a partir de los distintos informes generales de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2020).

Por otra parte, también es un dato significativo el número total de aprobados (ver tabla 43.5).

**TABLA 43.5**  
*Alumnos que aprueban y superan curso en los distintos informes educativos penitenciarios*

	Alumnos aprobados del total de matriculados	Alumnos que superan curso del total de matriculados
<b>2009</b>	28,35% (N = 4.944)	—
<b>2011</b>	—	43,23%
<b>2016</b>	31,7% (N = 5.503)	42,25%
<b>2018</b>	—	41,02%

Nota: en el informe general del año 2006 no vienen datos pertenecientes al número total de aprobados o de alumnos que superan el curso, razón por la que se ha cogido el año más próximo (2009) para sustituirlo.

Fuente: elaboración propia a partir de los distintos informes generales de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2020).

Se produce un ascenso considerable de alumnos aprobados entre el año 2009 y 2016. En cuanto al porcentaje de alumnos que superan el curso, hay un descenso leve de la cifra, lo que es un aspecto negativo.

También es un dato característico el avance con el paso del tiempo del nivel de instrucción de los internos a su ingreso en prisión (ver tabla 43.6).

**TABLA 43.6**  
*Nivel de instrucción de los internos a su ingreso en prisión*

	2006	2011	2016	2018
Analfabeto	10,6% (N = 5.627)	8,1% (N = 4.065)	6,9% (N = 3.088)	7,6% (N = 3.249)
Ed. Primaria	58,9% (N = 31.405)	58,8% (N = 29.389)	57,9% (N = 25.827)	56,8% (N = 24.424)
Ed. Secundaria	27,3% (N = 14.532)	29,5% (N = 14.748)	31,9% (N = 14.229)	32,2% (N = 13.853)
Enseñanza universitaria	3,3% (N = 1.732)	3,6% (N = 1.790)	3,2% (N = 1.436)	3,4% (N = 1.482)
Total	N = 53.296	N = 49.992	N = 44.580	N = 43.008

Nota: en el nivel de instrucción alcanzada se refiere a toda la población penitenciaria matriculada, sin distinguir procedencia ni sexo.

Fuente: elaboración propia a partir de los distintos informes generales de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2020).

El nivel de estudiantes analfabetos baja considerablemente, mientras que en Educación Primaria se percibe un leve descenso en cada uno de los años, y en Educación Secundaria, se percibe un ascenso de los internos instruidos, lo que es un aspecto positivo. Estos datos nos pueden informar de que el nivel de instrucción de los internos a su ingreso en prisión es cada vez mayor.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional elabora cada año el Informe Estatal de Indicadores de Educación. La siguiente tabla muestra la comparación de los informes seleccionados (2006, 2011, 2016 y 2019) para poder analizar la evolución de la educación en España.

**TABLA 43.7**  
*Comparativa de los resultados académicos de la población española escolar y adulta*

		2006	2011	2016	2019
Alumno repetidor	Primaria	4,4%	5%	4,2%	2,5%
	ESO	15,2%	13,6%	11,1%	8,7%
Abandono temprano		30,8%	28,4%	20%	17,9%
Tasa graduación ESO		70,3%	71,5%	76,8%	75,6%
Tasa graduación ESO de población adulta		27,2% (primera etapa de secundaria)	27,8% (primera etapa de secundaria)	12,1%	7,9%
Población adulta que finaliza estudios superiores a los obligatorios		50,2%	51,8%	57,5%	60,1%

Fuente: elaboración propia a partir del Sistema Estatal de Indicadores de Educación correspondiente a los años 2006, 2011, 2016 y 2019. (Consultado en 2020).

Tanto para los alumnos repetidores como para el abandono temprano de la educación, la tendencia es descendente. Se puede decir que la educación en la población española está cada vez más avanzada, alcanzando porcentajes mayores en cada uno de los niveles educativos.

Por otra parte, siguiendo la página web de educación elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se puede analizar que el porcentaje de población entre 25 y 64 años que participan en educación y formación es del 10,5%. A continuación, se comparan el nivel educativo alcanzado por esta población (ver tabla 43.8).

TABLA 43.8

*Nivel educativo alcanzado por la población general de 25 a 64 años en ambos sexos*

Nivel educativo	2006	2011	2016	2018
Educación Primaria	50,3%	46%	41,7%	39,9%
Educación Secundaria	20,9%	22,1%	22,6%	22,9%
Educación Superior	28,8%	31,9%	35,7%	37,3%

Fuente: elaboración propia a partir de la información detallada en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

Para esta población, hay una tendencia descendente de personas con estudios de Educación Primaria. La Educación Secundaria es levemente ascendente y, por último, en la Educación Superior, el número de personas asciende cada año de manera significativa. En definitiva, el nivel de educación alcanzada es cada vez mayor.

Diferencias significativas entre la población general y la población penitenciaria:

- El porcentaje de la población adulta que finaliza estudios superiores a los obligatorios ronda el 55%, con una tendencia ascendente, lo que demuestra que el nivel de esta población es mayor que el alcanzado por la penitenciaría a su ingreso a prisión (3,7% aproximadamente).
- Nivel de instrucción entre la población penitenciaría a su ingreso en prisión y el nivel educativo alcanzado por la población adulta: El nivel de analfabetos y de los que alcanzan la Educación Primaria en prisión baja levemente, 7,6% y 56,8% (en 2018), respectivamente. Además, el porcentaje de los que alcanzan la Educación Secundaria va ascendiendo hasta un 32,2% (2018) y lo mismo sucede con la Enseñanza Universitaria (3,4%). Sin embargo, en la población adulta, en la etapa de Educación Secundaria y la Educación Superior, el porcentaje es mucho mayor que en la población penitenciaría, ya que ronda el 22,1% para la primera y un 33,4% para la segunda.

## 5. CONCLUSIONES

El consumo de sustancias psicoactivas es más alto en la población penitenciaría que en la general, y el nivel académico de los internos suele ser bajo en relación a la edad de cada uno de ellos. Antes del ingreso a prisión existe una tendencia descendente en el consumo de casi todas las sustancias. Con el ingreso en prisión, la tendencia se acentúa aún más, pero no desaparece.

Se detallaron las drogas que ejercen un mayor efecto en el cerebro y la capacidad de aprendizaje (tabla 43.3), donde destacan el cannabis y la metanfetamina. A partir de distintas investigaciones, se concluye que las drogas afectan a los procesos de aprendizaje (atención, la memoria, la concentración, etc.).

El nivel alcanzado por la población adulta general es mayor que el alcanzado por los internos a su ingreso en prisión. Además, la población adulta llega a un nivel educativo mayor que la población penitenciaria, destacando la gran diferencia en Educación Superior.

Se coincide así con Tello-Chuquimarca et al. (2018) donde se aporta que «el fracaso escolar, la baja autoestima, los problemas familiares, la accesibilidad y disponibilidad de sustancias y la poca comunicación padre-hijos son factores que estimulan el consumo de drogas» (p. 723). También con la investigación de Añaños (2013, 2017) sobre las mujeres reclusas en España, donde manifiesta que «los niveles educativos previos son, en general, bajos y la adicción a drogas se asocia a una cualificación educativa menor» (p. 113).

Se puede analizar que el consumo de sustancias psicoactivas está relacionado con los resultados académicos. Aquí se puede ver la dimensión real del efecto de las sustancias, siendo el nivel de fracaso educativo en prisión mayor que en la población general.

Como propuesta de intervención, se propone una educación basada en la salud de las personas, donde tenga especial cabida el alto nivel de autoestima que cada uno ha de tener sobre sí mismo. Además, un uso de programas socioeducativos menos complejos, basados en aspectos sociales y donde la motivación por cada sujeto sea intrínseca, es decir, que ellos mismos sean su motivación para el cambio.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Añaños, F. T. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de educación*, 360, 91-118.
- Añaños, F. T. (2017). *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Brailowsky, S. (1996). *Las sustancias de los sueños: neuropsicofarmacología*. México. Colección La Ciencia desde México.
- Constitución Española de 31 de octubre de 1978 (BOE, n.º 311, de 29 de diciembre).
- Defas, J. P. (2013). *Consumo de drogas dentro del establecimiento y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes del bachillerato técnico del colegio nacional «Antonio Ante» en Atuntaqui en el año lectivo 2013-2014*. (Trabajo de Grado). Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador.
- Del Pozo, F. J. y Añaños, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 47-68.
- Del Pozo Serrano, F. J. (2017). La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XXI*, 20 (2), 343-363, doi: 10.5944/educXX1.12180.
- Encuesta sobre Alcohol y Drogas en España EDADES 2015. Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. Recuperado de: [https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2015\\_EDADES\\_Informe\\_.pdf](https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2015_EDADES_Informe_.pdf).
- Encuesta sobre Uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España ESTUDES 1994-2018. Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. Recuperado de: [http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES\\_2018-19\\_Informe.pdf](http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES_2018-19_Informe.pdf).

- FAD (2020). Obtenido de Fundación de ayuda contra la drogadicción: <https://www.fad.es/sustancias-y-otras-conductas/sustancias/>.
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la Educación social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 61-86.
- Gallizo, M. (2007). Reinserción social de drogodependientes ingresados en centros penitenciarios. *Health and addictions*, 7 (1), 57-73. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/839/83970105.pdf>.
- Graña, J. L., Muñoz, J. J. y Navas Collado, E. (2007). *Características psicopatológicas, motivacionales y de personalidad en drogodependientes en tratamiento de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Agencia Antidroga, Comunidad de Madrid. Recuperado de: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DCaracter%3%ADsticas+psicopat%3%B3logicas+...Agencia+Antidroga.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271808393360&ssbinary=true>.
- Gómez, D.A., Arana, R. y Peralta, P. (2019). Consecuencias de la legalización del consumo de drogas en Babahoyo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7. Recuperado de: <http://www.cicad.oas.org/oid/new/research/Costs/CREstudioCarceles.pdf>.
- Martín, V. M. (2006). *Actitudes de los internados en prisión, menores de veintiún años, ante la función reeducadora del medio penitenciario en el ámbito andaluz* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2709>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:eb08a0ed-bbad-4f64-8276-fc7331bf8e62/ind2006-1.pdf>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2011*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:706ef016-72c5-4863-903f-a667ed2fc621/seie-2011.pdf>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2016*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4b4b9a60-3cb4-46c0-b3cf-0ba9ebb57e4d/seie-2016.pdf>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Estadísticas de la educación*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>.
- Ministerio de Sanidad, (s.f.). Plan Nacional Sobre Drogas. Obtenido de <http://www.pnsd.mscbs.gob.es/>.
- Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad (2006). *Encuesta sobre salud y consumo de drogas en internados en instituciones penitenciarias*. ESDIP. Madrid, España: Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. Recuperado de: <http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/encuestaPenitenciaria2006.pdf>.
- Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad (2011). *Encuesta sobre salud y consumo de drogas en internados en instituciones penitenciarias*. ESDIP. Madrid, España: Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. Recuperado de: [http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESDIP\\_2011.pdf](http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESDIP_2011.pdf).
- Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad (2016). *Encuesta sobre salud y consumo de drogas en internados en instituciones penitenciarias*. ESDIP. Madrid, España: Ministerio de

sanidad, servicios sociales e igualdad. Recuperado de: <http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2016ESDIP.pdf>.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2018). *Informe General 2018*. Recuperado de [http://www.interior.gob.es/documents/642317/1202140/Informe\\_General\\_II-PP\\_2018\\_12615039X.pdf/8a50dca8-8e28-4fbe-bd44-b5c95f12393a](http://www.interior.gob.es/documents/642317/1202140/Informe_General_II-PP_2018_12615039X.pdf/8a50dca8-8e28-4fbe-bd44-b5c95f12393a).

Tello-Chuquimarca, C. R., Montaña-Manrique, K. A. y Matute-Mendia, L. E. (2018). Las drogas y el rendimiento académico de los adolescentes. *Open Journal Systems*. 15 (4). [Consultado: 12 de mayo de 2020]. Recuperado de: <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4561>.



**PARTE V**  
**Reinserción y acompañamiento  
penitenciario**



# 44

## La intervención penitenciaria en régimen abierto para la reinserción social<sup>1</sup>

*Francisco Sánchez González<sup>2</sup>*

### 1. OBJETIVOS DEL RÉGIMEN ABIERTO

Los establecimientos de cumplimiento, establece el artículo 9 de la Ley Orgánica 1/1979 de 26 de septiembre, General penitenciaria que «son centros destinados a la ejecución de las penas privativas de libertad. Se organizarán separadamente para hombres y mujeres y serán de dos tipos: de régimen ordinario y de régimen abierto».

El artículo 74-2 del RD 190/1996, de 9 de febrero por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario establece que «el régimen abierto se aplica a los penados clasificados en tercer grado que pueden continuar su tratamiento en régimen de semilibertad».

#### 1.1. Objetivos

Dispone el artículo 83-1 del Reglamento que «la intervención penitenciaria en régimen abierto tiene por objeto potenciar las capacidades de inserción social positiva que presentan los penados clasificados en tercer grado, realizando las tareas de apoyo y de asesoramiento y la cooperación necesaria para favorecer su incorporación progresiva al medio social».

Al regular la actuación penitenciaria en régimen abierto el Reglamento parte de una situación en la que al penado se le reconocen capacidades de inserción, lo que puede ocurrir como consecuencia de que al ingreso el interno era un sujeto integrado socialmente o que como consecuencia de la actuación penitenciaria durante el cumplimiento haya con-

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i -REINAC-«Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020). I.P. Fanny T. Añaños. Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España.

<sup>2</sup> Ministerio del Interior. Secretaria General de Instituciones Penitenciarias. España. Jefe de Servicio de Medio Abierto. fcosanchezgonz@gmail.com.

seguido que el interno supere carencias que dificultaban su inserción social. Como consecuencia la actuación es una actuación de apoyo, de asesoramiento y cooperación para la reinserción social.

## 2. CENTROS DE INSERCIÓN SOCIAL<sup>3</sup>

El Reglamento Penitenciario de 1996 en su título III, dedicado a la descripción general del régimen penitenciario, establece tres modalidades: régimen ordinario, abierto y cerrado, así como régimen de los internos preventivos.

El régimen abierto viene regulado en el Capítulo III del Título III del Reglamento. Distingue el artículo 80 los siguientes tipos:

**Centros abiertos o de Inserción social (CIS).** Son Establecimientos Penitenciarios destinados al cumplimiento de penas privativas de libertad en régimen abierto y de las penas de arresto de fin de semana (la pena de arresto de fin de semana ha sido suprimida por la Ley Orgánica 15/2003) así como al seguimiento de cuantas penas no privativas de libertad se establezcan en la legislación penal, cuya ejecución se atribuya a los servicios correspondientes del Ministerio del Interior u órgano autonómico competente. También se dedicarán al seguimiento de los liberados condicionales que tengan adscritos (art. 163.1) y penas de localización permanente.

**Secciones abiertas.** Forman parte de un Establecimiento penitenciario polivalente, del que depende administrativamente y están destinados a internos clasificados en tercer grado de tratamiento.

**Unidades dependientes.** Son unidades arquitectónicamente ubicadas fuera del recinto de los Centros Penitenciarios, preferentemente en viviendas ordinarias del entorno comunitario, sin ningún signo de distinción externa relativo a su dedicación (art. 165 del Reglamento).

TABLA 44.1

*Tipos de Centros de régimen abierto*

Centro de inserción social (CIS)	34 CIS (13 Independientes y 21 dependientes).
Secciones abiertas (SA)	17 SA.
Unidades dependientes (UD)	6 UD.

<sup>3</sup> No incluidos Centros Penitenciarios de la Comunidad de Cataluña.

### 3. MODALIDADES DE TERCER GRADO

En los establecimientos de régimen abierto podrán establecerse, a propuesta de la Junta de Tratamiento, distintas modalidades en el sistema de vida de los internos, según las características de estos, de su evolución personal, de los grados de control a mantener durante sus salidas al exterior y de las medidas de ayuda que necesiten para atender a sus carencias (art. 84-2 del Reglamento Penitenciario) (véase tabla 44.3).

1. TERCER GRADO, art. 82.1: Tercer grado restringido.
2. TERCER GRADO, art. 83: Tercer grado Pleno.
3. TERCER GRADO, art. 104.4 a efectos del art. 196.2: Tercer grado a efectos de libertad condicional para enfermos incurable.
4. TERCER GRADO, a efectos del art. 165: Tercer grado para Unidad Dependiente. Año 2019 había 9 Unidades, participando un promedio de 79 internos.
5. TERCER GRADO, a efectos del art. 182: Tercer grado para centros de deshabitación y en centros educativos especial.
6. TERCER GRADO, TERCER GRADO, art. 196.1: Tercer grado a efectos de libertad condicional para septuagenarios.
7. TERCER GRADO, TERCER GRADO, art. 197.1: Tercer grado a efectos de libertad condicional para extranjeros.
8. TERCER GRADO, art. 86.4: Tercer grado. Controles con disposiciones telemáticas. La medida ordinaria de control es la inclusión del interno en el sistema de monitorización electrónica que requiere la instalación de dispositivos de localización telemática. Actualmente el 75,51% de internos de régimen abierto están clasificados en dicha modalidad. Incrementándose en un 42,69% desde inicio de la pandemia (05-03-2020).

TABLA 44.2  
*Comparativa art. 86.4 previa a la pandemia y actual<sup>4</sup>*

	Art. 86.4	Resto	Total	% 86,4
05/03/2020	2.319	4.747	<b>7.066</b>	32,82%
30/06/2020	5.222	1.694	<b>6.916</b>	75,51%

<sup>4</sup> No incluido los Centros Penitenciarios de la Comunidad de Cataluña.

TABLA 44.3

*Proporción de la población reclusa régimen abierto por grados de clasificación*

	Población de modalidades de 3.º grado (30-06-2020)								
	Art. 100.2	Art. 82.1	Art. 83/82.2	Art. 86.4 telemático	Art. 86.4 no telemático	Art. 197 extranjeros	Art. 104.4	Art. 165	Art. 182
N.º de internos (30 de junio de 2020)	443	699	169	5.072	150	123	66	4	212
Porcentaje	6,41	10,01	2,44	73,34	2,17	1,78	0,95	0,06	3,06
<b>Total</b>	<b>6.916</b>								

## 4. PROGRAMAS EN RÉGIMEN ABIERTO

En el Medio Abierto la intervención y el tratamiento han de abordarse de una manera integral, estar dirigidos hacia el fin de la reinserción social y contemplar los factores de riesgo y de protección que influyen en la conducta delictiva.

La diversidad de la población y las tipologías delictivas obligan a adaptar nuestras actuaciones y desarrollar intervenciones de tratamiento que permitan dar respuesta a las necesidades de reinserción individuales.

Con la intervención se persigue que los asignados a Medio Abierto dejen de funcionar como presos y se desenvuelvan como personas normalizadas. Por tanto, seguimos insistiendo, deben usar los recursos que utilizamos el común de la ciudadanía y se ha de fomentar el tratamiento y las derivaciones a/en instituciones y entidades externas. Se trata también de dejar de mantener relaciones sociales marginales, de vivir respetando las normas y la ley penal, de desarrollar capacidad de adaptación. No se busca, solo, el no volver a delinquir, sino lograr su integración como ciudadanos responsables con valores que les permitan vivir en comunidad y desarrollar sus proyectos personales de vida.

Las intervenciones más importantes en régimen abierto son:

Las intervenciones son actuaciones estructuradas, sistemáticas y planificadas cuidadosamente, así no se habla solo de programas sino de intervenciones (véase tabla 44.4).

### 4.1. Inserción laboral

La inserción laboral se realizará a través de programas estructurados de inserción laboral. Cada interno ha de encontrar su salida profesional y mantener el empleo con la mayor adaptación y satisfacción posible. Estas intervenciones han de ser realmente intensivas, pues trabajamos con un colectivo en riesgo de exclusión social que va a ser uno de los máximos perjudicados ante los niveles actuales de desempleo.

Las fases para alcanzar la integración laboral fueron propuestas por la Unión Europea hace más de diez años y son tres:

- a) Formación.
- b) Orientación y búsqueda de empleo.
- c) Acompañamiento a la inserción.

Para cada fase se proponen unas intervenciones básicas, la mayoría de ellas realizadas desde la Entidad Estatal Trabajo Penitenciario y Formación para el empleo (EETPFE), pero desde cada centro se deben promover y establecer también relaciones con organismos y entidades públicas y privadas para el desarrollo de actuaciones que nos permitan alcanzar los objetivos planteados. Se gestionan diferentes tipos de programas: REINCORPORA, InOut y el Programa de ENTRENAMIENTO PERSONAL Y COMPETENCIAL para el empleo (EPYCO). La participación en programas en el exterior del centro, las mujeres lo hacen en un 31% y los hombres en un 33%. No parece haber grandes diferencias en cuanto a porcentajes, aunque, probablemente, sí las haya en cuanto a tipo de actividades en las que participan.

## 4.2. Integración social

Con esta área de intervención se persigue que los asignados a Medio Abierto dejen de funcionar como presos y se desenvuelvan como personas normalizadas. Por tanto, seguimos insistiendo, deben usar los recursos que utilizamos el común de la ciudadanía y se ha de fomentar el tratamiento y las derivaciones a/en instituciones y entidades externas. Se trata también de dejar de mantener relaciones sociales marginales, de vivir respetando las normas y la ley penal, de desarrollar capacidad de adaptación. No se busca solo el no volver a delinquir, sino lograr su integración como ciudadanos responsables con valores que les permitan vivir en comunidad y desarrollar sus proyectos personales de vida.

Se perseguirán primordialmente a través de las siguientes estrategias de intervención:

- Asesoramiento personal y jurídico.
- Conciencia y expresión de emociones. Que el objetivo es identificación y expresión de emociones y el desarrollo de la conciencia emocional de los participantes.
- Manejo de emociones. Que su objetivo es reconocer cuándo una emoción es demasiado intensa, exagerada o duradera. Aprender a expresar las emociones con ecuanimidad. Aprender a regular el desbordamiento emocional a partir de distintas estrategias de control fisiológico, mental y conductual. E inciden directamente en las creencias y esquemas cognitivos prodelictivos.
- Habilidades de negociación y resolución de conflictos interpersonales. Que su objetivo es conocer la naturaleza y dinámica del conflicto. Aprender estrategias de resolución de conflictos y disminuir la conflictividad aprendiendo habilidades de respuesta no agresiva.
- Justicia restaurativa y mediación: La administración Penitenciaria, desde el año 2019, ha potenciado la intervención en esta área. Participando 183 internos, con

ONG-EC, como: SOLUCIONA (Asociación para la gestión profesional), AMEE (Asociación para la medicación, el encuentro y la escucha), AMEDI (Asociación. Andaluza de mediación), CONCAES (Confraternidad Carcelaria de España), AMPC (A. mediación para la pacificación de conflictos).

### 4.3. Programas específicos

Los programas específicos de intervención se refieren a intervenciones estructuradas sobre colectivos concretos. Estos programas ya habrán sido desarrollados, en la mayoría de los casos, en medio ordinario, por tanto, en tercer grado, la intervención ha de consistir en un seguimiento individualizado de los casos, haciendo hincapié en la prevención de recaídas (sea en el consumo, sea en la conducta delictiva) y en la adaptación al medio (con especial seguimiento). También son derivados estos internos a los programas que se imparten en penas y medidas alternativas. (véase tabla 44.4).

TABLA 44.4

*Programa específicos promedio trimestral año 2019 en régimen abierto*

Programa específico	N.º de intervenciones	N.º de CIS	N.º internos promedio trimestral
Violencia de género	15	14	100
Agresión sexual	5	5	17
Manejos control de impulsos	5	5	44
Extranjería	5	5	77

Atención a Juego patológico-ludopatía: A lo largo del año 2019 la intervención promedio trimestral de fue con 19 internos (17 hombres, 89,5%, y 2 mujeres, 10,50%). En 25 CIS hay algún recurso para intervenir (seguimiento Equipo Técnico con derivaciones a EC/ONG (23 entidades.). En el resto de CIS, si se detectará un interno con esta patología, por parte del Equipo Técnico, se buscaría un recurso para hacer derivación. La mayoría de las Entidades Colaborados son Asociaciones de Jugadores de Azar en Rehabilitación (AJURAPAREVA, ALCOHOLICOS ANÓNIMOS, AMALAJER, APREJA, ASALJAR, JARCA, UNIDADES DE CONDUCTAS ADICTIVAS).

### 4.4. Programas sanitarios y con drogodependencias

El ámbito socio-sanitario es uno de los más trabajados y reforzados en los programas de los CIS. En el 71,4% de los CIS hay constituido el Equipo de Intervención- GAD, par-



ticipando entidades del tercer sector o representantes de los planes autonómicos o provinciales de drogodependencias. En el 57.1% del total CIS, trabaja con esta población alguna ONG y en el 33.3% de ellos una entidad dependiente de alguna institución pública municipal/ provincial/ regional.

La atención a drogodependientes (adicciones con sustancia tóxica, incluido alcohol y tabaco), en régimen abierto se hace preferentemente en el exterior en la modalidad ambulatorio/centro de día. Según datos aportados por la Subdirección General de Sanidad Penitenciaria (30-06-2020), la intervención en drogodependencias en CIS, consiste en:

- Una actividad fundamental en el tratamiento de las adicciones es la relativa a la prevención, siendo la Educación para la salud, especialmente cuando esta se realiza a través de pares, una de las técnicas más efectivas. A lo largo del primer semestre de 2020 esta se llevó a cabo sobre un total de 187 internos.
- En todos los CIS está implantado Programa de Mantenimiento con Metadona, si bien a 30/06/2020 solo estaba activo en 61,9%, con un total de 41 usuarios (90,2% varones). En el 66,7% de los centros, la prescripción y el seguimiento sanitario de este programa se realiza desde entidades dependientes de la comunidad, en el 19% de forma compartida entre estas y el equipo sanitario del CIS y solo en el 14,3% de los casos de forma exclusiva en el CIS. En el 47,6% de los centros se realizan actividades de apoyo psicosocial asociados al programa de metadona y no solo la mera distribución de esta (véase figura 44.1).
- Programas de deshabituación. Estos se llevan a cabo siguiendo distintas metodologías, en gran medida condicionadas por la situación penitenciaria del usuario. Así podemos distinguir:
  - *Actividades de deshabituación realizadas en el propio centro.* Estas se realizan hasta en el 33,3% de los CIS. Y a fecha 30/06/2020, había 64 internos adscritos a ellos.

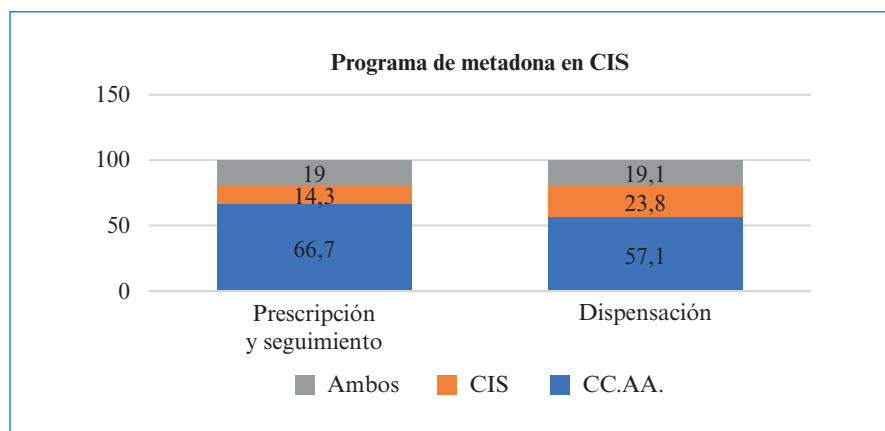


Figura 44.1. Seguimiento metadona.

- *Actividades de deshabitación realizadas en la comunidad.* Suponen el grueso de estos programas y los que tienen un valor más normalizador en esta población. A fecha de 30/06/2020, globalmente, un total de 339 internos eran usuarios de estos programas. Las modalidades en las que se realizan estos son (véase figura 44.2):

1. Centro ambulatorio. 193 internos.
2. Centro de día, 37 internos.
3. Pisos de inserción: 7 internos.
4. Comunidades terapéuticas: 79 internos.
5. Otros recursos: 23 internos.

De la correcta coordinación entre las entidades que trabajan tanto dentro como fuera de la institución penitenciaria en las distintas fases del proceso de intervención en la población con problemas adictivos, depende la evolución hacia una adecuada reincorporación comunitaria y reinserción social.

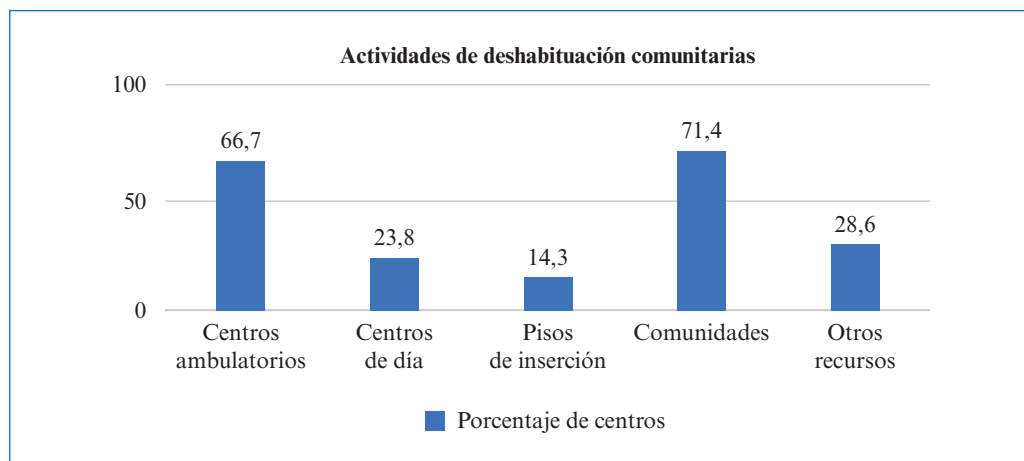


Figura 44.2. Porcentaje de centros con actividades de deshabitación realizadas en centros no dependientes de la Institución Penitenciaria, a 30/06/2020.

## 4.5. Atención a personas con discapacidad

En diciembre de 2019, el 10,06% de la población penitenciaria tiene diagnosticada algún tipo de discapacidad (5.041 personas de los que 4.661 son hombres y 380 mujeres):

- En régimen ordinario: 4.610 internos (91,45%).
- Régimen abierto: 431 personas (8,55%). Hombres: 357 (82,83%) y mujeres: 74 (17,17%) (véase tabla 44.5).

TABLA 44.5  
*Tipo de discapacidad en régimen abierto*

Tipo de discapacidad (Diciembre/-19)	N.º de internos diagnosticados	% de internos diagnosticados	N.º internos participa programa	% internos participan programa en relacion con su discapacidad
Discapacidad psiquica	103	123,89	56	54,54
Discapacidad intelectual	35	8,12	20	57,14
Discapacidad física	185	42,92	36	19,46
Discapacidad sensorial	23	5,34	6	26,31
Discapacidad mixta	85	19,72	34	39,32
<b>Total</b>	<b>431</b>	<b>100</b>	<b>152</b>	<b>35,27</b>

Con personal de la institución penitenciaria se interviene en 19 CIS, siendo un total de 98 personal penitenciario interviniendo de forma directa. La función de este personal es la captación y derivación a ONG/EC.

#### 4.6. Atención a enfermos mentales

Como continuación del Programa para la Atención de Enfermos Mentales en Centros Penitenciarios (PAIEM), en régimen abierto, en el año 2014 se puso en marcha el Programa Puente de Mediación Social dirigido a enfermos mentales. El objetivo general de este programa es facilitar y desarrollar un proceso de reinserción en la comunidad para las personas con enfermedad mental que se encuentran en régimen abierto en cualquiera de sus modalidades abarcando también el periodo de libertad condicional. Los profesionales penitenciarios tienen una intervención más directa.

En el año 2019 fueron diagnosticados de enfermedad mental en CIS 140 internos (111 hombres, 79,29%, y 29 mujeres, 20,71%. Se intervino con 118 (84,29%) en 20 CIS (126 personal de IIPP. 49 EC y 126 voluntarios).

#### 4.7. Programas formativos-educativos

Son programas formativos, culturales, deportivos y actividades de ocio. En este tipo de programas se anima al interno a leer, se realizan actividades de biblioteca, musicales y audiovisuales, teatro, talleres de poesía, edición de revistas, exposiciones, etc., así como favorecer el deporte mediante determinadas actividades, tanto de carácter recreativo como de competición, pero siempre pretendiendo la motivación y participación activa de los internos, así como su desarrollo integral. Este ámbito está muy reforzado y potenciado, tanto en Centros Penitenciarios como en los CIS. Sin embargo, es importante destacar que la

mayor parte de la formación está dirigida hacia lo laboral. Las actuaciones complementarias en el interior de los CIS solo adquieren su sentido durante los fines de semana en los que haya suficiente población ingresada, o a diario si existiese un elevado porcentaje de penados clasificados en art. 82.

## 4.8. Otros programas

Es imprescindible en los procesos de inclusión es el relacionado con la familia, la pareja, las amistades y el entorno próximo. Según la encuesta de La Fundación Atenea<sup>5</sup>, el tiempo de confinamiento influye en la forma de relacionarse debiendo fomentar nuevas formas de interacción. Por un lado, con acciones que fomenten el tejido de nuevas relaciones sociales y actividades de ocio y tiempo libre fuera de la institución penitenciaria. Y por otro lado potenciar este campo, con actividades que incidan en las relaciones con su entorno social, tanto dirigidas a las personas que cumplen condena como a sus familiares y relaciones sociales más cercanas.

Acompañamiento/supervisión individualizados en el proyecto de vida personal, realizando tareas de apoyo y asesoramiento (tutorías), y ofreciendo la ayuda necesaria para favorecer la incorporación progresiva al medio social. Este acompañamiento se completará, cuando proceda, con entrevistas de seguimiento y consejo psicológico, tanto con el interno y como con otros miembros significativos de red social. Tanto en las mujeres, como en los hombres, más en ellas, demandan como imprescindible en los procesos de inclusión la relación con la familia, la pareja, las amistades y el entorno próximo.

Programas socioeducativos familiares: el trabajo con las familias viene siendo realizado por los trabajadores sociales para contactar, informar y valorar la situación familiar y la idoneidad para la acogida y tutela de las personas en sus períodos de semilibertad.

### **CUADRO RESUMEN. Intervención de ONG/EC y personal de IIPP en régimen abierto. Año 2019**

En el año 2019 el número de programas impartidos en medio abierto han sido 1270, por ONG/EC 1239 (el 97,56%) y 221 (2,44%) por personal de la institución (véanse figuras 44.3 y 44.4).

---

<sup>5</sup> Estudio «Salto a la Libertad». Fundación atenea. Estudio realizado año 2019 a cargo IRPF.

			
<b>INTERVENCIÓN en MEDIO ABIERTO (CIS)</b> <b>(31-12-2019)</b>			
TIPOS DE INTERVENCIONES QUE SE REALIZA EN MEDIO ABIERTO (SEGÚN CATÁLOGO ESTABLECIDO POR LA INSTRUCCIÓN 2/2019)	Nº DE INTERVENCIONES POR ONG	Nº INTERVENCIONES POR PERSONA LCIS	TOTAL
Programas de inserción laboral	262	4	266
Programas de integración social	250	68	318
Programas dirigidos a colectivos específicos	43	55	98
Programas sanitarios y con drogodependientes	399	22	421
Programas formativo-educativos	243	22	265
Programas de sensibilización y comunicación del medio penitenciario a la sociedad	5	19	24
Otros programas	37	31	56
<b>TOTAL</b>	<b>1239</b>	<b>221</b>	<b>1270</b>

Figura 44.3. Intervención en medio abierto en 2019.

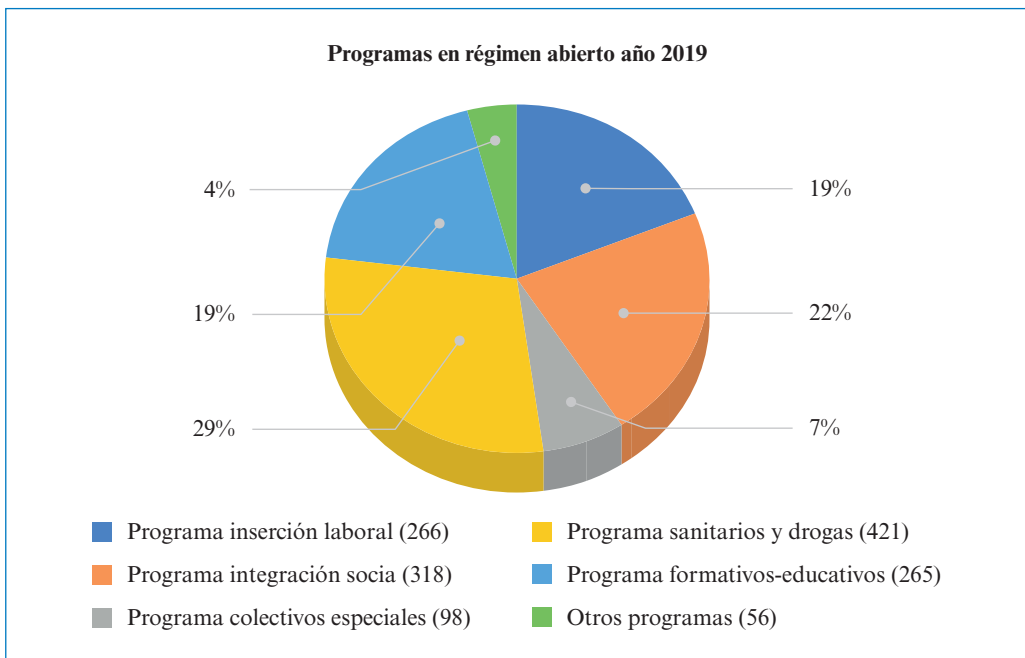


Figura 44.4. Intervención en régimen abierto en 2019.

## 5. CONCLUSIONES

Según estudio realizado por la Fundación Atenea «Salto a la libertad», se preguntó, por medio de encuesta *on-line*, sobre las personas activas en 2019 que ya habían pasado antes por prisión<sup>6</sup>.

«A través de las entrevistas a personas que cumplen condena en los CIS se han identificado, tanto en mujeres como en hombres, altos grados de motivación al cambio y al desarrollo de una vida sin delincuencia una vez conseguida la libertad.»

Por otro lado, se ha detectado que cada las personas ingresadas en un CIS, ha disfrutado de diferentes cursos y programas, por lo que se deduce que las tasas de reincidencia no se deben tampoco, a una falta de programas.

Las tasas de reincidencia también apuntan a estar relacionadas con lo que se ha venido nombrando como el círculo de la pobreza y la exclusión. La delincuencia o los problemas legales entran en juego con facilidad en estas circunstancias.

Una intervención coordinada en varios de los ámbitos a la vez (vivienda, empleo, formación, relaciones sociales,...) facilitará la salida de este círculo vicioso y el inicio de un proceso de inclusión. Estas situaciones que muestran el círculo de la pobreza y la exclusión se han visto reflejadas en las entrevistas que se realizan. Casi todas las mujeres dan importancia al cuidado de familiares y amistades como parte de sus vidas y de sus procesos de inclusión.

Si nos basamos en el modelo desistimiento, que, en lugar de centrarse en los factores de riesgo asociados a la comisión del delito, adopta un enfoque alternativo, analizando los factores que llevan a los delincuentes a desistir de continuar cometiendo delitos. Una vez conocidos estos factores, se pueden incluir o, al menos, tener en cuenta en las intervenciones que se realizan con los delincuentes para mejorar su eficacia.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Añaños, F.T. (2011). *Las mujeres en las prisiones: la educación social en contexto de riesgo y conflicto* (vol. 12). Editorial Gedisa.
- Cantos Vicent, R. y Pardo Arenas, M.<sup>a</sup>. Equipo colaborador: C. Jiménez Díaz y V. Victoria Rivero Marcos (2019). *Estudio «Salto a la Libertad» Fundación atenea. Departamento de innovación y Conocimiento*. Con la financiación del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Diciembre.
- Consuelo del Val Cid, C., Viedma Rojas A. (2018). Proyecto I+D. *Reincidir, subsistir o desistir al delito tras la cárcel. Estudio sobre estrategias de reinserción institucional y reintegración social de los privados de libertad en España*. Proyecto investigación UNED (Departamento de Sociología). Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Publicado en junio.

---

<sup>6</sup> Estudio «Salto a la Libertad». Fundación atenea. Estudio realizado año 2019 a cargo IRPF.

*Fanny T. Añaños, María del Mar García-Vita y Ana Amaro Agudo (Coords.)*

Ley General Penitenciaria (1979). Ley Orgánica 1/1979, General Penitenciaria, de 23 de septiembre.

Reglamento Penitenciario (1996). Real Decreto 190/1996, Reglamento Penitenciario, de 9 de febrero.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2020a). Estadísticas Penitencias: Distribución de la población reclusa (diciembre de 2019).

[www.dgip.mir.es](http://www.dgip.mir.es)

[www.interior.gob.es](http://www.interior.gob.es)





# 45 La reincidencia delictiva y su prevención socioeducativa desde la perspectiva de género<sup>1</sup>

*Elisabet Moles López<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Mujeres y delictividad

Existen diferentes factores que inciden en la delictividad femenina como pueden ser: historias de abuso y/o violencia de género sufridas (Jones, Worthen, Sharp y McLeod, 2018; Añaños, 2017; Messina, Grella, Burdon y Prendergast, 2007), abuso de sustancias, comportamiento inadaptado, entorno familiar delictivo (Añaños y García, 2018; Salisbury, Van Voorhis y Spiropoulos, 2009; Yagüe, 2007), bajo nivel de educación; estrechamente relacionado con el bajo nivel adquisitivo (Añaños y García, 2018; Yagüe, 2007) y baja autoestima (Loinaz, 2016). Siguiendo esta línea, otras de las características que definen el perfil delictivo de las mujeres son: delitos son menos graves que los cometidos por hombres, actúan en solitario o actúan como cómplices de hombres, necesitan un mayor nivel de provocación para cometer el delito, cuando el delito es violento suele tener lugar dentro o cerca del hogar (Van Dieten y King, 2014; Vigna, 2011). También, el inicio delictivo es más tardío y el desistimiento o el arrepentimiento es más rápido (Zahn y Browne, 2009).

### 1.2. La reincidencia femenina

El concepto de reincidencia hace referencia a la reiteración del comportamiento delictivo (Nguyen, Arbach y Andrés-Pueyo, 2011), y puede interpretarse como un fracaso del tratamiento preventivo en los procesos de inserción social.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i-REINAC-«Procesos de reinserción y acompañamiento a mujeres en semilibertad», Referencia. EDU2016-79322-R (2016-2020). Financiado por el Plan Nacional de Investigación, Proyectos de Investigación I+D+I, Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y FEDER, España. IP: Fanny Tania Añaños Bedriñana.

<sup>2</sup> Doctorando FPI en la Universidad de Granada (Ciencias de la Educación). Miembro del equipo de formación del Proyecto REINAC.

A la hora de analizar la reincidencia, se vuelve de gran importancia llevar a cabo una clara definición en la que se enmarcará la reincidencia en la investigación, ya que el término adquiere diferentes propiedades de la naturaleza jurídica. Por consiguiente, se pueden distinguir diferentes tipos: autoinculpación, delictiva, policial, penal, judicial, penitenciaria y jurídica (Capdevilla et al. 2015; Nguyen, Arbach y Andrés-Pueyo, 2011). Esta investigación tomará como base de análisis la denominada «reincidencia penitenciaria», la cual toma en consideración el reingreso en prisión, con una nueva causa (ya sea preventiva o penada y con independencia del tipo delictivo), con fecha posterior a una excarcelación definitiva (SGIP, 2018).

En España el porcentaje de reincidencia general se sitúa en un 31,6% según la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP, 2018). En el caso de las mujeres reincluidas, este porcentaje se sitúa en un 24,8% (Añaños, Nistal y Moles, 2020).

El hecho de conocer las características o rasgos específicos de la reincidencia frente al delito en las mujeres, que tiene un gran componente de género, es de gran importancia ya que como indican diferentes autores, las mujeres presentan distintas formas, actitudes, emociones y concepciones en el afrontamiento del tema, (Añaños-Bedriñana, 2010, 2017; Almeda, Nella y Navarro, 2012; Yagüe, 2007).

Existen diferentes factores que inciden en la reincidencia, los cuales deben tenerse en cuenta a abordar la delincuencia (Horcajo, Dujo, Andreu, y Marín, 2019). Estos factores pueden ser de dos tipos: factores de riesgo (aumentan el riesgo de reincidir) y factores de protección (disminuyen esa probabilidad) de manera significativa.

Si se analizan los factores de riesgo de manera general, autores como Andrews y Bonta (2006) los clasifican en dos categorías:

- a) Factores estáticos (abusos, historia de violencia, malos tratos): los cuales no se pueden modificar y son importantes a la hora de evaluar el riesgo de reincidencia.
- b) Factores dinámicos (consumo de drogas, dificultades económicas, trastornos afectivos): modificables y no solo tienen importancia a la hora de la evaluación del riesgo, sino que también son importantes a la hora de diseñar los diferentes programas de intervención en el medio penitenciario.

