

Congreso Internacional

**“La Educación Social Penitenciaria: Derecho,
Profesionalización y Reinserción”**

(Actas de resúmenes)

Facultad de Educación. UNED, 16 -17 noviembre de 2023

#SOMOS2030
uned.es

UNED



Del Pozo Serrano, F. J. (Coord). (2023)
***Congreso Internacional “La Educación Social
Penitenciaria: Derecho, Profesionalización y
Reinserción”***

(Actas de resúmenes)

Facultad de Educación UNED (16 y 17 de noviembre de 2023)



Comité organizador

Dr. Francisco José del Pozo Serrano, UNED

Dra. Esther Souto Galván, UNED

Dr. Miguel Melendro Estefanía, UNED

Dra. Inés Gil Jaurena, UNED

Dra. Ana Eva Rodríguez Bravo, UNED

Dra. Belén Ballesteros Velázquez, UNED

Dra. Beatriz Álvarez González, UNED

Dr. Javier Morentin Encina, UNED

Dra. Tania García Bermejo, UNED

Dra. Consuelo del Val Cid, UNED

Dr. Antonio Viedma Rojas, UNED

D. Kevin Barros Cepeda, secretario adjunto Grupo TABA, UNED

Dr. Jairo Alberto Martínez Idárraga, UNILIBRE

Mg. Claudia Mª López Ortíz, UNILIBRE

Dr. Sergio Grossi, Marie Curie researcher (UCM.Madrid).

Dª Lourdes Menacho Vega, CGCEES.

COMITÉ CIENTÍFICO

Internacional:

Prof. Dr. Sergio Grossi, MARIE CURIE RESEARCHER (UCM.Madrid).

Prof. Dra. Liliana Castro Álvarez, UNIVERSIDAD DEL NORTE (Colombia)

Prof. Dr. Jairo Martínez Idárraga, UNIVERSIDAD LIBRE SECCIONAL PEREIRA (Colombia)

Prof. Dra. Claudia María López Ortiz, UNIVERSIDAD LIBRE SECCIONAL PEREIRA (Colombia)

Prof. Dra. Cecilia Luca Escobar Vekeman, UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA (Colombia)

Prof. Mg. Giselle Paola Polo Amashta, INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA (Colombia)

Prof. Dr. João Paulo Ferreira Delgado, ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO POLITÉCNICO DO PORTO (Portugal)

Prof. Dr. Ricardo Manuel das Neves Vieira, INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA (Portugal)

Prof. Dra. Sílvia Azevedo, ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS TÉCNICOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO SOCIAL. (APTSES) (Portugal)

Prof. Dra. Filipa Coelho, ISCE. INSTITUTO SUPERIOR DE LISBOA E VALE DO TEJO (Portugal).

Prof. Dra. Karla Villaseñor Palma, BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP). (México).

Prof. Guillermo Jorge Sidoli, ASESOR EN INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD POLÍTICA PÚBLICA Y UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (Argentina),

Prof. Dr. Elinaldo Fernandes Julião, IEAR/PPGE/UFF (Brasil).

Prof. Dra. Sylvia Segura Esquivel, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA (Costa Rica).

Prof. Dr. Luca Decembrotto, UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (Italia).

Prof. Dra. Caterina Benelli, UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MESSINA (Italia).

Prof. Dra. Augelli Alessandra, UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE (Italia).

Prof. Dr. Onno Husen, UNIVERSITY OF MÜNSTER (Germany).

Prof. Dr. Gabriel Eichsteller (UK-Ireland) THEMPRA SOCIAL PEDAGOGY CIC AND THE GLOBAL ALLIANCE FOR SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL EDUCATION

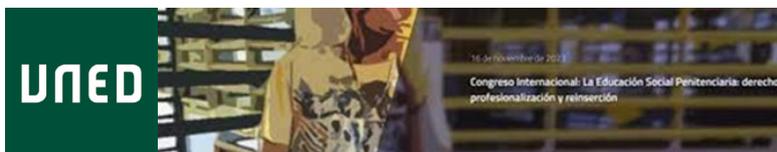
Nacional:

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez, UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Prof. Dr. Xavier Úcar Martínez, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Prof. Dr. Fernando Gil Cantero, UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Prof. Dr. Francisco Jiménez Bautista, UNIVERSIDAD DE GRANADA, INSTITUTO DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS Y CÁTEDRA UNESCO DE CULTURA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ.