En cuanto a los factores de protección, se encuentran asociados a la capacidad de resiliencia de la persona en concreto (Mampaso et al., 2014; González, 2003). Lo cual adquiere gran importancia en cuanto a en materia de prevención primaria, secundaria y terciaria (Horcajo, Dujo, Andreu, y Marín, 2019). Siendo la prevención primaria —o universal— aquella que se anticipa y afronta el riesgo de conductas antisociales antes de su aparición. La prevención secundaria —o focalizada— tiene un carácter individual y se dirige a un colectivo en concreto. La terciaria —o selectiva—, es aquella dirigida a individuos que ya han delinquido y busca la concienciación hacia el daño causado (Mampaso et al., 2014).

Dentro, de los considerados, factores de protección se encontrarían (UNODC, 2019):

- Los referidos al capital humano: en los que insertos la capacidad que se tiene para realizar cambios y alcanzar metas. Aquí entrarían en juego las habilidades sociales y nivel intelectual (Howell, 1997).

- Los relacionados con el capital social, como por ejemplo: el empleo o la familia; mediante el apoyo y promoción de buenas conductas (Contreras, Molina y Cano, 2011; UNODC, 2013; Amezcua, Pichardo y Fernández, 2002)

### 1.3. Reincidencia y su relación con las drogodependencias

La vinculación entre el aumento de la actividad delictiva y la dependencia a las drogas ha sido analizada en numerosos estudios (Añaños y García-Vita, 2017; Turbi, 2016; Añaños, 2012; Rodríguez y otros, 2012), refiriendo una incidencia mayor a delinquir en usuarios/as que presentan consumos de sustancias psicoactivas.

El consumo de drogas resulta una característica determinante en el ingreso en prisión (Añaños y García-Vita, 2017; Ruíz y Santivañez, 2014; Gallizo, 2007). Tal es así, que los delitos de Salud Pública relacionados con el consumo de drogas en enero de 2020 corresponden al 17,3% de la población penitenciaria general (SGIP, 2020). Seguido en segundo el delito contra el patrimonio y el orden socioeconómico.

Así pues, Añaños y García-Vita (2017) indican que el 60,6% de la población reclusa femenina ha tenido problemas de adicción antes de su ingreso en prisión y; el 24,7% siguen consumiendo tras el cumplimiento de su condena.

En este sentido, se observa que, el consumo de drogas no solamente motiva la delincuencia, sino que limita la reinserción social debido a su inferencia en el soporte social o las oportunidades de consecución de empleo (Dowden y Brown, 2002; Harm y Phillips, 2001; Mallik-Kane y Visher, 2008; Uggen y Kruttschnitt, 1998). Mallik-Kane y Visher (2008) indican que las mujeres que la probabilidad de encontrar empleo o el apoyo social disminuía en relación con el abuso de sustancias y diagnósticos de enfermedad mental. Las cuales a su vez tendrían más probabilidades reincidir (Huebner, DeJong, y Cobbina, 2010). Una realidad actual que requiere intervención y tratamiento profesional continuo.

Expuestos los antecedentes en los que se enmarca el estudio, el objetivo de este trabajo es analizar la reincidencia y su relación con el consumo de drogas con el fin de mejorar la prevención de la misma.

## 2. METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo corresponde a la llevada a cabo en el proyecto I+D+I «Procesos de Reinserción Socioeducativa y Acompañamiento a Reclusas en Semilibertad» (REINAC) Ref.EDU2016-79322-R. Se trata de un diseño descriptivo e interpretativo, basado en un diseño multimétodo, el cual combina tanto métodos cualitativos como cuantitativos, en función de la coherencia, amplitud y multidimensionalidad del problema de estudio.

La población objeto de estudio abarca a las mujeres en cumplimiento de condena en medio abierto (3.º grado y 2.º grado especial) en todo territorio español, visitándose 31

centros de 13 comunidades autónomas. Se llevó a cabo un proceso de estratificación con asignación proporcional al tamaño de la población penitenciaria femenina y según zonas geográficas, llegando a muestrear el 30,1%, siendo un valor significativo para el conjunto de la población carcelaria. La selección de la muestra a encuestar y entrevistar se realizó al azar entre aquéllas que de forma voluntaria y previo consentimiento informado accedieron a participar, en los distintos centros seleccionados.

Para obtener la información de este trabajo se utilizaron instrumentos diseñados ad hoc. Los cuales fueron: un cuestionario a profesionales y entrevistas semiestructuradas y un cuestionario dirigidos a mujeres. Los instrumentos se enfocaron para conocer datos sociodemográficos y jurídicos, aspectos socioeconómicos e inserción social, educación y programas, prisionización, relaciones de apoyo, salud, drogas, violencia de género y conflictos.

En cuanto al trabajo de campo, se llevó a cabo entre junio de 2018 a marzo de 2019, en este caso, se obtuvieron 310 cuestionarios destinados a las mujeres (margen de error de la muestra  $\pm 4,5$  puntos), 66 cuestionarios de profesionales y 75 entrevistas.

Para el análisis de la información de los cuestionario, se emplearon métodos cuantitativos y estadísticos y se diseñó una base de datos en el formato SPSS versión 23 y 24 (Statistical Package for the Social Sciences). Los análisis efectuados son de tipo descriptivo. En el caso de las entrevistas, se realizó un análisis descriptivo. Para ello, se usará la base de datos NVIVO y el programa informático Excel, tras una previa transcripción, codificación y categorización.

### 3. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos del análisis de los datos obtenidos en la investigación llevada a cabo.

#### 3.1. Delito y motivo para llevarlo a cabo

El delito principal es Contra la Salud Pública (45%), luego Contra el patrimonio y el orden socioeconómico (39,3), y el menos frecuente Contra la integridad de las personas (9,3%). Y, los motivos para la comisión del delito refieren a más de la mitad de las mujeres (50,9%) a cuestiones de subsistencia/motivos económicos, seguidas de la adicción (13,4%) y, aunque los datos son bajos, no son menos importantes la influencia de la pareja (7,8%) y la violencia de género (6,7%). Estos resultados son similares a los de la SGIP (2020), los cuales indican que el delito más recurrente en las mujeres son delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico (38,8%), contra la salud pública (28,9%) y homicidio y sus formas (8,6%).

Estos datos concuerdan con las respuestas que las mujeres dieron a esta misma pregunta, referida al motivo por el cual cometieron el delito, en las entrevistas realizadas. En el caso de los motivos económicos, al cual hicieron referencia 26 de las 75 entrevistadas, por ejemplo una las participantes indicaban:

TABLA 45.1  
Delito y motivo

Delito principal	N	%
Contra la integridad de las personas.	28	9,3
Contra el patrimonio y el orden socioeconómico.	118	39,3
Contra la Salud Pública.	135	45
Otros.	19	6,3
Motivo delito	N	%
Subsistencia/Motivos económicos.	144	50,9
Adicción.	38	13,4
Violencia de género.	19	6,7
Influencia de las relaciones.	22	7,8
Otros.	60	21,2

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de mujeres del proyecto EDU2016-79322-R.

175ENA: «En ese momento estábamos todos en casa sin trabajo, y en ese momento, me ofrecieron esa oportunidad, que la pintan demasiado bonita, demasiado fácil y pues viendo que todos estábamos sin trabajo, es una situación un poquito delicada y dije si tan fácil es pues yo voy».

299ENA: «Porque no tenía otra solución. Yo acudí a todos sitios, no obtuve ayuda por nadie y yo sinceramente... Mi delito fue la estafa... Fue por una necesidad económica Mis padres estaban separaos, él tiene su pareja... Yo me separé de la pareja que tenía; yo hablé con mi padre y me dijo que no me podía quedar en su casa. Con mis hermanos mi relación no ha sido buena, mejoró a raíz de mi enfermedad porque veían que me iba... La falta de apoyo me llevó a una necesidad económica y a hacer el delito».

En cuanto a la adicción, la cual señalaron 13 de las 75 entrevistadas, algunas de sus respuestas fueron:

10EEX: «Robo...» «(Motivo) Por la droga y para buscar la vida... las dos cosas... Porque no era todo la droga... la necesidad económica para todo, para la casa, para comprarle todo a mi hija lo bueno... para todo... ya te digo... ¿te engaño?».

42EEX: «Pues la falta de dinero para poder seguir con la droga.»

También se les preguntó si el delito tenía relación con el consumo de drogas, donde 17 indicaron que sí como indicó la participante

85EEX: «Sí porque las drogas te llevan a delinquir y a hacer las cosas mal en la vida. Y yo ahora por ejemplo no se me ocurría ni ir a robar ni volver a vender ni nada porque... porque no. Y tengo ya miedo porque no quiero volver a entrar en prisión ni quiero volver a caer en las drogas».

En este sentido, también se le realizó la pregunta de «porqué existe relación del delito con el consumo de droga» la mayoría de las respuestas, hicieron referencia a la consecución de dinero y para poder comprar la sustancia como hace referencia la participante

129EEX: «Claro, todo. Porque yo el delito era por drogarme, para droga. Yo vendía para consumir drogas, después robaba, después prostituirme».

Diversos autores que resaltan la vinculación entre la dependencia a las drogas y la delictividad, indicando, al igual que los resultados obtenidos en esta investigación, que existe una mayor probabilidad de delinquir en usuarios/as con dependencia a la droga (Añaños y García-Vita, 2017; Turbi, 2016; Añaños, 2012; Rodríguez y otros, 2012; Bennet, Hollway, y Farrington, 2008).

### 3.2. Reincidencia

Para analizar la reincidencia se creó una nueva variable basándose en el número de condenas, del cuestionario dirigido a mujeres, considerándose como reincidente a aquella mujer cuyo número de condenas era igual a dos o más. Se observó que un 75,2% (233) no era reincidente y un 24,8 (77) sí lo era.

TABLA 45.2  
*Perfil de reincidencia*

	<i>N</i>	%
Reincidente	77	24,8
No reincidente	233	75,2
<b>Total</b>	<b>310</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de mujeres del proyecto EDU2016-79322-R.

Siguiendo esta línea, se preguntó en el cuestionario de profesionales por el porcentaje aproximado de la misma, siendo el 0% el mínimo y el 80% el máximo señalado. Esto situaría la media en un 28,41% siendo la desviación estándar del 26,550.

TABLA 45.3  
*Porcentaje aproximado de la reincidencia actual*

<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
29	0	80	28,41	26,550

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de profesionales del proyecto EDU2016-79322-R.

Comparando los resultados de ambas preguntas vemos que los porcentajes de reincidencia son bastante similares con apenas una diferencia de 3,6 puntos porcentuales. En este sentido, según la SGIP (2018) el porcentaje de reincidencia general se sitúa en un 31,6%. Si comparamos hombres y mujeres; la reincidencia en mujeres se situaría en 9,2%, frente al 15,4% de los hombres (Capdevila, M. et al. 2019).

En el cuestionario de profesionales, también se preguntó por la probabilidad de reincidencia posterior de las mujeres del estudio, donde, un 39,4% (26) de los profesionales indicaron que la probabilidad de reincidencia posterior era media y un 31,8% (21) que era poca. Solo un 4,5% (3) indicaron que dicha probabilidad era alta.

En cuanto al motivo de reincidencia, los profesionales indicaron que este hecho podría ser por diferentes razones: un 30,6% (11) por falta de recursos económicos y/o trabajo, un 27,8% (10) por el entorno social, un 19,6% (7) por las adicciones, al igual que por la falta de apoyo.

TABLA 45.4  
*Porcentaje aproximado de la reincidencia actual*

	N	%
Por el entorno social	10	27,8
Por las adicciones	7	19,4
Por falta de recursos económicos y/o trabajo	11	30,6
Por falta de apoyo	7	19,4
Depende del delito	1	2,8
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de profesionales del proyecto EDU2016-79322-R.

Son muchos los autores que nos hablan de la relación entre el delito, la reincidencia y el consumo de drogas, ya que este hecho no solamente motiva la delincuencia, sino que limita la reinserción social debido a su inferencia en el soporte social o las oportunidades de consecución de empleo (Dowden y Brown, 2002; Harm y Phillips, 2001; Mallik-Kane y Visher, 2008; Uggen y Kruttschnitt, 1998). En relación con lo anterior, Mallik-Kane y Visher (2008) indicaron que las mujeres que la probabilidad de encontrar empleo o el apoyo social disminuía en relación con el abuso de sustancias y diagnósticos de enfermedad mental. Las cuales a su vez tendrían más probabilidades reincidir (Huebner, DeJong, y Cobbina, 2010).

## 4. CONCLUSIONES

Las drogodependencias deben ser contempladas como unos de los principales factores de riesgo de reincidencia delictiva, puesto que juega un papel fundamental tanto en la ti-

pología del delito como en los motivos del mismo. Limitando y dificultando a su vez el proceso de reinserción de los/las internos/as.

La intervención penitenciaria en drogodependencias es una de las más importantes en España. La cual cuenta con numerosos programas de tratamiento, sin embargo deberían de complementarse con programas de prevención de reincidencia, los cuales son inexistentes, como tal, en el país. Todo ello debe de estar enfocado desde una perspectiva de género puesto que, como se ha podido observar, la reincidencia frente al delito de las mujeres tiene unas características o rasgos específicos, los cuales tienen un gran componente de género.

Con los resultados obtenidos se pretende analizar la reincidencia y su relación con el consumo de drogas en profundidad, a fin de mejorar y fortalecer los fundamentos de la práctica profesional, así como el diseño de nuevos planes preventivos y de intervención. Cabe ahondar en la concepción de un medio penitenciario más allá de la cuestión punitiva, vista como espacio educativo y cultural, teniendo en cuenta las circunstancias reales, sus características, necesidades, intereses y desde su condición de género, así como integrando tanto en la vida en prisión como los procesos de la acción socioeducativa, entre otras, orientaciones que incidan en la dignificación de la persona y en la preparación hacia la libertad, empleando para ello todos los medios y recursos posibles, sin olvidar el fortalecimiento de la formación de los profesionales. En consecuencia, la acción educativa es una herramienta vital de reeducación y reinserción social, desarrollando funciones preventivas comunitarias y generando nuevas propuestas mediante elementos y acciones de socialización y prevención de la reincidencia.

En definitiva, se requiere un ajuste y adecuación de la actuación e intervención socioeducativa y de tratamiento que proporcione un acompañamiento profesional personalizado y adaptado a las mujeres enfocado a la prevención de la reincidencia y al tratamiento de las drogodependencias.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrews, D. A., y Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct. Cincinnati (EE. UU.): Anderson Publishing* (4.<sup>a</sup> ed.). Cincinnati (EE. UU.): Anderson Publishing Co.
- Almeda, E., Nella, D. y Navarro, C. (2012). Mujeres, cárceles y drogas: datos y reflexiones. *Oñati Socio-Legal Series*, 2(6), 122-145.
- Amezcuca, J. A., Pichardo, M. D. C., y Fernández, E. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55(4), 575-590.
- Añaños, F. T., Nistal, J. y Moles, E. (2020). La reincidencia penitenciaria en España: género, factores asociados y prevención. *Psychology, Society, & Education*. En prensa.
- Añaños, F. T. y García, M. M. (2018). Gender issues around female criminality. En V. Pérez de Guzmán, E. Bas Peña y M. Machado-Casas (ed.), *Gender issues. Multidisciplinary perspectives*, 231-254. Nueva York: Peter Lang. doi: 10.3726/b14951
- Añaños, F. (2017). Definición de los perfiles de adicción, y rasgos de consumo en mujeres reclusas. En F. Añaños (coord.), *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 37-55). Editorial Narcea.



- Añaños, F. y García-Vita, M. (2017). ¿Desarrollo humano en contextos punitivos? Análisis socioeducativos desde las vulnerabilidades sociales y el género. *Revista Criminalidad*, 59(2), 109-124.
- Añaños, F. (2012). Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz. *Convergencia*, 19(59), 13-41
- Añaños-Bedriñana, F. T. (coord.) (2010). *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto*. Gedisa.
- Bennett, T., Holloway, K. y Farrington, D. (2008). The statistical association between drug misuse and crime: A meta-analysis. *Aggression and violent behavior*, 13(2), 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.02.001>
- Capdevila, M., Blanch, M., Ferrer, M., Andrés, A., Framis, B., Comas, N. y Mora, J. (2015). *Tasa de reincidencia penitenciaria 2014*. Barcelona: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada.
- Contreras, L., Molina, V. y del Carmen Cano, M. (2011). In search of psychosocial variables linked to the recidivism in young offenders. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 3(1).
- Dowden, C. y Brown, S. L. (2002). The role of substance abuse factors in predicting recidivism: A meta-analysis. *Psychology, Crime & Law*, 8(3), 243-264. <https://doi.org/10.1080/10683160208401818>
- Gallizo, M. (2007). Reinserción social de drogodependientes ingresados en centros penitenciarios. *Salud y drogas*, 1(1), 57-73.
- González, C. V. (2016). *Factores de riesgo de la conducta delictiva en la infancia y adolescencia*. Recuperado de: [http://www2.uned.es/dpto\\_pen/delinuenciajuv/documentos/delinuencia/factoresdelinuencia.pdf](http://www2.uned.es/dpto_pen/delinuenciajuv/documentos/delinuencia/factoresdelinuencia.pdf)
- Harm, N. J. y Phillips, S. D. (2001). You can't go home again: Women and criminal recidivism. *Journal of Offender rehabilitation*, 32(3), 3-21.
- Howell, J. C. (1997). *Juvenile justice and youth violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483328003>
- Horcajo, P. J., Dujo, V., Andreu, J. M. y Marín, M. (2019). Valoración y gestión del riesgo de reincidencia delictiva en menores infractores: una revisión de instrumentos. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 41-53. <https://doi.org/10.5093/apj2018a15>
- Huebner, B. M., DeJong, C. y Cobbina, J. (2010). Women coming home: Long-term patterns of recidivism. *Justice Quarterly*, 27, 225-254.
- Jones, M. S., Worthen, M. G. F., Sharp, S. F. y McLeod, D. A. (2018). Bruised inside out: The adverse and abusive life histories of incarcerated women as pathways to PTSD and illicit drug use. *Justice Quarterly*, 35, 1004-1029. doi: 10.1080/07418825.2017.1355009
- Loinaz, I. (2016). Cuando «el» delincuente es «ella»: Intervención con mujeres violentas. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 41-50. doi: <https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.04.006>
- Mallik-Kane, K. y Visser, C. A. (2008). *Health and prisoner reentry: How physical, mental, and substance abuse conditions shape the process of reintegration*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Mampaso, J., Pérez-Fernández, F., Corbí, B., González, M. y Bernabé, B. (2014). Factores de riesgos y de protección en menores infractores. Análisis y prospectiva. *Psychologia Latina*, 5(1), 11-20.
- Messina, N., Grella, C., Burdon, W., y Prendergast, M. (2007). Childhood adverse events and current traumatic distress: A comparison of men and women drug-dependent prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 34, 1385-1401. doi: 10.1177/0093854807305150

- Nguyen, Th., Arbach-Lucioni, A. y Andrés-Pueyo, A. (2011). Factores de riesgo de la reincidencia violenta en población penitenciaria. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 6, 273-294.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2013). *Guía de Introducción a la Prevención de la Reincidencia y la Reintegración Social de Delincuentes*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: [https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/UNODC\\_SocialReintegration\\_ESP\\_LR\\_final\\_online\\_version.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/UNODC_SocialReintegration_ESP_LR_final_online_version.pdf)
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2019). *Manual introductorio sobre prevención de la reincidencia y reintegración social de los delincuentes*. Viena: Naciones Unidas. Recuperado de: [https://www.unodc.org/documents/dohadeclaration/Prisons/HandbookPreventionRecidivism/18-02306\\_S\\_ebook.pdf](https://www.unodc.org/documents/dohadeclaration/Prisons/HandbookPreventionRecidivism/18-02306_S_ebook.pdf)
- Rodríguez, F., Bringas, C., Moral, M., Pérez, P. y Estrada, C. (2012). Consumo de sustancias psicoactivas y delito: análisis de la relación entre edad de inicio y reincidencia. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 58-65.
- Ruíz, M. y Santibáñez, R. (2014). Prisión, drogas y educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 118-134.
- Salisbury, E. J., Van Voorhis, P. y Spiropoulos, G. V. (2009). The predictive validity of a gender-responsive needs assessment: An exploratory study. *Crime & Delinquency*, 55, 550-585. doi: 10.1177/0011128707308102
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (22 de octubre de 2020b). *Estadística penitenciaria: Tipología delictiva de la población reclusa penada 10/1995, de 23 de noviembre, del CODIGO PENAL*. [https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/estadistica-penitenciaria?p\\_p\\_id=statistics\\_INSTANCE\\_uBltkVK0fTY7&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&\\_statistics\\_INSTANCE\\_uBltkVK0fTY7\\_javax.portlet.action=searchActionMonthly&p\\_auth=tKihbL2n&p\\_p\\_lifecycle=0](https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/estadistica-penitenciaria?p_p_id=statistics_INSTANCE_uBltkVK0fTY7&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_statistics_INSTANCE_uBltkVK0fTY7_javax.portlet.action=searchActionMonthly&p_auth=tKihbL2n&p_p_lifecycle=0)
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias —SGIP— (2018). Reincidencia delictiva 2018. Documento interno de la SGIP correspondiente a la AGE. Sin publicar.
- Turbi, A. (2016). *Mujeres drogodependientes y medio penitenciario. Análisis del proceso de la recaída y variables influyentes en el mismo* [Tesis de Doctorado, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir]. TESEO.
- Uggen, C. y Kruttschnitt, C. (1998). Crime in the breaking: Gender differences in desistance. *Law & Soc'y Rev.*, 32, 339.
- Van Diemen, M. y King, E. (2014). Advancing the use of CBT with justice involved women. *Forensic CBT: A hand book for clinical practice*, 329-353.
- Vigna, A. (2011). *Persistencia y abandono del mundo del delito. Diferencias de género en los procesos de desistimiento* (Tesis de Maestría). Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Uruguay. Extraído el 10 de marzo de 2020 desde: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7691/1/TMS\\_VignaAna.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7691/1/TMS_VignaAna.pdf)
- Yagüe, C. (2007). Mujeres en Prisión. Una intervención penitenciaria basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española en Investigación Criminológica*, 5, 1-23.
- Zahn, M. A. y Browne, A. (2009). Gender differences in neighborhood effects and delinquency. *The delinquent girl*, 164-181.

# 46

## Centros penitenciarios como espacio educativo. La necesaria acción pedagógica en el proceso de reinserción social

*Jordi Enjuanes Llop<sup>1</sup>, Txus Morata García<sup>2</sup>, Nuria Fabra Fres<sup>3</sup> y Miquel Gómez Serra<sup>4</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

Hablar de los Centros Penitenciarios como espacios educativos puede parecer una contradicción en ella misma, pero nada queda más lejos de la realidad (Morata y Enjuanes, 2018). La finalidad reeducativa y reinsertadora de la pena definida en la constitución reclama, a todas luces, de una necesaria intervención educativa en el marco penitenciario. Si bien es cierto que la mera intimidación puede ser un factor desistente en la conducta delictiva, es de común acuerdo que el tratamiento penitenciario es la base en el proceso de cambio y elemento clave en el proceso de reinserción (Gallego, 2014). Así pues, reinsertar requiere de la necesaria acción pedagógica que permita a la persona adquirir determinadas competencias y valores, que aseguren una capacidad de subvenir sus necesidades, respetando la ley, asimismo y a la comunidad. Y para ello, es necesario de un acompañamiento educativo que permita dar las orientaciones, conocimientos y apoyo necesario para su consecución. Los procesos de construcción ciudadana, como fin último del proceso de reinserción, requieren de acciones educativas intencionales. Tan solo se llega a la ciudadanía comprometida y activa a través de la educación (Trilla, 2010). De esta forma, los Centros Penitenciarios adquieren una nueva dimensión en su finalidad, no solo la guarda y la custodia de las personas que viven en su interior con fines preeminentemente retributivos,

---

<sup>1</sup> Jordi Enjuanes Llop, Doctor en educación y profesor asociado en la Facultad de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramon Llull. Educador social en el Centro Penitenciario Lledoners. [jenjuanes@gencat.cat](mailto:jenjuanes@gencat.cat).

<sup>2</sup> Txus Morata García, Doctora en Pedagogía, investigadora principal del Grupo de Investigación GIAS y profesora en la Facultad de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramon Llull.

<sup>3</sup> Nuria Fabra Fres. Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Teoría e historia de la educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del Máster de ejecución penal en la comunidad y justicia restaurativa. Coordinadora de la Mesa de Participación social del Departamento de justicia.

<sup>4</sup> Miquel Gómez Serra. Doctor en pedagogía. Profesor del Departamento de Teoría e historia de la educación de la Universidad de Barcelona.

sino que será la acción (re)educativa, a través de las acciones tratamentales, las que marcarán el quehacer y finalidad de los Centros Penitenciarios.

No es hasta entrado el siglo xx que la administración penitenciaria toma consciencia de la importancia del trabajo rehabilitador. Sin embargo, es necesario esperar casi un siglo para que aparezcan propuestas de intervención que apuesten por modelos integrales y educativos centrados no solo en la mejora competencial y, por tanto, preocupados por la reducción de la reincidencia, sino en la mejora de los vínculos comunitarios y la construcción de ciudadanos comprometidos con la comunidad. La educación, y la educación social penitenciaria en concreto (Caride y Gradaílle, 2013; Del Pozo y Añaños-Bedriñana, 2013), dan forma a la aparición de nuevas formas de ejecución penal. Incidiendo no solo en la etiología delictiva, sino que apuestan por el trabajo comunitario como base en el proceso de (re)vinculación comunitaria (Subirats, 2005). A la vez que fomentan procesos de participación y construcción ciudadana, como estrategia para la prevención de la exclusión y fomento de la incorporación social (Enjuanes y Escribano, 2018; Morata y Enjuanes, 2018).

A lo largo de la historia han sido muchos los modelos que han ido guiando la práctica en ejecución penal. Desde modelos más retributivos, hasta modelos de corte más clínico (Gimenez-Salinas y Rodríguez, 2017). El siglo XXI ha traído consigo una nueva idea de intervención, más humana y cercana a los conceptos de socialización y (re)inserción: los modelos penitenciarios educativos. Se evidencia pues la necesidad de aprovechar la privación de libertad más allá del mero castigo, incorporando prácticas y metodologías que definan una intervención de corte educativo que favorezcan la (re)vinculación y los procesos de participación del interno, desde la vivencialidad y la experiencialidad.

Se construye desde la práctica penitenciaria un modelo pedagógico que:

- a) Parte de una intervención global para desarrollar un trabajo especializado.
- b) Mantiene una alta intencionalidad educativa en todas sus acciones, a través de la planificación y la evaluación de sus programas.
- c) Se prioriza la relación entre los iguales y con la comunidad.
- d) El educando mantiene un papel activo y principal en todo el proceso de cambio.

Todo ello nos lleva a definir la práctica de determinadas propuestas de la institución penitenciaria como educativas (Armengol, 2012; Enjuanes y Morata, 2020). Este modelo de intervención entiende la institución penitenciaria como una institución educativa. Si bien no puede obviarse la retribución del daño ocasionado, no es menos cierto que la acción desarrollada en su interior busca no solo el desistimiento delictivo sino, en especial, la capacitación de la para la mejora en su retorno a la comunidad.

Estamos pues ante la aparición de nuevas formas de ejecución penal, que, si bien mantienen una adecuada calidad de vida y la intervención en etiología delictiva como parte esencial en la reducción de la reincidencia, centran su acción en el fomento de los vínculos comunitarios a la vez que una mejora en la capacidad de toma de decisiones que aseguren, ambas, la construcción de un proyecto de vida no delictivo, intervención que permite mejoras considerables en los procesos de (re)inserción social.

El presente artículo presenta los resultados entorno a la percepción, por parte de los agentes participantes, del impacto que supone la implementación de dichos modelos en

cuanto la mejora de la calidad de vida, y su repercusión en el proceso de reinserción social. Hasta el momento son pocos los estudios que han evaluado el impacto generado por dichos modelos. Si bien existen datos de impacto entorno a la reducción de la reincidencia (Enjuanes y Morata, 2019), el presente estudio busca analizar la percepción de los agentes, tanto internos como profesionales, en la implementación de los modelos penitenciarios educativos.

## 2. METODOLOGÍA

La presente investigación se ha realizado a través del estudio de caso múltiple, analizando tres casos de éxito en el sistema penitenciario español y catalán. Se ha definido la intervención como exitosa siguiendo los parámetros siguientes:

- a) Resultados positivos en reincidencia.
- b) La sistematización del modelo y la publicación de resultados en literatura científica.
- c) La adecuación a los criterios educativos identificados anteriormente.

Han sido un total de tres casos los que se han escogido:

- Unidad Terapéutica y Educativa (UTE), en su implementación en el CP de Jaén. Unidad centrada en la intervención terapéutica para con internos con problemática toxicológica (Enjuanes, García y Longoria, 2014; Rodríguez, García et al., 2013).
- Módulos de respeto (MdR), en su implementación en el CP de Araba/Álava. Unidad de responsabilización y participación con altos niveles de autogestión (Ballesteros-Pena, 2017; Galán, 2015).
- Modelo de Participación y Convivencia (MPiC), en su implementación en el CP Lledoners, único centro penitenciario donde todas las unidades se aplica el modelo educativo (Enjuanes y Escribano, 2018; Enjuanes y Morata, 2020).

El diseño de la investigación propone un diseño concurrente del modelo cualitativo dominante. Han participado un total de 387 agentes tanto internos, como profesionales y colaboradores. Los instrumentos utilizados han sido, por un lado, entrevistas realizadas a 39 agentes, identificados por el Centro Penitenciario a partir del perfil facilitado por los investigadores, que han respondido a preguntas en relación con las seis dimensiones centrales del estudio. De estos, 23 han sido internos con más de seis meses residiendo en la unidad de estudio, y 16 profesionales y colaboradores, con más de un año de experiencia, entre los que se encuentran funcionarios de vigilancia y tratamiento, y responsables de entidades sociales.

Por lo que respecta a los datos cuantitativos, se ha pasado el cuestionario *Measuring quality of prison life (MQPL)* cedido por la Universidad de Cambridge (Liebling, Hulley y Crewe, 2011; Martí, 2017) que mide el índice de calidad de vida subjetivo de las personas privadas de libertad. El cuestionario se ha traducido al castellano por el equipo de in-

investigación y cuenta con alto índice de fiabilidad ( $\alpha$  Cronbach = 0,830) así como con niveles adecuados de validez interna (KMO = 0,925 y Barlett = 0,000). El cuestionario mide la calidad de vida dentro de los Centros Penitenciarios a través de un total de 128 preguntas identificadas en 21 categorías. Han participado en su respuesta un total de 348 internos de los 3 modelos a estudio, a través de un muestreo aleatorio simple con un margen de error del 4%.

### 3. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados globales de la investigación, sin diferenciación por centro penitenciario, obtenidos a lo largo del estudio y agrupados en tres grandes bloques:

- a) Mejora del desistimiento en la conducta delictiva.
- b) Fomento de los vínculos familiares y comunitarios.
- c) Espacios de educación ciudadana para la mejora del proceso de reinserción.

#### 3.1. Mejora del desistimiento en la conducta delictiva

El proceso de reinserción requiere de una intervención en la etiología delictiva que favorezca y mejore las competencias de la persona en el proceso de reinserción. Para ello, si bien los programas de tratamiento aportan resultados notables, es importante la creación de espacios y entornos que favorezcan dicho proceso de cambio. El trabajo por pares iguales, así como el apoyo recibido por todos los profesionales se presenta en estos modelos como uno de los elementos clave.

Así lo afirman tanto profesionales como los propios internos:

«El interno es el protagonista... si el interno no quiere cambiar poco podemos hacer. Debemos hacer todo lo posible para que él cambie, convencerle de que puede cambiar y es lo que hacemos.»

(Funcionario de vigilancia, MPiC)

«Lo que más me ha ayudado, es la gente como yo, gente mayor que yo me ha abierto los ojos y me enseña cómo solucionar las cosas.»

(Interno, UTE)

Unas afirmaciones que se corroboran en el cuestionario, donde los internos afirman estar de acuerdo o muy de acuerdo en que los módulos que trabajan bajo criterios educativos mejoran la intervención y facilitan el desistimiento. Así pues, el 73,5% identifica el Centro Penitenciario como una oportunidad al cambio, que ayuda a no volver a cometer nuevos delitos (en un 63'5%) a la vez que insta al respeto a las otras personas (68,5% de las ocasiones). Esto es especialmente significativo con aquellas personas con problemas graves como puede ser el consumo de drogas (en un 72% de las respuestas).

TABLA 46.1

Porcentaje de respuestas «de acuerdo» o «muy de acuerdo» del cuestionario MQPL entorno al desistimiento en el Centro Penitenciario

Pregunta	Porcentaje respuestas
El paso por este Centro Penitenciario es una oportunidad para el cambio.	73,5%
El paso por este Centro Penitenciario ayuda a no cometer nuevos delitos.	63,5%
El paso por este Centro Penitenciario es especialmente útil para personas con problemas de drogas.	72%
En este Centro Penitenciario se me motiva a respetar las otras personas.	68,5%

Fuente: elaboración propia.

Queda evidenciado que una intervención donde el interno es parte activa del proceso de cambio, y donde tanto los profesionales como los grupos de iguales inciden en la mejora de los valores y competencias de los que forman el grupo, permite consolidar procesos de desistimiento delictivo que deben ahondar en una mejora en la reducción de la reincidencia.

### 3.2. Fomento de los vínculos familiares y comunitarios

La reinserción se da en medio abierto, y es en ese momento donde se visibiliza el trabajo realizado dentro del Centro Penitenciario. Para ello, la labor de apoyo de las familias y de las entidades sociales es fundamental. Los Centros Penitenciarios que trabajan bajo criterios de modelos educativos entienden la necesidad de trabajar de forma conjunta con las entidades sociales en la consecución del fin rehabilitador. Un trabajo que se inicia en privación de libertad pero que tiene su consolidación en el proceso de transición a la libertad. Y así lo corroboran los agentes entrevistados:

«Nos pensamos que debe haber recursos concretos para las personas que salen de prisión, y lo que se debe hacer es trabajar con la red de recursos comunitarios.»

(Educatora, MPiC)

«Me gusta la idea que la comunidad esté presente en la ejecución de las medidas (...) los acompañamientos son acompañamientos educativos, estando cerca de sus necesidades.»

(Entidad social – MdR)

La familia tiene un protagonismo clave en el proceso de acogida en comunidad. Será en el entorno familiar donde el interno retomará la vida en libertad, y será en este espa-

cio donde aparecerán las dudas y los posibles problemas. Los familiares deben estar presentes a lo largo del internamiento y tener un papel destacado. Así se entiende en los modelos propuestos y es por ello por lo que se potencian las visitas y el contacto de familiares, así lo afirman en un 77,7% de internos, no solo en los vis a vis, sino también en encuentros con los familiares dentro del Centro Penitenciario, siendo estas suficientes a criterio de los internos (en un 60% de los casos).

TABLA 46.2

*Porcentaje de respuestas «de acuerdo» o «muy de acuerdo» del cuestionario MQPL entorno a la relación con los familiares en los modelos penitenciarios educativos*

Pregunta	Porcentaje respuestas
Las visitas con mis familiares son suficientes	60%
Se potencia el contacto con las familias	77,7%

Fuente: elaboración propia.

El trabajo con la comunidad es uno de los elementos claves no solo en el proceso de acompañamiento al cambio, sino, en especial, en el proceso de incorporación social. Contar con el apoyo y el vínculo del entorno familiar, pero, a su vez, de entidades sociales, permite al interno tener puntos de apoyo en casos de dificultad, posibilitando una gestión de las recaídas, en caso de que aparecieran, de forma eficiente.

### 3.3. Espacios de educación ciudadana para la mejora de la reinserción

Pero el proceso de reinserción requiere no solo de un abordaje intencional de la etiología delictiva, sino de procesos de educación ciudadana que mejoren las competencias personales y posibiliten la asunción de valores sociales compartidos. Para ello, los modelos penitenciarios educativos proponen acciones experienciales y altamente vivenciales donde los internos comparten, dialogan y construyen comunidad, incorporando nuevas formas de ser y hacer que superen los comportamientos subculturales. Todos los agentes entrevistados destacan la importancia de estos espacios en el proceso desistente y de reinserción social:

«No es normalizador ni prosocial que el interno se acostumbre a un sistema ordinario de funcionamiento, tiene que ser capaz de gestionar sus cosas en un grupo de convivencia.»

(Psicólogo, MdR)

«Luchamos todos por la misma causa, internos y funcionarios trabajamos para superar los problemas que nos han traído aquí, y en los grupos se aprende a responder de otras formas.»

(Interno, UTE)



El proceso educativo pasa por experimentar nuevas formas de relación y de comunicación que ayuden a respetarse a sí mismo y al grupo. Los modelos penitenciarios educativos permiten espacios de libertad en la toma de decisiones, así como establecen relaciones horizontales que funcionan como espejo. Los internos valoran de forma satisfactoria, en un 73,8% la capacidad de tomar decisiones en los espacios participativos, así como el uso de los canales ordinarios en la gestión de los problemas (84,1%) eliminando comportamientos subculturales en estos espacios. El respeto hacia uno mismo y hacia los demás es otro aspecto valorado de forma positiva que mejora la construcción de nuevas identidades prosociales.

TABLA 46.3

*Porcentaje de respuestas «de acuerdo» o «muy de acuerdo» del cuestionario MQPL entorno a los procesos de educación ciudadana y respeto a los demás*

Pregunta	Porcentaje respuestas
Soy tratado con respeto.	75%
Se me motiva a tratar a los demás con respeto.	68,5%
La mejor forma de conseguir las cosas es ser educado y usar los canales oficiales.	84,1%
Este Centro Penitenciario me da la oportunidad de tomar decisiones.	73,8%

Fuente: elaboración propia.

Los procesos participativos, además de mejorar la calidad de vida dentro de la institución penitenciaria, son un espacio de formación vivencial en competencias sociales. Las comisiones o grupos de trabajo que se establecen en la dinámica diaria requieren de trabajo en grupo, respeto a los demás, toma de decisiones y procesos de crecimiento moral que permiten al interno superar comportamientos subculturales, asumiendo nuevas identidades más prosociales.

## 4. CONCLUSIONES

La presente investigación aporta datos relevantes sobre la intervención en ejecución penal, presentando una nueva forma de entender y comprender los Centros Penitenciarios. Se presentan como espacios necesariamente educativos que permitan asegurar los procesos de reinserción social. Hasta el momento, la intervención ha sido preeminentemente clínica, incidiendo en la etiología delictiva y reduciendo así la reincidencia. Pero el fin reinsercionador requiere de un planteamiento que va más allá de la incidencia en los factores etiológicos. Se requiere de una intervención intencional, dirigida a la mejora de los valores sociales y los procesos de construcción de ciudadanos comprometidos con el entorno.

Para ello deben diseñarse intervenciones que, bajo criterios de vivencialidad y experiencia- lidad, el interno/a aprenda las normas sociales y las interiorice.

El Centro Penitenciario está orientado al control social, pero como institución rehabi- litadora es responsable de realizar una atención socioeducativa orientada a asegurar pro- cesos de inclusión social. Hemos visto como una intervención centrada en procesos de educación ciudadana, junto a una vinculación a recursos de la comunidad, aporta resul- tados más satisfactorios que las intervenciones ordinarias. En un reciente estudio se ha constatado como los modelos penitenciarios educativos permiten rebajar hasta un 10% la reincidencia delictiva (Enjuanes y Morata, 2019), hecho que demuestra que un trabajo en valores de ciudadanía y la mejora de la vinculación comunitaria actúa como factor protector ante la comisión de nuevos delitos.

Hasta el momento se han identificado estas prácticas en unidades especializadas que requerían de la voluntad y consentimiento del interno (en los casos de la UTE y los MdR). Una intervención exitosa en cuanto existía motivación al cambio, si bien se deja- ba a los internos no motivados alejados de su derecho constitucional. En el estudio de MPiC se evidencia que esta práctica puede ser aplicada de forma universal en todo un Centro Penitenciario, con adaptaciones a las realidades de cada unidad. Una práctica, por tanto, que no colisiona con el derecho de voluntariedad en el tratamiento del interno, ya que el mero hecho de estar en una unidad con estas características ya genera cambios en la propia persona.

Con todo, consideramos que las prácticas educativas pueden, y deben, ser generaliza- das en todas las unidades, para ello es necesario realizar un proceso de formación y mo- tivación del personal penitenciario en las nuevas metodologías, desarrollar buenas prácti- cas transferibles a todas las unidades, y sistematizar, desde la perspectiva educativa, un modelo orientado realmente a la reinserción social.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Armengol, C. (2012). La intervenció en el lleure d'infants i joves: panoràmica de la diversitat. *Educació Social: Revista d'Intervenció Sòcioeducativa*, 50, 46-68.
- Ballesteros-Pena, A. (2017). Responsibilisation and female imprisonment in contemporary pe- nal policy: «Respect Modules» («módulos de respeto») in Spain. *Punishment & Society*, 0(0), 1-19.
- Caride, J. A. y Gradaille, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47.
- Del Pozo, F. J. y Añaños-Bedriñana, F. (2013). La educación social penitenciaria ¿de donde ve- nimos y hacia donde vamos? *Revista complutense de Educación*, 24(1), 47-68.
- Enjuanes, J. y Escribano, X. (2018). Experiència de la participacó de les persones privades de llibertat en el procés de reinserció en els Centres Penitenciaris. *Pedagogia i Treball Social. Revista de ciències aplicades*, 7(2), 26-48.
- Enjuanes, J., Garcia, F. y Longoroa, B. (2014). La Unidad Terapéutica y Educativa del Centro Penitenciario de Villabona, un nuevo modelo penal de reinserción social. *Revista de Edu- cació Social: Revista d'Intervenció socioeducativa*, 57.
- Enjuanes, J. y Morata, T. (2019). Modelos penitenciarios educativo como base del éxito en la reinserción social de las personas privadas de libertad. *Boletín Criminológico*, 6(187).

- Enjuanes, J. y Morata, T. (2020). Inclusión social desde la privación de libertad: modelos penitenciarios educativos como estrategia. En G. Roman, E. Perez, I. Biota y M. Picaza (ed.), *Innovación educativa y transformación social*. Barcelona: Graó.
- Galán Casado, D. (2015). *Los módulos de respeto: una alternativa al tratamiento penitenciario*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gallego Díaz, M. (2014). Concepto de tratamiento penitenciario: un doble paradigma. *La Ley Penal: revista de derecho penal, procesal y penitenciario*, 110.
- Gimenez-Salinas, E. y Rodríguez, A. (2017). Un nou model de justícia que repari el dany causat. *Educació Social. Revista d'Intervenció Sòcioeducativa*, 67, 11-30.
- Liebling, A., Hulley, S. y Crewe, B. (2011). Conceptualising and measuring the quality of prison life. En D. Gadd, S. Karstedt y S. Messner (ed.), *The SAGE Handbook of criminological research methods*. Londres: SAGE.
- Martí, M. (2017). El estudio de la calidad de vida en prisión. *InDret*, 3.
- Morata, T. y Enjuanes, J. (2018). Repensant la intervenció penitenciària des de l'acció comunitària i l'educació ciutadana. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Aplicades*, 7(2), 3-25.
- Rodríguez, F., García, F., Álvarez, E., Longoria, B. y Noriega, M. (2013). Educar en las cárceles: Unidad Terapéutica y Educativa de Villabona (Asturias, España). *Criminalidad*, 55(2).
- Subirats, J. (dir). (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: BBVA.
- Trilla, J. (2010). La educación de la ciudadanía y la escuela. Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la Educación para la Ciudadanía. En J. Puig (coord.), *Entre todos: comparar la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori.



# 47

## Acción socioeducativa e igualdad para la reinserción en el contexto penitenciario: nuevas masculinidades en reclusión

*Enrique-Javier Díez-Gutiérrez<sup>1</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

Participábamos en un programa de igualdad en la cárcel más grande de nuestra región, dirigido a hombres privados de libertad. Nuestras compañeras feministas trabajaban con las mujeres de la prisión, mientras que nosotros, de forma simultánea, impartíamos el taller de educación para la igualdad con los presos varones.

El programa buscaba repensar la masculinidad tradicional hegemónica y abordar la igualdad entre hombres y mujeres, poniendo el acento en la construcción social del género y cómo se aprende en el proceso de socialización. La finalidad del mismo era revisar e iniciar un proceso de deconstrucción de esa masculinidad tradicional hegemónica de una forma consciente con los presos. Los contenidos del taller se desarrollaban en torno al análisis de los estereotipos y roles asignados socialmente, ofrecer modelos y referentes alternativos y diversos, educar en la importancia del cuidado y las emociones, aprender a reconocer los propios privilegios y potenciar relaciones en positivo y basadas en el consentimiento.

La entrada al centro penitenciario fue posible gracias a un acuerdo con la institución para realizar esos talleres de educación y reinserción social con la población penitenciaria una vez quincenalmente. Asistían al taller 20 internos y dos educadores, también hombres. La idea era que también fuéramos hombres quienes planteáramos y presentáramos otros modelos y referentes de masculinidad alternativa.

La experiencia fue inicialmente positiva, a pesar de las limitaciones y dificultades que supone desarrollar un taller en un espacio como el carcelario, con tiempos muy delimitados, con una asistencia no siempre voluntaria o elegida, con presencia de funcionarios, etc.