Prof. Dr. Roberto Moreno López, UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA

Prof. Dr. David Herrera Pastor, UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Prof. Dr. Víctor Manuel Martín Solbes, UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Prof.Dra. M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya, UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA

Prof.Dra. Rita Gradaille Pernas, UNIVERSIDAD SANTIAGO DE COMPOSTELA

Prof. Dra. M^a Belén Pascual Barrio, UNIVERSIDAD DE LAS ILLES BALEARS

Prof. Dra. Paloma Valdivia Vizarreta, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Prof.Dra. Itahisa Pérez Pérez, UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Prof. Dr. Miguel Melendro Estefanía, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Prof. Dra. María Esther Souto Galván, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Prof. Dr. José Ortega Esteban, UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Prof. Dra. Sara Serrate González, UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Prof. Dra. Ángela Janer Hidalgo, UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA.

Prof. Dra. Ana Eva Rodríguez Bravo, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Prof. Dr. Héctor Núñez López, UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Prof.Dr. Jesús Vilar Martín, UNIVERSIDAD RAMÓN LLULL

Prof. Dra. Pilar Rodrigo Moriche, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Prof. Dra. Consuelo Del Val Cid, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Prof. Dr. Antonio Viedma Rojas, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Prof. Dr. Francisco José del Pozo Serrano, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Prof. Dra. Inés Gil Jaurena, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Prof. Dra. Belén Ballesteros Velázquez, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Prof. Dr. Javier Morentin Encina, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Prof. Dra. Tania García Bermejo, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Prof. Dra. Beatriz Álvarez González, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

D^a Lourdes Menacho Vega, CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES (CGCEES).



Presentación

Este libro de resúmenes presenta abordajes de la Educación Social Penitenciaria en diversos contextos internacionales y nacionales, centrados en tres líneas de desarrollo prioritarias: 1) Avances en la profesionalización de la Educación Social en el ámbito penitenciario; 2) Buenas prácticas socioeducativas en el ámbito penitenciario; y 3) Aportes académicos, investigativos y científicos en la Educación Social Penitenciaria.

Agradecemos la participación y la colaboración de todas las entidades públicas y privadas, globales y locales para fortalecer aquella educación centrada en los aprendizajes a lo largo y ancho de la vida, que supone acompañar a las personas privadas de la libertad (de forma comunitaria y especializada) en sus miedos y en sus posibilidades; así como al conjunto de la sociedad que colabora en la finalidad de la Justicia Social (Re/educación y Re/inserción).

Estas finalidades son derechos que necesita el compromiso con la Educación Social Penitenciaria como Política Pública de las Administraciones Generales del Estado, de los organismos internacionales, así como de la corresponsabilidad interinstitucional y social. La Educación Social es una carrera profesional, disciplina académica y objeto de estudio de la Pedagogía Social que desarrolla prácticas para la convivencia social, el bienestar y la prevención de los problemas sociales; optimizando el desarrollo integral de las personas, los grupos y las comunidades.

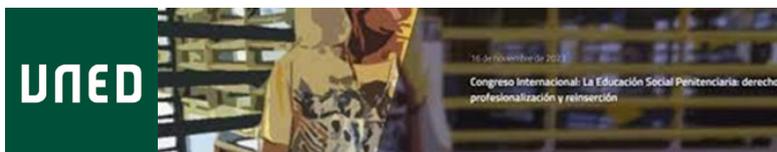


Índice

Línea 1: Avances en la profesionalización de la Educación Social en el ámbito penitenciario..... pág.4

Línea 2: Buenas prácticas socioeducativas en el ámbito penitenciario.....pág.36

Línea 3: Aportes académicos, investigativos y científicos en la Educación Social Penitenciaria.....pág.124



Línea 1: Avances en la profesionalización de la Educación Social en el ámbito penitenciario



Justificación científica, académica y profesional de la Educación Social Penitenciaria (01)

Francisco José del Pozo Serrano

UNED

Correo electrónico: francisd@edu.uned.es

Rocío Nicolás López

UCM

Correo electrónico: rocionic@ucm.es

Palabras clave: Educación Social Penitenciaria, Justificación científica, académica y profesional

1. Introducción

La justificación científica, académica y profesional de la Educación Social en el Ámbito Penitenciario se enmarca en el conjunto de normativas y políticas globales y nacionales vinculadas con la materia. La justificación político-normativa se asienta en diversos aspectos contemplados en las Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos, los principios básicos para el tratamiento de los reclusos. Naciones Unidas (ONU); el Informe sobre los derechos humanos de las personas privadas de libertad en las Américas (2011), las reglas de Brasilia (2008), o políticas e investigaciones de la UNESCO. El 5º Congreso mundial de la Educación ya planteó la necesidad de desarrollar Educación Social y programas de Reinserción en las prisiones universales.