Pero el problema surgió cuando nos dimos cuenta que la labor que estábamos haciendo de bien poco servía, porque nada más acabar la sesión, tras el taller sobre igualdad, la conducta y comportamiento de la mayor parte de los funcionarios reproducían justamente los modelos y estereotipos que habíamos estado analizando y tratando de deconstruir,

---

<sup>1</sup> Profesor Titular de la Universidad de León, miembro del Foro de Sevilla y del colectivo Uni-Digna.

y que el mismo contexto institucional de prisión cuestionaba todo lo que se había intentado desarrollar.

Esto nos llevó a hablar con los responsables del centro penitenciario y plantearles que no era posible trabajar en igualdad si no se trabajaba con toda la organización. Es decir, si no se incidía en la cultura y la dinámica cotidiana de la cárcel, incluyendo también a todos los profesionales que trabajaban en la misma. Dado que no hubo receptividad a ello, esto nos llevó a repensar si es posible trabajar en igualdad en una prisión sin cambiar el propio contexto carcelario (Bravo, 2020). De hecho, buena de los estudios sobre los sistemas penitenciarios (Cid, 2020; Cullen, 2005; Estacio, 2019; García-Toro, 2009; González, 2019; Montero, 2019; Moon et al., 2000; Sounders, 2007; Steele y Wilcox, 2003; Travis y Petersilia, 2007) se debaten entre la posibilidad de que la prisión pueda rehabilitar y quienes la consideran un contexto inadecuado que no provee espacio a tales efectos.

## 2. CONTEXTO PENITENCIARIO

La Constitución española (art. 25.2), la Ley Orgánica General Penitenciaria, la LOGP 1/1979, de 26 de septiembre, y la LOGP 6/2003, de 30 de junio, establecen como finalidad de la privación de libertad «la reeducación y reinserción social». Además, el Tribunal Constitucional (STC 112/96) recoge que la preparación para la vida en libertad a lo largo del cumplimiento de la condena constituye un mínimo innegociable. Con esta finalidad se crearon y potenciaron los denominados «módulos de respeto», en los que supuestamente se pretende fomentar valores como la participación, el trabajo en equipo, la autoestima y, como su propio nombre indica, el respeto a los demás. En ellos se trata de aportar a los internos lo que con bastante frecuencia les faltó en su vida diaria: formación académica, capacitación laboral, habilidades sociales y superación de aquellos problemas que están en la base de la comisión de los delitos (Quiroga-Carrillo et al., 2020). Aunque no podemos olvidar, como diría Foucault (1976) que la finalidad fundamental de la prisión, su sentido y razón de ser, es «vigilar y castigar». A lo cual se ha añadido, con la actual política de privatización, empezar a concebirse también como una fuente de negocio y beneficios de las empresas privadas.

Los internos, como la inmensa mayoría de los hombres, han sido socializados en patrones propios de una masculinidad tradicional, dado que vivimos en una sociedad profundamente patriarcal. Pero en su caso, en la mayoría de las experiencias que conocimos, el proceso de socialización había sido especialmente duro también en este aspecto (Hua-Fu, 2005). La mayor parte de los referentes y modelos de relaciones interpersonales que había vivido a lo largo de su vida, como relataban ellos mismos, eran agresivos y su construcción de la masculinidad había estado intrínsecamente ligada a esa violencia y agresividad, a través de las cuales habían aprendido a demostrar lo que se considera «valentía» y «fortaleza» (Jewkes, 2005; Urtubey, 2020). De hecho, los mensajes predominantes que han recibido les recuerdan constantemente que para «ser masculinos» tienen que ser dominantes y que la violencia y la agresión son las que facilitan el control y el dominio de los otros (Connell, 2003).

En la prisión, además, en un contexto confinado (González, 2019) la agresividad y violencia que surgen en la dinámica de relaciones no son necesariamente patológicas, sino más bien parte de una rutina cotidiana vinculada muchas veces a las expresiones y manejo de masculinidades (Siegel, 1992). La constante presión para mostrar la masculinidad y no dar muestras de debilidad, exagera los rasgos «hipermasculinos» y aumenta las reacciones violentas y la imposición física o sexual (García-Toro, 2009, 257). De hecho, la sexualidad se utiliza también como forma de control, sumisión y dominio para devaluar la «masculinidad» del dominado ubicado en un estatus semejante al de mujer (Actis, 2020; Ramírez y García-Toro, 2002).

El problema de fondo es que la cárcel está concebida desde una concepción androcéntrica, es decir, el sistema penitenciario (sus normas, prácticas, roles y representaciones) ha sido elaborado por hombres y para hombres (Herrera y Expósito, 2010). En ella la violencia se ha acabado constituyendo como un medio para mantener y reforzar el poder y a su vez una forma de control grupal y subordinación. De esta forma, los internos construyen su identidad desde lo violento y la dominación del otro (Ortiz-González et al., 2019). Pareciera que solo hay dos alternativas dentro de este sistema: o eres «hombre de verdad», según los cánones de la masculinidad tradicional violenta o eres «maricón» (Parrini, 2007).

Al referirse a la construcción social de la masculinidad en la prisión Phillips (2001) acuñó el término «*stand up man*» para destacar la necesidad de ‘sobreactuar’ conforme a la masculinidad hegemónica para poder sobrevivir en la prisión. Esto puede explicar en buena medida por qué la vida dentro de la institución se tiende a traducir en un proceso de reafirmación permanente de estereotipos y roles de género basados en la masculinidad hegemónica (Connell, 2003). La cultura androcéntrica de estas instituciones cerradas ha favorecido este tipo de posiciones violentas por parte de los hombres (Cancela, 2017).

Es muy probable que fuera del ámbito penitenciario las posiciones descritas no sean muy distintas, pero la diferencia la encontramos en que la estructura penitenciaria potencia posiciones relacionadas con la autoridad mal entendida, la agresividad y la violencia que anulan al sujeto como persona (Piechestein, 2019). Por eso, estos talleres pretendían dotar a los hombres de recursos y herramientas que les ayudasen a mejorar sus capacidades personales para afrontar las dificultades que supone el estar cumpliendo condena en prisión, pero también cuestionar esas condiciones de encierro y castigo que produce un ambiente de masculinidad tóxica y agresiva, que en vez de generar un contexto de «reinserción», genera un entorno hostil y violento (Ortiz-González et al., 2019). Pero para cuestionar la propia masculinidad hemos visto que se hace necesario cuestionar también la de la propia institución (Cané y Piechestein, 2018).

### 3. MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Como hemos visto y confirma Connell (2003) la masculinidad hegemónica se construye con rudeza, violencia y falta de afectividad, buscando así afianzar la supuesta virilidad y provocando una relación de dominación sobre mujeres y otras masculinidades no-hegemónicas o subordinadas. Esta masculinidad hegemónica está asociada a la heterosexuali-

dad y al control del poder por los hombres, se valora en función de su diferencia con la feminidad, rechazando cualquier rasgo o comportamiento considerado femenino o afeminado (Ruiz-Repullo, 2018); aprueba la homofobia, sostiene el (hetero)sexismo y valida la homosocialidad, es decir, la relación con sus pares, como la realmente importante y el canon de comparación (Morales y Bustos, 2018).

Esta noción de «masculinidad hegemónica» implica la existencia de diferentes formas de masculinidad. Además, no todas sus formas se encuentran en la misma posición de poder, pues el concepto de masculinidad hegemónica se construye siempre en oposición a varias masculinidades subordinadas (Ruiz-Repullo, 2018). Esa masculinidad hegemónica parece estar siempre definida y socializada desde lo que no es, en términos de la constante oposición y escrutinio al cual deben ser sometidos los hombres (Gómez-Beltrán, 2019), especialmente la heterosexualidad y el silencio o censura afectiva, requerimientos básicos para la mantención del estatus que tienen que ser reafirmados, puestos a prueba y comprobados constantemente.

De esta forma Demetriou (2001) identifica dos funciones de la masculinidad hegemónica. La primera que daría cuenta de la hegemonía externa de la dominación masculina sobre las mujeres. La segunda «hegemonía interna» de ascendencia social de un grupo de hombres sobre todos los otros hombres. Por tanto, la masculinidad no se construye en relación a la subordinación femenina únicamente, sino también por la subordinación de otras formas de masculinidades (Demetriou, 2001).

La masculinidad hegemónica es una estrategia de dominación efectiva en tanto es invisible y, sobre todo, asumida por los propios sujetos (Connell, 1995; Connell y Messerschmidt, 2005) y justificada y sostenida por quienes les interesa mantener el modelo social hegemónico, lo cual implica un consentimiento de una parte importante de la sociedad (Connell, 1987).

Pese a que el modelo de hombre que propone la masculinidad hegemónica es algo que pocos alcanzan, muchos otros (que no ocupan esa posición) ayudan a sustentar este modelo (Schongut, 2012). Esto sucede, principalmente, porque, pese a que no ocupan esos primeros peldaños, se benefician también de la sumisión de masculinidades «inferiores» y de la opresión hacia las mujeres. Estos conforman lo que se denomina la masculinidad «cómplice», una forma complementaria a la masculinidad hegemónica (de la cual la mayoría de los hombres forman parte), que sin practicar de forma explícita y ostentosa la masculinidad hegemónica, aspira y desea formar parte de ese tipo de masculinidad ejemplar, y que, al hacerlo, disfruta de una parte del dividendo de la masculinidad hegemónica (Demetriou 2001; Connell y Messerschmidt, 2005). Un ejemplo de ello es la producción mediática de «masculinidades ejemplares», como son los estereotipos representados por deportistas, estrellas de cine u otros personajes del ámbito público (Bonino, 2003) que se promocionan en los medios y que los hombres, en prisión o no, aprenden a admirar.

Los hombres seguimos siendo tradicionalmente socializados para estar diferenciándonos constantemente de todo aquello que nos pueda inscribir como femeninos o como no heterosexuales. Pero en un contexto social, fuera de la cárcel, donde progresivamente las mujeres han ido adquiriendo protagonismo en lo público, se han insertado en el mundo laboral y donde la afectividad ligada a lo masculino está cambiando, se tienden a generar condiciones que agudizan las expresiones de estilos masculinos hegemónicos y tradiciona-



les recurriendo a la radicalización de uno de sus componentes centrales: el ejercicio de dominio y control sobre los que se consideran más débiles, mujeres, niñas y niños, hombres de posición de prestigio menor, como se reproduce en el contexto carcelario (Ortiz-González et al., 2019). De esta forma buscan demostrar y reafirmar la masculinidad-virilidad perdida, contra aquellos que supuestamente cuestionan su lugar en el patriarcado. Viveros (2010) recuerda que cuando no se tiene nada, la masculinidad se vuelve uno de los pocos atributos de los que un hombre se puede jactar.

Lo que parece por tanto es que este arquetipo tradicional de masculinidad, lejos de estar en declive, se ve hoy reforzado (Connell, 2012), y sigue inspirando la conducta de los varones, reproduciéndose en todos los espacios.

## **4. DECONSTRUIR LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA EN PRISIÓN**

Así pues, uno de los nuevos retos de la educación para la igualdad se sitúa ya no solo en la superación de los arquetipos impuestos femeninos, sino en añadir la superación de los arquetipos y estereotipos masculinos y el deseo que generan, pues parecen seguir dotados en nuestra sociedad de un peligroso atractivo. Algo que debería abordar el sistema penitenciario de forma global, pues la igualdad trae asociada efectos positivos en la vida de todos los hombres, también quienes están en la prisión (García-Jiménez y Sánchez-López, 2020). Efectos que no solo supondría cambiar esquemas que conducen a los presos al fracaso en sus procesos de reinserción social, sino que supondría evitar importantes consecuencias sociales negativas, entre las que destaca el sexismo, la perpetuación de la homofobia y la violencia de género (Pérez, 2019).

Ese arquetipo tradicional de masculinidad, marcado por una manera unidimensional de ser hombres de verdad sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene y por la conquista sexual, la misoginia y la homofobia, supone un lastre, un riesgo y un perjuicio para el desarrollo pleno de los presos en las cárceles. Otras masculinidades alternativas, heterogéneas y divergentes emergen en las actuales sociedades multiculturales y complejas. Por eso es urgente que también los funcionarios y las funcionarias y todo el personal que desarrolla su labor en las prisiones se capacite para trabajar desde pautas, estrategias y dinámicas que fomenten la igualdad y promuevan tipos de masculinidad no tóxica (Pérez, 2019).

Esto supone un proceso de desaprendizaje de la cultura ligada a la masculinidad tradicional hegemónica, avanzando en una ética del cuidado compartido, parte consustancial de la justicia social, de la educación emocional y contra la violencia de género, en un proceso en que todos los habitantes de este espacio de reclusión ganan, y que contribuyen a cambiar también la cultura de un lugar concebido desde una visión profundamente androcéntrica.

El modelo de masculinidad que debemos enseñar en la prisión, y del que todos los profesionales que conforman el sistema penitenciario deben dar ejemplo, es el hombre que

precisa aumentar sus conocimientos, habilidades y destrezas para configurarse como persona autónoma que puede compartir su vida con otra persona de forma libre y en igualdad. Que puede encargarse desde la intendencia doméstica al cuidado de las personas, que defiende la corresponsabilidad compartida sin depender ni abusar de nadie. Para lo cual es necesario introducir esos aprendizajes y contenidos en el trabajo de recuperación y reinsertión en la cárcel, no como un tema de segundo orden, sino como un contenido potente, imprescindible y relevante.

Eso supone aprender a analizar la vida y el entorno desde la perspectiva de las diferencias de género, enseñando a detectar y a corregir los estereotipos y distorsiones sexistas. Introducir el aprendizaje de las tareas tradicionalmente atribuidas a las mujeres, el aprecio de los saberes convencionalmente asociados a las mujeres, proponer modelos de hombres que se alejen de figuras heroicas circunscritas a contextos violentos y deconstruir los que aparecen en los medios de comunicación como «héroes».

Es necesario también educar en el uso del lenguaje y del diálogo, en la expresión de los sentimientos y afectos en el contexto de otras maneras de amar, desarrollando propuestas de educación emocional que enseñen a no ocultar la emotividad masculina y saber canalizar la expresión de sus sentimientos, sin que suponga sentir que se pierde control y poder. Simultáneamente deconstruyendo en el plano emocional la asociación de los supuestos «valores femeninos» a la debilidad y la sumisión, y los «valores masculinos» a la fuerza, el control total, la dureza emocional o la utilización de la violencia. Así como desarrollar la crítica y el rechazo explícito a las actitudes de menosprecio al «débil» y en la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las personas (García-Toro y Zavala-Mendoza, 2019).

Es urgente para ello acciones específicas con los presos, con los profesionales y con la institución penitenciaria que ayuden a deconstruir las ideas y las conductas asociadas a la masculinidad hegemónica y, simultáneamente, contribuyan a mostrar otras maneras de ser hombres, ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad. Porque en su reproducción o superación tienen una especial influencia los valores observados en las personas que los presos tienen como modelo de referencia, por eso es tan importante el papel de los profesionales y de las personas significativas de su entorno.

Para ello es preciso enseñar a construir la igualdad desde la práctica, proporcionando experiencias suficientes de interacción entre presos, desde un estatus de igualdad, en las que cooperen para conseguir objetivos compartidos y aprendan a superar de forma positiva y educativa los conflictos que en dicho proceso surgen. Es decir, avanzar en la educación para la igualdad a través del aprendizaje cooperativo también en el contexto carcelario. E incluir programas integrales de prevención de todo tipo de violencia que incluyan la violencia de género y difundan nuevos modelos masculinos.

Evidentemente, no podemos dejar de olvidar que este modelo de masculinidad no dominante, implica perder poder y privilegios para los hombres (Urtubey, 2020). Algo imprescindible si queremos construir una sociedad en igualdad, como mejor garantía frente a cualquier atisbo de violencia de género.

En definitiva, no se trata solo de trabajar contenidos y desarrollar talleres en torno a la igualdad, en unos espacios y tiempos delimitados. Sino ser conscientes que todos los profesionales que trabajan en el contexto penitenciario transmiten también valores con sus

actitudes, comportamientos y formas de estar. Porque la institución no es neutral, pues es una «institución con género» (Connell, 1990) explícitamente masculina. Por ello, es esencial construir un escenario penitenciario cotidiano en el que sea posible que toda la organización asuma este tipo de cambios cognitivos, emocionales y actitudinales, con la imprescindible implicación de los profesionales que en él trabajan.

Mientras la educación para igualdad no sea un reto colectivo de toda la organización, desde un paradigma de justicia restaurativa (Acosta-López y Espitia-Murcia, 2020; González-Hernández, 2020) solo se podrá hacer una labor poco más que testimonial, aunque necesaria, si no hay más posibilidad de momento. Recordemos que en la cárcel los hombres presos «también lloran» (Lomas, 2004).

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta-López, J. y Espitia-Murcia, C. V. (2020). Justicia restaurativa y reparación: desafíos de la JEP frente a una relación en construcción. *Vniversitas*, 69, 1-31.
- Actis, M. F. (2020). *Contextos carcelarios y performances de género. Experiencias entre el disciplinamiento y las resistencias socio-sexuales* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Nacional de La Plata.
- Bravo, O. A. (2019). Educación en cárceles: práctica alienante o liberadora. *Reflexão e Ação*, 27(2), 22-34.
- Bonino, L. (2003). Los hombres y la igualdad con las mujeres. En C. Lomas (comp.). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 105-144). Paidós Contextos.
- Cané, M. y Piechestein, A.C. (2018). Cárcel y masculinidad hegemónica: una decisión judicial a favor del reconocimiento de los derechos de las disidencias. *Revista Bordes*, 11, 121-127.
- Cancela, G. (2017). *Masculinidad y privación de libertad: un estudio uruguayo acerca de las trayectorias delictivas* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad de la República.
- Cid, J. (2020). El futuro de la prisión en España. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 18, 1-32.
- Connell, R. (1990). The State, Gender, and Sexual Politics: Theory and Appraisal. *Theory and Society*, 19(5), 507-544.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities. Power and Social Change*. University of California Press.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Polity Press.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. W. (2012). Masculinity research and global change. *Masculinities and Social Change*, 1(1), 418-432.
- Connell, R. W. y Messerschmidt, J. W. (2005) Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Cullen, F. T. (2005). The Twelve People who Based Rehabilitation: How the Science of Criminology made a Difference. *Criminology*, 43(11), 1-42.
- Demetriou, D. Z. (2001). Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique. *Theory and Society*, 30(3), 337-361.
- Estacio, J. G. (2019). La cárcel: ¿resocialización del delincuente? *Nueva Época*, (52), 139-152.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento en la Prisión*. Siglo XXI.
- García, N. y Pacheco, M. (2012) La construcción subjetiva de las consecuencias del encarcelamiento: el punto de vista del recluso. *Acción Psicológica*, 9(2) 21-34.

- García-Jiménez, E. y Sánchez-López, B. (2020). La educación en contextos de encierro desde una perspectiva multidisciplinar: la importancia de educar en valores como impulso a la reinserción social. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-26.
- García-Toro, V. I. (2009). Reflexiones en torno a género masculino, violencia y Trabajo Social en el contexto penitenciario. *Análisis*, 10(1), 243-276.
- García-Toro, V. I. y Zavala-Mendoza, E. (2019). Prisión, género masculino y Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, (90), 3-23.
- Gómez-Beltrán, I. (2019). Grindr y la masculinidad hegemónica: aproximación comparativa al rechazo de la feminidad. *Estudios sociológicos*, 37(109), 39-68.
- González, B. M. (2019). *La construcción de la masculinidad y su relación con la violencia de género en varones privados de su libertad en el CE.RE.SO. Colima* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad de Colima.
- González-Hernández, M. (2020). *Aportes de la justicia restaurativa a la justicia transicional* [Unpublished doctoral dissertation] Universidad Alberto Hurtado.
- Herrera, M. C. y Expósito, F. (2010). Una vida entre rejas: aspectos psicosociales de la encarcelación y diferencias de género. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 235-241.
- Hua-Fu, H. (2005). The patterns of masculinity in prison sociology: a case of study in one Taiwanese prison. *Critical Criminology*, 13, 1-16.
- Jewkes, Y. (2005). Men behind bar: «doing» masculinity as an adaptation to imprisonment. *Men and Masculinities*, 8(1), 44-63.
- Lomas, C. (comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Paidós.
- Montero, E. (2019). La reeducación y la reinserción social en prisión: el tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, (7), 227-249.
- Moon, M. M., Sundt, J. L., Cullin, F. T. y Wright, J. P. (2000). To Child Saving Dead? Public Support for Juvenile Rehabilitation. *Crime & Delinquency*, 46(1), 38-60.
- Morales, M. y Bustos, O. (2018). Homosocialidad masculina como núcleo de resistencia a las posibles transformaciones de la masculinidad hegemónica. *{PSOCIAL}*, 4(2), 21-31.
- Ortiz-González, V., Santana-Acosta, S. E., Mora-Santoyo, L., Rodríguez-Huerta, V. M., Camacho-Sánchez, A. L. y González-Gil, L. J. (2019). La masculinidad como un producto institucional: un estudio de género sobre una prisión mexicana juvenil. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(50), 106-135.
- Phillips, J. (2001). Cultural Constitution of Manhood in Prison. *Psychology of Men & Masculinity*, 2(1), 13-23.
- Piechestein, A. C. (2019). Cárcel y masculinidad hegemónica. *Bordes*, (11), 121-127.
- Quiroga-Carrillo, A., Núñez-García, J. y Miguez, G. (2020). Discriminaciones de género en prisión. Programas socioeducativos para combatir la desigualdad. En E. J. Díez-Gutiérrez y J. R. Rodríguez-Fernández (eds.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 1008-1021). Octaedro.
- Ramírez, R. L. y García-Toro, V. I. (2002). Masculinidad Hegemónica, Sexualidad y Transgresión. *Centro*, XIV(1), 4-26.
- Ruiz-Repullo, C. (2018). La perversa relación entre violencia machista y masculinidad hegemónica. Un análisis desde la adolescencia. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (9), 99-113.
- Siegel, L. (1992). *Criminology*. West Publishing Company.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2), 27-65.

- Sounders, M. (2006). The Evolution of Correctional Programs. *Corrections Today*, 68(1), 1-3.
- Steele, T. y Wilcox, N. (2003). A View From the Inside: The Role of Re description Detinante and Masculinity on Inmate Support for the Death Penalty. *Crime & Delinquency*, 49(2), 285-312.
- Travis, J. y Petersilia, J. (2007). Reentry Reconsidered. A Newbook at an Old Question. *Crime & Delinquency*, 47(3), 291-313.
- Urtubey, F. (2020). Relaciones de género, construcción de masculinidades y experiencias de encierro punitivo de jóvenes en Argentina. *Urvio: Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (28), 100-116. doi: <http://dx.doi.org/10.17141/urvio.28.2020.4418>
- Viveros, M. (2010). *Una entrevista con Mara Viveros*. Bogotá: Colombia.



# La acción socioeducativa con mujeres reclusas en España. Discriminaciones y obstáculos para la reinserción

Anaïs Quiroga-Carrillo<sup>1</sup> y Mar Lorenzo Moledo<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Michel Foucault llevó a cabo con su obra *Vigilar y castigar*, publicada en 1975, la mayor deconstrucción que se ha realizado del derecho penal moderno hasta la actualidad. A partir de un análisis genealógico, desveló que, con la caída del Antiguo Régimen, la sociedad moderna comenzó a hacer uso de una serie de tecnologías disciplinarias con las que se convertía al hombre en un ser dócil y productivo, las cuales son respaldadas por las ciencias sociales normativas (Foucault, 2009). En esta nueva sociedad, instituciones como los hospitales, las escuelas o las prisiones actuarían como mecanismos de disciplina y control social.

En esta línea, investigadoras enmarcadas en el ámbito de la criminología feminista realizaron diversos estudios con perspectiva de género sobre el pasado y el funcionamiento de las prisiones (Freedman, 1981; Zedner, 1991), y hallaron que solamente se había explicado la historia de la reclusión masculina (McCorkel, 2003). Aunque Foucault y otros pensadores revisionistas elaboraron unas teorías que lograban describir acertadamente las complejas relaciones de poder de la sociedad moderna, lo cierto es que todos ellos acabaron olvidando, de nuevo, no solo la existencia de las cárceles de mujeres, sino también cómo se enfocaba en ellas el tratamiento de las internas.

Posteriormente, la literatura feminista demostró que existe una evidente línea conductora en el pasado y presente de este tratamiento, puesto que continúa enfocándose, al igual que antes, hacia el doble castigo —por infringir la ley y las normas de género— y la «rehabilitación» a través de la redomesticidad (Almeda, 2003; Carlen y Worrall, 2004; Dobash et al., 1986) en un contexto carcelario en el que se han invertido la esfera pública y la privada (Bosworth, 2000). Así queda demostrado con el peso que se le otorga a la moralización; la persistencia de la presencia de asociaciones vinculadas a la iglesia católica;

---

<sup>1</sup> Contratada predoctoral FPU. Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Escuela.

<sup>2</sup> Profesora titular. Universidade de Santiago de Compostela, Grupo de Investigación Escuela.

la continuidad de actividades que refuerzan los roles de género; y un régimen disciplinario más estricto y rígido que el que se aplica en las cárceles de varones (Ballesteros, 2017).

No obstante, este control no es ejercido de forma exclusiva por la prisión, sino que forma parte de todos los ámbitos de la vida pública y privada, ya sea desde una forma represiva como ideológica (Smart, 1978). El ideario que rodea la estructura familiar, el control de su sexualidad, la domesticidad que empieza en la esfera privada y se extiende hasta el ámbito laboral, las nociones en torno a la maternidad o los mecanismos que se ponen en marcha a través de la psiquiatría, son solo algunos ejemplos. Por ello, la delincuencia o «desviación» femenina no pueden ser analizadas si no es a la luz de las definiciones sociales y los mecanismos institucionales que permiten dicho control (Gelsthorpe, 2010).

Estas definiciones se instauran desde muy temprano en todo el entramado social a través de un proceso de socialización de las niñas en el que se inculcan valores muy diferenciados de los que se enseñan a los niños. Hagan et al. (1985) señalaron hace casi cuatro décadas que en el hogar las hijas son socializadas para que se encarguen de tareas domésticas y se suele limitar su tendencia a asumir riesgos mediante dos mecanismos: la dominación masculina y la socialización en papeles que se asumen como «femeninos». A los chicos, en contraposición, se les otorga más libertad, lo que conlleva que puedan involucrarse en actividades más arriesgadas. En la misma línea se encuentran las premisas de Romero (2003), quien afirma que mientras a ellos se les enseña a valorar la autonomía y la independencia, a ellas se les inculca que deben ser capaces de mantener buenas relaciones interpersonales, y se les juzgará a partir de las mismas. Justamente aquí se encuentra la necesidad de acudir a la psicología relacional para comprender y poder explicar buena parte de la delincuencia femenina (Bloom et al., 2003). Por ejemplo, esta diferenciación también revelaría por qué los hombres tienen modelos socialmente aceptados de transgresión, mientras que la delincuencia en ellas se convierte automáticamente en estigma y rechazo.

Para garantizar el cumplimiento de todos estos roles, se inserta a las mujeres en un dispositivo de control constante en todas las esferas de su actuación. Así, las instancias sociales crean y mantienen el rol asignado a la mujer: primero, en el marco familiar se le asignan unas funciones, y si se desvía de ellas, la institución familiar despliega su actuación para forzar la adaptación, representando este el primer mecanismo de control (Miralles, 1983). Esto es lo que se conoce como «sistema de control informal», el cual incluye la familia, la escuela, el trabajo y el área médica. Una vez reintegrada en su rol, es difícil que acuda a la delincuencia, aunque si lo hace, aparece el segundo: el «sistema de control formal», con las instancias policiales, judiciales y penitenciarias. En otras palabras, si un mecanismo no funciona, entra en juego el siguiente, de tal forma que la mujer queda configurada socialmente por un continuum armónico de control (Lorenzo, 1995). Y es así como la sociedad y, en última instancia, la prisión, acaba «moldeando» a todo un colectivo de mujeres que no han sabido ajustarse a sus roles atribuidos.

Como vemos, el género se manifiesta en absolutamente todos los ámbitos de la esfera pública y privada, generando complejas relaciones de poder y respuestas institucionales para mantener a las mujeres en una posición de subordinación e inferioridad. En el sistema de justicia, el género se convierte en el principal eje de intersección, ya que promueve la desigualdad y el mantenimiento de la subyugación de la mujer a través de un tratamiento absolutamente diferenciado entre ambos sexos (Javdani, 2013). En esta línea, Smart



(1995) muestra cómo en las leyes las mujeres aparecen como madres, esposas o trabajadoras, mientras que el término de «individuo» o «ciudadano» se reserva exclusivamente al varón. Si revisamos la legislación penitenciaria española, observamos que, efectivamente, la única alusión a las mujeres presas se realiza en los artículos específicos para aquellas internas con hijos/as menores.

En este trabajo se analizarán las discriminaciones que sufren hoy las mujeres reclusas, a tenor de lo expuesto por las principales investigaciones feministas del ámbito internacional y español. Asimismo, se estudiará si el tratamiento socioeducativo en el sistema penitenciario español se encuentra permeado por las lógicas sexistas que hemos descrito anteriormente.

## 2. METODOLOGÍA

En este estudio de carácter cualitativo se ha llevado a cabo una revisión narrativa de la bibliografía, en la que se han analizado obras científicas comprendidas entre los años 1990 y 2019 de diversas bases de datos nacionales e internacionales. Especialmente, se ha profundizado en el campo de la criminología feminista, con el objetivo de examinar los sesgos que presenta la formación laboral y el tratamiento socioeducativo de las mujeres en prisión. Asimismo, también se han buscado investigaciones españolas enmarcadas en esta línea. Para ello, se ha acudido a las bases de datos de Web of Science, SCOPUS, ERIC, PubMed, Scielo y Dialnet. En el proceso de selección de estudios se han seguido tres criterios de inclusión:

- Fundamentación teórica enmarcada en la criminología feminista o que incluye premisas de género.
- Estudios teóricos y empíricos con muestras de mujeres reclusas.
- Investigaciones en inglés o español.

## 3. RESULTADOS

Los hallazgos encontrados por los estudios históricos han llevado a preguntar si el ideario estereotipado que imbuía el trato hacia las mujeres delincuentes ha disminuido a lo largo del tiempo o si, por el contrario, simplemente se ha enmascarado tras una supuesta «neutralidad» e «igualdad entre sexos». En efecto, todo parece indicar que se trata de lo segundo: las políticas que se proclaman como neutrales en realidad favorecen a los varones y discriminan a las mujeres, mientras exacerban diversas condiciones estructurales de desigualdad de género (Acker, 1990).

Es más, el feminismo ha desvelado cómo se potencia la disciplina, la infantilización, la feminización, la medicalización y la redomesticidad en las prisiones de mujeres (Ballesteros, 2017; Carlen y Worrall, 2004) y que la cárcel continúa operando bajo lógicas sexistas que invisibilizan el género, a través de las cuales se aplican los mecanismos de dominación de género a los que son sometidas las mujeres en la sociedad (Davis, 2003). Como

consecuencia, la estancia en prisión es mucho más desestructuradora para las mujeres que para los hombres, especialmente para aquellas que son extranjeras. Y es que la prisión acaba, en muchas ocasiones, aumentando las experiencias de marginación y desigualdad social que sufrían las mujeres antes de ser encarceladas, lo cual define completamente sus realidades al ser puestas en libertad (Richie, 2001).

Diversos/as investigadores/as españoles/as también han tratado de demostrar con numerosos estudios que la reclusión femenina sigue los mismos patrones de opresión indicados en el panorama internacional. En primer lugar, aunque en las prisiones de mujeres hay los mismos elementos de vigilancia y disciplina que en las de hombres, las reclusas suelen estar sujetas a una supervisión mucho más estricta, lo que genera que sean castigadas por actos que normalmente no serían objeto de sanción en el caso de los hombres (Mapelli et al., 2013).

Esta vigilancia hipertrofiada no es más que una reminiscencia de las cárceles femeninas de siglos anteriores y del estereotipo de obediencia, sumisión y dependencia que las permeaba. Por ejemplo, el estudio de Del Val-Cid et al. (2013) puso de manifiesto que las mujeres son clasificadas en primer grado en mayor medida que sus compañeros, se les aplica más la situación preventiva, y se les imponen más faltas leves, graves o muy graves. Dobash et al. (1986) encuentran la explicación de este fenómeno en que las pautas de comportamiento de las mujeres son mucho menos toleradas por el funcionariado que las de los hombres. Y es que la violencia que se expresa en las cárceles femeninas no se basa en la agresión física, sino en la desobediencia y en las faltas de respeto.

Además, el sistema penitenciario consta de un régimen disciplinario que sigue un planteamiento conductivista de premio-castigo que no permite el desarrollo de capacidades esenciales como la autonomía, la iniciativa, la responsabilidad o la toma de decisiones (Almeda, 2005). Esto conlleva la aceptación de una serie de estrategias de supervivencia basadas en la obediencia, la sumisión y el cumplimiento de normas para poder sobrevivir al día a día, mantener unas buenas relaciones con el personal del centro y recibir beneficios penitenciarios.

Esta especie de obligación a la sumisión puede observarse claramente en la estructura de los Módulos de Respeto. El control minucioso de las actividades cotidianas, la programación detallada de las tareas, la obligación de mantener los espacios limpios y ordenados —exigencia mucho más acusada en el caso de las mujeres—, la corrección de pequeñas conductas, el sistema de positivos y negativos, o la necesidad de pedir permiso para realizar cualquier acción reflejan una estrategia de infantilización cuyo objetivo es moldear a los/as internos/as basándose en un perfil de «buen/a preso/a» (Ballesteros, 2017, p. 227).

Por otro lado, la medicalización o patologización de los problemas femeninos ha protagonizado la historia de la reclusión femenina. En los establecimientos penitenciarios las mujeres siguen siendo consideradas como personas «desviadas» con las que resulta muy difícil trabajar, y sus necesidades siguen percibiéndose como inherentemente médicas (Maidment, 2006). Sin embargo, se obvian las verdaderas problemáticas que padecen, como la incidencia de violencia de género o el sufrimiento emocional derivado del encarcelamiento (Manzanos y Balsameda, 2003). Como muestra, la investigación de De Miguel (2014) puso de manifiesto que las internas responden a la reclusión con síntomas de depresión, ansiedad, agobio y claustrofobia, evidenciándose casos de deseos de venganza y

suicidio. Es curioso cómo se patologizan sus conductas hasta el extremo y, sin embargo, se obvian las necesidades psicológicas reales que suelen requerir.

En cuanto al tratamiento socioeducativo, debido a que son una minoría numérica, apenas se ofertan programas educativos o formativos y se restringe su participación en las actividades comunes. Tanto los programas de tratamiento como de formación son peores en cantidad, calidad y variedad, y considerablemente diferentes de los que se ofertan para los varones internos (Almeda, 2003). Asimismo, las actividades diseñadas para las mujeres llevan implícita una asociación a la imagen tradicional de la mujer como responsable absoluta del cuidado de las personas (Barberet, 2014).

Por su parte, el trabajo ofertado no es suficiente para el número de mujeres que hay, está poco remunerado y no puede continuarse en el exterior (Mapelli et al., 2013; McCorkel, 2003). En los talleres productivos de las cárceles de mujeres se realizan los trabajos más duros y peor pagados y los que han sido rechazados por los centros penitenciarios de hombres. Algunos ejemplos son: confección de alfombras, ropa o material del hogar (servilletas, mantelería, camisas, jerséis, edredones, colchas), fabricación y montaje de pinzas de tender la ropa, muñecas, flores o árboles de navidad, trabajos de cerámica o artesanía, entre otros (Almeda, 2005). Estas tareas no favorecen el desarrollo de las competencias necesarias para mejorar sus oportunidades laborales y, por el contrario, acaban representando actividades distantes de lo que se demanda para un puesto de trabajo.

En las cárceles de hombres la oferta formativa contempla, por ejemplo, cursos de construcción, mecánica, encuadernación, electricidad, soldadura eléctrica, tipografía, automoción, climatización e instalación de gas, técnico de sonido, manipulados, informática, confección industrial y carpintería (Almeda, 2005). Sin duda, se trata de tareas que implican un mayor estatus laboral y que son más útiles para la reinserción social una vez finalizada la condena. Es como si en las prisiones existiese cierta reticencia a ofrecerles a las internas las mismas oportunidades de formación que a los hombres, dada la concepción que se tiene sobre ellos como los encargados de proveer a la familia con el sustento económico (Banks, 2003).

Según los datos más recientes de los que disponemos, en 2008 las mujeres participaron del siguiente modo en los talleres de producción propia de los centros penitenciarios (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias [SGIP], 2010): el 16,2% trabajaba en cocina, el 4,2%, en panadería, el 11,7%, en mantenimiento, y el restante 67,9% desarrollaba funciones auxiliares. Varios años más tarde, la investigación de Frutos et al. (2016) puso de manifiesto la gran jerarquización que existe en el trabajo remunerado dentro de prisión en el caso de las mujeres, y que no parece producirse con los hombres. En el caso de aquellas mujeres que se encuentran en módulos específicos en prisiones de varones, la diferencia es todavía más acusada (véase tabla 48.1).

En 2010, cuando se realizó el estudio de Frutos et al. (2016), los varones ganaban como promedio 224 euros mensuales, mientras que sus compañeras tenían un sueldo de 180 euros. En 2019, el 83% de ellas cobraron menos de 300 euros al mes, mientras que esta cifra bajaba hasta el 70% en el caso de los hombres (Confederación General del Trabajo, 2019). Es decir, las mujeres están más ocupadas, pero en peores tareas: su trabajo se centra en cocina, lavandería y limpieza, categorías más bajas y peor remuneradas, y con jornadas más reducidas (Frutos et al., 2016).

TABLA 48.1

*Distribución de hombres y mujeres en los grupos de ocupación de los talleres productivos penitenciarios*

Grupo de ocupación	Hombres	Mujeres en prisiones femeninas	Mujeres en módulos femeninos
Grupo I: limpieza, reparto de comida, mantenimiento, biblioteca...	49,9%	62,2%	68,5%
Grupo II: talleres tradicionales y manipulados.	41,9%	33,3%	30%
Grupo III: trabajos para empresas externas.	8,9%	3,8%	1,5%

Fuente: elaboración propia a partir de Frutos et al. (2016).

Similar suerte corre la formación profesional para el empleo. En 2010 no había ninguna mujer en el 68,6% de las acciones formativas, a lo cual debe sumarse que la oferta formulada en exclusiva para mujeres solo ascendía a un 4,4%. Las especialidades eran, principalmente, informática, peluquería, confección industrial, cocina, maquillaje, monitora deportiva, limpieza y jardinería (SGIP, 2010). En estas condiciones, la prisión contribuye de forma clara a la reproducción de estereotipos sexistas y roles de género, en línea con las desigualdades estructurales que sufren las mujeres fuera de estos muros.

## 4. CONCLUSIONES

Ante estos resultados, podemos concluir que, generalmente, en prisión no se forma a las mujeres ni se les facilitan las habilidades y competencias necesarias para encontrar y mantener un trabajo fuera del hogar cuando sean puestas en libertad. Por el contrario, se las forma en la ética del espacio privado, reproduciendo los estereotipos sociales de género y reafirmando a las mujeres en sus roles domésticos y de cuidado (Almeda, 2003; Carlen y Worrall, 2004; Frutos et al., 2016). Esto es lo que se ha denominado «redomesticidad», una práctica que ha protagonizado, como hemos visto, el tratamiento «rehabilitador» de las cárceles de mujeres a lo largo de la historia (Barberet, 2014). Parece irónico, cuando menos, pensar que las mujeres no saben ser madres, esposas o amas de casa, y que ello es lo que necesitan para reinsertarse en la sociedad (Almeda, 2005).

Así las cosas, el encarcelamiento de las mujeres delincuentes, con el trato diferenciado al que están abocadas y la falta de un tratamiento socioeducativo de calidad, no solo no contribuye a su reeducación, sino que obstaculiza severamente su reinserción laboral y social. Es por ello por lo que en el panorama internacional se llevan diseñando desde hace dos décadas programas con perspectiva de género, gracias a la potenciación de la investigación en este ámbito por parte de las administraciones penitenciarias de distintos países (Bloom et al., 2003; Dauvergne-Latimer, 1995; Government of the United Kingdom, 2018). Es una necesidad imperante que el sistema penitenciario español comience a incor-

porar los principios feministas que han demostrado ser más efectivos (Bloom et al., 2003) en su acción socioeducativa, con el objetivo de minimizar las discriminaciones sistémicas que en él se producen (Quiroga-Carrillo et al., 2020).

Finalmente, también debemos mencionar la falta de cultura evaluativa que existe en la intervención penitenciaria, la cual refleja, una vez más, la falta de transparencia de estas instituciones (Lorenzo et al., 2013). Si no se ofrecen estadísticas periódicas y públicas sobre todas las acciones educativas y los programas formativos, así como de la situación de las mujeres en el empleo penitenciario, será prácticamente imposible poder actuar sobre los déficits que estos presenten.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Almeda, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Ariel.
- Almeda, E. (2005). Pasado y presente de las cárceles femeninas en España. *Sociológica: Revista de Pensamiento Social*, 6, 75-106.
- Ballesteros, A. (2017). Redomesticidad y encarcelamiento femenino en el sistema penitenciario español. Los Módulos de Respeto. *Papers. Revista de Sociología*, 102(2), 261-285. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2338>
- Banks, C. (2003). *Women in Prison. A Reference Handbook*. ABC-Clío.
- Barberet, R. (2014). *Women, Crime and Criminal Justice*. Routledge.
- Bloom, B., Owen, B. y Covington, S. (2003). *Gender responsive strategies: Research, practice, and guiding principles for women offenders*. U.S. Department of Justice, National Institute of Corrections.
- Bosworth, M. (2000). Confining Femininity: A History of Gender, Power and Imprisonment. *Theoretical Criminology*, 4(3), 265-284. <https://doi.org/10.1177/136248060004003002>
- Carlen, P. y Worrall, A. (2004). *Analysing Women's Imprisonment*. Routledge.
- Confederación General del Trabajo. (2019). *Trabajo en prisión y derechos laborales*. [http://librepensamiento.org/wp-content/uploads/2019/10/LP-N%C2%BA-98-web.pdf#new\\_tab](http://librepensamiento.org/wp-content/uploads/2019/10/LP-N%C2%BA-98-web.pdf#new_tab)
- Dauvergne-Latimer, M. (1995). *Exemplary Community Programs for Federally Sentenced Women: A Literature Review*. Correctional Service of Canada. <https://www.csc-scc.gc.ca/publications/fsw/fsw27/toce-eng.shtml>
- Davis, A. Y. (2005). *Abolition Democracy. Beyond empire, prisons and torture*. Seven Stories Press.
- De Miguel, E. (2014a). El encierro carcelario. Impacto en las mentes y los cuerpos de las mujeres presas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 395-404. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CUTS.2014.v27.n2.43821](https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.43821)
- Del Val-Cid, C., Viedma-Rojas, A. y Reviriego-Picón, F. (2013). Hacia una medida objetiva de la discriminación en la cárcel: indicadores e índice de punición. *Revista Criminalidad*, 55(2), 29-47.
- Dobash, R. P., Dobash, R. E. y Gutteridge, S. (1986). *The imprisonment of Women*. Basil Blackwell.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (2.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores.
- Freedman, E. B. (1981). *Their Sisters' Keepers: Women's Prison Reform in America, 1830-1930*. The University of Michigan Press.

- Frutos, L., Viedma, A. y Del Val, C. (2016). El trabajo en prisión. ¿Reproduce las desigualdades de género? *Sociología del Trabajo*, 87, 89-117. <https://recyt.fecyt.es/index.php/sociologiatrabajo/article/view/52270/31845>
- Gelsthorpe, L. (2010). Women, crime and control. *Criminology & Criminal Justice*, 10(4), 375-386. <https://doi.org/10.1177/1748895810382373>
- Government of the United Kingdom (2018). *Female Offender Strategy*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/719819/female-offender-strategy.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/719819/female-offender-strategy.pdf)
- Hagan, J., Gillis, A. R. y Simpson, J. (1985). The class structure of gender and delinquency: toward a power-control theory of common delinquent behavior. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1151-1178. <https://doi.org/10.1086/228206>
- Javdani, S. (2013). Gender Matters: Using an Ecological Lens to Understand Female Crime and Disruptive Behavior. En B. L. Russell (ed.), *Perceptions of Female Offenders. How Stereotypes and Social Norms Affect Criminal Justice Responses* (pp. 9-24). Springer.
- Lorenzo, M. (1995). *Delincuencia femenina e intervención pedagógica: un estudio sobre la cuestión en Galicia* [Tesis doctoral inédita]. Universidade de Santiago de Compostela.
- Lorenzo, M., Aroca, C. y Alba, J. L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- Maidment, M. (2006). «We're not all that criminal»: Getting beyond the pathologizing and individualizing of women's crime. *Women and Therapy*, 29(3-4), 35-56. [https://doi.org/10.1300/j015v29n03\\_03](https://doi.org/10.1300/j015v29n03_03)
- Manzanos, C. y Balsameda, J. M. (2003). *Situación de las mujeres en las cárceles del País Vasco*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Mapelli, B., Herrera, M. y Sordi, B. (2013). La exclusión de las excluidas. ¿Atiende el sistema penitenciario a la necesidad de género?: una visión andaluza. *Estudios Penales y Criminológicos*, 33, 59-95.
- McCorkel, J. A. (2003). Embodied Surveillance and the Gendering of Punishment. *Journal of Contemporary Ethnography*, 32(1), 41-76. <https://doi.org/10.1177/0891241602238938>
- Miralles, T. (1983). La mujer: el control informal. En R. Bergalli y J. Bustos (dir.), *El pensamiento criminológico* (vol. 2, pp. 121-147). TEMIS.
- Quiroga-Carrillo, A., Núñez-García, J. y Míguez, G. (2020). Discriminaciones de género en prisión. Programas socioeducativos para combatir la desigualdad. En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (dirs.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 1008-1021). Barcelona: Octaedro.
- Richie, B. E. (2001). Challenges Incarcerated Women Face as They Return to Their Communities: Findings from Life History Interviews. *Crime & Delinquency*, 47(3), 368-389. <https://doi.org/10.1177/0011128701047003005>
- Romero, M. (2003). ¿Por qué delinquen las mujeres? Parte II. Vertientes analíticas desde una perspectiva de género. *Salud Mental*, 26(1), 32-41.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2010). *Programa de acciones para la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito penitenciario*. [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/Programa\\_para\\_la\\_igualdad\\_accesible.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/Programa_para_la_igualdad_accesible.pdf)
- Smart, C. (1995). *Law, Crime and Sexuality: Essays in Feminism*. SAGE Publications.
- Smart, C. y Smart, B. (1978). *Women, Sexuality and Social Control*. Routledge and Kegan Paul.
- Zedner, L. (1991). *Women, Crime and Custody in Victorian England*. Clarendon Press.