En Europa existen diferentes impulsos socioeducativos anclados en por el Consejo Económico y Social de la Unión Europea o las Normas Penitenciarias Europeas (2006). Sin duda, en España, el anclaje constitucional; la ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria; el Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero y el conjunto de circulares o instrucciones donde se contemplan aspectos socioeducativos, fundamentando su la profesión y práctica de la Educación Social (Del Pozo, 2017; Del Pozo y Gil, 2012).



2. Objetivo

Analizar la justificación académica, científica y profesional de la Educación Social Penitenciaria. Su desarrollo completo se presenta en el Marco Conceptual de la Educación Social Penitenciaria, coordinados por el profesorado Francisco José del Pozo Serrano, Rocío Nicolás López y Fernando Gil Cantero; con apoyo del CGCEES.

3. Desarrollo

Existe una relación entre las funciones reglamentarias y competenciales de el/la Educador/a Social Penitenciario relacionadas con el estudio realizado por ANECA para el sector de intervención social. Además, existe una relación forma específica las competencias necesarias propuestas por la ANECA (Libro Blanco) para el/la graduado/a en Educación Social y multitud de funciones/acciones que están contempladas en la normativa penitenciaria, con naturaleza socioeducativa. En esta misma línea, se produce una relación directa entre las funciones recogidas por el Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales, (ASEDES, 2007) y las distintas normativas penitenciarias.

Por otro lado, la fundamentación de la Educación Social en el ámbito penitenciario, se asienta en el carácter científico de la Pedagogía Social. El art .62 de la Ley Orgánica General Penitenciaria, indica que el tratamiento utilizará métodos pedagógicos y sociales. En este sentido, “La Pedagogía Social es la ciencia y la disciplina que toma como objeto de estudio la Educación Social, proporcionando modelos de conocimiento, metodologías y técnicas para la praxis educativa. A través de este campo de conocimiento podemos disponer de un corpus sistemático de conocimientos especializados con los que se adquieren competencias intelectuales y técnicas para actuar en un campo de acción educativa” (ASEDES, 2007, p.15).

A nivel académico, en la última década se han multiplicado las investigaciones socioeducativas en el ámbito penitenciario sobre diversas líneas, tales como: a) Acción comunitaria y especializada con personas privadas de libertad; b) Análisis socioeducativo de la privación de libertad; así como, c) Eficacia y buenas prácticas socioeducativas de programas penitenciarios en medio cerrado y abierto. Del mismo



modo se ha conceptualizado la definición de la Educación Social Penitenciaria. También se están implementando diversas asignaturas relacionadas con el ámbito penitenciario y la Educación Social en asignaturas del Grado de Educación Social y algunos másteres. Es importante señalar que la UNED imparte el único posgrado (Experto y Máster) a nivel nacional en convenio con el CGCEES, través de su programa modular de Educación Social Penitenciaria (UNED, 2023).

Por último, se han estudiado diversos principios profesionalizadores de la Educación Social que se concretan en:

- a) Integralidad
- b) Convivencia
- c) Participación
- d) Sociocultura
- e) Autonomía
- f) Concienciación
- g) Liberación
- h) (Re) educación
- i) (Re) inserción

4. Conclusiones

La Educación Social Penitenciaria presenta una justificación académica, científica y profesional recogida en el conjunto de normativas, políticas en la materia. El carácter científico de la Educación Social se asienta en la Pedagogía Social.

Existen múltiples relaciones de las competencias para el Grado de Educación Social propuestos por la ANECA, correlacionadas con las funciones contempladas en la legislación penitenciaria española enmarcadas en el marco constitucional de la reinserción y reeducación.

El acceso como educador/a en el ámbito penitenciario debe profesionalizarse en los para el desempeño de esta figura profesional (a partir de la exigencia de los títulos como Educador/a social), así como el derecho a la educación penitenciaria. Las/los



educadores que no presenten esta formación en el ejercicio actual, necesitan la formación específica sobre Educación Social Penitenciaria.

5. Referencias bibliográficas

ANECA (2004). *Libro blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 1 y 2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.

Del Pozo Serrano, F. J. (2017). La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XX1*, 20(2), 343-363.

Del Pozo Serrano, F. J. y Gil Cantero, F. (2012). Profesionalización educativa de la Reinserción en los Centros Penitenciarios. En S. Morales, J. Lirio y R. Marí, *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 285-299). Nau Libres.

UNED (2023). *Educación Social en el Ámbito Penitenciario (Experto y Máster)*. https://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/actividad/educacion-social-en-el-ambito-penitenciario



Decálogo pedagógico de la Educación Social en prisiones (02)

Fernando Gil Cantero

Universidad Complutense de Madrid

Correo electrónico: gcantero@edu.ucm.es

Palabras clave: reeducación, reinserción, educación social, prisiones.

1. Introducción

La educación social como ejercicio profesional realizada por los educadores sociales ocupan un espacio nuevo en nuestro sistema penitenciario. Esto requiere saber establecer cuáles son las posibilidades y los límites de la acción de la educación social como perspectiva que contribuye a la reeducación y reinserción de los internos e internas.

2. Fundamentación teórica

Se establece a partir de la combinación de las posibilidades educativas de los sujetos y del conocimiento científico, técnico y práctico de la acción de la educación social en contextos cerrados.

3. Objetivo

Clarificar cuál es el papel de la educación social en las prisiones distinguiéndolo de otros profesionales y ahondando en su perspectiva profesionalizada dentro de los diferentes requisitos para lograr la reeducación y reinserción en prisión.



4. Metodología

Análisis crítico especulativo sobre acciones prácticas transformadoras del ser humano vistas desde la acción profesionalizadora de un educador social y ejercidas en un contexto penitenciario de encierro.

5. Acciones y/o resultados

Se presentan 10 propuestas.

1. Si quieres ejercer como educador social en la prisión sal del despacho.
2. Si quieres ejercer como educador social en la prisión no identifiques tus funciones profesionales con la vida en general del preso.
3. Si quieres ejercer como educador social en la prisión apoya la existencia de una lista concreta de funciones profesionales.
4. Si quieres ejercer como educador social en la prisión responsabilízate de la función de las ONGS.
5. Si quieres ejercer como educador social en la prisión no confundas la humanización de la prisión con la acción educativa social.
6. Si quieres ejercer como educador social en la prisión no defiendas el derecho del preso a no hacer nada, defiende su derecho a adquirir la condición de agente de sí mismo a través de la actividad y la participación.
7. Si quieres ejercer como educador social en la prisión no colabores en la “medicalización” de la delincuencia.
8. Si quieres ejercer como educador social en la prisión supera el romanticismo roussonian y fíjate más en las posibilidades concretas de las personas que en los constructos teóricos invasivos y en los valores absolutos.
9. Si quieres ejercer como educador social en la prisión supera la perspectiva legalista por la perspectiva educativa.



10. Si quieres ejercer como educador social en la prisión cultiva más la esperanza que la ciencia: aunque todos los hechos te lo nieguen una y otra vez, no dejes nunca de creer en las posibilidades educativas de los internos.

6. Discusión, conclusiones y recomendaciones

La educación es una acción, no un *factum*. Esto significa que un espacio educativo es un espacio acentuado en una dirección determinada y no en otra. La educación no surge por generación espontánea ni está inserta en sí misma en ninguna realidad, sino que va germinando allí donde se siembra. Si trasladamos esta idea a la acción educativa social en las prisiones debemos considerar, entonces, que el centro penitenciario tiene que crear espacios educativos, mantenerlos y aumentarlos en la dirección de favorecer la reeducación y la reinserción social. Esta ponencia lo que pretende es hacer ver que esta creación de espacio educativo va a depender de la perspectiva profesionalizada, en este caso, de la educación social junto con otros profesionales y buscando la singularidad de su mirada. El enfoque educativo-social en las prisiones, por tanto, tiene que dirigirse a la apertura de espacios vistos como oportunidades para incrementar la condición de agente de los sujetos, tomar conciencia de sus actos pasados y aspirar a otras acciones diferentes, dentro de la legalidad y de la convivencia. Esos espacios tienen que estar encuadrados dentro de relaciones educativas de confianza y de actividades reguladas intencionalmente y evaluadas en sus propósitos.