# 49 La reinserción socioeducativa en el ámbito penitenciario y extrapenitenciario desde el enfoque de género

Mario León-Sánchez<sup>1</sup> y Ángela Martín-Gutiérrez<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Los centros penitenciarios del estado español reciben el encargo práctico de desarrollar la reeducación y la reinserción. Este encargo es definido por estos dos principios vinculantes a la idea de reeducación. La Constitución española recoge en su artículo 25.2. que «las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social» (art. 25.2 CE). La Administración Penitenciaria tiene la obligación de «diseñar un programa individualizado para cada uno de ellos, incentivándoles de forma que intervengan en la planificación y ejecución del mismo» (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias-SGIP, 2018). Para la regulación de estos programas individualizados, se creó en 2004, el Protocolo de actuación para la programación, evaluación e incentivación de actividades y programas de tratamiento de los internos. La perspectiva a la hora de afrontar los Programas Individualizados de Tratamiento (PIT) debe ser doble: «Asignación, (...), de las actividades prioritarias y complementarias, de acuerdo al estudio de carencias, necesidades e intereses del interno y la adaptación, del catálogo de actividades del centro a las necesidades que presenten los internos» (I 12-2006: 2-3). Como nos indica Barbosa (2019, p.22), «Cada centro debe realizar su propio Catálogo de Actividades, adaptándose a las características concretas de sus internos/as. El objetivo principal sigue siendo el de la sensibilización, es decir, fomentar la apreciación y el valor de la cultura, la educación y el deporte, siendo los programas de intervención específicos para cada recluso/a».

En relación a la atención integral a las necesidades de las mujeres encarceladas y ex-carceladas, encontramos 66 medidas, entre las que destacan: diseñar un protocolo de acogida inmediata ante el ingreso, fortalecer el entorno familiar o búsqueda de recursos sociales alternativos, crear redes de apoyo entre las presas, planes de integración escolar y

---

<sup>1</sup> Investigador Predoctoral en la Universidad de Sevilla (US).

<sup>2</sup> Profesora Contratada Doctora en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y profesora en la Universidad de Sevilla (US).

formativa, fomento de la salud, trabajar el empoderamiento, planes de integración cultural, deportiva y de ocio, mejorar la inserción laboral, maternidad en prisión, atención a colectivos específicos: jóvenes, mayores, con discapacidad. Sin embargo, Pozo, Jiménez, y Turbi (2013, p. 68) afirman cómo «las mujeres continúan apuntándose, por la oferta que se desarrolla para ellas, a cursos profesionales basados en estereotipos femeninos como peluquería, costura, hostelería».

Un estudio realizado por la Fundación Atenea (2012) destaca que el 32,4% de las personas que entraron en prisión estaban en paro antes de su ingreso y el 35,8% solo contaba con recursos procedentes de la economía sumergida. Este estudio también destaca otro dato relevante y es que solo un 5% de los reclusos en España tiene estudios universitarios.

Cuando una mujer es condenada a una pena de privación de libertad sufre una triple condena:

- a) *Social*. La normativa penitenciaria evidencia el interés en defender los derechos de los menores, dejando a las madres en un segundo plano dado que la madre presa no es madre plena porque no está ahí para cuidar a los hijos.
- b) *Personal*. Experimenta un desarraigo familiar porque era ella la que sostenía la unidad familiar. No sucede lo mismo cuando es el hombre el que ingresa en prisión. En este sentido numerosos estudios evidencian las diferencias de género que afrontan las mujeres cuando ingresan en prisión (Igareda, 2006; McCann, Peden, Philips, Puge y O'Moore, 2019). En este sentido el 25% de las mujeres internas declararon que el padre era el encargado de cuidar de los infantes, en caso contrario, el 92% de los hombres internos afirmaron que era la madre la que tenía los hijos a su cargo. Del mismo modo resulta representativo que solo el 5% de los menores permanecían en el hogar familiar. Contextualizando en el caso español solo el 20 % de los hijos estaban con su padre, el 38% con la familia extensa materna y el 6% con la paterna, el 10% en acogimiento preadoptivo o adoptivo o en centro de menores. U
- c) *Penitenciaria*. Las condiciones de cumplimiento son más duras que para el hombre. Las mujeres presas que cumplen su condena en centros específicos para mujeres —el 20% según el Informe APDHA—, siendo relegadas las demás a cumplir su condena en el módulo de madres de prisiones masculinas. Esto viola flagrantemente la legislación penitenciaria española, incumpliendo el principio fundamental del tratamiento penitenciario que es la separación de los internos basándose en su perfil social y criminológico, distinción que si se realiza en el caso masculino. Por tanto, se les aplica de forma indiscriminada las formas de control, vigilancia y seguimiento, características de la institución penitenciaria. Este aspecto ha sido denunciado por Comisiones Obreras mediante la realización de su informe sobre la situación de las cárceles españolas.

Como se observa en la figura 49.1, en la última década la población reclusa masculina y femenina ha ido disminuyendo en España (13.381 reclusos menos y 1.480 reclusas menos). Los últimos datos del año 2019, reflejan cómo las cárceles españolas albergan a 4.518 mujeres presas (APDHA, 2020), que representan un 7,6% de la población reclusa y



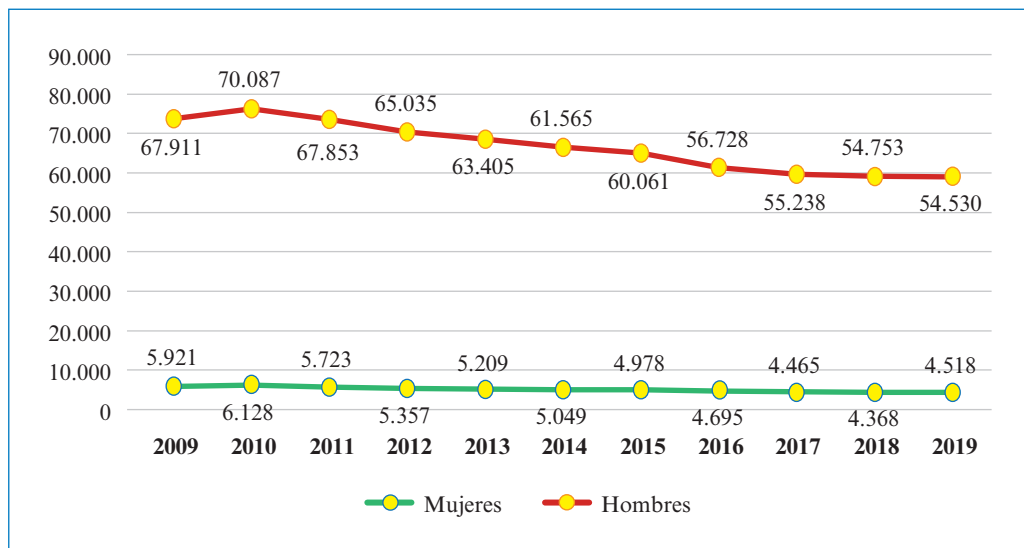


Figura 49.1. Población reclusa en España por género de 2009 a 2019. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ministerio del Interior.

el récord de encarcelamiento femenino en Europa occidental, donde el porcentaje es del 4,5%. Lejos de la media española están las tasas de países como Francia, con un 3,6% de mujeres reclusas en sus prisiones; Italia, con un 4,3%; y Reino Unido, con un 4,9% según el Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos (Ocaña y Beiras, 2012). El 92% de la población reclusa son hombres, pero en contraposición solo existen en la actualidad cuatros cárceles específicas para mujeres en el estado español, viéndose relegadas a cumplir sus penas en cárceles de hombres, donde suelen convivir en el módulo de madres junto con sus hijos (hasta los 3 años).

Atendiendo a las particularidades de las mujeres presas resulta significativo contextualizar la naturaleza delictiva de los crímenes condenatorios en el contexto español. La mayoría de los delitos son contra el patrimonio (42%), seguidos por los delitos contra la salud pública (27,51%), contra la libertad sexual (6,26) y homicidios (5,34%). Resulta llamativo que, pese a que los delitos no destacan por ser delitos violentos, la reincorporación al mercado laboral de las mujeres resulta más compleja si cabe que la de los hombres.

Atendiendo a las características sociológicas de las mujeres presas reflejadas en el informe de APDAHA (2020) cabe a destacar: actualmente más del 25% de las mujeres presas son menores de 30 años; se encuentra una sobrerrepresentación de mujeres inmigrantes entre la población reclusa en el contexto europeo (40% en Italia, 27,3% Francia, 23,5% España), normalmente asociados a delitos de tráfico de drogas; los porcentajes de mujeres de etnia gitana son muy altos en aquellos países que cuentan con una importante comunidad gitana en su población en general: 40% en Hungría, 25% en España; algunos de los países contaban con estudios que mostraban el número de mujeres presas que

han sufrido violencia en algún momento de sus vidas: 50% en Inglaterra y Gales, 38% en España. Mas del 25% de las mujeres presas son menores de 30 años; hay una sobrerrepresentación de mujeres inmigrantes entre la población reclusa (40% en Italia, 27.3% Francia, 23.5% España).

Antes de la situación de privación de libertad, la mayoría de las mujeres presas ya presentaban una situación de múltiples desventajas, y algunos de factores de exclusión social, que además tienen un aspecto específico de género, lo que configura el tipo de crímenes por los que son enviadas a prisión: la violencia doméstica es un elemento con un impacto directo o indirecto en la mayoría de las mujeres presas. Asimismo, la violencia sufrida es un elemento determinante en el acercamiento de las mujeres hacia el crimen, las mujeres encarceladas fueron condenadas por crímenes que se relacionaban con la dependencia al hombre (habitualmente del entorno familiar). En según qué casos, las redes, los barrios y la exclusión multigeneracional desempeñan un papel transversal en el crimen cometido.

## **2. METODOLOGÍA**

La acción socioeducativa requiere de una mirada crítica que cuestione su realidad. Ante el clima de desprofesionalización de las prisiones del estado español (Cantero, 2010) tomamos la determinación de desarrollar una revisión bibliográfica y un análisis documental. El análisis documental constituido como una técnica inter y transdisciplinaria contribuye a adquirir un carácter experto que posibilita entender y alcanzar las inclinaciones de los textos analizados (Peña y Pirela, 2007).

El estudio se configura metodológicamente mediante la sistematización de los informes, los proyectos y las experiencias educativas disponibles hasta la fecha actual. Asimismo, se han analizado los resultados expuestos por las entidades que desarrollan su actividad socioeducativa en contexto penitenciario y postpenitenciario, posibilitando el acercamiento a las realidades de las mujeres en situación de las mujeres que se encuentran o se han encontrado en situación de privación de libertad. En este sentido abordando las limitaciones profesionales y organizacionales de la atención a las mujeres que están o se han visto privadas de libertad.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. Programas de reinserción en el ámbito penitenciario**

Tras un análisis en profundidad de los programas y recursos con los que cuenta la población en el ámbito penitenciario, se puede afirmar que en su mayoría surgen de iniciativas propuestas por el gobierno (Ministerio del Interior) y en algunas ocasiones por instituciones sociales como el Instituto de la Mujer. La mayoría de los programas van dirigidos a la población general de este ámbito. Se pueden encontrar recursos piscosanitarios, psicosociales, asistenciales, educativos, deportivos, socioculturales y de ocio, sociolaborales,

familiares e igualdad (tabla 49.1). Sin embargo, analizándolos desde la perspectiva de género, se observa que solo existe un programa a nivel macro que reúne los indicadores anteriores y que comentaremos con posterioridad y varios específicos o a nivel micro sobre salud y empoderamiento de la mujer (Programa de Intervención en Salud desde un Enfoque de Género con Mujeres Privadas de Libertad, Programas de intervención con madres y menores y Programa «Sermujer.eS»). Según el Informe APDHA (2020, p. 32) «La inexistencia de programas de supervisión con perfil de género en los distintos mecanismos de supervisión ha constituido un auténtico problema para atajar la desigualdad en el tratamiento de las mujeres presas».

Pero esto, no quiere decir que las internas no participen en otros programas, de hecho, Pozo, Jiménez y Turbi (2013) inciden en que los programas con mayor afluencia y demanda de las mujeres son los programas socioculturales (22%) y deportivos (20%). Además, afirman que, según su estudio a nivel nacional, un 80% de las mujeres tienen hijos e hijas, y, sin embargo, los programas de educación familiar e infantil solo tienen una demanda del 7%, dificultando este hecho que las internas no cuenten con suficientes estrategias eficaces para su reinserción familiar. Ocurre lo mismo con los programas de género en los que existe una escasa participación (6%).

TABLA 49.1

*Programas y recursos para la inserción en el ámbito penitenciario*

Tipos de programas	Programas
<b>Adicciones</b>	Programa de tabaquismo.
	Programa de deshabituación al alcohol.
	Programa de juego patológico.
	Programa módulos terapéuticos (drogas).
	Programa de pornografía infantil.
<b>Asistenciales</b>	Programa Integra.
	Programa Puente de mediación.
	Programa de personas con discapacidad física, sensorial, psíquica o intelectual.
<b>Perspectiva de género</b>	Programa de acciones para la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito penitenciario.
	Programa Ser mujer
	Programa de Intervención en Salud desde un enfoque de género.
	Programas de intervención con madres y menores.

TABLA 49.1 (continuación)

Tipos de programas	Programas
<b>Psicosociales</b>	Programa terapia asistida con animales (TACA).
	Programa de resolución dialogada de conflictos.
	Programa módulos de respeto.
	Programa de prevención de suicidios.
	Programa para el control de la conducta violenta (PICOVI).
	Programa Encuentro.
	Programa Diversidad.
<b>Socioeducativos y laborales</b>	Programa hacia la población penitenciaria extranjera
	Programa de intervención con jóvenes.
	Programas de formación profesional.
	Programa de preparación de permisos de salida.
	Programa trabajo e Inserción laboral
	Programa formación ocupacional.
	Programa de biblioteca y animación a la lectura.
	Programa ciberaulas solidarias.
<b>Culturales, deportivos y de ocio</b>	Programa <i>Metagym</i> .
	Programa baloncesto sin límites.
	Programa de actividades físico deportivas con enfermos mentales.
	Programas de creación y difusión cultural.
	Programa de actividades deportivas recreativas.
	Programas deportivos de competición.
	Programas de apoyo cultural y deportivo.

Fuente: elaboración propia a partir de entidades adscritas al Ministerio del Interior Español.

El recurso más completo desde la perspectiva de género es el «Programa de acciones para la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito penitenciario» elaborado a finales de 2008 por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP) en colaboración con el Gobierno, con el objetivo de eliminar las situaciones discriminatorias de las mujeres en la ejecución penitenciaria, pero sobre todo, con la finalidad de contribuir a romper las barreras sociales y personales que pudieren dificultar una adecuada inserción social y el pleno ejercicio de sus derechos de ciudadanía.

Desde este punto de vista, el programa incluye propuestas relacionadas con los elementos que intervienen en el proceso penitenciario y social de integración y, de forma especial, del empleo público, siguiendo las recomendaciones dictadas expresamente para la población penitenciaria femenina de las nuevas Normas Penitenciarias Europeas (Rec (2006) del Comité de Ministros de los Estados Miembros) que inciden en la necesidad de respetar las necesidades de las mujeres ingresadas, entre otras a nivel físico, profesional, social y psicológico. Este programa está plenamente alineado con la Resolución del Parlamento Europeo «Sobre la situación especial de las mujeres en los centros penitenciarios y las repercusiones de la encarcelación de los padres sobre la vida social y familiar» (Resolución (2007/2116 (INI). En clave política, sigue los parámetros establecidos en la mayoría de los planes de igualdad aprobados por distintas administraciones del Estado. También recoge como propios los objetivos de igualdad y género formulados en las Administraciones Públicas, a través del Plan CONCILIA y otros instrumentos legales. En cuanto a sus propuestas penitenciarias referidas a las mujeres internadas, el presente Programa se inscribe en el marco de las iniciativas y recomendaciones del proyecto MIP Project. «Women, Integracion and Prison, 2002-2005», formuladas al Consejo de Europa para garantizar la Inclusión Social y la Estrategia de Género en las políticas penales y penitenciarias de los estados de la UE. Por último, integra, como parte de la política penitenciaria de igualdad, el desarrollo de medidas y programas de tratamiento dirigidos especialmente a las víctimas de violencia de género que se encuentran internadas, y los agresores, en su cumplimiento penitenciario.

Este programa, persigue la aplicación de medidas eficaces que permitan la temprana reincorporación de la población femenina a sus responsabilidades familiares y laborales, favoreciendo su integración social; el impulso de medidas de atenuación, suspensión o sustitución de las penas de prisión para mujeres embarazadas y las que tengan a su cargo hijos no emancipados o personas mayores o dependientes; así como potenciar la corresponsabilidad de las instituciones, servicios públicos, asociaciones y empresas que intervienen en el proceso de cumplimiento e integración para mejorar y enfocar la actividad penitenciaria de las mujeres hacia la comunidad externa.

Pero no son las únicas pretensiones que se establecen, también se impulsa la guía y tutela personal, mediante su implicación en proceso continuo de logros consolidables desde el grado de dependencia que presentan hacia la autonomía personal, a través de una combinación de programas de servicios sociales, formativos, y de intervención personal. Se trata de conseguir que el tiempo en prisión sea un tiempo de crecimiento personal.

### 3.2. Programas y recursos para la reinserción sociolaboral-educativo tras abandonar el ámbito penitenciario (mujeres/hombres)

Se han analizado con detalle las entidades de la Red de Organizaciones Sociales del Entorno (ROSEP) compuesta por las 55 entidades que trabajan en contexto penitenciario y extrapenitenciario en el estado español. Este análisis se centra en la identificación y el conocimiento de los programas que se desarrollan en una línea de actuación comprometida con la perspectiva de género. Pese a los reiterados esfuerzos, prospectivas y búsquedas no fue posible en el transcurso de la investigación encontrar información actualizada de 16 entidades que integran ROSEP, esto se debe tener en cuenta en el abordaje de los resultados. Se ha encontrado que la mayoría de los programas resultan poco específicos y se suelen orientar hacia la población exreclusa en general. La tendencia es un mayor número de programas orientados hacia la promoción de la salud, este aspecto pese a ser muy positivo puede llegar a resultar ineficaz si no adquiere una perspectiva transversal y se combina con otros programas como la atención y la orientación psicosocial o la OSL. Estudios avalan las diferencias entre los condicionantes sociales entre los mayores de 40 años para reincorporarse a una vida normalizada (Esteban, Alós, Jódar y Miguélez, 2014). En este sentido recogemos los programas y actuaciones en la siguiente tabla:

TABLA 49.2

*Programas de la red de organizaciones sociales del entorno penitenciario (ROSEP)*

Programas extrapenitenciarios	Número de entidades
Atención y orientación psicosocial.	14 entidades (2 trabajan directamente en clave de género y se centran en mujeres).
Víctimas de violencia de género o violencia sexual.	6 entidades (3 trabajan directamente en clave de género y se centran en mujeres).
Orientación sociolaboral (OSL): apoyo al empleo, programas de formación, desarrollo de itinerarios sociolaborales individualizados, etc.	15 entidades (1 trabajan directamente en clave de género y se centra en mujeres).
Promoción de la salud.	17 entidades (3 trabajan directamente en clave de género y se centran en mujeres).
Medidas alternativas (formación y sensibilización, medidas alternativas, educación para la libertad, etc.).	18 entidades (3 trabajan directamente en clave de género y se centran en mujeres).
Asesoría jurídica.	9 entidades (3 trabajan directamente en clave de género y se centran en mujeres).

Fuente: elaboración propia basándose en la información facilitada por las entidades.

Pese a encontrar dentro del marco de entidades que componen ROSEP grandes proyectos que vinculan e interconectan necesidades como es el caso de la Fundación Diagrama, no es hasta que no descendemos al nivel de entidades más autonómicas o localistas cuando percibimos el enfoque integral de la perspectiva de género. Se destacan así iniciativas como las de la Asociación de Derechos Humanos de Extremadura o INCIDE. Se puede constatar, por tanto, que no se garantiza a nivel estatal unas medidas que tengan en cuenta y centren su intervención en la situación previa a la condena, siendo esto determinante a nivel intrafamiliar, relacional y socio profesional. De esta manera, no se tiene en cuenta en los programas los datos ofrecidos por la Fundación Atenea o el informe APDAHA (2020) que reflejan la altísima precariedad de las mujeres como situación de partida o la violencia ejercida por él entorno próximo. Esto sumado a la ausencia de la perspectiva de género en el desarrollo de los programas, donde no queda muy clara la frontera entre el tratamiento a víctimas y agresores de violencia de género o sexual en cualquiera de sus variantes, evidenciando un claro riesgo para la inclusión y la normalización de las exreclusas en su nueva etapa.

## 4. CONCLUSIONES

Este trabajo concluye haciendo una reflexión sobre la importancia de considerar aquellos factores que facilitan la acción educativa, la necesidad de incorporar el vínculo educativo como condición que reúna la apropiación de elementos culturales y saberes sociales actuales, sin olvidar el enfoque de género. Es desde este posicionamiento desde el que la figura educativa puede incorporar cuestiones al tratamiento individualizado —acompañamiento, identidad afectivo sexual, etc.— asociadas a las problemáticas —necesidades formativas, promoción laboral, maternidad, feminización de la pobreza, violencia contra las mujeres, etc.—. De esta manera, entendemos como necesario atender a las siguientes recomendaciones:

- La unificación urgente de los programas intrapenitenciarios. Se aprecia una alta variabilidad entre los programas y prácticas de las instituciones penitenciarias que no se relaciona con las necesidades específicas de la población reclusa.
- La mejora de las intervenciones específicas de género. Nos encontramos con una escasa estructura y difusión de los programas específicos desde la perspectiva de género. El enfoque de los programas resulta generalista y limitado en el caso del tratamiento extrapenitenciario. Entendemos que esto puede estar relacionado con un déficit en la formación de los profesionales del contexto penitenciario.
- Incorporación de entidades especialistas en el ámbito de las actividades, proyectos o talleres que se imparten en el contexto penitenciario.
- Establecer convenios de colaboración con empresas como puente entre la formación y el acceso o reincorporación al mercado laboral con aquellas internas que tengan la posibilidad de salir o en su defecto formación práctica en el marco institucional que se compute como experiencia laboral.
- Ofrecer OSL centrada en la perspectiva de género que potencie la gestión empresarial, la creación de cooperativas de mujeres, viveros de empresa, etc.

- La creación de una federación de entidades que coordine una red de recursos que respalde la salida de prisión, supliendo de esta forma la desconexión entre las iniciativas intrapenitenciarias y extrapenitenciarias (empoderamiento activo, historias de vida, asesoría jurídica centrada en la perspectiva de género, etc.).
- Especialización de los recursos directos estatales. Los centros de inserción social (CIS) no deben funcionar como un «cajón desastre». El porcentaje de recursos específicos de mujeres debe ser proporcional al lugar cuantitativo que ocupan en el total de la población reclusa o exreclusa.

Como observamos, el ideario social, no concibe la situación de las mujeres y desprecia las causas que las aproximaron al delito y las instituciones que trabajan para garantizar sus derechos no son proporcionales a su dimensión real y se ven incapaces de atender a sus necesidades de una forma integral e inclusiva plena. Entendemos que el camino por andar es largo, pues la realidad de las mujeres reclusas y exreclusas es ampliamente desconocida e ignorada, por ello es necesario conocer esta situación de partida para comenzar a cambiar esta realidad.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Barbosa, A. (2019). *Mujeres tratantes en prisión en España. El papel de la Cooperación Internacional al Desarrollo en su reinserción social*.
- Castaño, V. y Martínez, P. (2012). *Las hermanas caídas: roles de género en el consumo de alcohol y drogas en mujeres presas*. Fundación Atenea.
- Cantero, F. G. (2010). *La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites*.
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía - APDHA (2020). Informe sobre la situación de las mujeres presas.
- Esteban, F., Alós, R., Jódar, P. y Miguélez, F. (2014). La inserción laboral de ex reclusos. Una aproximación cualitativa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 145 (1), 181-204.
- Igareda, N. (2006). Mujeres, integración y prisión. *Boletín criminológico* (86), 1.
- McCann, L. J., Peden, J., Phipps, E., Plugge, E. y O'Moore, E. J. (2019). Developing gender-specific evidence-based standards to improve the health and wellbeing of women in prison in England: a literature review and modified eDelphi survey. *International Journal of Prisoner Health*.
- Consejo de Europa (2006). Comité de Ministros: Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre las Reglas Penitenciarias Europeas. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/5bd895a74.html>
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad* (16), 55-81.
- Pozo, F. J. D., Jiménez, F. y Turbi, Á. M. (2013). *El tratamiento con mujeres: actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones*.
- Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2016). *Informe sobre la situación actual de Instituciones Penitenciarias: análisis desde la perspectiva sindical de CCCO*. Recuperado de [http://www.antonioacasella.eu/archipsy/CCOO\\_oct16.pdf](http://www.antonioacasella.eu/archipsy/CCOO_oct16.pdf).



- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, BOE núm. 311. Art 25.2.
- Cubillo-Herrera, A. (2020). *Perspectiva de género en el contexto penitenciario español. Propuesta de un programa de reinserción*.
- Red de Organizaciones Sociales del Entorno Penitenciario (2020). Recuperado de <https://plataformarosep.wordpress.com/quienes-somos/>.
- Secretaría General de Instituciones penitenciarias-SGIP (2018). *Programa Específico en Módulos Terapéuticos*. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Ministerio del Interior. Gobierno de España. Recuperado de <http://cort.as/-IKcw>.
- Secretaría General de Instituciones penitenciarias-SGIP (2018). *Programa Específico de Agresores Sexuales*. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Ministerio del Interior. Gobierno de España. Recuperado de: <http://www.institucionespenitenciarias.es/>.
- Secretaría General de Instituciones penitenciarias-SGIP (2018). *Programa Específico de Enfermos Mentales*. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Ministerio del Interior. Gobierno de España. Recuperado de <http://www.institucionespenitenciarias.es/>
- Ocaña, M. A. y Beiras, I. R. (2012). Problemáticas detectadas en el sistema penitenciario español (y algunas propuestas). *Critica Penal y Poder* (3).



# 50 Funciones de la Educación Social en el Centro de Rehabilitación Social de Mujeres de Esmeraldas

Arantxa Capdevila Mateu<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En Ecuador la misión de los centros penitenciarios es «ofrecer un espacio multidisciplinario que contribuya a la rehabilitación y reinserción social de las personas privadas de libertad mediante la educación, el arte, cultura física, actividades laborales, crecimiento personal, construcción de un plan de vida, [...] en el marco del respeto a los derechos humanos y cumplimiento de sus obligaciones» (Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos [MJDHC], 2013, p. 10).

Pero la realidad del Centro de Rehabilitación Social (CRS) de mujeres de Esmeraldas según los informes del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (MNPT, 2017), Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y Adolescentes Infractores (SNAI, 2019) y la Defensoría del pueblo de Ecuador (2016) apuntan que este es un espacio de hacinamiento con falta de infraestructuras y recursos que no respeta los derechos, que no ofrece los suficientes talleres y que solo cuenta con una educación básica de cupos limitados, lo cual hace imposible la participación y crecimiento de las presas.

Para poder ofrecer las respuestas marcadas anteriormente, adecuándose a las necesidades de las mujeres del CRS de Esmeraldas, es justo recurrir a la educación social que, tal y como señala la Asociación Estatal de Educación Social (2007, p. 12) en sus *Documentos Profesionalizadores*, es un:

«Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

---

<sup>1</sup> Universidad de Valencia, España, arantxacapdevilamateu@gmail.com.

La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.»

Dicho en otras palabras, esta profesión se podría ajustar al Centro de Rehabilitación Social de Esmeraldas para ofrecer el derecho pedagógico, social, formador y mediador que se necesita en este espacio para conseguir su fin último de reinserción social, a través de la apertura a diferentes oportunidades laborales, de ocio y de participación.

## 1.1. Justificación

La justificación necesaria y base para este listado de funciones profesionales corresponde al área legislativa. De forma que, para comenzar y poder realizar la afirmación de que «toda persona tiene derecho a la educación», acuñada por la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), en el artículo 26, es justo acudir a los Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, (2008) donde se recalca.

También, a nivel estatal, la Constitución de la República del Ecuador de 2008 marca en la sección quinta, artículo 26, que «la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.» Por lo que, se les da derecho educativo permanente a todas las personas sin importar que se encuentren en situación de encierro.

Además, en la sección octava, en el artículo 51, punto 5, se especifica que se les reconoce a las personas privadas de libertad el derecho a «la atención de sus necesidades educativas, laborales, productivas, culturales, alimenticias y recreativas.» Apoyados, finalmente, por los artículos 201, 202, 203 y 393 en los que se garantizan la rehabilitación social y el resto de los derechos de las personas privadas de libertad (PPL).

Es por esta revisión legislativa por la se concluye que las mujeres del CRS de Esmeraldas sí tienen derecho a recibir una educación permanente adecuada a su experiencia y una respuesta a sus necesidades desde un carácter educativo y socializador que, por el contexto, deberían ser dotados por una persona profesionalizada en el campo de la educación social.

## 1.2. Finalidad y objetivos específicos

Aquello que se espera conseguir en este documento es desarrollar un listado de funciones profesionales propias de la educación social para ofrecer respuestas concretas a las necesidades socioeducativas de las personas privadas de libertad del Centro de Rehabilitación Social de mujeres de Esmeraldas.

Esto es posible mediante la teoría y prácticas construidas por la educación social y el análisis legislativo, político y de problemas que rodean el contexto penitenciario esmeraldeño.

El procedimiento recorrido, para conseguir el listado de funciones profesionales de la educación social mencionado como finalidad, son los siguientes objetivos específicos: conocer el contexto penitenciario de mujeres de Esmeraldas; detectar las necesidades socioeducativas del CRS de mujeres de Esmeraldas a través del análisis de los problemas; recopilar un listado de funciones profesionales socioeducativas en contextos de encierro; y adaptar las funciones encontradas, a la vez que cubran las necesidades detectadas, para que le sean de utilidad a la figura profesional de la educación social en el contexto del CRS de Esmeraldas.

## 2. METODOLOGÍA

Este apartado está dedicado a explicar el proceso de recogida de la información, así como los métodos que se han utilizado para sintetizarla.

Para la obtención de las informaciones necesarias se ha recurrido a bases de datos en red, siendo; cárcel y sus sinónimos, educación social y Ecuador las palabras clave más utilizadas para encontrar los documentos, artículos e informes más útiles. Estos han sido de diferentes contenidos para la obtención total de los datos. Se han necesitado bases legislativas y profesionales, artículos científicos, artículos sobre proyectos realizados e informes carcelarios para la obtención de datos cuantitativos, así como características cualitativas de los CRS. Estas últimas características se han sustraído generalmente del análisis de contexto penitenciario de América Latina, pasando por el de Ecuador y finalmente el de Esmeraldas.

En muchas ocasiones se ha tenido que recurrir a bibliografía española, pero esto no ha sido desde una perspectiva neocolonial que interpreta a los saberes del norte más válidos que los del sur, simplemente se debe a la falta de documentación formal sobre este ámbito en Ecuador y por la no profesionalización de la educación social en el territorio. Cuando se ha tenido que recopilar la información profesional del área socioeducativa de Ecuador ha sido mediante figuras de educación formal, de trabajo social o incluso de voluntariado.

Para analizar la información obtenida, necesaria para la construcción de las funciones, se han seguido dos procesos diferentes. Por un lado, la técnica del árbol de problemas para organizar todos los datos dispersos obtenidos desde diferentes artículos y descubrir las necesidades que pueden y deben ser cubiertas por la profesión. En segundo lugar, se ha utilizado un mapa mental para poder sintetizar las funciones socioeducativas ya publicadas en centros penitenciarios, prestando especialmente atención a las propias de la educación social.

Así pues, el análisis de la realidad, y con ello la obtención de necesidades presentes en el Centro de Rehabilitación Social de mujeres de Esmeraldas, ha sido posible mediante la construcción de diferentes árboles de problemas que han crecido alrededor de problemas centrales que ofrecía la bibliografía. Definiéndolos, cada uno de estos árboles «es una repre-

sentación conceptual de un conjunto de problemas interconectados mediante relaciones de causalidad y efectos, que están mediados por un tipo de problema que tiene características distintivas y que denominamos el problema central» (Sandoval<sup>1</sup> y Silva<sup>2</sup>, 2012, p. 59).

Los resultados obtenidos a partir de la descripción de los problemas del CRS de Esmeraldas han sido el siguiente listado de funciones que cubren las necesidades que requieren ser cubiertas:

- Ofrecer apoyo profesional para cubrir la organización y gestión de los servicios socioeducativos del centro.
- Tratar de forma humana a las PPL.
- Realizar proyectos de intervención individualizados.
- Luchar contra el imaginario punitivo.
- Promover el principio de actividad.
- Reforzar los recursos educativos y humanos.
- Proteger las maternidades.
- Crear un método de resolución de conflictos.

En cuanto a las funciones detectadas, se han agrupado según su tipología o área de trabajo mediante mapas mentales, que han servido para encontrar funciones específicas, para unir algunas complementarias y así completar o reforzar aquellas ya obtenidas mediante los árboles.

Obteniendo así, la siguiente síntesis de funciones socioeducativas en el ámbito carcelario:

- Atender a madres y criaturas.
- Apoyar a las PPL en régimen semiabierto para la inserción laboral.
- Gestionar las actividades recreativas y deportivas.
- Usar diferentes recursos cómo la cartografía o la técnica de observación.
- Responsabilizarse del contacto con las ONG, otras instituciones y/o agentes de apoyo.
- Garantizar enseñanza reglada y formación.

De forma que estos enunciados en infinitivo se convierten en el antecedente necesario para poder establecer y desarrollar los resultados expuestos a continuación.

### **3. RESULTADOS**

Aquí se expone el listado final de funciones que debería desarrollar la figura profesional de la educación social en el Centro de Reinserción Social de mujeres de Esmeraldas. Este listado se ha construido teniendo en cuenta el análisis del contexto realizado y los resultados obtenidos, tanto los que proceden de las necesidades detectadas a través de la descripción de problemas, como de los resultados que han surgido a través de la síntesis de diferentes funciones.

### **Construir una ética e ideología profesión**

Para hacer efectiva esta función puede ser útil adquirir como guía o norma general que «el/la educador/a social debe responder siempre con eticidad» (Moreno<sup>3</sup> y Roca<sup>4</sup>, 2016, p. 79). Si se sigue fielmente esta premisa sin dejar que sea corrompida, el trabajo en prisión va a ser mucho más beneficioso para todas las personas implicadas.

Así pues, con las pautas marcadas por Gil<sup>5</sup> (2016) que apuestan por salir del despacho, promover la acción educativa, apoyar la profesionalización de unas funciones que respeten y estén en armonía con otras figuras profesionales, no apostar por la medicalización, creer en las posibilidades de cambio, seguir una perspectiva educativa y cultivar esperanza se puede construir la ideología y ética que deben marcar el camino de la profesión.

Como luchar por mejorar la situación e ir ganando terreno al ideario punitivo que «consiste en la idea de que hay que castigar a los criminales más allá de las consideraciones legales. Como la única forma de atacar la delincuencia» (Rangel<sup>6</sup>, 2013, p.19) y es una necesidad acabarlo. Es por ello que, García<sup>7</sup> (2015) (citado en Moreno y Roca, 2016, p. 79) apuesta por proclamar que «las trasgresiones de hoy pueden resultar principios y leyes mañana».

### **Atender al ingreso**

Esto se debe a la información aportada por el informe MNPT (2017), en que se declara que todas las entrevistadas no conocen la normativa y el reglamento del centro, y a la existencia de esta función en algunos de los documentos de funciones del área socioeducativa revisados.

### **Diseñar, implementar, seguir y evaluar los proyectos de intervención socioeducativos individuales**

Se va a diseñar, implementar, seguir y evaluar, siendo las dos últimas de forma continua, un proyecto de intervención socioeducativo individual que trate de «buscar respuestas educativas integrales, metodológicamente plurales y abiertas a un quehacer pedagógico de amplias miras» (Caride<sup>8</sup> y Gradaïlle<sup>9</sup> 2013, p.36).

Asimismo, nunca se debe dejar de lado que el trabajo de la educación social es con las personas y no con los proyectos, aunque sea aquello que los crea, por lo que esta figura profesional siempre deberá centrarse «más en la persona que en el programa» Barlow (2005) (citado por Gil, 2010, p. 58).

### **Promover el principio de actividad**

Mediante esta promoción de la actividad y de la participación de las presas en su proceso de crecimiento se va a reforzar la propia condición de agente, la cual permite la reeducación y el cambio personal (Gil, 2016). Ya que sin esta condición no sería posible un cambio significativo para ellas. Además de que podría paliar de forma más favorecedora

la misión paradójica que tienen las cárceles, al pretender que estas personas preparen su futuro estando en una situación de encierro, tal y como señalan Caride y Gradaílle (2013).

### **Responsabilizarse de la educación no formal**

Esta responsabilidad trata de asumir el cargo de una educación y formación considerada como complementaria a la educación formal, que no alternativa a ella. Aun así, debe producirse de forma intencional, estructurada, ordenada, sistemática, de duración limitada y generada para un contexto específico. Es por ello, por lo que deberá tener unos objetivos formativos específicos, que pueden ser cubiertos con la ayuda de otros profesionales expertos en el área (Vázquez<sup>10</sup>, 2011).

Moreno y Roca (2016, p. 78) sugieren diferentes posiciones que puede adquirir la educación social según las funciones que va a desempeñar. Para ejercer una buena educación no formal pueden resultar útiles la posición dinamizadora que «impulsa la transacción de elementos socioeducativos realizando una apuesta por la creatividad en el engranaje del diseño, creación y traspaso de los bienes culturales. Esta posición favorece que el interno constituya su tiempo institucional de manera productiva, formativa y educativa» o la posición formativa en la que «el/la educador/a selecciona aquellos contenidos socioeducativos que considera necesarios y positivos para el interno, transfiriéndolos en los espacios no tan normalizados».

### **Gestionar la vinculación con el voluntariado**

Para realizar una buena gestión del voluntariado es oportuno seguir las siguientes cuatro premisas, tal y como señalan Enjuanes<sup>11</sup> y Vinyals<sup>12</sup> (2016). En primer lugar, la educadora o educador deberá encargarse de la motivación para asistir a estos encuentros y que sean adecuados para la PPL según sus intereses obtenidos de la cartografía y de la información recibida en su seguimiento individualizado. En segundo lugar, se deberá crear una comisión mensual para facilitar un punto de reunión donde exponer diferentes informaciones o ideas que se quieran aportar, resolver posibles conflictos y tener un espacio donde fortalecer la intervención y vencer las dificultades, ya que se pretende que las reclusas tengan una participación activa en este proceso. Asimismo, en tercer lugar, también se debe dotar de un espacio de diálogo para facilitar la comunicación con el voluntariado y formarles para conseguir una coparticipación real, una estrecha colaboración y seguir entre todo el equipo una línea de acción coherente. En cuarto y último lugar el voluntariado debe poder tener un contacto rápido y directo con la dirección del centro para asegurar el abastecimiento necesario de recursos y para agilizar las diferentes autorizaciones especialmente de acceso que se requieren con frecuencia.

### **Ocuparse de la inserción sociolaboral de las personas en régimen semiabierto**

Aunque se suponga que las cárceles «constituyen un período preparatorio para la inserción social» (Rangel, 2013, p. 24), la realidad es que estos escenarios hostiles no facilitan dicha misión.



Según la propuesta de Fabra<sup>13</sup>, Heras<sup>14</sup>, Gómez<sup>15</sup> y Homs<sup>16</sup> (2016) la primera tarea a abordar es proseguir con el proyecto educativo individual para poder continuar con el itinerario personalizado, en segundo lugar, implantar un taller de apoyo para paliar los efectos nocivos y negativos que ha causado el encarcelamiento y, en tercer lugar, construir una red de apoyo entre mujeres con buena disposición y colaboración proactiva que ya se encuentren en diferentes momentos del proceso para que puedan servirse de guías en la búsqueda de empleo y de acompañantes para recuperar la propia red familiar y de ocio. Dirigir acciones mediadoras.

La mediación penitenciaria «es un método de resolución pacífica de conflictos entre internos basado en el diálogo y el respeto, permitiendo a las personas implicadas asumir la responsabilidad de su conducta, el protagonismo en el proceso y la propia resolución pacífica del conflicto» (Huertas<sup>17</sup> y Pastor<sup>18</sup>, 2014, p. 199).

### **Participar activamente en la coordinación con el resto del equipo multidisciplinar para la correcta gestión de los servicios**

Para cumplirse van a tener que realizarse reuniones periódicas, en las que prime la comunicación fluida y el buen trato, de las cuales deben surgir sugerencias, indicaciones o asesoramientos que sirvan de apoyo, colaboraciones para atender con algunas tareas auxiliares si es necesario y coordinar los diferentes programas para que tengan más sentido y sigan una misma dirección.

### **Ofrecer atención especializada para las madres y sus criaturas**

Además de trabajar con talleres de crianza que ayuden a las madres en este proceso, también resultaría apropiado conseguir un espacio educativo y de entretenimiento para las criaturas. Este sería apropiado para que su crecimiento en prisión sea lo menos dañino posible para su desarrollo y, conjuntamente, para que las madres tengan espacio para ellas. Ya que según apunta Robertson<sup>19</sup> (2007, p. 33): «para las madres con niños en la cárcel será difícil tomar un descanso de sus responsabilidades maternas y, si no existe la opción de guardería de niños, tal vez no puedan aprovechar las oportunidades de educación o trabajo ofrecidas en la cárcel. Esto puede afectar sus posibilidades de reintegrarse exitosamente a la sociedad cuando termine su sentencia, lo que a su vez repercutirá en sus hijos».

## **4. CONCLUSIONES**

A lo largo de este documento se han propuesto unas funciones socioeducativas importantes, prósperas y transformadoras para el contexto penitenciario y para la educación social.

Respecto al CRS, estas funciones pueden ser facilitadoras de justicia social, derechos, inserción y educación en un contexto de riesgo como es el carcelario. Al mismo tiempo que ofrece visibilidad al tejido de mujeres presas con perspectiva de género.

En cuanto a la educación social, también supone un aporte significativo por la falta de reconocimiento que tiene esta figura profesional base en los centros penitenciarios, de forma que mediante estas líneas se pretende aportar a su crecimiento y a ganar el espacio que merece.

A pesar de dichos beneficios, esta propuesta, obtenida mediante una revisión bibliográfica, podría ser mejorada con alguna técnica de observación y/o de entrevista con las personas implicadas para que las funciones puedan ser lo más representativas y reales posibles.

En conclusión, los resultados obtenidos han sido los esperados respecto a la finalidad que se había marcado en el estudio, ya que se ha logrado un listado de funciones propias de la educación social en el CRS de mujeres de Esmeraldas que se ajusta de forma significativa a la realidad.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Estatal de Educación Social. (2007). *Documentos profesionalizadores*.
- Caride J. A. y Gradaïlle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de educación*, (360), 36-47.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, (2008). *Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas*. <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/PrincipiosPPL.asp>.
- Constitución de la República del Ecuador de 2008. Reformada al 30 de enero de 2012. Registro Oficial 449, del 20 de octubre de 2008.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. <http://www.codhey.org/sites/all/documentos/Doctos/Transparencia/DecUnivDH.pdf>.
- Defensoría del pueblo de Ecuador (2016). *Informe anual del mecanismo nacional de prevención de la tortura*. Dirección nacional del Mecanismo de Prevención de la Tortura, Tratos Crueles y Degradantes. <https://www.dpe.gob.ec/wp-content/dpemnpt/2016/informe-anual-mn-tp-2016.pdf>.
- Enjuanes, J. y Vinyals, O. (2016). Voluntariado y educación social en prisiones. Una experiencia de participación integral en el proceso de cambio de las personas privadas de libertad. *Revista de Educación Social*, (22), 212-229.
- Fabra Fres, N., Heras i Trias, P., Gómez i Serra, M. y Homs i Ferret, O. (2016). Inserción laboral de personas que cumplen medidas penales. *Revista de Educación Social*, (22), 182-197.
- Gil, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista española de pedagogía*, (245), 49-64.
- Gil, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión. *Revista de Educación Social*, (22), 50-68.
- Huertas, E. y Pastor, E. (2014). Mediación penitenciaria: una alternativa a la resolución pacífica de conflictos entre internos. *Revista interuniversitaria*, (23), 199-229.
- Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (2017). *Informe de visita al Centro de Rehabilitación Social Femenino y Centro de Privación de Libertad Transitorio Mixto Esmeraldas (0028-I)*. <https://www.dpe.gob.ec/wp-content/dpemnpt/2017/informe-CRS-esmeraldas-femenino-2017.pdf>.

- Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos (2013). *Modelo de gestión penitenciaria del Ecuador*. <https://es.slideshare.net/MARKv6/modelo-de-gestion-penitenciaria-del-ecuador>.
- Moreno, E. E. y Roca, N. L. (2016). El tránsito del educador social en prisiones: entre el control y la transgresión. *Revista de Educación Social*, (22), 69-84.
- Rangel, H. (2013). Educación contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. *Educação & Realidade*, 38 (1), 15-32.
- Robertson, O. (2007). *El impacto que el encarcelamiento de un(a) progenitor(a) tiene sobre sus hijos*. Quaker United Nations Office.
- Sandoval, C. y Silva, I. (2012) *Metodología para la elaboración de estrategias de desarrollo*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.
- Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y Adolescentes Infractores (2019). *Transformación del Sistema de Rehabilitación Social a nivel Nacional*. [https://www.atencionintegral.gob.ec/wp-content/uploads/2019/12/PROYECTO-TRANSFORMACION-SISTEMA-REHABILITACION-SOCIAL\\_VF\\_15NOV2019.pdf](https://www.atencionintegral.gob.ec/wp-content/uploads/2019/12/PROYECTO-TRANSFORMACION-SISTEMA-REHABILITACION-SOCIAL_VF_15NOV2019.pdf).
- Vázquez, V. (2011). Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. y Canovas, P. (2010). La Educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis. *Estudios sobre Educación*, (21), 224+.



# 51

# La reinserción de los presos a partir del desarrollo de las competencias socioemocionales

*Lucía Granados Alós<sup>1</sup>, Laura Sánchez Pujalte<sup>2</sup>,  
David Aparisi Sierra<sup>3</sup> y Carles Perea Rodríguez<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta de intervención está desarrollada en un Centro Penitenciario de Andorra la Vella. El centro depende de Instituciones Penitenciarias, adscrito al Ministerio de Asuntos Sociales, Justicia e Interior del Gobierno de Andorra.

En Andorra el proyecto de ley que regula la atención de personas privadas de libertad es la modificación de la Ley 3/2007, del 22 de marzo, del Cuerpo Penitenciario y establece la ejecución de las resoluciones y las sentencias en materia penal, asegurar la custodia de las personas detenidas y participar en las acciones de reinserción de los detenidos, respetando las disposiciones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del Convenio Europeo para la Salvaguarda de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de la Constitución Andorrana, de los Convenios Internacionales de los que Andorra forma parte y de las leyes vigentes en el Principado de Andorra.

El centro penitenciario se encuentra dentro del área Sanitaria, del Reinserción y de Menores que se encarga del seguimiento individualizado de los reclusos, la acogida y todas las competencias que tienen asignadas en el reglamento de régimen interno del centro penitenciario, así como los deberes y obligaciones regulados por la ley propia del cuerpo especial y la ley de la función pública. Además, dicha área cuenta con dos módulos, uno de preventivos y uno de penados.

Los objetivos planteados en el programa van dirigidos a los presos de los dos módulos. El módulo de preventivos, está formado por 20 usuarios, mientras que el de penados, cuenta con 27. La población recusa es nacional en un 40%. El planteamiento del estudio fue desarrollar una propuesta socioeducativa para los internos e internas basada en técni-

---

<sup>1</sup> Profesora Contratada (Universidad Internacional de Valencia).

<sup>2</sup> Profesora Contratada (Universidad Internacional de Valencia).

<sup>3</sup> Profesor Contratado (Universidad Internacional de Valencia).

<sup>4</sup> Doctorando (Universitat d'Andorra).

cas, competencias y habilidades socioemocionales encaradas a lograr un alto grado de autonomía personal para la inclusión sociolaboral. En este sentido, el presente trabajo pretende ofrecer diferentes herramientas para potenciar el desarrollo de todas sus capacidades y favorecer así su desarrollo integral en todas las áreas.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son el test ECSE (Escala de competencias socioemocionales) y el test A de Goldstein. Con el test ECSE se ha hecho el diagnóstico inicial. Con el test A de Goldstein se han determinado las áreas socioemocionales más afectadas.

Los resultados muestran un porcentaje más elevado de habilidades socioemocionales en el grupo de preventivos en comparación con el grupo de penados.

Se encuentra que a nivel emocional son en general poco competentes por el hecho de su autor represión y la falta de autoconciencia emocional.

Se comprueba que la intervención psicopedagógica en el ámbito social es necesaria para el abordaje de las competencias socioemocionales que van a permitir al interno/a poder llegar a un grado de competencia social satisfactoria para la futura reinserción laboral y social.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La justificación del mismo es dar a conocer la importancia que tiene el acompañamiento y la preparación por parte del psicopedagogo en el ámbito social en la etapa de reinserción socio laboral en personas que han sido privadas de libertad y cómo este proceso afecta a la clara voluntad de dejar de delinquir.

El presente trabajo muestra una propuesta de intervención basada técnicas, competencias y habilidades socioemocionales encaradas a lograr un alto grado de autonomía personal para la inclusión socio laboral.

Uno de los problemas observados, es que en el proceso de internamiento en el centro penitenciario se tienen que trabajar las competencias socioemocionales con un doble objetivo: potenciar aquellas estrategias personales y mejorar las competencias para la reinserción socio laboral. El interno lleva a cabo un proceso de institucionalización, independientemente de la situación jurídica que tenga, afectando directamente a sus áreas de desarrollo de competencia social e incidiendo, directamente, a su proceso de reinserción. Ergo, a su posibilidad de reincidencia delictiva (Capdevila, 2016).

La intervención educativa que se va a llevar a cabo y su posterior análisis será resaltar la importancia del trabajo psicoeducativo en el ámbito de las competencias socioemocionales en el proceso de reinserción socio laboral y en el trabajo para el fomento de sus competencias sociales, como complemento del trabajo propio del plan de atención individual programado por el centro penitenciario. Por este motivo, el programa de reinserción socio laboral debe de ir asociado a un programa de trabajo de competencias socioemocionales dentro del programa de atención individual del recluso para llevar a cabo una correcta prevención para desertar en la delincuencia.

Además, se debe de llevar a cabo un correcto programa de inclusión socio laboral con un programa de inserción individualizado a las necesidades específicas de cada usuario.

## 2.1. El trabajo como factor esencial para la reinserción social

El mundo laboral es una de las más importantes instancias socializadoras del ser humano (Fabra, Fuertes y Heras, 2015). Autores como Vivar, Arantzamendi, López-Dicastillo, Luís, C. (2010) creen que desarrollar una ocupación laboral normalizada es un factor clave para lograr la integración de un individuo en la comunidad. Algunos estudios como el de Acosta y Lopera, (2019). se han interesado por las repercusiones del paro en las personas que lo sufren, llegando a afirmar que el paro puede favorecer los actos delictivos. Tal y como explica Resa (2001) en su estudio está comprobado que, a nivel social, los índices de paro y de delincuencia aumentan y disminuyen paralelamente, aunque es necesario un intervalo de tiempo.

Diversos estudios como el realizado por Azimonti (2017) evidencian que uno de los mayores problemas para las personas privada de libertad, es la reinserción laboral, una vez cumplieron su condena en la cárcel, ya que, durante ese tiempo, no se les proporcionaron herramientas para conseguir un empleo, motivo por el cual, muchos de ellos, vuelven a delinquir.

Pereda, Actis y De Prada (2001) confirman que la mayor dificultad que tienen viene determinada por los obstáculos que hay en el momento de encontrar trabajo añadido a las dificultades económicas. La capacidad para desarrollar y mantener un trabajo estable es el factor más importante de reinserción social, mientras que otras variables como la familia tienen menos incidencia en el proceso de reinserción (Fabra y Gómez, 2016).

Campo, Cobbe, Fanton, Ollinger, Zicarelli y Cuadra (2019) afirman que sin inserción laboral es inviable la inserción social. Se debe de partir de la base que si encontrar trabajo es difícil hoy en día más lo es para aquellos que han estado en la cárcel, ya que este hecho actúa como factor de discriminación social (Huertas, Sotelo, Lopez, Bolivar y Camargo 2015). El problema no es la escasez de sitios de trabajo, más bien la poca preparación y la mala fama que tienen en la participación de la convivencia (Martínez, 2009). Así pues, son dos de los factores en los que se debe de insistir: de un lado, mejorar su calificación profesional y del otro, dar las herramientas necesarias a nivel psicosocial para que se pueda desarrollar en el mercado laboral (Martínez, 2013).

## 2.2. Las competencias socioemocionales

La Inteligencia Emocional (IE) se ha concebido como «una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Además, se ha visto como en los últimos años se ha hecho una gran revisión de los estudios que han analizado la relación de la IE con la capacidad para afrontar situaciones estresantes (Goleman, 2014). Las evidencias acumuladas hasta el momento indican que la IE juega un papel muy importante en el autocontrol emocional y en la capacidad adaptativa del individuo para afrontar situaciones estresantes (Martínez-González, Piqueras e Inglés, 2011).

Las competencias socioemocionales hacen referencia a aquellas habilidades imprescindibles para lograr un desarrollo socioemocional adecuado (Piqueras-Rodríguez, Ramos-Linares, Martínez-González y Oblitas-Guadalupe, 2009).

El concepto de habilidad socioemocional, Nagelkerke, (1991) lo define como «la herramienta de vida que permite identificar y regular nuestras emociones, entender las de los demás, mostrar empatía, desarrollar y mantener relaciones positivas, establecer metas constructivas y tomar decisiones responsables»

Cohen (1998) añade que es el proceso por el cual adquirimos y aplicamos el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, determinar y alcanzar objetivos, sentir y mostrar empatía, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

Según Ross, y Tolan, (2018), en total hay cinco habilidades socioemocionales: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia del otro, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables (ver tabla 51.1).

TABLA 51.1  
*Habilidades socioemocionales por ámbito*

Habilidades socioemocionales por ámbito	
Autoconciencia.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocimiento de emociones.</li><li>• Reconocimiento de intereses, valores y habilidades autovaloración.</li><li>• Autoconocimiento.</li></ul>
Autogestión.	<ol style="list-style-type: none"><li>2.1. Autocontrol, manejo de impulso y conducta.</li><li>2.2. Manejo y expresión adecuada de emociones.</li><li>2.3. Automotivación, logro de metas personales.</li></ol>
Conciencia del otro.	<ol style="list-style-type: none"><li>3.1. Empatía.</li><li>3.2. Toma de perspectiva.</li></ol>
Habilidades sociales.	<ol style="list-style-type: none"><li>4.1. Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes.</li><li>4.2. Trabajo en equipo, cooperación.</li><li>4.2. Diálogo y participación.</li><li>4.2. Comunicación asertiva.</li><li>4.2. Resolución pacífica de conflictos.</li></ol>
Toma de decisiones responsables.	<ol style="list-style-type: none"><li>5.1. Razonamiento moral.</li><li>5.2. Toma de decisiones responsable.</li></ol>

Fuente: *The Journal of early adolescence*, 2018.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1. Objetivo general

Desarrollar una propuesta socioeducativa para los internos e internas basada en técnicas, competencias y habilidades socioemocionales encaradas a lograr un alto grado de autonomía personal para la inclusión sociolaboral.



## 3.2. Objetivos específicos

- Fomentar una actitud positiva hacia posibles modificaciones de comportamiento, pensamiento y emociones a favor de procesos motivacionales más eficaces analizando la relación que existe entre los antecedentes de la emoción y las consecuencias en un plano cognitivo, conductual y emocional.
- Aprender a afrontar los conflictos con actitudes dialogantes y educadas, a la vez que enérgicas y comprometidas desarrollando, para ello, competencias personales en criterios, conductas y comportamientos idóneos para afrontar, eficazmente, los conflictos.
- Tomar consciencia de que la realidad humana, en sí misma, con frecuencia es conflictiva en cualquiera de las dimensiones: familiar, laboral, relacional, etc.
- Potenciar conocimientos, aprendizajes y habilidades socioemocionales para facilitar la inserción laboral del colectivo penitenciario.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Línea metodológica

La metodología que se va a llevar a cabo es totalmente práctica, a través de un acompañamiento socioeducativo donde se realizan diferentes actividades para lograr los objetivos establecidos y trabajar los contenidos específicos de cada uno de los módulos cuyo propósito es lograr capacitar a la persona de estrategias y habilidades socioemocionales que le permitan adquirir una mayor inserción sociolaboral y personal. La practicidad de las actividades se realizará mediante debates, dinámicas de grupo, *role-playing* y visualizaciones de vídeos.

La propuesta de intervención se desarrolla tres fases; una primera dónde se va a evaluar la línea base de la intervención educativa del centro penitenciario con la ayuda de los profesionales del centro, una segunda fase en la que se va a evaluar qué tipo de intervención se va a llevar a cabo y catalogar por rangos la intervención y por último, una tercera en la que se va a llevar a cabo la intervención y su evaluación.

### 4.2. Planificación y actividades

Las actividades están divididas en 7 bloques temáticos, los cuales guardan relación en cuanto a su implementación. Los contenidos se desarrollarán de manera transversal guardando relación entre ellos en una planificación temporal de cuatro meses. Los contenidos de cada bloque son; autoconciencia emocional, regulación emocional, empatía, asertividad, trabajo en equipo y, por último, resolución de conflictos.

A continuación, se describe, a modo de ejemplo, el Primer Bloque de contenido.

TABLA 51.2  
Primer bloque de contenido

Autoconciencia emocional
<p><b>Objetivos:</b> Tomar conciencia de nuestras emociones es importante para la mejora personal y la base para desarrollar el resto de habilidades sociales y competencias socioemocionales.</p>
<p><b>Contenidos:</b> Las emociones. Definición y componentes.</p>
<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Recursos humanos:</i> el psicopedagogo y los agentes técnicos y penitenciarios que considere la dirección.</li><li>• <i>Recursos materiales:</i> dossier de trabajo, cuestionarios, vídeos, test, mesas, pizarra, proyector, bolígrafos y rotuladores.)</li></ul>
<p><b>Desarrollo:</b> La intencionalidad de este módulo es que la población reclusa tome conciencia de sus propias emociones. «Las personas con desajustes emocionales por el hecho de estar privados y privadas de libertad se caracterizan por prestar una alta atención a sus emociones, aunque tengan una baja claridad emocional.»</p>
<p><b>Evaluación:</b> La evaluación del módulo será continua y sumativa con los indicadores de evaluación siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Nivel de asistencia nivel de participación actitud.</li><li>• Nivel de asimilación de los contenidos.</li></ul>

Fuente: elaboración propia.

## 5. EVALUACIÓN

### 5.1. Criterios de evaluación e instrumentos

La evaluación es una herramienta que permite detectar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos en el programa. Para la implementación del programa, la evaluación se estructura basándose en los bloques de contenidos y se realiza en tres momentos, una evaluación diagnóstica, una inicial y una final con cada uno de los participantes, es decir, con los preventivos y con los penados.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son el test ECSE (Escala de competencias socioemocionales) y el test A de Goldstein.

La utilización de la Escala de competencias socioemocionales se atribuye a la necesidad de contar con un instrumento válido y fiable que evalúe las siete dimensiones socioemocionales consideradas por sus autores y que son objeto de interés para nuestro estudio, para

poder apreciar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales básicas de manera diferenciada. El instrumento está formado por 38 ítems que responden a una escala politómica de 5 puntos en las que se valoran las siguientes dimensiones: Autoconciencia emocional —AUTOC— ( $\alpha = 0,787$ ), Autorregulación emocional —AUTOR— ( $\alpha = 0,642$ ), Regulación emocional interpersonal —REG— ( $\alpha = 0,724$ ), Empatía —EMP— ( $\alpha = 0,724$ ), Motivación —MOT— ( $\alpha = 0,776$ ), Trabajo en equipo —TRA— ( $\alpha = 0,748$ ) y Resolución de conflictos —RES— ( $\alpha = 0,645$ ); siendo la fiabilidad total de la escala (coeficiente  $\alpha$  de consistencia interna) igual a 0,895.

En cuanto al test A de Goldstein, está conformada por 50 ítems que están asociados a la valoración que se tiene de cada habilidad basándose en la conducta personal frente a distintas situaciones. Este test, agrupa en 6 grupos las distintas habilidades sociales.

Con el test ECSE se ha hecho el diagnóstico inicial mientras que con el test A de Goldstein se han determinado las áreas socioemocionales más afectadas en la evaluación final.

## 5.2. Resultados de evaluación

En este apartado, se va a diferenciar entre la evaluación diagnóstica, inicial y final tanto a usuarios en el módulo de preventivos como a usuarios en el módulo de penados.

En cuanto a esta primera evaluación diagnóstica en los usuarios del módulo de penados, se observa que todos los usuarios presentan una alteración significativa en el desarrollo de las habilidades sociales recogidas en el área tres. En la media aritmética podemos comprobar como el grupo asistente al taller presenta una media que no supera, en su mayoría, el 75 por ciento de media total. Esto implica que hay un grupo de usuarios con una serie de necesidades básicas a nivel estratégico y de recurso social y conductual. A nivel emocional es donde se ve más la necesidad de intervención individual y grupal ya que la media es baja. La única área que destaca son las habilidades sociales implícitas a las alternativas de la agresión. Se entiende que esta sea la que despunte por la situación institucionalizada que viven los usuarios. Esta cuestión se evidencia en la medición inicial del test ECSE. En una situación como la que viven es importante abordar el área tres para abordar situaciones de distimia emocional o de distimia social de una forma extensiva en el tiempo y no el abordaje puntual. Especialmente en una atención individualizada. Es por este motivo que la intervención que se llevará a cabo será para poder calibrar las diferentes áreas y que los usuarios participantes puedan ser competentes tanto social como emocionalmente para afrontar la situación personal, social e institucional que viven.

En cuanto a esta primera evaluación diagnóstica en los usuarios del módulo de preventivos se observa que los patrones sociales son igual que en el módulo de los penados, pero con una diferencia estadísticamente significativa. Todos los usuarios presentan una alteración significativa en el desarrollo de las habilidades sociales recogidas en el área tres y como se justifica en el test ECSE. En la media aritmética podemos comprobar como el grupo asistente al taller presenta una media que no supera, en su mayoría, el 75 por ciento de media total. Esto implica que hay un grupo de usuarios con una serie de necesidades básicas a nivel estratégico y de recurso social y conductual. A nivel emocional es donde se ve más la necesidad de intervención individual y grupal ya que la puntuación es inferior. La única área

que destaca son las habilidades sociales implícitas a las alternativas de la agresión. Se entiende que esta sea la que despunte por la situación institucionalizada que viven los usuarios. En una situación como la que viven es importante trabajar el área tres para abordar situaciones de distimia emocional o de distimia social de una forma extensiva en el tiempo y no el abordaje puntual. Especialmente en una atención individualizada. Es por este motivo que la intervención que se llevará a cabo será para poder calibrar las diferentes áreas y que los usuarios participantes puedan ser competentemente sociales y emocionalmente estratégicos para afrontar la situación personal, social e institucional que viven.

Por lo que a la evaluación inicial respecta se observa que los internos que han participado del curso, muestran un índice bajo de las habilidades sociales que tienen que ver con los sentimientos. Algunos de ellos tienen las habilidades sociales primeras bajas y eso les condiciona el resto, especialmente en la autogestión y en las estrategias para el abordaje social de la puesta en práctica. El resto, tampoco destaca por un porcentaje muy elevado. A excepción de dos casos pero que vienen condicionados por el factor edad y grado madurativo. Al analizar los resultados, se observa que el patrón para ambos internos en situaciones diferentes (preventivos y penados) es igual, aunque con puntuaciones más altas. El porcentaje de las habilidades sociales del grupo de los preventivos es más elevado que el grupo de los penados. Aunque la situación jurídica es distinta, la institucional es la misma. De los datos se extrae que a nivel emocional son poco competentes por el hecho de su autorrepresión y la falta de autoconciencia emocional y se constata en el trabajo del primer módulo propuesto.

Por otro lado, destacar que las habilidades sociales alternativas a la agresión están desarrolladas aunque no hay estrategia aprendizaje. Nuevamente, la situación institucional y contextual altera los porcentajes recogidas en las distintas áreas. Dicha situación hay que tenerla en cuenta en el abordaje de las estrategias personales para evitar la agresión y todas aquellas contempladas en el área 4 de competencias socioemocionales. Vista la situación inicial, se trabajaron en ambos grupos las mismas estrategias, aunque con ahínco en el grupo de los penados. Entendiendo que hay que dotar de estrategias para hacer frente a su situación, teniendo en cuenta su experiencia e historial de vida con la situación actual de encarcelamiento. Será importante el trabajo interdisciplinar para el abordaje específico de cada profesional.

Por último, para la evaluación final en el módulo de penados, se observa que la tendencia lineal de la escala de competencias socioemocionales es positiva. Esto nos indica que la tendencia del grupo a adquirir habilidades y competencias es satisfactoria. En comparación con la situación diagnóstica inicial podemos apreciar como hay una mejora sustancial en las respuestas.

## **6. CONCLUSIONES**

La intervención psicopedagógica en el ámbito social es necesaria para el abordaje de las competencias sociales y las socioemocionales en la prevención y en el trabajo de todas aquellas habilidades que van a permitir al interno o a la interna poder llegar a un grado de competencia social satisfactoria para la futura reinserción laboral y social.

Los datos analizados muestran en la evaluación inicial, sin el abordaje psicosocial competencial del psicopedagogo, el proceso de institucionalización del interno le perjudica y rebaja su porcentaje de estrategias y habilidades para su correcto proceso de reinserción y socialización personal y laboral.

La situación institucionalizada combina los resultados de la evaluación inicial ya que no se observa estrategia de aprendizaje y sí un condicionante contextual basado en la causa-consecuencia. Se entiende que a nivel de funcionamiento es normativo, pero no se interioriza la necesidad de enseñar o dotar de habilidades estratégicas no impositivas institucionalizadas.

Basándose en los resultados finales recogidos en ambas situaciones legales se aprecia la mejora en las competencias socioemocionales de los internos del centro. La adquisición de recursos y estrategias sociales incide, directamente, en la capacidad o competencia socioemocional.

La implementación de estos programas en el fomento de las competencias socioemocionales en el centro penitenciario es de total necesidad, como se ha podido ver en este estudio basándose en el abordaje de las situaciones que se han desarrollado durante mejorando, transversalmente, los recursos. Por otro lado, sin el mantenimiento de la intervención socioeducativa, los resultados pueden volver a mostrarnos la tendencia a la baja, especialmente en el campo emocional.

El abordaje de las áreas sociales de la persona es necesario para promover la reinserción social, personal y emocional. La puesta en práctica incidirá, directamente, a las capacidades competenciales en el ámbito social y socioemocional de la persona.

Como limitaciones del trabajo comentar que el estudio hubiera sido más completo si hubiera abarcado a toda la población reclusa, considerando también los módulos de mujeres y de niños. Además, hubiera sido interesante para el tema de estudio poder hacer algún acompañamiento de inserción sociolaboral de algún recluso, pero no ha sido posible. Por último, mencionar que el analfabetismo de algunos usuarios ha dificultado el correcto desarrollo de las sesiones.

Como futuras líneas de investigación, se plantea la posibilidad de incrementar el tiempo dedicado a la primera fase de la intervención, basada en la formación de la competencia socioemocional. Así como ampliar la intervención al resto de los usuarios privados de libertad.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Cardoso, K. J. y Lopera Talcán, L. M. (2019). *El proceso de inserción laboral de personas ex reclusas. Estudio de casos de ex reclusos de la cárcel del distrito judicial de Villa Hermosa en la ciudad de Santiago de Cali, en el año 2019.*
- Azimonti, M. F. (2017). *La reinserción laboral de ex convictos en empresas privadas de la ciudad de Córdoba* (Bachelor's thesis).
- Campo Aguzzi, S., Cobbe Peregrin, J. M., Fanton, M., Ollinger, I. P., Zicarelli, J. P. y Cuadra, G. (2019). *Reinserción laboral de exreclusos: caso «espartanos»* (Doctoral dissertation, Universidad Argentina de la Empresa).

- Capdevila, M. (2016). *La tasa de reincidencia penitenciaria en Cataluña*. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE). Generalitat de Catalunya.
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Constitución Andorrana. Consell General del Principat d'Andorra.
- Convenio Europeo para la Salvaguarda de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1953). Consejo de Europa.
- Fabra, N. y Gómez, M. (2016) *La inserción laboral de los y las expresos. Una mirada desde la complejidad*. *Revista de Educación Social*. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.
- Fabra, N., Fuertes, S. y Heras, P. (2015). *La reinserción pospenitenciaria una tierra de nadie*. *Catalunya social*, 44.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. B de books.
- Huertas, O., Sotelo, E., Lopez, E., Bolívar, E. y Camargo, E. (2015). Percepción, expectativas y temores frente al regreso a la libertad en una muestra de reclusos colombianos en el año 2011. *Revista Criminalidad*.
- Martínez, F. (2009). El proceso de inserción laboral: implicaciones educativas para la mejora de empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*.
- Martínez, C. L. (2013). *Desigualdades en el mercado laboral: el colectivo de personas ex reclusas y su inserción en el mercado laboral*. Barcelona.
- Martínez-González, A. E., Piqueras, J. A. e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés [The relationships between emotional intelligence and coping strategies in the face of stress]. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14 (37), 1-24.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp.3-34). New York: Harper Collins.
- Nagelkerke, N. J. D. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78 (3), 691-692.
- Nickerson, A. B. y Fishman, C. E. (2013). Promover la salud mental y la resiliencia a través de evaluaciones basadas en fortalezas en escuelas de EE. UU. *Psicología infantil y educativa*, 30 (4), 7-17.
- Pereda, A. y De Prada (2001). *Dirección General para los Estudios de Prevención y de la Pena*.
- Piqueras-Rodríguez, J. A., Ramos-Linares, V., Martínez-González, A. E. y Oblitas-Guadalupe, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16 (2), 85-112.
- Resa, C. (2001). *Empleo y delincuencia: la historia de una relación contradictoria*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ross, K. M. y Tolan, P. (2018). Aprendizaje social y emocional en la adolescencia: probando el modelo CASEL en una muestra normativa. *The Journal of Early Adolescence*, 38 (8), 1170-1199.
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Luís, C. (2010). *La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Navarra.

# 52 Un espectro de oportunidades para generar la luz de la resocialización en la Cárcel de Santa Marta

*Carolina Liceth Rueda Quinto<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente las prisiones se han convertido en una institución social con una misión cada vez más compleja. Antes, su propósito fundamental era ofrecer una nueva forma de sanción a aquellas personas que se han separado de la normativa estatal gracias a sus comportamientos delictivos. Sin embargo, en tiempos más recientes han aceptado la responsabilidad de proteger a la sociedad, modificar la conducta y favorecer la reintegración social.

En estos términos, la problemática relacionada con las condiciones inherentes a las personas privadas de la libertad (PPL) es un asunto de gran interés en Colombia, especialmente ante el estado de incertidumbre e inestabilidad presentes. Lo anterior, considerando el bajo acceso al empleo, la marginalización sistemática, pobreza y dinámicas familiares disruptivos que acompañan a las PPL y que además, se superponen a las dificultades que han enfrentado durante su avance por las etapas vitales. Estamos hablando de seres humanos expuestos a una lesión en su desarrollo y sus procesos de vida sumado a la violencia estructural y segregadora que supone la privación de la libertad (Del Pozo, Jiménez y Turbi, 2013; Santos et al., 2015).

En consecuencia, dado que se ha destacado la relevancia de la resocialización como una herramienta fundamental para que las personas que han violado la ley lleven a cabo una reintegración efectiva en la sociedad, se considera que es un proceso de gran alcance gracias a sus profundas implicaciones psicosociales a mediano y largo plazo, y en vista de que a partir de los años 50 se ha convertido en el principal objetivo de la sentencia (Barcinski, Sabrina y Brasil, 2017). Dicho tratamiento posibilita a las PPL regresar a la comunidad con el conocimiento del actuar errado y la concientización por el respeto a las leyes estipuladas, generando un bloqueo ante la realización de futuros delitos (INPEC, 2016).

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Coordinadora Del Programa Integral de Intervención Social, Universidad del Magdalena.

Bajo esta perspectiva, el modelo socioeducativo es determinante en las dinámicas de resocialización e integración a la comunidad, en la medida en que las condiciones involucradas en los procesos reeducadores, cambien el enfoque médico-individualizado para orientarse hacia alternativas que den respuesta al ambiente, al grupo, la comunidad y la sociedad (Ayuso, 2000). Así pues, se busca que la inserción social se dé como consecuencia de estrategias que tengan un impacto integral en las PPL en el marco de los postulados de la teoría de la prevención especial (López, 2010).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se ha hecho realidad un Convenio de Cooperación Interinstitucional, firmado entre la Universidad del Magdalena y el Establecimiento Penitenciario De Mediana Seguridad y Carcelario De Santa Marta (EPMSC) derivado del Programa PRISMA Unimagdalena. Este programa tiene como objetivo fundamental fortalecer las estrategias del Instituto Penitenciario para lograr la resocialización de las PPL, una población cuya cifra asciende a 1.321 personas en la cárcel de la capital del Magdalena. La cooperación se materializó trabajando conjuntamente en el desarrollo de 6 líneas estratégicas que contemplan 1) Atención a la salud física 2) Atención a la salud mental y apoyo psicológico, 3) Educación y formación vocacional, 4) Tratamiento de la conducta y actitudes 5) Empresarismo y proyectos productivos y 6) Asesoría jurídica. Actualmente las PPL en la cárcel de Santa Marta, viven en estado de hacinamiento y cuentan con pocos recursos económicos para el abastecimiento total de las necesidades más básicas. Además, tienen pocas garantías para acceder a los servicios de salud física y psicológica, formación académica, saneamiento básico, asistencia jurídica, entre otros servicios. El Programa PRISMA (y el Convenio con la Cárcel) es estratégico para la Universidad del Magdalena, porque articula toda la oferta de extensión de la institución, así como escenarios de formación académica y de investigación para nuestros estudiantes y profesores, con la ventaja de que se podrá avanzar en la medición del impacto social generado de una forma más confiable y certera.

## **2. MÉTODO**

La implementación del Programa de Intervención se planteó en tres fases:

### **Fase 1. Punto de partida**

En esta fase se logró identificar los actores clave que harán parte del diseño y seguimiento de las estrategias, así como el establecimiento de los programas que integrarán las líneas estratégicas.

Para el éxito de esta fase fue importante conocer el espacio de trabajo y las diferentes instalaciones con las que cuenta el EPMSC DE SANTA MARTA para el desarrollo de cada una de las líneas estratégicas. De igual manera comprender la naturaleza y el alcance del contexto social con que ingresan las personas al EPMSC DE SANTA MARTA fue indispensable, así como el apoyo que les brinda la institución. Por tanto, se realizó durante 2 meses el proceso de caracterización de la PPL en el que participaron de forma voluntaria 787 internos.



## **Fase 2. Confrontación de retos**

Una vez obtenido el diagnóstico preliminar, se lograron reconocer las fortalezas y oportunidades de las instalaciones y espacio de trabajo identificando de esta manera las líneas estratégicas de intervención sobre las cuales se diseñaron las diferentes actividades que dieron respuesta a las necesidades. Estas 6 líneas estratégicas contemplan:

1. Atención a la salud física.
2. Atención a la salud mental y apoyo psicológico.
3. Educación y formación vocacional.
4. Tratamiento de la conducta y actitudes.
5. Empresarismo y proyectos productivos.
6. Asesoría jurídica.

Todas las actividades desarrolladas en estas líneas fueron enmarcadas en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan enfrentar los complejos desafíos actuales relacionados con las enfermedades, los conflictos y la pobreza generalizados, respondiendo a causas profundas para crear soluciones que respondan a las realidades diarias de las personas (CEPAL, 2018).

## **Fase 3. Aprendizaje**

En esta fase se realiza la vigilancia y seguimiento de la implementación de las líneas estratégicas, se miden los resultados obtenidos de las actividades y programas que hacen parte de cada una de ellas y se determina el impacto de las mismas.

Con lo anterior se garantiza la mejora continua de los programas y el aumento del impacto social.

# **3. RESULTADOS**

## **3.1. Resultados Caracterización de población objetivo**

En adelante se expondrán algunos apartados relevantes de los resultados que arrojó el proceso de caracterización de la población privada de la libertad en el EPMS de Santa Marta, durante la fase 1 del programa de intervención.

### **Población total y nacionalidad**

El establecimiento penitenciario tiene hasta la fecha un aproximado de 1220 personas privadas de la libertad (PPL). Entre los cuales, 741 PPL hacen parte del sexo masculino, representando el 94% de la población total. El 6% restante, representan 46 PPL pertene-

cientes al sexo femenino. Durante el proceso de caracterización se logró evidencias que la mayor población es de nacionalidad colombiana (784) y la población extranjera (3) presente en el centro penitenciario es de nacionalidad venezolana.

### **Atención médica integral**

De acuerdo con la información recolectada, al menos 598 PPL correspondiente al 76% de la muestra de la PPL en el EPMSC de Santa Marta, indica que no recibe tratamiento médico actualmente. Mientras que 189 PPL correspondiente al 24% de la población, manifiesta que si recibe tratamiento médico.

Lo que se vive en el establecimiento no es nada diferente a lo que viene ocurriendo en otros centros penitenciarios del país, donde el alto grado de hacinamiento es la regla general, lo que hace que los servicios de atención médica sean deficientes para la alta demanda de la población.

De acuerdo a la información recolectada, el 88,95% (700 PPL) de la población encuestada NO recibe tratamiento psicológico actualmente, y 87 PPL SI presentan tratamiento psicológico, lo cual corresponde al 11,05% de la población encuestada.

EL 50% corresponde a 393 PPL, quienes manifiestan la necesidad de recibir acompañamiento psicológico en el EPMSC de Santa Marta. De acuerdo a lo observado durante el proceso de caracterización, el establecimiento carcelario solo cuenta con una (1) psicóloga y dos practicantes profesionales en el área, y teniendo en cuenta el total de la población carcelaria el trabajo que ellos realizan no logra impactar a toda la población.

En Colombia, el psicólogo de las instituciones penitenciarias realiza sus funciones básicas respondiendo a las necesidades del sistema vigente, ya que formalmente no están establecidas y estás sujetas a características como el tipo de cárcel. A raíz de los efectos psicosociales que produce el estar recluso en un establecimiento carcelario, se hace necesario establecer medidas pedagógicas de enseñanza y trabajo tendientes a completar la formación del individuo y su capacidad social, que permitan además la incorporación de nuevos valores que faciliten su resocialización y adaptación.

### **Condición jurídica**

El número de internos para el cual tiene capacidad este centro penitenciario, hoy se habla que la cárcel Rodrigo de Bastidas alberga unos 1.221 PPL hasta la fecha, de los cuales por lo menos el 68% correspondiente a 832 PPL registran como sindicados y solo el 32% que corresponde a 389 ya están condenados.

Teniendo en cuenta que este centro penitenciario solo tiene capacidad para 500 PPL máximo, se hace prioritario adelantar acciones para reducir la población carcelaria que registra como sindicada producto de la congestión de los juzgados de conocimiento, los juzgados de ejecución de penas los procesos no tienen la evolución que debieran tener. El problema de hacinamiento en las cárceles de país es estructural y está atravesado por variables complejas, por lo que se hace prioritario acciones concretas que perduren en el

tiempo y ataquen de fondo las causas de este fenómeno, garantizando además el respeto de los derechos fundamentales de la población reclusa, que, aunque muchos lo desconocen, se denominan población vulnerable, y que los objetivos de reinserción social del infractor penal estén implícitos en el sistema penitenciario.

De la población sindicada (480), al menos 175 PPL manifiestan no tener apoderado judicial. Situación que responde en gran medida a la crisis de hacinamiento en el interior del establecimiento, ya que son procesos que están detenidos al no darle el trámite ante las entidades correspondientes.

Todo PPL que se encuentre en imposibilidad económica o social de proveer por sí misma la defensa de sus derechos, para asumir su representación debe recibir el servicio público que presta el Estado a través de la Defensoría del Pueblo. Mediante el cual, se provee de un defensor gratuito a las personas. Como es el caso de al menos 98 PPL de la muestra total, quienes manifiestan que su apoderado judicial es un Defensor Público.

### **Escolaridad**

Durante el proceso de caracterización de esta población se logró deducir que los que no estudiaron corresponde al 3% lo que es equivalente a 23 PPL y los que estudiaron corresponde al 97%, que sería equivalente a 764 PPL. Con respecto a nivel de escolaridad de estos PPL, este se encuentra dividido en Básica primaria con un 30% equivalente a 236 PPL, Bachiller con un 62% equivalente a 488 PPL, técnico con un 4% equivalente a 33 PPL, tecnólogo con un 1% equivalente a 8 y profesional con un 3% equivalente a 22 PPL.

### **Saneamiento básico**

Según los datos obtenidos, el 34% de los privados de la libertad nunca han sentido malos olores en los baños y el 29% rara vez sienten malos olores en los baños. Mientras que, el 22% casi siempre sienten malos olores en los baños, el 14% dice sentir muy frecuente malos olores en los baños, y el 1% de ellos sienten muy frecuentemente malos olores en los baños.

De acuerdo con los datos obtenidos, el 54% de los privados de la libertad no observan ningún tipo de problemas al ingresar a los baños del centro penitenciario, por otro lado, el 20% observan basureros desbordados, 16% observan derrames de sanitarios. Por otro lado, el 10% observan pisos sucios en los baños del centro penitenciario, el 0,38% observa que hay malos olores, el 0,25% observan que hay gusanos y cucarachas, y el 0,13% observa que están limpios.

Teniendo en cuenta la información recolectada, el 45,24% de los privados de la libertad dicen que no hay ningún problema con la infraestructura de los baños, el 25,29% afirma que hay desagües que desprenden malos olores, el 20,71% afirma que hay desperdicio de agua por llaves. Mientras que el 6,99% dice que hay que cambiar los sanitarios; el 1,78% tienen otras opiniones de la infraestructura de los baños; dentro de los que se encuentran, problemas con el agua; sugieren arreglar las puertas; aseguran no haber llaves, sugieren cambiar los pisos (enchapes) y sanitarios; mejorar las duchas, y mejorar.

### 3.2. Resultados de las actividades priorizadas luego del proceso de caracterización

Como quedo establecido en la fase 2 de la implementación de este programa de intervención, luego del proceso de caracterización se establecieron 6 líneas estratégicas de intervención, de acuerdo a esto, se priorizaron algunas actividades para realizar durante el primer año del programa de intervención. Estas 6 líneas estratégicas contemplan:

1. Atención a la salud física.
2. Atención a la salud mental y apoyo psicológico.
3. Educación y formación vocacional.
4. Tratamiento de la conducta y actitudes.
5. Empresarismo y proyectos productivos.
6. Asesoría jurídica.

TABLA 52.1

*Análisis de las actividades desarrolladas y los resultados obtenidos por líneas de intervención*

Línea estratégica de intervención	ODS	Subtemas	Actividades	Resultados
Atención a la salud física.	ODS 3 «Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades».	Fortalecimiento de los programas de atención a la salud física.	Habilitación área de Sanidad.	Se estructuró el documento maestro que requiere la solicitud de habilitación como escenario clínico para practicas pedagógicas.
		Jornadas de salud oral. Actividades de promoción y prevención.	Jornadas de salud oral para la promoción y prevención en la población privada de la libertad.	50 jornadas de salud oral. 800 pacientes atendidos.
		Fortalecimiento de las actividades deportivas.	Torneo de futbol entre pasillos.	20 jornadas deportivas.
		Fortalecimiento de las actividades relacionadas con el saneamiento básico.	Adelantar acciones para la adecuación del punto de acopio dentro del establecimiento penitenciario.	Identificación punto de acopio y adecuación del espacio para iniciar proceso de reciclaje.
		Fortalecimiento de las actividades relacionadas con la Seguridad y Salud en el Trabajo SST.	Evaluación del cumplimiento de la matriz de SG-SST.	Cumplimiento de la Matriz de SG-SST. (30%)

TABLA 52.1 (continuación)

Línea estratégica de intervención	ODS	Subtemas	Actividades	Resultados
Atención a la salud mental y al apoyo psicológico.	ODS 3 «Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades».	Fortalecimiento de los programas de atención a la salud mental y apoyo psicológico.	Jornadas de atención psicológica individual.	15 Jornadas de atención Psicológica mujeres.
		Actividades de promoción y prevención.	Ampliar el número plazas de prácticas profesionales en psicología.	Se aumentó el número de plazas para prácticas profesionales (3 plazas).
Educación y formación vocacional.	ODS 4 «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».	Fortalecer las competencias laborales y funcionales de los internos a través de talleres específicos.	Diplomados de formación académica.	120 personas formadas (40 personas por diplomado). Entre personas privadas de la libertad y personal administrativo.
Tratamiento de la conducta y actitudes.	ODS 5 «Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas».	Fortalecimiento de las oportunidades para convertirse en ciudadanos activos.	Jornadas de «Cine al patio», actividad de esparcimiento entre los internos donde se proyectarán películas de producción Unimagdalena.	10 jornadas de cine al patio.
		Fortalecimiento de las oportunidades para convertirse en ciudadanos activos.	Cursos de escritura y redacción para logras publicaciones de los internos en la revista <i>ATARRAYA</i> . Esta es una revista académica y cultural de la Unimagdalena.	10 publicaciones en la revista <i>ATARRAYA</i> .
Empresarismo y proyectos productivos.	ODS 8 «Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos».	Fortalecimiento de la experiencia laboral y el liderazgo empresarial.	Habilitar puntos de venta para los productos elaborados por personas privadas de la libertad que se comercializan bajo la marca LIBERA.	Se habilitaron dos puntos de venta, uno en la Universidad del Magdalena (sede principal) y otro en la librería la <i>Librera</i> .
		Fortalecimiento de la experiencia laboral y el liderazgo empresarial.	Implementación del Proyecto Productivo piscícolas.	1 proyecto productivo de cultivos piscícolas en fase 1
		Fortalecimiento de la experiencia laboral y el liderazgo empresarial.	Implementación de proyecto productivo.	1 proyecto productivo de cultivos urbanos en fase 1.

TABLA 52.1 (continuación)

Línea estratégica de intervención	ODS	Subtemas	Actividades	Resultados
Asesoría jurídica	ODS 16 «Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas».	Consultorio jurídico.	Aumenta el número de plazas de estudiantes de consultorio jurídico.	30 plazas de consultorio jurídico para estudiantes.
		Asistencia jurídica.	Aumentar el número de plazas de judicantes.	10 plazas de judicantes.

Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Resumen de beneficiados en la implementación del programa

TABLA 52.2

*Análisis de beneficiados con el desarrollo de las actividades, persona privada de la libertad y personal administrativo*

Acciones	PPL	Administrativos
Jornadas de salud oral.	764	24
Torneos deportivos.	44	N/A
Saneamiento Básico1.	1.221	N/A
Actividades de PYP sobre uso y abuso de sustancias psicoactivas.	69	N/A
Diplomado en Pedagogía	30	10
Diplomado en Derechos Humanos.	30	10
Diplomado en Resiliencia y Proyecto de Vida	30	10
Adecuación Aula Múltiple y cubículos para consultorio jurídico.	1.221	134
Asistencia jurídica.	1.221	N/A

Fuente: elaboración propia.

La línea estratégica 1 que hace referencia a la Atención a la Salud Física, pretendía fortalecer los servicios de atención médica ofrecidos en el instituto penitenciario a través de la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, con esta estrategia apuntamos al cumplimiento del ODS 3 el cual busca «garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades». Durante el desarrollo de las jornadas de atención en salud oral, conocimos de cerca la realidad de los PPL en lo que corresponde a la necesidad del aumentar la cobertura en salud para esta población, se atendieron de manera prioritaria 5 casos que requerían intervención inmediata dando remisión al personal encargado en el consultorio odontológico. Las actividades de acondicionamiento físico se convirtieron en un espacio de esparcimiento para los PPL ya que en esta población se considera de vital importancia para ocupar tiempo libre y reducir los momentos de ocio para evitar el consumo de sustancias psicoactivas.

Por su parte, la línea estratégica 2 «Atención a la salud mental y apoyo psicológico», buscaba reducir el impacto negativo que tiene la reclusión sobre la salud mental de los internos a través de actividades de promoción de la salud y prevención de la enfermedad de acuerdo con las necesidades evidenciadas y a los requerimientos del EPMSC DE SANTA MARTA. De acuerdo a lo anterior, esta línea apuntó al cumplimiento del ODS 3 el cual busca «Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades». Logramos identificar qué la población femenina está siendo poco beneficiada con todo lo que realizan las diferentes entidades dentro del establecimiento. En general, las PPL manifestaron la necesidad de espacios de atención psicológica individual ya que actualmente el centro carcelario solo cuenta con una Psicóloga y no está habilitada para brindar este servicio. Durante la celebración del día de las madres contamos con la visita de más de 400 mujeres, quienes disfrutaron en general de un espacio de encuentro con sus familiares y logramos realizar actividades de fortalecimiento de lazos emocionales y de esparcimiento entre los invitados y población privada de la libertad. Se entregaron más de 12 regalos entre camas, tocadores, escritorios, espejos y juegos de comedor, productos elaborados por los PPL.