7. Referencias bibliográficas

- Añaños, F.T., Gil Cantero, 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), 115-125.
- Añaños, K, Sánchez González, F., y Gil Cantero, F. (2021). Medio penitenciario y la protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Perspectiva desde las mujeres. *Psychology, Society, & Education*, 13(2), 11-20.



- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1). <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/31487>
- Caride, J. A., y Gradañlle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. En *Revista de Educación*, 360. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre360/re36003.pdf?documentId=0901e72b814a77e3>
- 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.
- 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.
- Gil Cantero, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión, *Revista de Educación Social*, 22, 50-68.
- Gil Cantero, F. y Del Pozo Serrano, F. J. (2023). Escenarios de la acción socioeducativa en el ámbito penitenciario. En F. J. del Pozo Serrano (Coord.), *La educación social penitenciaria: fundamentos, práctica y profesionalización* (pp. 51-67). UNED.
- Gil Cantero, F., Añaños, F., Soto, F., (2022). La educación reglada en prisión. El caso español y su incidencia en las mujeres presas . *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 199-212.
- Juanas Oliva, Á. de (Coord.). (2014). *Educación Social en los centros penitenciarios*. UNED.
- Lorenzo Moledo, M.; Aroca, C. y Alba, J.L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre360/re36007.pdf?documentId=0901e72b814a77e7>
- Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1). <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/31700>



- Nicolás, R. y Gil Cantero, F. (2022). La justicia restaurativa desde el prisma educativo: experiencia universitaria en la formación inicial de educadores. En L. Rayón Rumayor y B. Sáenz-Rico de Santiago (Coords.), *Innovación y cambio en el aula desde la complejidad formativa* (pp. 135-151). Graó.
- Ruiz-Corbella, M.; Martín-Cuadrado, A. M. y Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 37(148), pp. 12-19.
- Úcar Martínez, X. (2022). La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81–100. <https://doi.org/10.14201/teri.27805>
- Vila, E. S.; Ruiz, S. ; Gil Cantero, F., y Martín, V. M.(2022). Educar en los márgenes en instituciones cerradas: un estudio de la cultura profesional desde las percepciones sobre el apoyo social y el bienestar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 55-66.



Educación en Medio Abierto (03)

Antonio Rodríguez García

Educador de Instituciones Penitenciarias. Coordinador de la Comisión del Consejo General de colegios de Educadores y Educadoras Sociales sobre asuntos penitenciarios. Colegiado n.º 3177 de COPESA.

Correo electrónico: edusoantoniorodriguezgarcia@gmail.com

Palabras clave: Medio abierto, Educación Social, Centros de Inserción Social (CIS), Medidas Alternativas.

1. Introducción

Pretendo dar una visión real y necesaria de la importancia de la implementación de la figura del Educador Social en el medio abierto, como agente catalizador de conocimiento y transformación de la realidad de las personas condenadas a penas privativas de libertad. El medio abierto es un escenario privilegiado por sus características penitenciarias para trabajar profundamente en las circunstancias que le llevaron al penado a cometer el o los delitos sentenciados, como pueden ser toxicomanías, problemas de salud mental, problemas duales o problemas comportamentales con base en la violencia y el impulso. El medio abierto garantiza una mayor amplitud de escenarios posibles, ya que las salidas son generalizadas, donde los horarios de salida son amplios, no se juega con el internamiento de los centros de régimen ordinario, donde las actividades son dentro del recinto, excepcionalmente por salidas programas que son escasas y de corto plazo de horas. Por eso enfatizo en la necesidad de implementar en las RPT de los centros de medio abierto la figura del Educador Social.



2. Contextualización

La contextualización está inmersa en los centros de cumplimiento en semilibertad de la Institución Penitenciaria, así como el cumplimiento de las medidas no privativas de libertad como son las suspensiones de condena o las condenas de jornadas en TBC, talleres o programas. La contextualización cuando se habla del medio abierto, no solo está en el recinto penitenciario, también en la sociedad en general, en las entidades del tercer sector que ayudan y colaboran con la institución, la familia otro pilar fundamental para garantizar el éxito del tratamiento y la reeducación de los infractores. Los estamentos públicos y políticos deberían ser actores de responsabilidad de cara al éxito de los objetivos que nos marcamos en este tipo de intervenciones.