La línea estratégica 3, buscaba certificar las competencias funcionales de los internos, así como garantizar la adquisición de conocimientos en determinadas áreas que les permitan una vez finalicen su condena tengan mayores posibilidades de acceder a un puesto de trabajo, alejándose de las actividades delictivas. Con esta estrategia el programa apunta al cumplimiento del ODS 4 el cual busca «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Es por eso que durante el desarrollo de mismo, se realizó una adecuación de un aula multifuncional para la realización de actividades, lo que fue clave para el desarrollo de las actividades de formación académica, es un espacio que garantiza las condiciones mínimas necesarias de comodidad y seguridad para el personal de Unimagdalena y PPL en general. Del mismo modo la construcción de los módulos para consultorio jurídico es de gran aceptación entre el personal administrativo del EPMSC, judicantes y practicantes de consultorio jurídico de la Universidad del Magdalena. Sabemos que el establecimiento carcelario cuenta con pocos recursos para mejorar sus condiciones de infraestructura y por tanto el espacio para la oficina jurídica es muy reducido, lo que impedía el óptimo desarrollo de las funciones del personal.

En lo que respecta a la línea estratégica 4, procuramos que los PPL logren tener control de su conducta y actitudes y que aprendan a identificar los elementos que las hacen detonar y

que en ocasiones dificultan su reintegración social, de igual manera los prepara para asumir situaciones difíciles o incómodas y encontrarle significado a su conocimiento. Con esta estrategia la institución apunta al cumplimiento del ODS 5 el cual busca «lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas». Una de las protagonistas de «Historias de Resiliencia» es Judith Brassar, PPL que actualmente está solicitando su libertad condicional luego de cumplir 11 años físicos privada de su libertad y realizará labores sociales en la Universidad del Magdalena para el primer período de 2021 en el marco del Programa PRISMA.

La línea estratégica Asesoría Jurídica, buscábamos brindar un acompañamiento a los internos durante el proceso legal, ya que en ocasiones por sus condiciones socioeconómicas o desconocimiento no acceden a estos servicios. Con esta estrategia la apuntamos al cumplimiento del ODS 16 el cual busca «Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas». Uno de los casos significativos este semestre es el acompañamiento para la solicitud de prisión domiciliaria al PPL ALFREDO ARMANDO MORA DE AVILA, estudiante de la Universidad del Magdalena en el programa de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud. Hasta la fecha, se proyectó carta al Fiscal que lleva el caso con la coadyuva del Rector de Unimagdalena, quien solicita además se conceda permiso para asistir a clases en 2020-2 con la finalidad de culminar su proceso académico. De igual forma, con el acompañamiento 1 (un) judicante de la Universidad del Magdalena en el EPMSC de Santa Marta, se trabajó en el caso de un PPL estudiante desde 2009 del programa de Licenciatura en Informática, quien en 2014 terminó académicamente y quedó pendiente por su requisito de grado, por tanto, se radico carta al Consejo Académico de Unimagdalena para que aprobara su Readmisión extemporánea. Dicha respuesta fue positiva, y logramos en el marco del convenio que este PPL recibiera su de título de Licenciado en Informática.

Es por esto que la Universidad asume como premisa para la articulación con las comunidades, la contribución para elevar la calidad de vida de las comunidades de su área de influencia, a través del desarrollo de planes, programas y proyectos de extensión, adelantados con criterios de sostenibilidad, sin asistencialismo, enfocados a la generación y transferencia de capacidades a la comunidad para que se conviertan en actores de su propio desarrollo, entendiendo el desarrollo humano y la calidad de vida como la calidad de las condiciones básicas de vida de una persona.

## 4. CONCLUSIONES

Desde la Universidad del Magdalena buscamos promover la responsabilidad social y solidaridad en la comunidad académica en general, incentivando una fuerte participación en proyectos de impacto local. Esto es así, consecuencia del gran compromiso que existe por parte de la institución dadas las circunstancias de tiempo y lugar que acompañan el nacimiento, desarrollo y consolidación del Alma Mater.

En consecuencia, uno de los más importantes objetivos de las actividades de Extensión y Proyección Social, es el intercambio y la aplicación del conocimiento en su más amplio espectro generado desde la institución, para articular el que hacer universitario de docentes



e investigadores por medio de la generación de proyectos que integren los hallazgos recientes, así como la dimensión formativa de los estudiantes, a las prácticas sociales llevadas a cabo desde el ámbito universitario. Los vínculos con la comunidad han sido reforzados con el reconocimiento por parte de directivos y académicos, de las necesidades de la población excluida y vulnerable en pos de la solidaridad para influir positivamente y dar respuesta a los requerimientos del contexto. En este sentido, toda la labor desarrollada en el programa PRISMA Unimagdalena ha ampliado los espacios de aprendizaje institucionales, gracias a las actividades priorizadas por líneas de intervención, implementadas en el desarrollo de las líneas de extensión solidaria y educación en la cárcel de Santa Marta.

Los procesos de comprensión universitarios fueron enriquecidos al vivenciar las realidades de las PPL. Muchas de estas experiencias están acompañadas de condiciones deficientes como las que corresponden a las necesidades en servicios en salud o la exclusión del género femenino en algunas de las actividades en el establecimiento carcelario. Otras, mas satisfactorias, encuentran un espacio al interior del lugar. Entre las cuales destacan, las reuniones de fortalecimiento de lazos emocionales en las áreas de encuentro familiar.

Por su parte, la construcción de los módulos para consultorio jurídico tuvo mutuos beneficios para las entidades estatales, ya que fue el lugar ideal para estudiantes de último año de derecho en tanto que, en el establecimiento carcelario, dada la insuficiencia y poca funcionalidad de los espacios de consulta, se dio respuesta a una necesidad de primera mano debido a la falta de asesoría jurídica por parte de las PPL.

Asimismo, los procesos de certificación de competencias en la población carcelaria se han contemplado como una de las medidas de mayor relevancia, considerando su impacto favorable en las dinámicas de resocialización. Estas, dieron respuesta no solo a características inherentes al individuo sino, además, a mecanismos efectivos de integración a la comunidad mejorando las probabilidades de ingreso a una vida laboral, en el marco de las condiciones óptimas de los procesos reeducadores (López, 2010).

Si bien, no es fácil para quien ha enfrentado las contingencias carcelarias asumir un nuevo rumbo para su vida, se ha concluido que apuntar al extenso conjunto de factores individuales que promueven la adaptación positiva en contextos de incertidumbre, es una estrategia fundamental en cualquier aproximación al ser humano y en sus diferentes circunstancias de vida (Rutter, 2012). Se trae a colación el caso de Judith Brassar, una de las mujeres recluidas que ha cumplido un largo tiempo privadas de la libertad, y quien ha solicitado su Libertad Condicional para terminar su condena, realizando labores sociales en la Universidad. Este es un resultado interesante que pone en evidencia la forma en que las personas pueden llegar a ser resilientes a pesar de que vivan en ambientes de vulnerabilidad psicosocial (Fernandes de Araújo, Teva, y Bermúdez, 2015).

Finalmente cabe anotar, que la labor que se ha llevado a cabo durante la vigencia del proyecto PRISMA ha allanado el camino para la creación de nuevos proyectos como la adecuación y habilitación de un Salón de Belleza llamado «Belleza por un futuro», que será atendido por internas del establecimiento capacitadas y certificadas en esta área. Esto, considerando el impacto multidimensional de dichas iniciativas consecuencia de la búsqueda incansable por responder a los ODS, ya que asumen como premisa poner fin a la pobreza, atender a la exclusión social y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030.

## 5. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría mostrar mi agradecimiento a todas las personas que, de una u otra forma, me han ayudado en a lo largo de estos dos años de trabajo en PRISMA Unimagdalena. Afortunadamente no han sido pocas.

En primer lugar, agradecer al Doctor Pablo Vera Salazar, rector de la Universidad del Magdalena y al Doctor John Taborda Giraldo, Vicerrector de Extensión y Proyección Social de esta casa de estudios. Les quiero agradecer haberme mostrado su confianza desde el principio, lo cual me dio la seguridad necesaria para emprender este camino. Gracias al personal administrativo y de guardia del EPMS de Santa Marta por su disposición al brindarnos la seguridad y acompañamiento necesario dentro del establecimiento carcelario. Y por supuesto GRACIAS a todos los docentes, estudiantes y funcionarios de la Universidad del Magdalena por aportar desde su formación profesional en el cumplimiento de todas las actividades desarrolladas con la población privada de la libertad. Juntos estamos trabajando por la transformación social del territorio.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- Arcinski, M., Sabrina D. y Brasil, M. (2017). The Meanings of Re-Socialization to Correctional Officers in a Women's Prison: Between Care and Control. *Trends in Psychology*, 25 (3), 1257-1269. <https://doi.org/10.9788/tp2017.3-16pt>.
- Ayuso, A. (2000). La intervención socioeducativa en el tratamiento penitenciario. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (6), 73-99.
- CEPAL, N. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Del Pozo, F., Jiménez, F. y Turbi A. (2013). El tratamiento con mujeres: actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (22), 57-72. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1350/135031394005>.
- Fernandes de Araújo, L., Teva, I y Bermúdez, M. D. (2015). Resiliencia en adultos: una revisión teórica. *Terapia psicológica*, 33 (3), 257-276.
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (2016). *Informe estadístico marzo de 2016*. Recuperado de [https://www.inpec.gov.co/estadisticas/informes-y-boletines/-/document\\_library/6SjHVBGriPOM/view\\_file/49623?\\_com\\_liferay\\_document\\_library\\_web\\_portlet\\_DL-Portlet\\_INSTANCE\\_6SjHVBGriPOM\\_version=1.0](https://www.inpec.gov.co/estadisticas/informes-y-boletines/-/document_library/6SjHVBGriPOM/view_file/49623?_com_liferay_document_library_web_portlet_DL-Portlet_INSTANCE_6SjHVBGriPOM_version=1.0).
- LÓPEZ, O. (2010). *Estudio sobre los programas de resocialización en los centros de cumplimiento Basilio Lakas & Tocumen en Panamá* (Tesis inédita de maestría). San José, CR.: Universidad para la Cooperación Internacional, Recuperado de: <http://uci.ac.cr/Biblioteca/Tesis/PFGMCSH22.pdf>.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24 (2), 335-344.
- Santos, M., Gutiérrez, N., Palacio, C. y Montealegre, L. (2015). Programas socioeducativos para resocialización en el contexto penitenciario. En *Política criminal y «prevención»: Cátedra de Investigación Científica del Centro de Investigación en Política Criminal* (p. 185). Universidad Externado de Colombia.

# 53

# Discriminación laboral de mujeres expresidarias entre el 2018 y 2019 en Colombia

*Jorge Andrés Sosa Chinome<sup>1</sup> y Adriana Quimbayo Feria<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de reinserción penitenciaria en Colombia pretende la reintegración a la sociedad de las personas privadas de la libertad, brindando las garantías constitucionales que reza la constitución política de 1991. Sin embargo, la realidad que vive el país evidencia que se dan procesos de discriminación y estigmatización para los ex presidiarios, por lo que el tener antecedentes penales les marca un estigma mayor, sin permitir conocer las condiciones o circunstancias que llevaron a hombres y mujeres a habitar las cárceles en Colombia.

Observando el fenómeno desde un enfoque de género, se encuentran cifras y condiciones que justifican analizar la realidad que enfrenta la mujer colombiana al momento de recuperar su libertad e iniciar la senda de reinserción a la sociedad. Según el informe *Mujeres y prisión en Colombia (2018)*, el total de mujeres privadas de la libertad fue de 1.500 en 1991, y pasó a 7.994 en el 2018, un crecimiento del 429%, superior al 300% que se ve en el caso de los hombres (Sánchez-Mejía et al., 2018).

En Colombia existen ocho establecimientos carcelarios femeninos, que albergan a 8.869 mujeres detenidas, superando la capacidad real de 6.391 espacios disponibles en todo el país para recluirlas, lo que genera un hacinamiento del 32.77%, con tendencia a incrementar, perjudicando así el bienestar social de esta población (El tiempo, 2019).

En Bogotá, está la cárcel «El Buen Pastor», que presenta un hacinamiento cercano al 70% según un estudio realizado en el 2018 por la Universidad de los Andes de Colombia (Ariza, s.f.), el caso de las condiciones inapropiadas para las reclusas del «Buen Pastor» se ve en una carta radicada ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos-CIDH (Morales, 2019), situación que ha sido denunciada también por el movi-

---

<sup>1</sup> Universidad Santo Tomás de Aquino, Colombia, [jorgesosa@ustadistancia.edu.co](mailto:jorgesosa@ustadistancia.edu.co).

<sup>2</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. Colombia, [adriana.quimbayo@uniminto.edu.co](mailto:adriana.quimbayo@uniminto.edu.co).

miento de víctimas de crímenes de estado (Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, 2016).

Ahora bien, uno de los objetivos de la privación de la libertad como castigo por la comisión de un delito, entre otras cosas debe ser útil entre otras cosas para resocializar y preparar a las reclusas para una vida lejos del crimen una vez se supere el tiempo de la pena de prisión, sin embargo, según datos del Instituto Nacional Penitenciario de Colombia (en adelante INPEC) a 2018 se calculaba que un 17,7% de la población carcelaria colombiana era reincidentes. Para el 2016 se calcula una reincidencia del 14% de la población interna recluida, que para el caso de las mujeres equivale a 1.315 reincidentes (Hernández, 2018).

Esta reincidencia se argumenta desde la dificultad para la vinculación de las ex presidiarias a la vida laboral y la urgencia por responder por sus necesidades como cabeza de hogar, que las lleva a enfrentar las enormes distancias entre la realidad y el ideal planteado por los procesos de detención, dado que en la búsqueda de opciones de empleo se debe enfrentar con el miedo, la desconfianza, la intimidación y el rechazo cuando exponen su situación jurídica y antecedentes penales, recibiendo negativas a las posibilidades de mejorar su calidad de vida y la de su familia. En palabras de Esmeralda Echeverry (Movimiento cárceles al desnudo) es una evidencia de la poca efectividad de los procesos de resocialización (García, 2018).

De igual forma, elementos asociados a los núcleos familiares y a la red de apoyo social con la que contaba la ex presidiaria antes de ingresar a la cárcel, también afectan el fenómeno de la reincorporación a la sociedad, dado que, ante las circunstancias, estas redes se desintegran a causa de la imposibilidad para conocer las características específicas que la llevó a ser privada de la libertad. Su familia tiende a generar desvinculación afectiva por el juicio al que someten a quien cometió el delito, y porque los hechos por los que fueron sancionados penalmente suelen ser reserva del sumario que solo conocen los defensores jurídicos. Estos últimos, la mayoría de las veces son designados por el Estado, y en otros casos deben ser asumidos por sus familias, lo que aumenta el juicio a que se somete y la culpa que percibe.

Lo anterior se suma a los efectos sociales del encarcelamiento de mujeres, que como afirma la Cruz Roja Internacional, se refleja en el caso colombiano con datos como que el 85% de las mujeres eran madres, el 54% vivían con hijos menores de 18 años siendo su principal fuente de ingresos económicos (2018).

En línea con la descripción de las causas y consecuencias de la discriminación y estigmatización que padecen las mujeres que estuvieron en la cárcel frente al mercado laboral, se pretende describir cómo las percepciones que se suscitan en medio del sector productivo en Colombia, aumenta la necesidad de conocer los beneficios tributarios que tienen las organizaciones empresas y entidades al contratar una mujer en condición de vulnerabilidad a causa de sus antecedentes, restricciones jurídicas, sociales, económicas y políticas para ejercer sus derechos ciudadanos en el marco de la constitución política. Se pretende conocer la percepción sobre la posibilidad de una reincorporación social de la mujer al terminar su privación de la libertad a causa de sus deudas con la sociedad, y su derecho a reincorporarse dignamente a la vida civil.

## 2. METODOLOGÍA

El análisis se hace a partir de las entrevistas realizadas a treinta y dos ciudadanos colombianos que han tenido vínculo laboral con mujeres que fueron privadas de su libertad por delitos penales, civiles entre otros. El instrumento de consulta incluye cinco preguntas que pretenden determinar la percepción de los participantes frente a la vinculación laboral de las ex presidiarias, lo que es un aporte para determinar las causas que atañe a este fenómeno de exclusión social identificado. Los resultados se confrontaron con información secundaria que ha analizado el fenómeno y con la experiencia de entidades que se dedican a trabajar por la búsqueda del bienestar de estas personas que han sido privadas de su libertad.

## 3. RESULTADOS

La primera pregunta consultó acerca de la percepción en cuanto a la existencia o no de discriminación laboral en Colombia por el hecho de haber pasado por una prisión. El 85% de los participantes contestó que sí. Esto evidencia que efectivamente en este país hay gran desconfianza a la hora de contratar personas que han estado en prisión.

La segunda pregunta busca determinar el interés de los entrevistados en contratar a mujeres que estuvieron en la cárcel. El 75% de los participantes de la encuesta contestó que sí, porque no importan sus antecedentes o su pasado, mientras que el otro 25% contestaron que no contratarían, porque sus antecedentes podrían afectar su comportamiento y desempeño en la empresa. Esta pregunta demuestra que ha ido cambiando la percepción de los empresarios frente a la contratación de mujeres pospenadas en sus compañías. Sin embargo, este resultado se confrontará posteriormente con los datos de vinculación laboral que han generado las entidades especializadas, lo que lleva a cuestionarse sobre las diferencias en percepción con los resultados reales.

La tercera pregunta consulta sobre la intención de vinculación laboral a un familiar o amigo cercano que ha estado en la cárcel. Sorprende que el 65% contestó que lo haría, pero con desconfianza. Esta respuesta, además de mostrar que los antecedentes penales marcan y estigmatizan las personas, genera inquietud dado que el porcentaje de aceptación a la vinculación laboral de conocidos es inferior al 75% que afirmó que si contrataría a una mujer ex presidiaria. Esto se puede interpretar como que los lazos de confianza que se rompen ante personas conocidas que cometen el delito y son encarceladas tienen un efecto en la toma de decisiones frente a personas con la misma condición con quienes no tenían ningún tipo de relación.

La cuarta pregunta consulta el conocimiento de los beneficios tributarios que tienen las empresas cuando contratan ex presidiarios. Es interesante que apenas el 50% de los entrevistados confirman que conocían dichos beneficios, lo que puede ser interpretado como una falta de interés por parte de la sociedad de las políticas y programas diseñados para la reincorporación social de la población que cumple con la condición de ex presidiarios, que contrasta la percepción de aceptación y segunda oportunidad del 85 % posi-

tiva de la primera pregunta, es decir, merecen la nueva oportunidad, pero no se interesan en saber si esta es o no viable.

En la quinta pregunta se consultó sobre la importancia que considera el entrevistado en cuanto al papel del gobierno al generar políticas públicas para otorgar el derecho al trabajo a esta población pospenada. Es interesante que el 60% de la población considera que, si debe hacerlo, lo que evidencia nuevamente que la intención es mayor que la acción en cuanto a lo relacionado con esta población, además de un desconocimiento a nivel normativo.

## 4. DISCUSIÓN

Los resultados de la consulta se confrontan con estudios previos que analizan los resultados de reincorporación social de la mujer ex presidiaria, las causas y consecuencias de su reclusión, los programas existentes durante su estadía en prisión para prepararlas para la posterior etapa de libertad, y el papel que juegan las instituciones que se han creado para ofrecer oportunidades reales de reconstrucción de su vida civil.

Según el estudio *Mujeres y prisión en Colombia* (Sánchez-Mejía, et al., 2018) las mujeres presas consideran que hacen labores femeninas durante su estancia en prisión (artesanales 58,6%, aseo 21,3%, área técnica 12,2%), lo que no las prepara para una posible vinculación laboral posterior a su detención, perpetuando así su exclusión social y su vulnerabilidad económica. No se logran mejoras en su nivel de escolaridad, y los programas de educación existentes no tienen el personal requerido para lograr resultados positivos. En cuanto al aprovechamiento de los programas que se desarrollan en los centros de reclusión, apenas el 6,8% de la población beneficiada son mujeres, lo cual lo identifican como una causa de reincidencia, así como fue una de las causas originales que llevaron a su detención.

Durante su proceso de reclusión se ofrecen alternativas de trabajo, estudio y enseñanza que promueven el desarrollo de capacidades en las y los presos, para el 2016 se tiene un registro de 3388 mujeres que trabajan, 3488 estudian y 169 enseñan durante su proceso de reclusión (Hernández, 2016). Se vienen desarrollando alternativas de formación para el trabajo en los centros de reclusión penitenciaria, con labores de carpintería, electricidad, panadería y cocina, arreglos de prendas de vestir, artes o manualidades como pintura, música, pero según la revisión sobre el impacto de estos programas, los directivos y funcionarios del sistema, el gobierno nacional vigente y la dirección institucional del penal no les prestan la debida atención y apoyo, ni cuentan con el adecuado reglamento y normatividad (Álvarez y Micahán, 2013).

Ahora, al observar la realidad de las mujeres al salir de prisión, y a pesar de las percepciones positivas que la consulta hecha ofreció, se identifican dificultades para los procesos de resocialización, que permita favorecer la transición de las reclusas durante su estadía y salida de la cárcel. Específicamente lo relacionado con la premisa de exclusión terciaria como lo indica Añaños y Jiménez (2016), el estigma de expresidiaria genera dificultades en sus procesos de inserción y retorno a los diferentes campos de la vida de las mujeres: social, laboral personal y sus redes de apoyo entre otros. Esto contrasta con el

85% de aceptación que consideraban los entrevistados por este estudio para ofrecer nuevas oportunidades, y con el 75% que afirmaron que brindarían empleos a estas mujeres.

Es claro entonces que el país no cuenta con un pertinente y adecuado sistema de acompañamiento y transición de las mujeres que salen de las cárceles privadas de la libertad, perpetuando una situación de exclusión fuera de la cárcel y participando de la responsabilidad de posibles reincidencias en el delito, así como en el ciclo vicioso como lo afirman Añaños y Jiménez (2016).

Ahora bien, en cuanto a los programas existentes, y las instituciones que velan por apoyar las segundas oportunidades para esta población, existen diversas propuestas como el programa *Casa Libertad Bogotá* en la capital colombiana, que tiene como objetivo formar para el trabajo a los privados de la libertad y posteriormente acompañar su proceso de vinculación laboral. Según los registros hay 20 empresas comprometidas a incluir en la planta de personal mujeres y hombres que cumplieron su condena o que se encuentran en libertad condicional (Revista Dinero, 2018). Estos programas de resocialización requieren trámites legales en ocasiones muy extensos y de poca agilidad para dar respuesta a las necesidades de las mujeres que hoy por hoy se encuentran en libertad.

De igual forma existen entidades como la *Fundación Acción Interna* que busca a través de diversos programas transformar, reivindicar y reconciliar a la población carcelaria con la sociedad civil, articulando para los fines comunes, el sector privado, sector público y organizaciones internacionales y nacionales (Fundación Acción Interna, s.f.).

Así las cosas, los procesos de resocialización de los reclusos y reclusas en Colombia son muy subjetivos en la medida en que no brindan un proceso formativo, completo e integral que facilite procesos de reincorporación a la vida civil, además la capacidad de las cárceles en comparación con el hacinamiento que presentan hace casi imposible que se pueda brindar el tratamiento adecuado a los reclusos a fin de tener un exitoso proceso de resocialización, pues además de no haber posibilidades para laborar al interior de la cárcel para todo el personal, tampoco se recibe una adecuada y pertinente formación para el trabajo que les permita abrirse a una vida en condiciones dignas cuando recuperen su libertad.

Si bien la percepción de la sociedad es que las personas que cometen el delito merecen una segunda oportunidad, y en la mayoría de los casos aceptarían vincularlos a sus organizaciones, la realidad es que los procesos no logran una vinculación efectiva, por el estigma, la desconfianza, y el juicio al que se somete a las mujeres que han sido privadas de la libertad. Es meritorio resaltar que quienes más juzgan, y estigmatizan a las mujeres son sus propios familiares y conocidos, la consulta evidenció que el tener lazos previos con la persona, lleva a disminuir en un 10% la disposición para su vinculación laboral, lo cual daría pie para nuevos estudios.

Finalmente, el tratamiento postpenitenciario debe tener una ruta más organizada que incluya convenios directos entre pequeñas y grandes empresas en procesos de contratación y vinculación laboral a las mujeres que han sido privadas de su libertad. Entre las causas que llevan a la reincidencia están, según los estudios consultados, el no conseguir trabajo por los antecedentes penales, que las lleva a buscar fuentes de ingresos, muchas de ellas ilegales, y la poca e impertinente capacitación y preparación para el mundo del trabajo que reciben durante su reclusión.

Se confirma también la necesidad de incluir un enfoque de género en la política criminal y penitenciaria como lo plantea el estudio «Mujeres y prisión en Colombia» (2018) y que, según las fuentes consultadas, las condiciones actuales no ofrecen una verdadera posibilidad para que las mujeres interesadas en la reincorporación social puedan hacer un tránsito efectivo en Colombia (Sánchez-Mejía et al., 2018).

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez García, F. J. (2001). La reeducación y reinserción social en el momento de la conmiación. En G. Q. Olivares y F. M. Prats, *El nuevo Derecho Penal Español: estudios penales en memoria del Profesor José Manuel Valle Muñiz* (pp. 35-56). Navarra: Aranzadi.
- Álvarez Rojas, D. y Micahán Ruiz, J. (2013). *El trabajo penitenciario en Colombia y su impacto en la reinserción social y laboral*. Obtenido de [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_gestion\\_desarrollo/130](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/130)
- Ávila-Navarrete, V. C. (2017). ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1191-1206.
- Aguilar, O. G., y Acuña, A. S. (2011). Pandilla, Violencia y Dinámicas Socioculturales en la Costa Rica Urbana. *Intersticios Sociales*, 1-42.
- Akers, R. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. En F. B. Arús, J. L. Dalbora, y A. S. Maíllo, *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal* (pp. 1117-1138). Madrid dialnet: Dykinson.
- Andrews, D., y Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct. 4a edition*. Newark, NJ: LexisNexis.
- Añaños Bedriñana, F., y Jiménez Bautista, F. (2016). Población y contextos sociales vulnerables: la prisión y el género al descubierto. *Papeles de población*, 22(87), 63-101. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252016000100063&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252016000100063&lng=es&tlng=es)
- Ariza Higuera, L. (s.f.). *En el Corazón del Buen Pastor*. Obtenido de <https://uniandes.edu.co/es/noticias/en-el-corazon-del-buen-pastor>
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Cárdenas, Á. E. (2007). La Justicia Restaurativa versus la Justicia Retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. *Prolegómenos-Derechos y Valores*, 10(20), 201-212.
- Contró, M. G. (2011). ¿Menores o niños, niñas y adolescentes? *Publicación Electrónica*, 5, 35-48.
- El Tiempo* (14 de noviembre de 2019). Cárceles de mujeres: 431 guardias para vigilar a 8.869 detenidas. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/problemas-de-las-carceles-de-mujeres-en-colombia-y-como-enfrentarlos-430526>
- Fernández-Batanero, J. M. y Felício, J. M. (2016). Musicoterapia e integración social en menores infractores. *Perfiles educativos*, 163-180.
- Ferrán-Zubillaga, A. y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 187-195.



- Fundación Acción Interna (s.f.). *Fundación Acción Interna*. Obtenido de <https://fundacionaccioninterna.org/>
- García Calderón, F. (23 de noviembre de 2018). *¿Existen oportunidades después de la cárcel en Colombia?* Obtenido de <https://www.radionacional.co/noticia/carceles/existen-opportunidades-despues-de-la-carcel-colombia>
- García, M. D., Martín, E., Torbay, A. y Rodríguez, C. (2010). La valoración social de la Ley de Responsabilidad Penal de los Menores. *Psicothema*, 865-871.
- Hernández, J. (2018). El fracaso de la resocialización en Colombia. *Revista de Derecho* (49).
- Herrera-Pastor, D., Portillo-Carmona, M. T. y González-Monteagudo, J. (2020). Acompañamiento socio-pedagógico, holismo y longitudinal a través de una buena práctica con un menor infractor. *Revista Fuentes*, 22(1), 53-64.
- Kelly, J. A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales* (7.ª ed.). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Morales Sierra, F. (30 de septiembre de 2019). *Denuncias contra El Buen Pastor: una cárcel que no ha sido pensada para mujeres*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/denuncias-contra-el-buen-pastor-una-carcel-que-no-ha-sido-pensada-para-mujeres/>
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado. (14 de enero de 2016). *Tratos degradantes e inhumanos sufren mujeres recluidas en el Buen Pastor*. Obtenido de <https://movimientodevictimas.org/en/tratos-degradantes-e-inhumanos-sufren-mujeres-recluidas-en-el-buen-pastor/>
- Pereira, M. R., y Muñoz, J. A. (1979). Aproximación teórica y metodológica al estudio del aprendizaje social. *Revista Colombiana de Psicología*, 79-88.
- Revista Dinero* (2018). Empresas que se atreven a dar segundas oportunidades a exconvictos. Obtenido de <https://www.dinero.com/edicion-impresa/negocios/articulo/empresas-que-contractan-exconvictos-en-colombia/259127>
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 314-333.
- Rovira, J. M., Casares, M. G. y Serrano, X. M. (2011). Aprendizaje Servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.
- Sánchez-Mejía, A., Rodríguez Cely, L., Fondevila, G., y Morad Acero, J. (2018). *Mujeres y Prisión en Colombia: desafíos para la política criminal desde un enfoque de género* (1.ª ed.). Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de [http://fileservidor.idpc.net/library/mujeres\\_y\\_prision\\_en\\_colombia.pdf](http://fileservidor.idpc.net/library/mujeres_y_prision_en_colombia.pdf)
- Tudela, E. M. (2019). La reeducación y la reinserción social en prisión: el tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 227-249.
- Vásquez-Hernández, Y. M. (2020). Terrorismo mediático: Influencia de los Medios de Comunicación en la construcción social del miedo sobre la participación del menor en las Maras. *IROCAMM*, 3(2), 109-117.
- Velázquez, J. O. (2012). Reinserción social y función de la pena. *Derecho Penal y Criminalística*, 67-78.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.ª ed.). Ciudad de México: Pearson Educación.
- Yubero, S. (2004). Socialización y Aprendizaje Social. En I. F. Sedano, S. U. Lannda, E. M. Zubieta y D. P. Rovira, *Psicología, cultura y educación* (pp. 819-844). Madrid: Pearson Educación.



# 54

## Relaciones afectivas de las internas del MOFERESO de Tepic con sus familias nucleares

*Gema Paulina Damián Cuevas<sup>1</sup>  
y Nubia Carolina Rovelo Escoto<sup>2</sup>*

### 1. FAMILIAS TRAS LAS REJAS

«Entender el amor que desarrollan estas mujeres como práctica de escape al castigo institucional, permite pensar las afectividades más allá del orden de los sentimientos para convertirse en fenómenos sociales.»

SOLEDAD (2013)

#### 1.1. Introducción

La familia es la primera organización social en la que conviven las personas y el primer espacio de interacción social (Maceta, 2014), pero también, la familia es donde se encuentra un referente de relaciones afectivas. Para Natalia Soledad (2013) la familia de las mujeres en prisión significa la búsqueda de una estabilidad emocional durante su tiempo de reclusión, señala que: «... no solo se trata de mirar estas afectividades como el componente que otorga cierta estabilidad emocional a las detenidas, sino que estas relaciones afectivas son parte fundamental de la constitución del orden social carcelario» (2013, p. 241). Esto significa que los lazos afectivos siguen reproduciéndose aún en condiciones de reclusión penitenciaria, sin embargo, el conocer las formas en que se manifiestan estos lazos es parte de lo que se propone explicar este trabajo.

La familia nuclear es normalmente definida como aquella que está conformada por madre, padre, e hijos o hijas, sin embargo, se enfoca principalmente en la conformación social de una pareja que tiene hijos o hijas a su cargo, siendo por lo regular por medio de

---

<sup>1</sup> Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Querétaro.

<sup>2</sup> Doctora en Psicología Clínica, Investigadora y Docente en el área de Psicología Clínica de la Universidad Autónoma de Querétaro.

lazos consanguíneos (hijos o hijas biológicos) o por medio de adopción. En el caso de las mujeres privadas de su libertad el rol que se ha asignado a la madre mantiene un estereotipo de cuidado a otros y sacrificio que se continúa reproduciendo en todos los espacios, lo que muestra que la maternidad es una institución histórica, clave para la reproducción social y cultural, por lo que, en México normalmente la madre se asume como un rol arraigado en el cuidado de su familia, de educar formal e informalmente a las hijas e hijos, es una figura que es afectiva y se encarga del hogar (Lagarde, 2011).

Las relaciones de las mujeres privadas de la libertad con su familia nuclear, es decir, su pareja y/o sus hijos e hijas, es un factor que interviene de manera directa e indirecta en cómo viven el tiempo de su reclusión. Por ese motivo, enfocar el análisis en estas relaciones familiares permite profundizar en el ámbito social desde una perspectiva de género en un contexto penitenciario de las mujeres.

La convivencia de las mujeres en reclusión muestra dos perspectivas, la primera versa sobre las relaciones de pareja que las mujeres reclusas mantienen ya sea a partir del matrimonio o el noviazgo previo a la reclusión o que inicia durante su internamiento. Mientras que segunda perspectiva se centra en la maternidad en especial en los efectos que tiene para las mujeres en reclusión estar apartadas de sus hijos e hijas, y por otra parte cómo son las relaciones que las mujeres en reclusión mantienen con sus hijos e hijas. En este caso se profundizará sobre los efectos y el significado de ambos tipos de relaciones en las internas.

Jorge Castillo (2003) explica que es una necesidad atender las condiciones en las que se presentan las relaciones de las mujeres con sus hijas e hijos menores de edad en prisión, ya que por lo regular no se cuenta con el espacio adecuado o propio dentro de los Centros de Reinserción Social (CeReSo) en México. Por su parte, Hernández (2018) y Yohalí Reséndiz (2018) coinciden en que el análisis de relación filial muestra que para las mujeres encarceladas existe un doble castigo, en el que además de haber infringido la ley, también han infligido la representación social de la maternidad.

Según el Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP) 2019 por parte de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) en México la población femenina privada de su libertad es de aproximadamente 10.019 mujeres, es decir, el 5% del total de la población penitenciaria del país. Este dato muestra que la población femenina en reclusión en la actualidad es muy reducida si se compara con la población masculina, por lo que, del total de los 418 centros de reclusión del país, solamente se cuenta con diez establecimientos dependientes de los gobiernos estatales que son exclusivos para albergar la población femenil, la infraestructura, mientras que el resto de los centros son mixtos con áreas separadas para las mujeres.

Es importante resaltar que tanto la organización como el funcionamiento de los centros de reclusión han girado en torno a las necesidades de los hombres. En el caso que nos ocupa en esta investigación que se realizó en la ciudad de Tepic, Nayarit, México, durante una estancia en el año 2019, el Módulo Femenino de Reinserción Social (Mo-FeReSo), justo estaba pasando por una etapa de transición en el que, tras ser un Centro de Reinserción de tipo mixto, se separaron los espacios y las mujeres ahora cuentan con un módulo exclusivo en otras instalaciones en la ciudad y mejor adaptado para sus necesidades.

## 1.2. Método

Esta investigación parte de un enfoque fenomenológico desde una sociología crítica feminista (De Miguel, 2008; Almeda y Di Nella, 2017), considerando que la investigación fenomenológica puede tener una perspectiva feminista (López, 2014) en la que se hace referencia al acercamiento y la búsqueda a través de la etnografía de las formas de vida de las mujeres, específicamente en referencia a sus experiencias a partir de la reclusión penitenciaria.

La utilización de la metodología feminista (Harding, 2002) consideramos que es una herramienta básica para poder comprender la importancia de las experiencias femeninas durante el análisis social, Harding menciona que:

«... las experiencias femeninas son un recurso para el análisis social que tiene implicaciones evidentes para la estructuración de las instituciones sociales, de la educación, de los laboratorios, las publicaciones, la difusión cultural y el establecimiento de agencias de servicio; en suma, para la estructuración de la vida social en su totalidad» (2002, p. 21).

Las técnicas utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas para recabar datos socio-demográficos, con las que se analizaron las relaciones de 20 mujeres reclusas, que fueron las que autorizaron para participar en el MoFeReSo, pero que a su vez cada una decidió participar de forma voluntaria y con consentimiento informado para obtener datos, de los que se mantendría la confidencialidad y protección de identidad, sobre sus parejas actuales, así como de sus respectivos hijos e hijas.

Además, desde el enfoque de la etnografía se realizaron una serie de talleres sobre género e identificación de la violencia de género en las instalaciones del MoFeReSo donde también se llevó a cabo observación participante y no participante, en la que se logró conocer a partir de las dinámicas grupales como eran las interacciones de las mujeres con sus familias.

Para el análisis de datos se utilizó la herramienta cualitativa ATLA.TI para analizar cada una de las entrevistas, así como los datos observados en los talleres a partir de la etnografía, se clasificó la información de acuerdo con categorizaciones, que en este caso son las relaciones con sus familias nucleares.

## 1.3. Resultados

Las 20 mujeres reclusas del MoFeReSo que componen la muestra tienen un rango de edad entre 24 y 78 años y una media de edad de 37.7 años (DE = 14.78). La escolaridad del 55% de las mujeres es de nivel básico, sobre su estado civil 10% son solteras, 55% están en concubinato y 35% son casadas. La mayoría (98%) tienen hijas e hijos. Los delitos que con mayor prevalencia cometieron fueron homicidio (35%), violencia familiar (25%), delitos en los que no interviene la violencia (25%), complicidad de homicidio (10%) y secuestro (5%).

Encontramos que durante la reclusión penitenciaria de las mujeres no es solo una limitante del vínculo en sus relaciones de pareja (De Miguel, 2012, 2017), sino que en algunos casos, funge como un factor de protección de su integridad ante las relaciones donde persistía violencia (Soledad, 2013; De Miguel, 2015) pues la prisión evita que sigan siendo víctimas cotidianas de violencia por parte de su pareja. Algunas mujeres refirieron que la reclusión les ha permitido encontrar nuevas estrategias romántico-amorosa (De Miguel, 2015, 2017). Para indagar sobre estas estrategias, se les preguntó sobre las parejas que tenían actualmente, algunas de ellas refirieron que su actual pareja estaba en reclusión con ellas pues se trataba de una compañera o como un compañero que conocieron en las antiguas instalaciones penitenciarias cuando el reclusorio era mixto. En el caso de otras mujeres la pareja era la misma que tenían desde antes de estar privadas de su libertad.

En la figura 54.1 se observa que más de la mitad (65%) 6 en relación noviazgo y 7 en matrimonio mantienen una relación de pareja heterosexual, y un cuarto de la población muestra (25%) mencionan mantener una relación homosexual; por último un 10% declaró mantener ninguna relación de pareja.

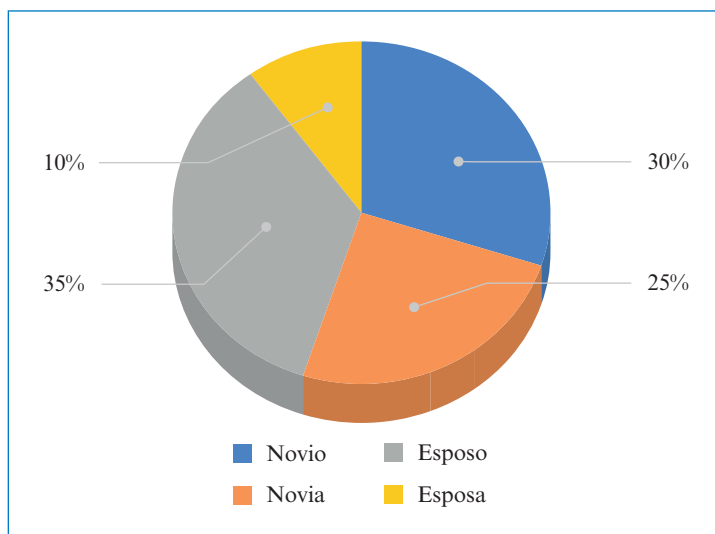


Figura 54.1. Pareja actual. 06/2019. Fuente: elaboración propia.

De las 7 mujeres que mantienen una relación heterosexual formalizada por el matrimonio, se identificó que la mayoría de ellas conocieron a su pareja en reclusión; es decir que cuando el centro penitenciario era mixto, logrando establecer una relación que culminó en matrimonio.

Las relaciones de las mujeres recluidas por el delito de uxoricidio destacan la dinámica de violencia en la relación que se mantenía previamente, Azaola (1997) señala: «... en cuanto a los casos de homicidio cometidos en contra de la pareja, el motivo que se alega es el maltrato, la infidelidad y, sobre todo, las continuas humillaciones que muchas veces

las mujeres toleraron durante años.» (p.98). En estas mujeres su condición de viudez les llevó a buscar durante su reclusión una nueva pareja e incluso a contraer segundas nupcias. En los espacios de reclusión, las estrategias amorosas con las parejas suelen estar marcadas por los distintos tipos de violencia que las mujeres habían vivido con sus parejas previamente a su reclusión. Como se observa en la figura 54.2 la mayoría de ellas había vivido relaciones de pareja que no consideraban como buenas porque la violencia contra ellas era grave y continua, en contraste, con la mayoría de las mujeres (30 %) que definieron su relación «buena» como se aprecia en la figura 54.2.

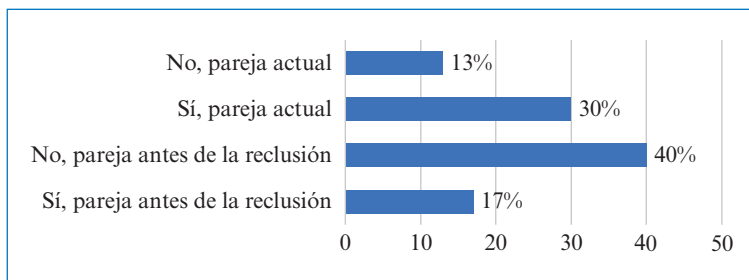


Figura 54.2. ¿Tiene una buena relación con su pareja? 06/2019. Fuente: elaboración propia.

Durante las entrevistas con las internas mencionaron cambios en las condiciones de sus relaciones de pareja pues la mayoría (72%), tal como se muestra en la figura 54.3, tienen una pareja que también se encuentra en reclusión, y que hasta ese momento no había ejercido violencia física o psicológica, en contraste con sus parejas anteriores previas a su reclusión.

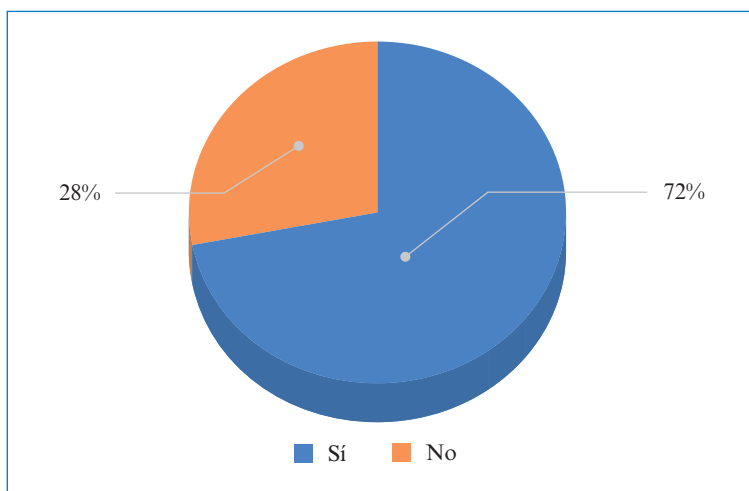


Figura 54.3. ¿Tu pareja se encuentra en reclusión penitenciaria? 06/2019. Fuente: elaboración propia.

Las redes de apoyo se vuelven una necesidad, y en este caso se pueden identificar por medio de un vínculo amoroso o romántico que puedan mantener en prisión, lo cual se traduce en una estrategia afectiva. Para Ojeda (2013) el hecho de estar en pareja para las mujeres reclusas supone una «... respuesta adaptativa predominante a la privación emocional que supone la separación de sus familias y allegados» (p. 238). Esto posibilita la aparición de estrategias romántico-amorosa que se manifiestan en las relaciones homosexuales que establecen mujeres que anteriormente a su reclusión se identificaban como heterosexuales (De Miguel 2010, 2012, 2014, 2015a).

El 25% de las mujeres de la muestra declararon tener una relación homosexual con una de sus compañeras y mencionan que a su pareja la conocieron durante su reclusión. Estas mujeres se identifican como lesbianas, mientras que otras como bisexuales, mostrando con ello que la estrategia amorosa o afectiva, también está presente en relaciones homosexuales. Una mujer en las entrevistas comentó:

«Yo le dije a mi papá cuando me visitó que ahora me gustan las niñas, que somos más limpias y que me llevo mejor con ellas.»

Siguiendo a De Miguel, (2014) posible analizar el impacto de estas estrategias afectivas en el ámbito emocional de estas mujeres, ya que son el resultado de las relaciones sociales que se dan al interior de la prisión, es así que:

«Esta sería una estrategia emocional que busca mitigar la frustración y alcanzar las expectativas amorosas, solo que deslizadas hacia otro tipo de relaciones (amistad con otras mujeres, hijos e hijas, etc.). De esta manera, las mujeres buscan de diferentes maneras cumplir sus expectativas de recibir apoyo, comprensión y cariño, y al mismo tiempo, sugiero que el ámbito amoroso puede ser una estrategia en sí mismo que permita trascender situaciones de escasez material y emocional» (De Miguel, 2012, p. 188).

Esto nos posibilita entender las principales razones que hay detrás de la apremiante necesidad de la mayoría de las mujeres de tener y mantener una relación de pareja durante el tiempo que permanezcan en reclusión.

Según el acuerdo del Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (2019) a nivel nacional el 88% de las reclusas son madres y tienen entre 1 y 7 hijas e hijos. La gran mayoría de las reclusas viven la maternidad separadas de sus hijas e hijos menores que solamente las pueden visitar una vez por semana, si hay posibilidad son criados y tutelados por algún familiar y si no se les alberga en un centro para menores del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) hasta que ellas recuperen la custodia o ellas/ellos cumplan la mayoría de edad.

El 86% de la población de mujeres del MoFeReSo en Tepic, son madres y el 98% de las mujeres de la muestra afirmaron tener al menos 2 hijos de diferentes edades, pero menores de edad., la maternidad fue identificada en un 82% de ellas como uno de los eventos más importantes de su vida.

El MoFeReSo cuenta con un área especial de maternidad para las mujeres que tienen hijas e hijos menores de 3 años, y les es permitido convivir con ellas y ellos en dicha área



en dónde se cuenta con espacios adaptados para niñas y niños. Una de las mujeres que vive en esta área con uno de sus hijos mencionó:

«Soy muy feliz porque tengo mis 4 hijos, [...] aunque ahorita solo puedo estar con uno —el más pequeño de edad—. El estar con mi hijo me alegra el día, puedo verlo, puedo alimentarlo y cuidarlo. Mi familia está lejos y solo vienen una vez al año, mientras tanto puedo estar con mi niño.»

La relación que tienen las mujeres con sus hijas e hijos fue calificada por ellas como la más importante en sus vidas; dicha importancia radica, por un lado, en el rol asignado socialmente y a la representación de la maternidad, pero además, mencionan que mantienen una relación muy unida con sus hijas e hijos menores, porque ellas se encargaban del cuidado, de la alimentación, educación y formación. El factor que influye en esta unión filial es que un 40% de ellas declararon que no tenían una buena relación con su pareja (el padre del hijo) antes de la reclusión, esto coincide con que más de la mitad reconoce que su pareja era una persona agresiva y que la llegó a violentar físicamente, tanto a ellas como a sus hijas e hijos, lo que implicaba que vivían en un ambiente donde prevalecía la violencia familiar.

Cuando las madres están en reclusión, la valoración de la relación que ellas tienen con sus hijos e hijas aumenta y obtiene un valor ya no solo emocional sino también estratégico, sin que ellas se den cuenta de esto. Esto se observa en las ocasiones en las que ellas pueden convivir con sus hijas e hijos sean menores o mayores, y se muestran cambios adaptativos de conducta los cuales pueden ser calificados como «benéficos» para ellas, en el sentido de que reducen notablemente la ansiedad y la depresión y comienzan a fijar metas académicas o laborales pues hay un interés en tener un mejor futuro para ellas y sus hijas e hijos.

Almeda explica que los lazos afectivos de las reclusas con sus hijos en muchas ocasiones: «... se exacerba por la marginación, la soledad y el encierro, y las presas se culpabilizan de todo lo que no pudieron o no supieron hacer» (2017, p. 166), por lo que buscan compensarlo, como una constante lucha por ser mejores madres, en concreto, teniendo metas, por ejemplo, terminar sus estudios, una mejor conducta en reclusión para salir antes, cuidar de su higiene personal, etc. Una de las internas mencionó:

«Quiero terminar mis estudios para poderle darle a mis hijos una vida mejor cuando salga de aquí.»

Una mujer que actualmente vive con su hijo de 2 años dentro del centro penitenciario, definió la relación con su hijo así: «Él es mi motor, mi razón de salir adelante». Para esta mujer, así como para la mayoría, la maternidad es un rol que les da identidad, porque en las ocasiones en las que se limitan o restringen dichas relaciones se pone en riesgo la estabilidad emocional.

Una de las mujeres indicó la importancia de la visita de las hijas y los hijos en una entrevista, pues para ella la relación con sus hijos le crea la expectativa de poderlos ver, de poder crear un lazo afectivo que la apoye no solo económicamente, sino que evite que se sienta abandonada y por ende deprimida:

«Ya nadie me visita, mis hijos ni vienen. Veo como a las demás les traen jabón y toallas y a mí nadie me trae nada, y yo no tengo dinero ni puedo trabajar.»

De acuerdo con Espinoza (2016) se ha demostrado que la participación de las mujeres en el cuidado de sus hijos e hijas durante su tiempo de reclusión, reduce el riesgo de reincidencia, lo que permite identificar la importancia de los lazos de apoyo y en específico de las relaciones afectivas, pues no solo se trata de una estrategia emocional, sino que representa una parte importante de la estabilidad emocional que las mujeres requieren para sobrellevar la reclusión.

Cabe notar que gran parte de las mujeres que son madres en prisión son madres solteras, como lo confirmaba en su estudio Almeda (2015) pues en el caso de las mujeres privadas de libertad hay que unir la realidad de las monoparentalidad, así como la violencia doméstica que se vivía en su familia de origen e incluso posteriormente en su familia nuclear antes de su encierro, lo que determina que muchas veces ellas hayan terminado por huir de dichas situaciones, convirtiéndose en madres solteras o llegando a delinquir para cubrir sus necesidades básicas y las de sus hijas e hijos.

## 1.4. Conclusiones

Tal como lo expresa Espinoza (2016), se ha demostrado que la interacción filial puede modificar positivamente las conductas en las mujeres, y De Miguel (2015) agrega que dichas relaciones pueden incluso disminuir el consumo de sustancias y mejorar sus condiciones en prisión. Es entonces que las relaciones de la familia nuclear entre personas no solo son necesarias para el individuo en sociedad, sino que obtienen un mayor significado para las mujeres en reclusión.

Mantener una relación de pareja ya sea homosexual o heterosexual, significa sobre todo para las que habían vivido violencia previamente, la búsqueda de una estabilidad que tal vez no habían podido vivir. Para algunas mujeres la prisión significó poder alejarse de situaciones de violencia y crear un orden en el que se pueden apoyar sororariamente, tal como mencionan Cavazos (2005) y Ojeda (2013).

Por último, consideramos que la maternidad no puede ser analizada solo como una reproducción de roles de género en la prisión, sino que se convierte en una estrategia afectiva que es interpretada por las mujeres como un deseo de superarse por sus hijos e hijas, tal como explica De Miguel (2015) el cuidado de la convivencia de las mujeres con sus hijos e hijas es entendido como una necesidad fundamental ya que les proporciona un sentido de vida por encima de los deseos propios (Almeda y Di Nella, 2017; Reséndiz, 2018). Así la mayoría desean continuar cuidando de sus hijos e hijas, y volver a convivir fuera de la prisión. Por último, según Juliano (2011) y Reséndiz (2018) la interacción de las mujeres con sus hijos e hijas puede ser una forma de compensación afectiva en respuesta a la estigmatización de estar privadas de su libertad, constituye además una fuerte motivación para evitar la reincidencia y mejorar sus posibilidades de reinserción (Cavazos, 2005; Juliano, 2011; Ballesteros, y Almeda, 2015) por lo que los programas penitenciarios para mujeres deben prestar especial atención a ello.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Jarrín, A. M. (2019). *La información en televisión: evolución y perspectivas ante la convergencia de medios*. Madrid: OCM.
- Almeda, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Barcelona: Ariel
- Almeda, S. E. y Di Nella, D. (2017). Mujeres y cárceles en América Latina. Perspectivas críticas y feministas. *Revista Papers*, vol. 102, núm. 2, pp. 151-181
- Azaola, E. y Yacaman, C. (1996). *Las mujeres olvidadas*. Colegio de México. México.
- Azaola, E. (1997). Mujeres sentenciadas por homicidio en la ciudad de México. *Revista Papers*, 51. Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología social. México.
- Azaola, E. (2003) *Investigación y análisis: esfuerzos nacionales. Género y Justicia penal en México. Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Ballesteros, A. y Almeda, E. (2015). Políticas de igualdad en las cárceles del siglo XXI. Avances, retrocesos y retos en la práctica del encarcelamiento femenino. *Revista Praxis Sociológica*, 19, España. Revista en línea.
- Bello, A. (2016) *Cárceles de la muerte: necropolítica y sistema carcelario en Colombia*. Universitas Humanistica. Bogotá, Colombia. Disponible en PDF
- Cavazos, O. I. (2005). *Mujer, etiqueta y cárcel*. México: Universidad Autónoma Metropolitana e Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos México (2019). *Diagnostico Nacional de Supervisión Penitenciaria*. En Línea <https://www.cndh.org.mx/web/diagnostico-nacional-de-supervision-penitenciaria>
- De Miguel, Calvo, E. (2008). Actrices sociales en el escenario carcelario. Feminismo e interculturalidad: V Congreso Internacional. *AUDEM*, 113-132.
- De Miguel, Calvo, E. (2010). *Las relaciones de pareja de las mujeres encarceladas*. Gobierno Vasco. Derecho, Género e Igualdad, n.º 9.
- De Miguel Calvo, E. (2012). *Relaciones amorosas de parejas en las trayectorias vitales de las mujeres encarceladas*. Donostia: Universidad de País Vasco.
- De Miguel, Calvo, E. (2014). *El encierro carcelario. Impacto en las emociones y los cuerpos de las mujeres presas*. Universidad de Deusto. Disponible en PDF.
- De Miguel, Calvo, E. (2015). Mujeres usuarias de drogas en prisión. *Revista Praxis Sociológica*, 19. Revista en línea, España.
- De Miguel, E. (2015a). *Relaciones amorosas de las mujeres encarceladas*. Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Espinosa, E. (2016). Mujeres privadas de libertad: ¿es posible su reinserción social? *Revista Cuaderno CRH*, 29, núm. especial 03, 93-106, Chile.
- Harding, S. (2002). ¿Existe un método Feminista? En E. Bartra, *Debates en Torno a una metodología Feminista*. Universidad Metropolitana, México.
- Hernández, C. (2018). El estigma de las mujeres en reclusión en México: una mirada desde el interaccionismo simbólico. *Mujeres y confinamiento en instituciones totales*, n.º 3 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, Hidalgo México.
- Juliano, D. (2008). Delito y pecado. La transgresión en femenino Crime and Sin. Transgression in feminine. *Revista Encarceladas atrxiloturil*. Barcelona, España. En línea.
- Juliano, D. (2011). *Presunción de Inocencia: Riesgo, Delito y Pecado en Femenino*. Donostia: Gakoa.

- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas* (pp. 25-85). México: UNAM.
- Ojeda, N. (2013). *Cárcel de mujeres Una mirada etnográfica sobre las relaciones afectivas en un establecimiento carcelario de mediana seguridad en Argentina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Ramos, P. (2003). *Diagnóstico de la situación de las mujeres encarceladas en Colombia*. Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina. Comisión de derechos humanos del Distrito Federal. México.
- Reséndiz, Y. (2018). *Los hijos de la cárcel*. México: Aguilar.

# 55

# El plan de apoyo comunitario de los Servicios penitenciarios de Cataluña

*M. Núria Fabra Fres, Miquel Gómez Serra,  
Jordi Enjuanes Llop y Txus Morata Garcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

El plan de apoyo comunitario es un resultado del trabajo colaborativo (2015-2020) entre el Departamento de Justicia y las entidades sociales del tercer sector en el marco de la Mesa de Participación Social<sup>1</sup>, en adelante: TPS). Este órgano consultivo trabaja conjuntamente para mejorar la relación, optimizar la atención a las personas y generar una opinión pública favorable a la reinserción.

Se inició focalizado en la excarcelación desde segundo grado, ampliando la mirada a todas las personas que cumplen medidas penales, una vez analizados los primeros resultados, ya que disponer de un hogar, de documentación en regla, oportunidades de formación y laborales,... son necesidades básicas para expresos, penados de MPA y jóvenes que cumplen medidas penales. A pesar de ello, nos centraremos en el proceso de preparación de la salida de prisión, como proceso clave en el desistimiento de la delincuencia y la reinserción social, que requiere de apoyo educativo. La estancia penitenciaria debería ser una oportunidad para el empoderamiento personal orientado a la construcción de una nueva identidad no delictiva. Para ello es necesario aplicar programas de rehabilitación y acompañamiento socioeducativo facilitadores de la construcción de un nuevo proyecto de vida y una inserción comunitaria. Esta propuesta aporta una reflexión entorno el trabajo colaborativo y el papel educativo, con perspectiva de género y especial atención a los más jóvenes.

---

<sup>1</sup> Taula de Participació Social, en catalán. Regulada por la orden JUS/270/2009.

## 2. EL TRABAJO COLABORATIVO: UN MODELO DE CONSTRUCCIÓN MÁS EFICAZ

La salida de prisión es un momento clave de la rehabilitación y la reinserción que requiere de acompañamiento socioeducativo. El sistema penitenciario está pensado para facilitar la salida de prisión de forma escalonada, es decir, concediendo permisos penitenciarios, progresando a tercer grado, libertad condicional y libertad definitiva. Pero los estudios de reincidencia nos indican que en 2016 solo un 20% de la población obtenía la clasificación en tercer grado penitenciario en Cataluña. A pesar del intenso trabajo realizado para incrementar el porcentaje, se consiguió llegar al 23,9% a final de 2019, siendo en octubre de 2020, con la aplicación de medidas extraordinarias relacionadas con la pandemia COVID 19, la cifra más alta alcanzada con un 24,8%<sup>2</sup>. A nuestro pesar la mayoría accede a la libertad desde segundo grado penitenciario, a menudo con poco o nulo acompañamiento de transición a la comunidad Situación grave teniendo en cuenta la larga duración de las condenas impuestas: el 57,5% son inferiores a 5 años, el 23,1% entre 5 y 10 años, el 5,4 entre 15 y 20 años y el resto superiores a 20 años de cárcel<sup>3</sup>. La salida de prisión es un momento carente de recursos especializados que se diluye entre los límites competenciales de las administraciones implicadas. Siendo necesaria la revisión del modelo de intervención.

En 2015 el Grupo de Investigación en Pedagogía Social (GPS) de la Universidad de Barcelona publicó el dossier: *La reinserció postpenitenciaria una terra de ningú*, elaborado por encargo de la Taula del Tercer Sector social<sup>4</sup>. La presentación del dossier en el Ateneu Barcelonès facilitó soslayar la relevancia del tema. En 2016 en el marco de la TPS se acuerda la construcción compartida del proyecto marco de reinserción postpenitenciaria, que acabará siendo el *plan de apoyo comunitario* de la Secretaria de Medidas penales, reinserción y atención a las víctimas (SMPRAV).

La primera fase (2016-2017) implicó realizar una revisión bibliográfica y diferentes reuniones de trabajo con representantes de las entidades sociales para identificar las dificultades más relevantes en los procesos de acompañamiento a la reinserción.

La segunda fase (2018) implicó realizar un estudio de seguimiento de 25 casos de excarcelación, desde segundo grado penitenciario a libertad, acontecidos en 2018. Se escogieron 13 personas egresadas desde el CP Brians 2 (en Sant Esteve Ses Rovires, Barcelona), a quienes se ofreció el apoyo de un/a voluntario de la asociación *Justícia i Pau* y 12 egresadas del CP Ponent (en Lleida) que recibieron el apoyo de un profesional especializado en transición a la comunidad de la asociación *INTRESS*. Este estudio de casos fue realizado por la *Fundación Desenvolupament Comunitari*, contratada por la Taula del Tercer Sector y el Departamento de Justicia. Una vez analizados los resultados se confirman las hipótesis previas: los 6 factores analizados (formación/trabajo, hogar, sustentación, salud, documentación y arraigo familiar y social) son claves en los procesos de reinserción.

---

<sup>2</sup> Datos oficiales de las estadísticas de Servicios penitenciarios de Cataluña publicadas en: [http://www.gencat.cat/justicia/estadistiques\\_serveis\\_penitenciaris/9\\_pob.html](http://www.gencat.cat/justicia/estadistiques_serveis_penitenciaris/9_pob.html).

<sup>3</sup> Ídem: [http://www.gencat.cat/justicia/estadistiques\\_serveis\\_penitenciaris/2\\_condemna.html](http://www.gencat.cat/justicia/estadistiques_serveis_penitenciaris/2_condemna.html).

<sup>4</sup> Plataforma que reúne las federaciones de entidades sociales de Cataluña. Véase: <http://www.tercersector.cat/>.

En este momento se acuerda transformar el plan de apoyo comunitario de servicios penitenciarios en el plan de apoyo a la transición comunitaria de la SMPRAV, incluyendo el resto de las áreas de la ejecución penal: justicia juvenil y medidas penales alternativas de adultos en el plan e incorporando la mirada de los servicios de atención a las víctimas.

En la tercera fase (2018-2019) se configuró un equipo de trabajo de alta especialización con participación de trabajadores sociales de las dos prisiones, técnicos del área de servicios sociales y medio abierto de la SMPRAV, técnicos del Centro de Iniciativas para la Reinserción (CIRE) y profesionales representantes de las entidades del Tercer Sector implicadas en la atención postpenitenciaria. Esta comisión de trabajo desarrolló mapas de procesos para cada una de las áreas identificadas, señalando modificaciones en el modelo de intervención, identificando necesidades de intervención profesional y proponiendo mejoras en la coordinación interdepartamental con otras administraciones y departamentos de la Generalitat. El documento propuesto fue compartido con profesionales de justicia juvenil y medidas penales alternativas, los cuales, a pesar de desarrollarse en la comunidad, también tienen dificultades y necesidades de mejorar el trabajo interdepartamental identificando áreas compartidas que permitan llevar a cabo un plan de coordinación interinstitucional coordinado que dé respuesta a todos los ámbitos de la ejecución penal. Por último, los servicios de atención a las víctimas han incluido aportaciones que garanticen la protección de las víctimas del delito, tanto en las situaciones que se hayan emitido órdenes de protección en los juzgados como sin su existencia.

La última fase pretendía desarrollar un plan de actuaciones compartidas que permitieran corregir las intervenciones, aportar los recursos y especialización necesarios y establecer acuerdos interinstitucionales para hacer efectiva una mejor integración comunitaria. Pero la pandemia del COVID 19 no ha permitido seguir el calendario previsto. En 2020 se ha finalizado la revisión del documento desde la mirada transversal de los distintos ámbitos de la ejecución penal y se han iniciado algunas actuaciones.

El trabajo se ha desarrollado siempre partiendo de casos reales, permitiendo analizar prácticas concretas. En este trabajo las mujeres y los jóvenes han sido claros protagonistas desvelándose como dos colectivos de especial necesidad de atención. Las primeras sufren cambios en los roles familiares y llevan una sobrecarga de responsabilidades como hijas, madres hermanas... el papel de cuidadoras no concilia con el ingreso de prisión y deviene un factor de soledad y exclusión muy potente. Los segundos presentan una compleja realidad: el ingreso penitenciario, no suele favorecer la mejora de las relaciones familiares, cuando las hay, sino al contrario. Además, cada vez hay más jóvenes inmigrantes a quienes la necesidad de subsistencia propias del proceso migratorio les ha llevado a delinquir, sin documentación y sin apoyo social en el exterior, vagan por la ilegalidad, dificultando de forma grave su proceso de reinserción incluso cuando realizan procesos socioeducativos de éxito.

### **3. EL DESISTIMIENTO DE LA DELINCUENCIA Y LA TRANSICIÓN A LA COMUNIDAD**

El fin de una medida penal según el art. 25.2 de la Constitución es la reinserción. Los sistemas penitenciarios, en las sociedades democráticas, tienen la misión de evitar la rein-

cidencia. Existen investigaciones que estudian los factores de desistimiento de la delincuencia, a partir de los que se han desarrollado programas de intervención centrados en la etiología delictiva. Desde la criminología se ha estudiado bastamente los motivos que conducen al desistimiento del delito. Por un lado, se desvelaron las teorías centradas en la trayectoria vital y el ciclo de la vida, Glueck (1974). Otras teorías relacionan los cambios cognitivos, y la identidad delictiva Shover (1995), Maruna (2001), Gove (1985) y Moffit (1994) señalan factores psicobiológicos y de personalidad en la persistencia en el delito. Lebel y otros (2008) señalan la importancia de factores personales como las creencias, los valores familiares... Laub y Sampson, (2007) combinan factores personales, añaden la importancia de «hechos relevantes» (bodas, defunciones, el nacimiento de un hijo...) y la construcción de una narrativa desistente. Cid y Martí (2011) comparten la mirada desde la complejidad y proponen un modelo en el que confluyen la trayectoria vital (origen social, procesos migratorios, currículum formativo y laboral...), los procesos de transición (aprendizaje, vínculos sociales, cambio de narrativa identitaria y de autoeficacia), con incidencia de las características propias de la etapa vital o ciclo de vida y las oportunidades que ofrece el contexto social.

Los sistemas penitenciarios modernos han trabajado de forma enérgica en desarrollar programas de intervención basados en la etiología delictiva, enfatizando la necesidad de cambio de conducta desde la perspectiva psicoeducativa. Uno de los modelos imperantes ha sido el modelo de riesgo-necesidad-responsividad (RNR) de Andrews y Bonta (2016) basado en el condicionamiento operante y el aprendizaje social. Recientemente ha tomado relevancia el modelo de vidas satisfactorias relatado por Day, Casey, Ward, Howells y Vess (2010) que centra la acción rehabilitadora en la atención a los derechos humanos y relaciona los factores de riesgo con la satisfacción humana, por lo que facilitar un estilo de vida positivo y satisfactoria constituye un elemento relevante en el desistimiento.

Desde la perspectiva educativa debemos constatar que todo proceso de desistimiento de la delincuencia implica la toma de decisiones personales, el desistimiento requiere empoderamiento personal. La persona desistente es una persona empoderada, es: «capaz de elegir y de actuar conforme a lo elegido y eso, a su vez, implica la capacidad de influir en el conjunto de acciones alternativas disponibles y en los escenarios sociales en los que se eligen y materializan esas opciones» (Bauman, 2010, p. 270). Además, debemos considerar que desistir no siempre conlleva reinserción, se puede desistir y seguir en situación de exclusión.

La reinserción social es un proceso complejo que conjuga el empoderamiento personal con las oportunidades del contexto, proceso en el que inciden las políticas sociales, la situación socioeconómica, la estructura social, el modelo cultural... Desistir de delinquir es el primer paso para la reinserción, siendo el establecimiento de relaciones con el entorno y la participación comunitaria la reinserción social. Constituyendo un proceso interdependiente persona-comunidad, en el que es clave el empoderamiento personal y la capacidad educativa y de acogida del entorno. Debemos trabajar para dotar la persona de capacidad crítica y transformadora para incidir en sí mismo en su entorno más próximo (familia y amigos) y en la comunidad en la que convive, así como, incidir en la comunidad. En este sentido definen empoderamiento Soler y otros (2017) cuando señalan el desarrollo de competencias personales que el medio debe facilitar que las ejerza. Echo que nos sitúa en el paradigma de la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo entre admi-



nistraciones, departamentos y entidades sociales, como señalaba Heras y otros (2015), la reinserción no es una responsabilidad única de la persona penada sino un ejercicio de corresponsabilidad social y comunitaria que requiere políticas educativas, sociales y penales efectivas.

## 4. LA CONSTRUCCIÓN DE UN PLAN DE APOYO COMUNITARIO

En Cataluña se aplica el *modelo de rehabilitación de las prisiones*<sup>5</sup>, parte del modelo RNR, con un Sistema de Evaluación y Motivación (SAM) continuo durante la estancia penitenciaria orientado a la administración de beneficios y restricciones en relación a la evaluación de indicadores. Dispone del Programa Individual de Tratamiento (PIT) para cada interno/a, que de forma acordada entre el referente de caso y la persona establece las obligaciones de participación en programas, la formación, el trabajo, y las actividades lúdicas y deportivas en que podrá participar. El modelo está claramente centrado en un modelo cognitivo conductual relacionado con la etiología delictiva. Intervención que no siempre conduce al empoderamiento anteriormente propuesto.

El plan de apoyo comunitario, construido en el marco de la TPS, se inscribe en el actual modelo, revisando los procedimientos, protocolos, instrucciones para proponer mejoras y cambios organizativos que permitan una mejor eficacia e incorporar nuevos elementos que conduzcan al trabajo de empoderamiento personal y reinserción. Requiere pues un ejercicio de revisión de las prácticas existentes, para lo que se parte de un estudio de casos prácticos para posteriormente desarrollar la propuesta de trabajo.

### 4.1. Aportaciones del estudio de campo

En 2018 la Taula del Tercer Sector social de Catalunya y el Departamento de justicia encargan a la fundación *Desenvolupament Comunitari* un estudio<sup>6</sup> de 25 casos, entre julio 2017 y junio 2018. Coordinado por Emili Grande, permite entrevistar 12 personas egresadas del centro penitenciario (CP) Ponent y 13 egresadas del CP Brians 2 que salieron en libertad definitiva en otoño de 2017. Personas que accedieron voluntariamente a participar en el estudio y que fueron entrevistadas antes de salir de prisión y en marzo de 2018. También hicieron entrevistas con los profesionales de servicios penitenciarios, de los servicios comunitarios y de las entidades sociales implicadas en el acompañamiento de estas personas. Se aplicaron indicadores de evaluación de 6 factores: trabajo, hogar, sostenimiento económico, salud, documentación y arraigo social y familiar. El estudio de casos

---

<sup>5</sup> Publicado en 2011 por servicios penitenciarios, Disponible en: [http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/model\\_rehabilitacio\\_presons\\_catalanes\\_p109.pdf](http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/model_rehabilitacio_presons_catalanes_p109.pdf).

<sup>6</sup> Estudio inédito, que se puso a disposición del equipo de Trabajo. Presentado en una jornada pública: [http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/formacio/activlliures/plaSuportSortidaPreso\\_programa.pdf](http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/formacio/activlliures/plaSuportSortidaPreso_programa.pdf).

analizó los resultados y dificultades de los procesos de reinserción, del que se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- La importancia de disponer a la salida de prisión de toda la documentación en regla (DNI/Pasaporte; carnet de conducir, tarjeta sanitaria... siendo necesario establecer un sistema que corrija los errores actuales, agilice trámites y racionalice los periodos de espera.
- Las personas extranjeras afrontan especiales dificultades que requieren de mayor coordinación con los agentes judiciales en los casos en los que existen expedientes de expulsión y un trabajo intensivo previo para identificar las posibles situaciones de arraigo que permitan iniciar un proceso legal y efectivo de reinserción.
- Hay que establecer una efectiva coordinación entre los servicios sociales penitenciarios y los comunitarios y dar garantía de acompañamiento en los caos que se estima necesario sin interrumpir la atención. Siendo el empadronamiento el primer derecho a garantizar.
- Una vez acontecida la libertad definitiva existen diferentes niveles de necesidad de apoyo socioeducativo: inexistente (personas autónomas), bajo (personas que requieren del apoyo de los servicios comunitarios de forma ordinaria, que son conocedores y capaces de utilizar los servicios de la red comunitaria), medio que necesitan de apoyo emocional y acompañamiento social para su reinserción y alto (que necesitan de atención psico-socioeducativa especializada para su reinserción.). Sin la existencia de escalas de evaluación ni programas de atención universales con dicho fin.
- El hogar deviene una necesidad emergente con insuficientes recursos disponibles, existe una red propia sobrecargada y muchas dificultades para el acceso a la red general también infradotada. En este ámbito las mujeres, especialmente si están embarazadas o tienen hijos/as menores no disponen de recursos suficientes para acompañarlas en el proceso de reinserción postpenitenciaria.
- Las drogodependencias y las enfermedades crónicas son un factor agravante de las dificultades en los procesos de reinserción que requieren de una alta coordinación entre los servicios penitenciarios y los comunitarios, no siempre aplicada. La tramitación del alta en el centro de atención primaria de referencia y el acceso a la medicación necesaria no siempre se garantiza.
- La falta de formación dificulta el acceso al trabajo y agrava las dificultades de sostenimiento. Las ayudas a la excarcelación tardan más de 90 días en hacerse efectivas dificultando el sostenimiento en un momento clave: la salida de prisión.
- La disponibilidad de acompañamiento social y familiar son un elemento clave en la reinserción. A pesar de ello en muchas ocasiones existe un primer período de desconexión de la red de servicios, reclamando atención pasados algunos días.

A partir de los resultados de este estudio empezó el trabajo de construcción de los mapas de procesos se estableció para cada uno de estos ámbitos una revisión del proceso de atención, desde el ingreso penitenciario hasta la inserción comunitaria, identificado nuevas formas de atención coordinada con finalidad de convertirse en modelos estandarizados.

## 4.2. Redacción de la propuesta: el plan de apoyo comunitario

Se constituyó una comisión operativa reducida encargada de la redacción del proyecto, que disponía del apoyo del conjunto de la comisión y autonomía para poder incluir a quien correspondiera en las sesiones de debate. El trabajo propone una revisión del modelo de atención en los ejes ya identificados y estudiados en el trabajo de casos:

1. Documentación y gestiones administrativas.
2. Hogar.
3. Ayudas económicas y sostenimiento.
4. Salud.
5. Trabajo y formación.
6. Red relacional y apoyo social.

Incluyendo la discapacidad y la situación jurídico penal de forma específica. Para cada uno de estos ámbitos se estructura una propuesta de atención especializada desde el ingreso a prisión, durante el cumplimiento de la pena y en los últimos 6 meses de cumplimiento de pena de prisión. Desarrollados en forma de mapa de procesos.

El plan quiere disminuir los efectos propios de la prisonización, término ya referenciado por Clemmer (1940) que recoge las repercusiones de la estancia penitenciaria: pérdida de vínculos de apoyo, de hábitos personales, competencias laborales, habilidades; desfase tecnológico, dificultades en la percepción visual,... identificados en Perez y Redondo (1991). Por lo que debe centrarse en dotar la persona de las competencias e instrumentos necesarios para la toma de decisiones y la inserción comunitaria satisfactoria de acuerdo con la construcción de un relato desistente y un proyecto de vida propio en comunidad.

Se identifican cambios de procedimiento e intervención dentro del sistema penitenciario, necesidades de especialización del equipo profesional, necesidades de nuevos profesionales o servicios e identifica las necesidades de coordinación interinstitucional e interdepartamental en los diferentes ámbitos estudiados.

Todo ello indica que el sistema penitenciario no debe centrarse solo en el cumplimiento de la pena, la necesidad de control y la rehabilitación relacionada con el delito cometido, sino que debe ser un proceso de empoderamiento personal que conlleve la construcción de una identidad no delictiva y un proyecto de vida desistente en la comunidad. Para ello es necesario sistematizar medidas, desde el inicio del cumplimiento penitenciario hasta la finalización, proponiendo una profunda revisión de los conceptos de rehabilitación y reinserción -no solo como derecho fundamental y finalidad de la pena de prisión, como argumenta Zapico (2009)-, sino orientada a la inclusión social y el derecho a la ciudadanía activa.

## 5. SITUACIÓN ACTUAL Y APORTACIONES FINALES

La irrupción de la pandemia COVID 19 y sus efectos socioeconómicos interrumpieron el proceso de trabajo iniciado. En el último trimestre de 2020 la Secretaría de medi-

das penales, reinserción y atención a las víctimas ha retomado el plan de trabajo interrumpido. Se ha iniciado un plan de trabajo para establecer acuerdos interinstitucionales con la red de servicios sociales comunitarios para establecer acuerdos de coordinación y corresponsabilidad en materia de hogar y soporte social.

Se ha reabierto el diálogo y los equipos de trabajo que deben emprender el camino de construcción de las herramientas y procedimientos necesarios para la aplicación de las propuestas de mejora presentadas, siendo necesario revisar el proceso de ingreso en centro penitenciario orientado hacia la salida y cambiar la perspectiva actualmente centrada en la etiología delictiva y la convivencia penitenciaria para poner el foco de prioridad en la reinserción postpenitenciaria. Abrir las puertas de la institución penitenciaria a la comunidad y establecer vínculos de corresponsabilidad que faciliten su finalidad: la reinserción.

Para desistir y llevar a cabo un proceso de reinserción social es necesario realizar un proceso de empoderamiento personal, reivindicando el papel educativo como un elemento relevante además de los modelos de atención psicológicos y conductuales que caracterizan los sistemas penitenciarios. Este trabajo de construcción debe incluir de forma explícita la perspectiva educativa, siendo los procesos de socialización y la formación en ciudadanía elementos claves de la propuesta. Existe el riesgo de continuar con una modelo de intervención excesivamente psicologizado, o convertirla en un proyecto tecnocratizado garantista de prestaciones y medidas de apoyo. El verdadero reto es trabajar coordinadamente para formar personas preparadas para ejercer una ciudadanía activa, personas empoderadas y críticas que contribuyan a la construcción de una sociedad más sostenible y cohesionada. Un proceso que no solo se centre en las personas penadas, sino que provoque cambios de percepción en la red de servicios educativos, sociales y sanitarios y en la sociedad como elemento clave de generación de oportunidades.

Habrá que afrontar el reto de construir herramientas adaptadas al medio penitenciario que permitan aplicar las escalas existentes de vulnerabilidad social e identificar indicadores específicos para determinar las necesidades de apoyo a la salida de prisión, disponer de los servicios profesionales y voluntarios específicos necesarios en todo el territorio para dar la respuesta necesaria adaptada a cada situación particular. Atendiendo siempre al principio de intervención mínima y respetando el principio ético de autonomía.

Queda mucho trabajo por delante, desde la implicación de las empresas impulsando proyectos de responsabilidad social, de las entidades bancarias facilitando la apertura de cuentas bancarias sin disponer de ingresos fijos, la tramitación anticipada de la pensión de excarcelación,... Muchos retos que deben realizarse, siendo la mayor aportación el necesario cambio de perspectiva: la reinserción postpenitenciaria es un trabajo de corresponsabilidad entre las personas penadas, el sistema penitenciario, la red de recursos educativos sociales y sanitarios y la sociedad. Una perspectiva que exige de un compromiso de perfil pedagógico.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrews, D. y Bonta, J. (2003). *The Psychology of Criminal Conduct* (3.<sup>a</sup> ed.). Cincinnati: Anderson.
- Andrews, D. A. y Bonta, J. (2016). *The Psychology of Criminal Conduct* (6.<sup>a</sup> ed.). Nueva Pro-videncia: Anderson Publishing.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy: Nature and relation to behaviour therapy*. Nueva York, NY: International University Press.
- Capdevila, M. (coord.) (2015). *Taxa de reincidència penitenciària 2014*. Barcelona: Centre d'Es-tudis Jurídics i Formació Especialitzada [http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/catalog/crono/2015/taxa\\_reincidencia\\_2014/tasa\\_reincidencia\\_2014\\_cast.pdf](http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/catalog/crono/2015/taxa_reincidencia_2014/tasa_reincidencia_2014_cast.pdf)
- Cid, J. y Martí, J. (2011). *El proceso de desistimiento de las personas encarceladas. Obstáculos y apoyos*. Barcelona. CEJFE [https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2011/132424/prodesper\\_a2011iSPA.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2011/132424/prodesper_a2011iSPA.pdf)
- Clemmer, P. (1940). *The prison community*. Boston. Christopher Publishing. Co.
- Day, A., Casey, S., Ward, T., Howells, K. y Vess, J. (2010). *Transitions to Better Lives: Offender Readiness and Rehabilitation*. Cullompton, Devon: Willan Publishing.
- Durnescu, I. (2017). The Five Stages of Prisoner Reentry: Toward a Process Theory. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/0306624X17706889>
- Glueck, S. y Glueck, E. (1974). *Juvenile delinquency grown up*. Nueva York: Commonwealth.
- Gove, W. (1985). The effect of age and gender on deviant behaviour: biopsicosocial perspective. En A. Rossi (ed.), *Gender and the lifecourse*. Nueva York: Aldine.
- Heras (coord.) (2015). La reinserció postpenitenciària, una terra de ningú. Barcelona. *Debats Catalunya social*, núm. 44. Taula del Tercer Sector social. [http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier\\_presons\\_2.pdf](http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_presons_2.pdf)
- Ibañez, A. y Cid, J. (2016). *La reinserción de las personas que finalizan condena en régimen ordinario*. Barcelona CEJFE. [https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2016/164855/ESP\\_reinsercion\\_condena\\_regimen\\_ordinario.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2016/164855/ESP_reinsercion_condena_regimen_ordinario.pdf)
- Iturbe, N. y Martínez, A. (2018). *L'acompanyament postpenitenciari professional una eina de suport per al retorn a la comunitat*. Barcelona. CEJFE
- Laub, J. H. y Sampson, R. J. (2007). Understanding Desistance from Crime. *Crime and Justice*, 28(2001), 1-69.
- LeBel, T. P., Burnett, R., Maruna, S. y Bushway, S. (2008). The 'Chicken and Egg' of Subjective and Social Factors in Desistance from Crime. *European Journal of Criminology*, 5(2), 131-159. <https://doi.org/10.1177/1477370807087640>
- Maruna, S. (2001). *Making Good. How ex-Convicts Reform and Rebuild their Lives*. Washington: American Psychological Association.
- Moffit, T. (1994). Natural Histories of delinquency. In E. G. Weitekamp y K. Hans-Jurgen (eds.), *Crossnational longitudinal research on human development and criminal behaviour*. Dordrecht (Holanda): Kluwer Academic Publishers.
- Perez, E. y Redondo, S (1991). Efectos psicológicos de la estancia en prisión. *Papeles de psicología*, 48. Disponible en <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=485>
- Shover, N. (1995). *Aging criminals*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Zapico, M (2009) ¿Un derecho fundamental a la reinserción social?: Reflexiones acerca del artículo 25.2 de la CE. A Coruña. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*

ña 2009, 13, 919-944. Disponible: [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7505/AD\\_13\\_art\\_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7505/AD_13_art_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Soler, P., Trilla, J.; Jiménez-Morales, M. y Úcar, X (2017) La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34.

# 56

# Percepciones de la población española sobre la justicia restaurativa en condenados por terrorismo yihadista

Rocío Nicolás López<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades democráticas actuales, especialmente las europeas, están sufriendo en la actualidad una grave amenaza de carácter internacional, el terrorismo yihadista, y una dificultad social, la reinserción de las personas condenadas por este delito. Se estima que antes de 2022 alrededor de 52 personas condenadas por terrorismo yihadista saldrán en libertad (Reinares, 2003). En esta investigación nos centraremos en la reinserción desde el prisma de la justicia restaurativa con la finalidad de conocer cuáles son las percepciones de la sociedad española al respecto.

Entendemos el terrorismo yihadista, como un acto violento que se da de forma indiscriminada sobre la población civil, que tiene una finalidad política e ideológica donde se emplea el miedo acompañado de propaganda para crear alarma social (Absouei, 2017; Reinares, 2003). Los delitos generados por el terrorismo tienen un impacto grave sobre la sociedad civil, tanto por su naturaleza como por la indefensión que se tiene ante los mismos. Nos encontramos ante un fenómeno complejo, al que se debe dar respuesta para cumplir con el objetivo de reinserción y reeducación de toda pena privativa de libertad<sup>2</sup>. En este sentido, la Unión Europea señala «Los Estados miembros deben estudiar la posibilidad de elaborar y desarrollar estrategias de desvinculación y de salida adaptadas a la cultura y al contexto específico del que se trate.» (Council of Europe, 2018, p. 11). Es por ello que algunos países de la Unión Europea han desarrollado programas específicos de intervención sobre radicalización violenta<sup>3</sup>. España ha desarrollado el Programa Marco de Intervención en Radicalización Violenta. Su función es doble, por un lado, busca prevenir sobre actitudes que lleven a la radicalización violenta, por otro lado, intervenir sobre las

---

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid (rocionic@ucm.es).

<sup>2</sup> Postulado referido al Artículo 25.2 de la Constitución Española.

<sup>3</sup> Véase: «Preventing Violent Extremism: Winning Hearts and Mind» de Reino Unido, «Deradicalization-back on Trak» de Dinamarca o «Plan de Prevención de la Delincuencia y la Radicalización» de Francia.

ya existentes por la naturaleza del delito, de los que cumplen condena internos Islamistas (SGIP, 2016) Se da en exclusividad dentro del marco penitenciario siendo de especial importancia la clasificación penitenciaria<sup>4</sup>. De este modo FIES-A personas condenadas por terrorismo yihadista, a través de intervenciones individualizadas donde se fomenta el desarrollo de la empatía, los valores sociales y políticos, propios de un estado democrático. Además, se requiere un cambio en las actitudes y convicciones que han motivados los actos terroristas. FIES B y C serían las personas que por su paso en prisión se están radicalizando. Para este grupo se plantean un tratamiento conjunto basado en el desarrollo de la empatía, la autonomía personal, el refuerzo de la autoestima y la superación de las actitudes que justifiquen la violencia. Se promueve la figura de internos de apoyo musulmanes que puedan acompañar y asesorar en el tratamiento. A diferencia de países como Reino Unido o Dinamarca donde prima la dimensión comunitaria, en España observamos que se centra en el desarrollo socioeducativo del interno en prisión. En este sentido es destacable señalar la eficacia del programa danés a través del cual ha reducido el número de combatientes extranjeros de 2013 a 2015 en un 90% (European Institute of Peace, 2016). Superando las diferencias que pueden existir entre el modelo español y el resto de los países, un aspecto a destacar en el primero es que contamos con experiencia previa en detección, intervención y reinserción en terrorismo, nos referimos en este punto a la organización armada ETA y GAL. De este modo, el Consejo de Seguridad Nacional señala dicha experiencia entre sus fortalezas afirmando:

«Nuestros organismos de seguridad e inteligencia han sabido extender su eficacia en la derrota de ETA a la lucha contra el terrorismo yihadista. A pesar de compartir con nuestros socios un riesgo elevado de atentado terrorista, nuestro país cuenta entre sus fortalezas con la experiencia adquirida en la investigación contraterrorista» (ENCT, 2019, p. 17948).

Si aplicamos esta experiencia adquirida en materia de reinserción encontramos la aplicación del modelo de Justicia Restaurativa, la cual tiene sus primeras experiencias en España con la organización armada ETA y sus víctimas. Antes de abordar la aplicación que se llevó a cabo y la adecuación del modelo en intervención sobre organización armada, es importante definir qué entendemos por Justicia Restaurativa. Se entiende como un modelo complementario al penal basado en la reparación del daño a través del encuentro entre víctimas, directas o indirectas, ofensores y sociedad. Su fundamento se basa en que el delito rompe la relación natural entre las partes y afecta a la sociedad, un principio básico en toda estructura social. Se da de forma complementaria al proceso penal y es voluntario para todas las partes implicadas. De forma más precisa se puede definir del siguiente modo:

---

<sup>4</sup> FIES ((Fichero de Internos de Especial Seguimiento): es una categorización interna que estipula el grado regimental y las medidas de seguridad sobre el interno. Hay diferentes niveles de FIES, por ejemplo, en función del nivel, pueden grabarse todas las conversaciones que tenga el interno con el exterior, ser observado por los funcionarios para hacer un seguimiento diario o tener módulos especiales donde se agrupan.



«La filosofía y el método de resolver conflictos que atienden prioritariamente a la protección de la víctima y el restablecimiento de la paz social, mediante el diálogo y el encuentro personal entre los diferentes afectados, con la participación de la comunidad cercana y con el objeto de satisfacer de modo efectivo las necesidades puestas de manifiesto por los miembros, devolviéndoles una parte significativa de la disponibilidad sobre el proceso y sus eventuales soluciones, procurando la responsabilización del infractor y la reparación de las heridas personales y sociales provocadas por el delito» (Ríos Martín, 2008, p. 31).

Nos encontramos, por tanto, ante un paradigma muy significativo dentro del ámbito de la pedagogía penitenciaria. Tal ha sido su desarrollo que su aplicación se ha reconocido dentro del Estatuto de Víctimas en su artículo 3, 5 y 15. También se ha incentivado el desarrollo de estas prácticas a través del Consejo Europeo de Estados Miembros (Council of Europe, 2018) y a través de las Naciones Unidas, la cual delimitó un marco teórico y proyección práctica del modelo de justicia restaurativa a fin de facilitar la implantación de este modelo en los estados miembros (United Nations, 2006).