3. Objetivo

Visualizar la necesidad de la implementación de la figura del Educador Social en la RPT de los Centros de Inserción Social (CIS) y los Servicios de Gestión de Penas y Medidas Alternativas.

4. Metodología

Se apuesta por una metodología de intervención, previo al estudio Holístico del perfil social, penal, penitenciario y criminológico, para determinar las bases de la sustentación del Plan de Intervención, que debe ser consensuado en el seno de la Junta de Tratamiento.

5. Acciones y/o Resultados

Las Acciones y/o resultados que se pretenden alcanzar con la implementación de la Educación Social en el medio abierto es buscar una eficaz intervención, con el uso de las herramientas y métodos sociales, educativos y penitenciarios de reinserción, donde exista una evaluación inicial, media y final real y profesional, con repercusiones a nivel no solo penitenciario, también penal en las repercusiones de las $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$ y $\frac{3}{4}$ partes de la condena, a la hora de las elevaciones al Centro Directivo y los Juzgados de Vigilancia Penitenciaria. Hay que denunciar aquí, en este foro que en la actualidad los educadores de la institución penitenciaria no se les exige ninguna titulación específica para



desempeñar el puesto, no digamos ya la carrera de Educación Social, por lo que, los informes preceptivos que se envían al Centro Directivo y a los distintos Juzgados de Vigilancia son emitidos por personas ajenas a los circuitos profesionales de la Educación Social y las ciencias del comportamiento, quiere decirse que, lo mismo hace un informe una persona con el simple Bachillerato, que lo hace un licenciado en estadística. Hay que denunciar que esta figura de tan alta repercusión en la vida penitenciaria y penal de los privados de libertad no puede estar condicionada a los informes de personas no formadas ni preparadas. Lo que se propone en este caso es hacer un departamento específico de ciencias del comportamiento, donde estén aglutinadas las figuras de los Educadores Sociales, Trabajadores Sociales y Criminólogos, todos ellos colegiados, para que se pueda trabajar de manera multidisciplinar. Digo bien colegiados, porque nos garantiza que han recibido la formación, están sujetos a un código deontológico y visados por las entidades de los respectivos Consejos.

La Educación Social (Vallés, 2009; Hipólito et al, 2017) en el sistema penitenciario no puede estar relegada a una simple figura testimonial de un trabajador laboral con funciones aunque de naturaleza cultural, no abarca la verdadera razón del internamiento, que no es otra que la reflexión profunda del origen de sus actos delictivos, el origen de la situación que les llevó a entrar en prisión, hacer un verdadero acompañamiento psico-social del sujeto, analizando su entorno, su biología, las relaciones familiares y sociales, su tendencia o impulso a los actos violentos en cualquiera de sus manifestaciones, sus motivaciones, conocer las tendencias psicopáticas y antisociales que le invitan a la desestructuración de la personal normalizada en sociedad y sobre todo, a la disrupción continua y constante a los programa y proyectos que hayan fracasado con anterioridad al historial penitenciario.



6. Discusión, conclusiones y recomendaciones

Existe algún grupo de presión que impide un examen certero de esta cuestión, como pueden ser grupos sindicales y colectivos profesionales concretos, que no ven apropiado esta visión, no por no estar de acuerdo con las tesis que manejamos, simplemente por cuestiones de poder, en las esferas altas de la institución y a nivel profesional. No se puede cerrar la reflexión y conclusiones a un grupo profesional formados por Psicólogo y juristas, es necesario abrir la profesionalización de la institución a un campo más amplio y ambicioso, como es la figura del Educador Social, los Criminólogos, así como otras profesiones específicas como los graduados en económicas y relaciones laborales, por citar un ejemplo. Se recomienda como conclusión la implementación de la figura de la Educación Social en los Equipos de Tratamiento de la Institución Penitenciaria, con especial incidencia en los centros de medio abierto.

7. Referencias bibliográficas

Hipólito, N; Moreno, R y Arias, E. (2017). *Experiencias innovadoras y buenas prácticas en Educación Social*. Valencia. Naus Llibres.

Vallés, J. (2009). *Manual del Educador Social*. Madrid. Pirámides.