Por tanto, nos encontramos ante una problemática social, el terrorismo yihadista, y una posible forma de intervención socioeducativa, la justicia restaurativa. En ambos observamos que la dimensión social es muy relevante, pues el terrorismo ataca directamente sobre la población y la justicia restaurativa cuenta con la sociedad como parte fundamental para desarrollar su intervención. Es por ello que esta investigación es una primera aproximación a la aplicación del modelo de la justicia restaurativa mediante el análisis de las diferentes perspectivas que tiene la sociedad ante la posible aplicación de dicho modelo con personas condenadas por terrorismo yihadista y sus víctimas. Para su desarrollo nos hemos centrado en dos aspectos clave dentro de la justicia restaurativa. Por un lado, el conocimiento de la vivencia, como se ha observado en otras investigaciones, las víctimas adquieren mayor confianza en la reinserción cuando saben cuáles fueron los motivos que le llevaron a los victimarios a realizar sus crímenes, los motivos por los que participaron en la organización armada y cuáles son sus perspectivas para el futuro (Lozano, 2016; Olade Altarejos, 2016; Ríos y Pascual, 2014). Por otro lado, la reparación de las víctimas y el reconocimiento del daño causado resultan fundamentales, ya que, si bien no es el objetivo último de la justicia restaurativa resulta indispensable para el encuentro entre las partes y la ruptura del vínculo entre ofensor y víctima creado por el delito (Martín y Rodríguez, 2019; Zehr, 2006).

De este modo la investigación tiene por objetivo:

- Analizar la posible demanda que tiene la población española sobre el conocimiento de la vivencia de las personas condenadas por terrorismo yihadista.
- Valorar las percepciones que tiene la población española sobre reconocimiento y reparación de las víctimas por parte de las personas condenadas por terrorismo yihadista.

Por tanto, se parte inicialmente de dos hipótesis:

- H1: La sociedad española quiere tener un mayor conocimiento de la realidad del terrorismo yihadista.
- H2: La sociedad española demanda la reparación a las víctimas por parte de las personas condenadas por terrorismo yihadista.

## 2. MÉTODO

La investigación planteada es de carácter descriptivo, debido a la falta de investigaciones previas sobre la temática, aportándonos de este modo una primera aproximación de forma exploratoria, de carácter no experimental (Cea D'Ancona, 1996; Tornado, 2009). Se parte desde un enfoque cuantitativo el cual aporta a la investigación descriptiva un tamaño de muestra alto, al emplear de variables numéricas que nos faciliten la medición descriptiva, (Bisquerra, 2004; Cea D'Ancona, 1996) y facilita una aproximación sistemática y empírica que contribuya al objetivo exploratorio de nuestra investigación (Fernández, 2020).

Para llevar a cabo la investigación se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* con una escala Likert de 5 valores<sup>5</sup> elaborado a partir de un modelo de dimensiones-subdimensiones (Ruíz, 2013). El cuestionario ha sido validado por 5 expertos del área socioeducativa, pedagogía penitenciaria y relaciones interculturales y se ha aplicado una prueba piloto. Tras la implementación de esta validación el cuestionario cuenta con una estructura de 21 ítems, y específicamente de los referentes a esta investigación de 7 ítems. La fiabilidad media del cuestionario íntegro, medida a través de Alfa de Cronbach, es de  $\alpha = 0,91$ , y de los ítems asociados a esta investigación  $\alpha = 0,83$ .<sup>6</sup>

Se ha tenido en cuenta la variable de la discapacidad social, como principal factor de riesgo en los resultados. Para intervenir sobre la misma el cuestionario es autoadministrado, anónimo y con prevalencia de indicadores indirectos, siendo los directos los últimos (Cea D'Ancona, La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de encuesta. Un paso adelante en su medición, 2009).

Para su aplicación se ha contado con la plataforma Google Form siendo exclusivamente este el modo de recogida de información<sup>7</sup>, contando para su difusión con diferentes redes sociales.

Se ha contado con una muestra de 640 personas que tras los filtros de selección de la misma<sup>8</sup> han sido válidos 604 encuestados. Entre ellos destacan por sexo, una menor presencia masculina del 28,7% (181) frente a la femenina 70,8% (446), con una edad media de 35 años (media = 35,15), siendo la mínima edad recogida de 18 años y la máxima de

---

<sup>5</sup> Escala: 1. Nada de acuerdo; 2. Poco de acuerdo; 3. Moderadamente de acuerdo; 4. Bastante de acuerdo; y 5. Totalmente de acuerdo.

<sup>6</sup> Esta investigación se integra dentro de un proyecto de investigación ampliado sobre las percepciones de reinserción de las personas condenadas por terrorismo yihadista desde las percepciones de la población española.

<sup>7</sup> La investigación se ha llevado a cabo durante la alerta sanitaria por la SARS-COVID 19 lo que ha limitado la recogida de información de forma presencial.

<sup>8</sup> Para garantizar una mayor fiabilidad de la muestra se han descartados menores de edad, personas que hayan estado en prisión y víctimas de terrorismo.

73 años y con una preferencia religiosa mayoritariamente agnóstica o atea (58,11%) y cristiana (35,59%).

### 3. RESULTADOS

Los resultados son analizados desde la perspectiva descriptiva asociados al contraste de hipótesis, asociados a las dos variables, por un lado, el conocimiento de la vivencia y por otro lado las consideraciones sobre las víctimas.

En primer lugar, los resultados asociados a la H1: La sociedad española quiere tener un mayor conocimiento de la realidad del terrorismo yihadista. Hacíamos referencia a la necesidad de la población española de conocer cuáles han sido los motivos que llevaron al delito y las perspectivas de cambio tras el tratamiento penitenciario de las personas condenadas por terrorismo yihadista. Estimábamos inicialmente que las puntuaciones se encontrarían entre 4 y 5. Como observamos en el diagrama de barras (figura 56.1) esta hipótesis se ha podido confirmar ya que mayoritariamente, la población muestra acuerdo en torno a la predisposición para conocer la vivencia de la persona condenada por terrorismo yihadista.

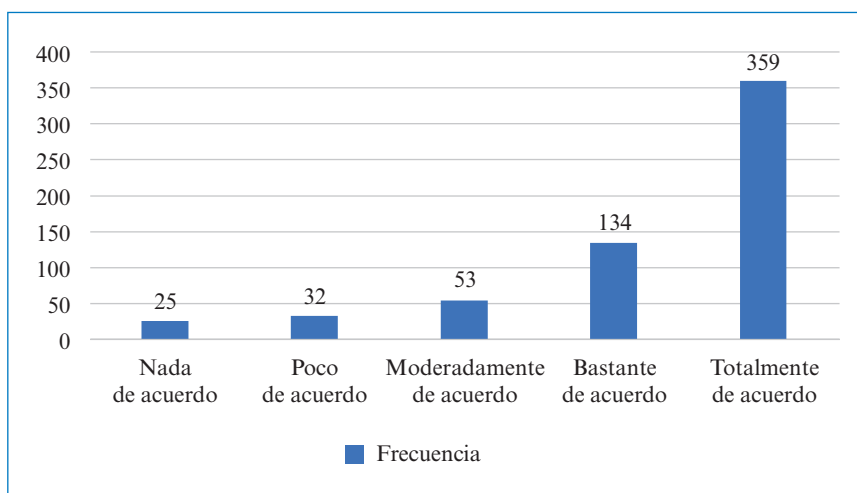


Figura 56.1. Percepción sobre el conocimiento de la realidad yihadista. Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, los resultados obtenidos para el contraste de H2 : La sociedad española demanda la reparación a las víctimas por parte de las personas condenadas por terrorismo yihadista, buscábamos reflejar las consideraciones de la sociedad en torno a la reparación, el reconocimiento del daño, arrepentimiento y perdón hacia las víctimas. Estimábamos por tanto que las puntuaciones se iban a situar entre 4 y 5. Como observamos en el diagrama de barras (figura 56.2) hay una fuerte tendencia entorno a la adecuación

de reparación a las víctimas. Por tanto, podemos confirmar nuestra hipótesis, pues la muestra de la sociedad española demanda una reparación a las víctimas por parte de las personas condenadas por terrorismo yihadista.

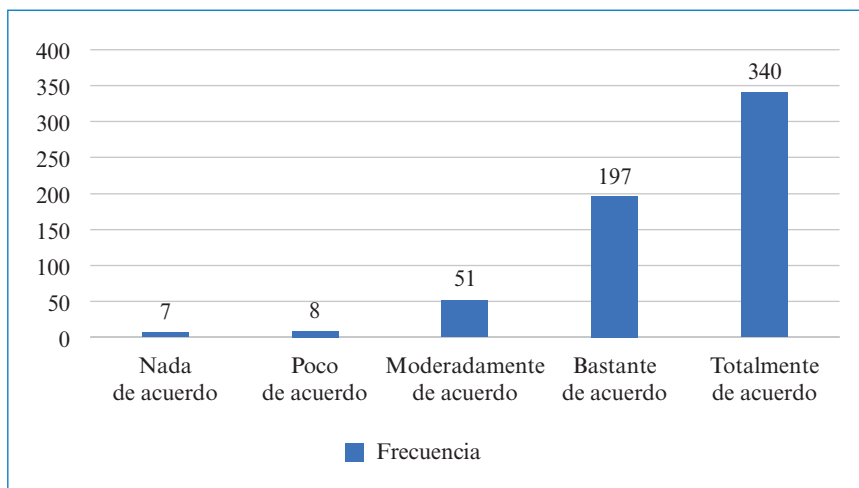


Figura 56.2. Percepción sobre consideraciones sobre las víctimas. Fuente: elaboración propia.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera hipótesis nos indicaba una demanda por parte de la sociedad que facilite el conocimiento de la propia vivencia sobre el terrorismo, sobre los motivos que llevaron a entrar en la organización armada o qué consideraciones tienen actualmente de la misma. La segunda hipótesis, por su parte, introducía un reconocimiento y reparación a la víctima por parte del ofensor. Ambas parten de los enclaves reflejados en los procesos de justicia restaurativa, concretamente en los encuentros llevados a cabo con personas condenadas por terrorismo en ETA a través de la Vía Nanclares de Oca (Pascual, 2016). El conocimiento y la reparación son los aspectos más valorados dentro de las vivencias de las víctimas (García, 2019; Ríos, 2012) y estimábamos que, por tanto, también de la sociedad en su conjunto. Con respecto al conocimiento, señalábamos cómo la dimensión de la individualidad de la persona condenada destaca, al querer conocer cuáles son sus pensamientos sobre el delito, sobre el uso de la violencia o los motivos que le llevaron a entrar en la organización armada. Este hecho refleja que las personas desean conocer dicha realidad y por tanto les es desconocida, como también se ve en los estudios planteados por Ekici (2009) o a cerca del terrorismo de ETA en la tesis de Benito (2017). Respecto a la reparación, los expertos en justicia restaurativa entienden que las víctimas no ven atendidas sus necesidades ni su reconocimiento en el sistema penal común (Ordoñez y Brito, 2011; Lozano, 2016; Zehr, 2012). En este sentido, el rol del ofensor cobra un papel esencial al facilitar el reconocimiento del daño causado, así como su arrepentimiento ante el

mismo. Este hecho se percibe con mucha claridad en las palabras de Josue Eslespe, víctima de ETA, quien tras su entrevista sobre el encuentro señala: «un mensaje brutal de deslegitimación de la violencia. Porque no es lo mismo que lo deslegitimemos nosotros a que lo haga el actor principal» (Eslespe en Martín y Rodríguez, 2019, p. 145). El rol del ofensor en este sentido cobra un papel esencial, y a su vez refleja los fines vinculados con el tratamiento de desradicalización cerrando así el círculo creado entre la víctima, el ofensor y la organización, al reflejar la dimensión más personal y humana dentro del conflicto. Observamos, por tanto, que los enclaves de la justicia restaurativa pueden facilitar la reinsertión de las personas condenadas por terrorismo yihadista pues se responde a las demandas específicas de la sociedad.

## 5. PROPUESTAS

Ante los resultados de esta investigación, y contando con las propias limitaciones del diseño tales como el tamaño muestral, podemos elaborar una primera aproximación a las propuestas socioeducativas.

En primer lugar, y como resulta esclarecedor tras la investigación, los encuentros restaurativos resultan muy positivos para la reinsertión. De este modo, integrarlos dentro de las políticas educativas penitenciarias, y más concretamente en el programa MARCO de Intervención sobre Radicalización Violenta. Siempre contando con el carácter voluntario del mismo para todas las partes implicadas.

En segundo lugar, dado las características de adoctrinamiento que tiene el terrorismo, resulta necesario y enriquecedor el conocimiento de la vivencia. Por un lado, a nivel preventivo, pues la propaganda terrorista es ampliamente conocida y difundida por redes sociales (Alonso, 2007; Rodríguez Neira, 2018). En este sentido, aumentar el conocimiento de la realidad del terrorismo desde experiencias reales puede servir como factor preventivo en las primeras etapas del adoctrinamiento. Por otro lado, los delitos perpetrados desde el terrorismo en una sociedad democrática suponen un conflicto de valores grave, entre el ofensor y la sociedad. Conocer cuál ha sido el proceso de iniciación y desarrollo del victimario en la organización armada, puede ayudar a mejorar las futuras relaciones tras la excarcelación, facilitando por tanto el proceso de reinsertión (Clear y Ryder, 2011).

En tercer lugar, se requiere un reconocimiento y reparación a las víctimas de terrorismo yihadista. Se ha observado que el proceso judicial supone una revictimización y las necesidades de las víctimas no se ven atendidas ni durante el proceso penal ni posterior al mismo (Olade, 2016; Jimenez, 2017). En este sentido, Campbell (2018) señala que los métodos de justicia restaurativa, aunque no lleguen al encuentro entre las partes, son una adecuada técnica para la atención a sus necesidades y la recuperación ante el delito<sup>9</sup>. Por tanto, facilitar esta metodología entre las víctimas desde el prisma socioeducativo puede ser una adecuada propuesta.

---

<sup>9</sup> Un ejemplo similar se puede encontrar en los testimonios de las víctimas de ETA tras los encuentros restaurativos (García, 2019).

En cuarto lugar, es importante destacar la figura profesional de el/la educador/a social, tanto desde la pedagogía penitenciaria, desarrollado programas socioeducativas que favorecen la reinserción (Añaños y del Pozo, 2013; Gil, 2016; Fabras y Heras, 2016) como desde la mediación comunitaria (CGEES, 2007). Cabe señalar que la figura del educador social no está reconocida dentro del sistema penitenciario, a excepción de Cataluña, pero si la figura del educador/a al que se accede sin necesidad específica de titulación (Del Pozo y Gil, 2012). Nos encontramos, por tanto, ante una necesidad explícita que puede cubrirse desde otros recursos no oficiales tales como asociaciones y ONG que interviene en prisiones, pero sin requisitos ni garantías vinculadas a este perfil profesional. Si queremos cumplir con la finalidad de la pena privativa de libertad, reeducar y reinserir, resulta imprescindible que en los equipos interdisciplinarios se reconozcan figuras educativas tales como pedagogos y educadores sociales. En palabras de Gil (2017), tras realizar un análisis de las políticas educativas en prisión concluye que las consecuencias de esta ausencia profesional:

«(...) si no damos el paso hacia la educación estamos dándole al sujeto un mapa sin brújula, pasando del adoctrinamiento delincinencial al legal. La singularidad de la perspectiva educativa pasa por desencadenar una voluntad humanamente libre y buena» (Gil, 2017).

En conclusión, la educación social resulta una figura profesional adecuada para poder intervenir en un contexto tan complejo como el que nos plantea la investigación aportando respuestas socioeducativas para inferir sobre el mismo.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Absaoui, I. (2017). El terrorismo yihadista. Aproximación ideológica, filosófica, sociológica, criminológica y jurídica. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Alonso, R. (2007). Procesos de radicalización de los terroristas yihadistas en España. (M. d. Defensa, ed.). *Cuadernos de Estrategia*, 134. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3077905>
- Añaños, F. y del Pozo, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68.
- Benito, R. (2017). *La mediación penitenciaria y otras técnicas restaurativas: posibilidades y límites a la luz de algunas experiencias prácticas en las cárceles españolas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Campbell Collaboration (2018). *Las reuniones de justicia restaurativa en persona son eficaces en función de los costos para reducir la reincidencia y aumentar la satisfacción de las víctimas*. Oslo: Campbell Collaboration.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología de investigación cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cea D'Ancona, M. (2009). La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de encuesta. Un paso adelante en su medición. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 125, 13-45. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, de [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_125\\_011231144723167.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_125_011231144723167.pdf)

- CGEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Aragón: Asociación Estatal de Educación Social, ASEDES.
- Clear, T. y Ryder, J. (2011). Incarceration and the Community: The Problem of Removing and Returning Offenders. *Crime & Delinquency*, 47(3), 335-351.
- Council of Europe (2018). Recomendación CM/Rec(2018)8 del Comité de Ministros a los Estados miembros en materia de justicia restaurativa penal. Recuperado el 15 de Diciembre de 2019, de [https://www.justizia.eus/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DCM-Rec-2018-8-concerning-restorative-justice\\_CASTELLANO.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1](https://www.justizia.eus/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DCM-Rec-2018-8-concerning-restorative-justice_CASTELLANO.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1)
- Del Pozo, F. y Gil, F. (2012). Profesionalidad educativa de la reinserción en los centros penitenciarios. En S. Morales, J. Lirio y R. Marí, *La Pedagogía Social en la Universidad* (pp. 285-300). Nau Libres.
- Fernández, M. (2020). La situación de la investigación cualitativa en educación ¿Nueva generación de paradigmas? *Márgenes*, 1, 45-68.
- Ekici, S. (2009). *Building Terrorism Resistant Communities: Together Against Terrorism*. IOS Press: Washington D.C.
- ENCT. (2019). Orden PCI/179/2019, de 22 de febrero, por la que se publica la Estrategia Nacional contra el Terrorismo 2019, aprobado por el Consejo de Seguridad Nacional. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-2638](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-2638)
- European Institute of Peace (2016). *How to prevent violent extremism and radicalization?* Recuperado el 15 de marzo de 2020, de <http://www.eip.org/en/news-events/how-prevent-violent-extremism-and-radicalisation>
- Fabras, N., y Heras, P. (2016). La reinserción social postpenitenciaria: un reto para la educación social. *Revista de Educación Social*, 22, 143-157.
- García, I. (2019). Dimensión personal y dimensión social de los encuentros restaurativos: seis reflexiones en primera persona. En A. Martín, y P. Rodríguez, *Tras las huellas del terrorismo en Euskadi: justicia restaurativa, convivencia y reconciliación* (pp. 133-173). Madrid: Dykinson.
- Gil, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión. *Revista de Educación Social*, 50-68.
- Gil, F. (2017). El marco legislativo sobre la reeducación en las prisiones españolas. En E. S. J. A. Caride, *Del derecho a la educación a la educación como derecho* (pp. 161-173). Granada: GEU.
- Jiménez Barriga, A. (2017). *Tesis: Diferentes Dimensiones Psicológicas de la Condición de Víctimas del Terrorismo en España*. Universidad de Murcia-Psicología.
- Lozano, F. (2016). Emociones, justicia restaurativa y delitos de terrorismo: introducción a la experiencia emocional del encuentro restaurativo. En E. Pascual, *Los Ojos del Otro* (pp. 85-121). Madrid: Sal Terrae.
- Martín, A., y Rodríguez, M. (2019). *Tras las huellas del Terrorismo en Euskadi: Justicia restaurativa, Convivencia y reconciliación*. Madrid: Dykinson.
- Martínez Soto, T. (2016). *Tesis: Justicia restaurativa y terrorismo: perspectivas procesales para la reparación a las víctimas*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Olade Altarejos, A. (2016). Encuentros restaurativos en victimización generada por delitos de terrorismo: bases teóricas. En E. Pascual Rodríguez, *Los ojos del otro: encuentros restaurativos entre víctimas y ex miembros de ETA* (pp. 33-85). Madrid: Sal Terrae.

- Ordoñez, J., y Brito, D. (2011). Justicia Restaurativa: un modelo para construir comunidad. *Justicia Restaurativa: un modelo para construir comunidad*, 4(1), 231-240.
- Pascual, E. (2016). *Los ojos del otro: encuentros restaurativos víctimas y ex miembros de ETA*. Madrid: Sal Terrae.
- Reinares, F. (2003). *Terrorismo Global*. Madrid: Taurus.
- Ríos Martín, J. (2008). *La mediación penal y penitenciaria. Experiencias de dialogo en el sistema penal para la reducción de la violencia y el sufrimiento humano* (2.ª ed.). Madrid: Cóllex.
- Ríos Martín, J. y Pascual Rodríguez, E. (2014). Reflexiones desde los encuentros entre víctimas y condenados por delitos de terrorismo. *Oñati Socio-Legal Series*, 4(3), 427-442.
- Ríos, J. (2012). *Encuentros restaurativos en delitos de terrorismo: de la violencia a la paz. Justicia para la convivencia: los puentes de Deusto* (pp. 209-214). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez Neira, T. (2018). La pedagogía ante la configuración del yo en un mundo mediático. En, *La pedagogía, hoy* (pp. 139-169). Madrid: Grupo 7.
- Ruíz, C. (2013). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa*. Houston: DANAGA Training and consulting.
- SGIP. (2016). Informe: Programa Marco de Intervención en Radicalización Violenta con Islamistas. Ministerio de Interior. Recuperado el 15 de enero de 2020, de [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/instruccionesCirculares/Circular\\_I-2-2016.-\\_Programa\\_Marco\\_de\\_intervencixn\\_en\\_radicalizacixn\\_con\\_internos\\_islamistas.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/instruccionesCirculares/Circular_I-2-2016.-_Programa_Marco_de_intervencixn_en_radicalizacixn_con_internos_islamistas.pdf)
- Tornado, M. (2009). Estudios de encuesta. En R. Bisquera, *Metodología de la investigación en educación* (pp. 231-258). Madrid: La Muralla.
- United Nations (2006). *Handbook on restorative justice programs*. Nueva York: United Nations Office on Drugs and Crime.
- Zehr, H. (2006). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Nueva York: Good Books.



# 57

## Estudio sobre la viabilidad de un Trabajo Social penitenciario crítico

*Nerea Castro Meseguer<sup>1</sup>*

### 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del trabajo he decidido emplear un lenguaje inclusivo, concretamente, el uso del «e» dada mi postura a favor de que dicha terminación pase a convertirse en el genérico neutro evitando con ello el uso del lenguaje sexista y, por ende, un efecto androcentrista. El motivo principal que me ha llevado a redactar el trabajo, es el de dar voz a las personas de las cuales nuestra propia lengua se olvida.

El lenguaje siempre ha sido una herramienta valiosa para la transformación social, por lo que, resulta relevante incluir a la población en su conjunto y no solo a una pequeña parte. Esto supone modificar los hábitos y usos discriminatorios desde las posibilidades que nuestra gramática nos ofrece. Recordemos que: lo que no es nombrado no existe.

Si bien es cierto que, la Real Academia Española (RAE) continúa sin aceptar este uso del lenguaje concluyendo que: «no es esperable que la morfología del español integre la letra «e» como marca de género inclusivo, entre otras cosas porque el cambio lingüístico, a nivel gramatical, no se produce nunca por decisión o imposición de ningún colectivo de hablantes», también es el hecho de que esta misma, se compone mayoritariamente por hombres, sin perspectiva de género y sin interés alguno en el tema, lo cual queda demostrado al apreciar que dicho cambio no es aceptado, sin tener en cuenta que el propio lenguaje cambia y se adapta a las necesidades y avances de las sociedades en las que vivimos, tal y como, se ha venido haciendo a lo largo de la historia.

En ese sentido, soy consciente de que el uso del lenguaje inclusivo no es suficiente, si no se acompaña de otras luchas, pero sí denota un postulamiento ideológico claro de quien hace uso de este mismo, así como su interés por la transformación social.

Entiendo que, la RAE ha servido a lo largo de la historia, para mantener y legitimar solo los intereses de unos pocos, es decir, los intereses de los hombres mayoritariamente frente al resto de la población, lo cual ha llevado a esta misma a realizar continuas luchas en defensa de sus derechos, empezando por ser reconocida y, por ende, nombrada. «Los

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Ciencias Jurídicas y Políticas, de la Línea de investigación: Derecho Penal y Política Criminal, Universidad Pablo de Olavide.

derechos no se piden ni se regalan. Los derechos se viven, se construyen, se conquistan, se sueñan» (Eduardo Galeano) y es que, «cuando utilizamos el lenguaje de los derechos no partimos de lo que “tenemos”, sino de lo que debemos tener» (Herrera, 2008, p. 33).

De hecho, coexistimos una gran diversidad de personas dentro del mismo país gobernado por el neoliberalismo, por lo que, se ven apremiantes este tipo de luchas dado que son estas las que emanan de los diferentes grupos sociales y comunidades, de una diversidad de fuentes, no se reduce como el individualismo a unos pocos. Coexistimos en un mundo cada vez más plural por lo que se ve ineludible dialogar y trabajar desde abajo para llevar a cabo un proceso de construcción de nuevas reformas y a su vez, la globalización de la transculturalidad, la solidaridad y, por supuesto, tal y como vengo diciendo, la igualdad y la equidad.

Con respecto al contenido, el presente trabajo comprende el estudio del funcionamiento y trabajo de «les» profesionales de Trabajo Social en los centros penitenciarios de España, así como, el análisis de la necesidad y posibilidad de llevar a cabo un Trabajo Social crítico en los mismos, con el fin de, proporcionar a las personas privadas de libertad una mejora en sus condiciones de vida dentro de las prisiones, evitando que se vea denigrada la dignidad humana facilitando con ello la vuelta al exterior.

Considerando en todo momento que esto supondrá una verdadera transformación social, trataré de dar respuesta a la siguiente cuestión, ¿Es posible un trabajo y trato crítico por parte del personal de Trabajo Social de las prisiones para/con las personas privadas de libertad en España?

A lo largo del trabajo trataré de reflejar que un cambio social en el personal de Trabajo Social en las prisiones de España y, por ende, en las personas privadas de libertad, es posible, así como también que, dicho personal tenga siempre presente los principios de justicia social, defensa y promoción de los Derechos Humanos, para de este modo, poder encaminar a las personas privadas de libertad hacia su propia libertad para que estas sean autosuficientes y dueñas de sus decisiones. Es decir, que todos puedan llevar una vida digna, sin sometimiento por parte de otros, llevando como bandera el respeto. Esto supondrá un nuevo derecho personal de trascendentales consecuencias, lo cual posibilitará a la ciudadanía reclusa y ex reclusa, una nueva reubicación social, adquiriendo de este modo nuevas y mayores oportunidades personales y mejores redes sociales para ejercer la auténtica ciudadanía.

En definitiva, mi intención es la de crear una inquietud acerca de la importancia de un personal de Trabajo Social que sea crítico mediante el conocimiento de las técnicas críticas más apropiadas para trabajar para/con las personas privadas de libertad teniendo en cuenta factores tan importantes como son, la dignidad humana, el respeto, la igualdad y la libertad.

Para concluir con la introducción, debo dejar reflejado que, considero este un trabajo a realizar a corto plazo en las prisiones de España y, no solo con el personal de Trabajo Social sino también con todo aquel dedicado directamente a las tareas tratamentales, siendo el siguiente paso, la búsqueda de alternativas a las prisiones con el fin de obtener una inclusión real de las personas privadas de libertad en las sociedades. La principal limitación a la hora de realizar el trabajo, es la situación excepcional que estamos viviendo a nivel mundial con el COVID-19, que no me ha permitido realizar el trabajo de campo, por lo que, cabe la posibilidad de que dichas conclusiones necesiten un mayor ahondamiento. No obstante, cuando la situación se normalice podré llevar a cabo dicho trabajo pendiente, algo relevante y sin duda alguna imprescindible para la investigación.

## 2. HIPÓTESIS

Como bien he comentado en la introducción, a lo largo del trabajo trataré de dar respuesta a la siguiente cuestión: *¿Es posible un trabajo y trato crítico por parte del personal de Trabajo Social de las prisiones para/con las personas privadas de libertad en España?*

El interés principal por el cual he decidido dar respuesta a dicha pregunta parte de la siguiente reflexión personal, ¿las políticas públicas con respecto al sistema penitenciario responden a los intereses estatales de control social y de mantenimiento del orden público? es decir, el sistema penitenciario ¿es meramente represivo? y ¿podría esto cambiar?

Como bien enuncia la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2019):

«Las instituciones penitenciarias son una pieza ineludible de la política de seguridad y de intervención social de un país. Solamente construyendo espacios de tratamiento, reeducación y rehabilitación para aquellas personas que han cometido un delito podremos dar respuestas eficaces que incrementen nuestra seguridad y nuestra libertad ciudadana» (párr. 1).

Parece pues, que los fines del tratamiento penitenciario serían desarrollar en la persona privada de libertad la intención y la capacidad para vivir respetando la ley penal, conseguir mejoras en sus habilidades para afrontar la vida sin delitos y una actitud de respeto a sí mismo, a su entorno y al conjunto de la sociedad (Cutíño, 2015, p. 3). Pero, y teniendo en cuenta las preguntas realizadas al comienzo del apartado, dichos fines ¿se están llevando a cabo con integridad?

Como afirma Adelantado, «el objetivo básico de un centro penitenciario es el mantenimiento del control y la evitación de la fuga. Y a estos objetivos dedica la mayor parte de su energía». «Solo hay que comparar el ratio de funcionarios de vigilancia por preso con la de técnicos, especialistas o resto de personal dedicado directamente a las tareas tratamentales» (Cutíño, 2015, p. 5).

El total de población reclusa en los Centros Penitenciarios dependientes de la Administración General del Estado a 31-12-2018 fue de 50.521. El año 2018, en relación con 2017, finalizó con 60 internos más (0,1%). La media de población reclusa fue de 50.916 internos (-1,0% menos que en el año anterior), frente a un total de 24.409 de personal incluyendo no solo al de las Instituciones Penitenciarias, sino también al de la Entidad Estatal de Trabajo Penitenciario y la Formación para el Empleo, lo que nos lleva a un ratio interno/empleo de 2,07, tal y como recoge el Informe General (2018) de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP).

Si bien es cierto que dicho ratio ha venido disminuyendo desde 2007 hasta el 2018, este continúa sin ser suficiente y más si tenemos en cuenta que de «les» 24.409 profesionales, 22.399 se tratan de personal funcionario y 2.010 de personal laboral (Informe General de la SGIP, 2018, p. 266). Este es un claro reflejo de la falta de intencionalidad, por parte del Estado, de una verdadera inclusión de las personas privadas de libertad, dado que, este no solo antepone el castigo y la custodia a la integración, sino también la economía.

Por otro lado, también resulta imperante preguntarse, si las prisiones realmente, ¿pueden cumplir con el fin de reinserción/inclusión? Considero importante recalcar que este

tema afecta a un elevado número de personas en nuestra geografía nacional, por lo que, resulta de gran relevancia conocer en profundidad las condiciones de las personas privadas de libertad. Tanto el trato que se les dispensa, como el que deberían recibir por parte del personal dedicado directamente a las tareas tratamentales y más concretamente en este caso, por parte del personal de Trabajo Social, y es que, es dicho personal el que juega un gran papel con respecto a la inclusión de la población reclusa.

### **3. METODOLOGÍA**

Para el estudio se plantea como estrategia metodológica una investigación de carácter cualitativo, pues se entiende que, la metodología cualitativa proporciona las herramientas adecuadas para cumplimentar la investigación, así pues, las técnicas e instrumentos que se emplearán serán diversas y estarán orientadas a cumplimentar los objetivos propuestos.

Por un lado, se llevará a cabo una revisión bibliográfica, la cual será transversal durante todo el proceso de investigación y tendrá como objetivo el análisis teórico/epistémico y de confluencias entre los dos ámbitos de estudio para de este modo desarrollar la fundamentación teórica del trabajo.

Por otro lado, se llevarán a cabo cuestionarios y entrevistas semiestructuradas destinadas tanto a las personas privadas de libertad, así como, al personal dedicado directamente a las tareas tratamentales de las prisiones en España y en este caso más concretamente al personal de Trabajo Social.

Por último, se le prestará gran relevancia a las técnicas de observación participante y escucha activa para ampliar, reafirmar y constatar datos.

### **4. LA PROFESIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN LAS PRISIONES DE ESPAÑA**

Con respecto a la profesión de Trabajo Social en las prisiones y parafraseando a Arias, Díaz, Lizano y López, decir que, el Trabajo Social se constituye como agente clave de enlace de la relación de la persona privada de libertad con el exterior, por medio de su propia intervención, fundamentada siempre bajo componentes teóricos metodológicos. Es esta la que tiene funciones de valoración de la persona, de su contexto inmediato y su recurso de apoyo; logrando el enlace con el exterior. «Por eso es el “paquete” que más interesa al privado de libertad, dado que ellos desean estar en el exterior» (Arias et al., 2007, p. 195). Continuando con las afirmaciones de Arias et al, refieren que:

«el/la trabajadora social por su condición de persona asalariada, debe responder a exigencias institucionales de quien le contrata, pero a su vez posee una autonomía relativa que le permite asignarle una direccionalidad a su trabajo de acuerdo a determinadas opciones teórico-metodológicas y ético-políticas» (p. 167).

Cabe destacar que el Trabajo Social como profesión se encuentra mediado por el modelo de Estado vigente como escenario de luchas de los diversos grupos de interés domi-

nantes y subalternos, no obstante es el ente estatal quien implementará las políticas públicas que atenderán las necesidades y los intereses de los diferentes grupos sociales en disputa (Arias et al., 2007, p. 195).

Para Heller, recogido y traducido por Tobío (2015), la política es objetivizada mediante algo más que las ideologías, como son las instituciones y son estas las que a través de la satisfacción de las demandas mantienen unidas los estratos y corrientes sociales más diversas.

Teniendo en cuenta esto último, entonces ¿cuenta de verdad la figura de trabajo social con autonomía a la hora de llevar a cabo su trabajo? ¿Sería entonces posible poder llevar a cabo un Trabajo Social crítico dentro de las prisiones? Para conseguir esto, la atención de las demandas debe entenderse dentro del binomio denominado por Pastorini Alejandra (2002) como concesión/conquista.

La figura de trabajo social funge como mediadora dentro de este, es decir, el Trabajo Social responde a los intereses del estado, pero en condiciones mínimas de supervivencia, cuyo principal interés es el de generar el mínimo mal para las personas privadas de libertad (Arias et al., 2007).

En uno de sus tantos libros, el pedagogo brasileño, Paulo Freire, nos presenta una serie de cuestionamientos que nos sirven, como profesionales de Trabajo Social, para entender cuál es el trabajo que realizamos y cuál es el trabajo que queremos realizar. ¿Extensión o comunicación?

Si entendemos por extensión a la mera transmisión de conocimiento, extensión sería: «transmisión, mesianismo, superioridad e inferioridad, invasión cultural», en palabras de Freire, «Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en el que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la “otra parte del mundo” considerada inferior, para a su manera “normalizarla”. Para hacerla más o menos parecida a su mundo» (Freire, 1973, p. 21).

«Se debe apuntar hacia una conciliación como individuo, entre los valores personales y profesionales para adquirir cierto grado de conciencia de la imposición de valores institucionales a la que se está sujeto, y así poder rechazar o no un sistema normativo, o en su defecto, flexibilizarlo para no caer en la dogmatización» (Arias et al., 2007, p. 245).

Por otro lado, considero relevante destacar que los centros penitenciarios hasta el momento han servido simple y exclusivamente para cumplir condenas y que dichas condenas, han sido decretadas basándose única y exclusivamente en el caso, es decir, aislando a la persona privada de libertad de su contexto como si dicho contexto no formara parte del delito. Esto supone incurrir en un grave error dado que, no se está teniendo en cuenta que los fenómenos sociales son el resultado de una multitud de interacciones moleculares, semi organizadas entre grandes poblaciones de elementos. Los usuarios individuales se convierten en parte de una amplia cultura de redes (espacio-tiempo de la desviación), que puede conducir al surgimiento (Escobar y Osterwel, 2009, p. 20).

Esto ha sido trabajado por las teorías de la complejidad de las cuales uno de sus mayores exponentes fue Foucault. Este autor tal y como recogen Dreyfus y Rabinows (2001), nos plantea que no existe una sola racionalidad desde la cual se puedan pensar todas las dimensiones de la complejidad actual y enfatiza en que las realidades son configuraciones

en las que se encuentran inmersos «les» «sujetes» mediante una serie de procesos complejos, cuya problematización insta su dilución.

Si extrapolamos esto mismo al Trabajo Social en prisiones para/con las personas privadas de libertad, podríamos observar como efectivamente con las personas condenadas solo se trabaja basándose en su caso, es decir, el motivo por el cual han sido condenas haciendo una clara distinción entre esto y la realidad de la persona.

Para explicarlo de forma más sencilla haré uso de la ya conocida teoría del iceberg la cual viene a decir que, solo atendemos a aquello que podemos percibir a simple vista, el resto pasa inadvertido, en resumidas cuentas existe una parte consciente de la información y otra inconsciente.

Cuando se trabaja con personas privadas de libertad la parte consciente de la información supone su caso, que vendría configurado por el delito cometido sumado a su sentencia/condena. Por otro lado, la parte inconsciente englobaría su contexto al completo (como se puede ver en la imagen), es decir, incluiría las relaciones de poder en lo más profundo del iceberg continuando con, la sociedad, la cultura y el Estado en la que se encuentra, la política, las instituciones inclusive su estatus social. A su vez también englobaría su salud (íntegra), sus relaciones sociales y familiares, así como su situación laboral y económica.

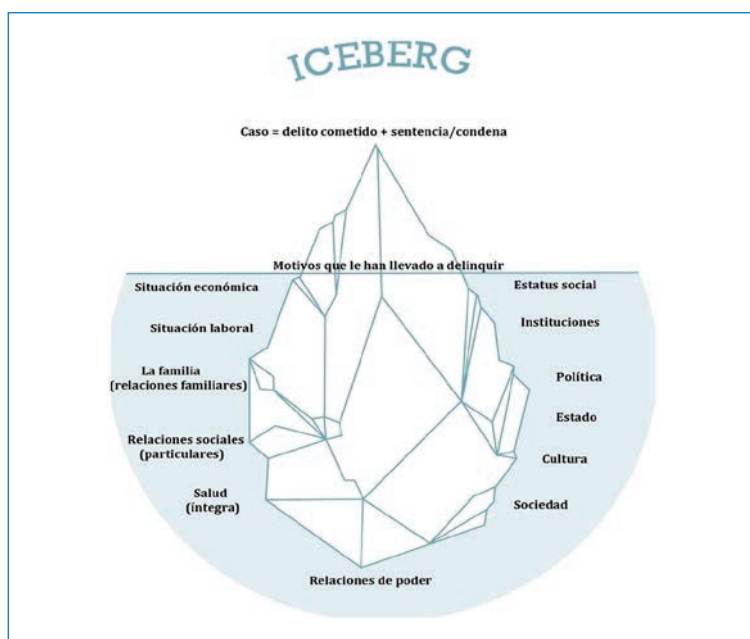


Figura 57.1. Iceberg: personas privadas de libertad (Fuente: elaboración propia a partir del dibujo del iceberg de Julio Adán<sup>2</sup>).

<sup>2</sup> Cabe destacar que, de todos los componentes (del iceberg) que conforman a la persona podrían extraerse más icebergs dada la complejidad de las realidades en las que coexistimos, lo cual conllevaría un gran e importante trabajo empírico.

Si se omite todo esto a la hora de trabajar con las personas privadas de libertad estaríamos omitiendo la propia esencia que conforma a la persona. Y entonces me pregunto ¿qué estamos haciendo? y ¿Qué es lo que queremos/debemos hacer? Considero entonces que, no podemos hoy en día, llevar a cabo nuestra profesión de forma asistencialista, extensionista y manipuladora, creo que en la acción es donde se ven los resultados, pero para que la acción no sea mera transmisión, es inmensamente necesario el diálogo, «es diálogo, en la medida que no es transferencia de saber, sino un encuentro de los interlocutores que buscan la significación de los significados» (Freire, 1973, p. 77).

## 5. CONCLUSIONES

Actualmente, vivimos en la era de la globalización, que consiste en un proceso de dinámica autoritaria, representando así una negación profunda de la democracia, lo que sumado al neoliberalismo, presume que las decisiones políticas, económicas y sociales se encuentren fuera del alcance de la propia ciudadanía. Uno de los resultados que subyacen de esto podría ser el aumento de la delincuencia como mecanismo de supervivencia.

Podría determinarse que la política pública con respecto al sistema penitenciario responde a los intereses estatales de control social y por supuesto de mantenimiento del orden público, es decir, es meramente represivo. Es por ello que, el trabajo para/con las personas privadas de libertad en prisión continúa sin contribuir lo suficiente en la inclusión de estas, dejando a un lado así el artículo 25.2 de la CE el cual se establece que «el condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este Capítulo, a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la ley penitenciaria». Por este motivo, considero necesario que la figura de trabajo social en prisiones abogue por la primacía de los derechos fundamentales sobre la seguridad.

Tras un breve análisis de la profesión de Trabajo Social en prisión puedo afirmar que, esta, está sirviendo de marioneta al estado permitiendo así la continuación del status quo. Podría decirse que el Trabajo Social en prisión se encuentra sumido en un mero trabajo burocrático, es decir, es extensionista, dejando a un lado lo más esencial de la profesión, como lo es la defensa y promoción de los principios recogidos en el Código Deontológico de Trabajo Social, dignidad, libertad e igualdad, Respeto activo, aceptación de la persona, superación de categorizaciones, ausencia de juicios de valor, individualización, personalización, promoción integral de la persona, igualdad de oportunidades, derechos, equidad y de participación, solidaridad, justicia social, reconocimiento de derechos humanos y sociales, autonomía, autodeterminación, responsabilidad y corresponsabilidad, coherencia profesional, colaboración profesional e integridad. Por lo que, se confirma que el problema de la falta de inclusión de las personas privadas de libertad reside, no solo en los propios mecanismos de actuación de las prisiones, sino también, en la figura de Trabajo Social.

La figura de trabajo social nunca ha de aislar al contexto de la persona privada de libertad, de hacerlo, estaría omitiendo la propia esencia que conforma a la persona, lo que supondría no llevar a cabo una verdadera labor propia de la profesión y propiciaría con ello la inclusión de las personas para/ con las que trabaja.

Para llevar a cabo una inclusión real, la junta de tratamiento y los equipos técnicos deben promover el cambio, el desarrollo y la cohesión social, el empoderamiento y la liberación real de las personas privadas de libertad optando por la defensa de sus derechos y bienestar. Teniendo siempre presente que toda persona merece ser tratada humanamente y con respeto, sin distinciones, ni excepciones de ninguna clase.

Sintetizando, puedo concluir que, un Trabajo Social crítico en prisión pese a sus inconvenientes y dificultades, si es posible. Para ello, «les» profesionales de Trabajo Social, optarán por contar como herramienta fundamental con el diálogo a la hora de trabajar para/con las personas privadas de libertad y nunca ejercer poder sobre nadie, sino buscar soluciones en conjunto, sin superponer una a la otra, y siempre teniendo presentes que las personas para/con las que va a trabajar e intervenir, son personas que están en posesión de todos sus derechos.

En definitiva, es necesario un compromiso colectivo, la creación de «nuevos» profesionales de Trabajo Social, que defiendan las relaciones horizontales y solidarias, una llamada a la supremacía de la dignidad humana consecuencia de la materialización y reinención de los Derechos Humanos, Sociales, Políticos y Civiles para de esta forma, poder empoderar a quienes entre rejas se encuentran consiguiendo así que puedan hacer uso de sus capacidades. Es decir, profesionales que dirijan nuestras sociedades hacia la libertad, la emancipación, la autonomía, la igualdad y, por supuesto, el respeto.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Adán, J. (2012). El relato de una ciudad especial [Fotografía]. <http://www.madriz.com/iceberg/>
- Código Deontológico de Trabajo Social. (2012). *Consejo General de Trabajo Social*. [https://www.cgtrabajosocial.es/codigo\\_deontologico](https://www.cgtrabajosocial.es/codigo_deontologico)
- Cutiño, S. (2015). Algunos datos sobre la realidad del tratamiento en las prisiones españolas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 17(11), 1-41. <http://criminet.ugr.es/recpc/17/recpc17-11.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos humanos. (1948, 10 de diciembre). ONU. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Dreyfus, H. y Rabinows, P. (2001). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. [https://monoskop.org/images/f/f7/Dreyfus\\_Hubert\\_L\\_Rabinow\\_Paul\\_Foucault\\_mas\\_alla\\_del\\_estructuralismo\\_y\\_la\\_hermeneutica.pdf](https://monoskop.org/images/f/f7/Dreyfus_Hubert_L_Rabinow_Paul_Foucault_mas_alla_del_estructuralismo_y_la_hermeneutica.pdf)
- Escobar, A. y Osterwel, M. (2009). Movimientos sociales y la política de lo virtual. Estrategias deleuzianas. *Revista Tabula rasa*, 10, 123-161. <http://www.revistatabularasa.org/numero-10/04escobar.pdf>
- Federación Iberoamericana de Ombudsman. (2007). *Informe de Derechos Humanos. Sistema Penitenciario (V)*. [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1193/Sistema%20penitenciario%20\(2007\).pdf?sequence=1](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1193/Sistema%20penitenciario%20(2007).pdf?sequence=1)
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI. <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensio3b3n-o-comunicacio3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>
- Heller, H. (2015). Estado. *Las Tierras de Luca*, 7, 277-306. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5292288.pdf>



- Herrera, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños. <http://www.derechos-humanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinencion-de-los-derechos-humanos.pdf>
- Latorre, P. (2015). *La reinserción y reeducación en centros penitenciarios ¿es posible?* Universitat Jaume I. [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/133526/TFG\\_Latorre%20Perez\\_Paula.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/133526/TFG_Latorre%20Perez_Paula.pdf?sequence=1)
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2019). *Ministerio de interior*. <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/centrosPenitenciarios>