EDUSO en prisión, historia de una carencia (04)

Ana Gordaliza

CPEESM. Colegiada 189 del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la CAM. Centro Penitenciario Madrid III (Valdemoro)

Correo electrónico: Anam.Gordaliza@dgip.mir.es

Palabras clave: Tratamiento penitenciario, Reinserción Social, Reeducción

1. Introducción

EDUSO, abreviatura de educación social y de educador social o educadora social, es el término con el que podemos designar un perfil profesional indispensable para la intervención socioeducativa en ámbitos muy variados (Pérez de Guzmán et al, 2020), entre ellos el penitenciario.

2. Contextualización

En el ámbito jurídico, el Real Decreto de 1420/1991, del 30 de agosto, en sus Directrices generales afirmaba que “las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de diplomado en educación social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como acción socioeducativa”.

Se trata de una de las figuras profesionales propias de una sociedad industrializada, anómica, donde la intervención socioeducativa en espacios debe realizarse de forma comunitaria, favoreciendo la participación democrática y el ejercicio de derechos y responsabilidades; desde esta perspectiva pueden ser también agentes de cambio y justicia social.

En el 2007, la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) elaboran los Documentos



Profesionalizadores (Definición profesional de la Educación Social, el Código Deontológico y el Catálogo de Funciones y Competencias de la profesión de los educadores y educadoras sociales). La Educación Social, en tanto disciplina y profesión se define como:

“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: 1) 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 2) 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.” (ASEDES, 2007, p.12).

3. Propósito

Las administraciones locales y autonómicas no están exigiendo la titulación de educación social para el desempeño de las funciones propias de esta disciplina; tampoco Instituciones Penitenciarias, dependiente de la Administración General del Estado (AGE), concretamente del Ministerio de Interior, ha creado un Cuerpo de Educadores y Educadoras Sociales a pesar de ser la reeducación y la reinserción social las finalidades que orientan las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad.

La Ley Orgánica General Penitenciaria (1979) es anterior al Real Decreto de 1991, pero ya han pasado más de 30 años, la Educación Social es un Grado, existen Colegios Profesionales y la propia LOGP contemplaba la figura del Educador como miembro del Equipo Técnico y la Junta de Tratamiento.

¿Hasta cuándo la administración penitenciaria va a seguir negando a la población reclusa, colectivo especialmente vulnerable, este derecho?



4. Desarrollo

En la actualidad la mayoría de “educadores” penitenciarios, miembros del Equipo Técnico, no tienen la titulación de Educación Social, sus puestos se cubren mediante promoción interna por funcionari@s que proceden del Cuerpo de Ayudantes o del Cuerpo Especial, es suficiente la realización de un curso y la antigüedad en el trabajo.

En 1992 se convocaron oposiciones a Monitores Ocupacionales, personal laboral al que se exigía tres años de las licenciaturas de psicología, sociología, pedagogía, ciencias de la información, bellas artes, también podía optar a estas plazas la diplomatura de magisterio; en ese momento se acababa de crear la diplomatura de educación social, no había diplomad@s en esta disciplina. Las funciones desarrolladas por este colectivo permitieron a muchos profesionales habilitarse como educadores sociales aprovechando la constitución de los colegios profesionales, en sucesivas oposiciones ya optaron opositores con dicha titulación.

5. Acciones

Desde el CGCEES se han mantenido numerosas reuniones al más alto nivel con Instituciones Penitenciarias, el objetivo es muy concreto: las funciones propias de la Educación Social en el ámbito penitenciario deben ser realizadas por Educadoras y Educadores Sociales.

Incomprensiblemente, después de muchos años sin convocar oposiciones para “Educación Social y Ciencias de la Educación” (IV Convenio colectivo único para el personal laboral de la AGE) y con una población penitenciaria que ha descendido desde el 2008 en unas 30000 personas, se han vuelto a convocar plazas no exclusivas para el Grado de Educación Social, pero que en la práctica se cubren por estos profesionales.

6. Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

Racionalizar los RR.HH no es un juego de suma cero, a pesar de que los sindicatos jueguen la partida en esos términos: los trabajadores del Cuerpo de Ayudantes y del Cuerpo Especial podrían promocionar sin denominarse educadores, hacen falta muchos técnicos de intervención tratamental.



Los “ocupacionales” deberían ser un colectivo a extinguir hace mucho tiempo, desde el momento en que surgieron las primeras promociones de educadoras y educadores sociales.

Urge ya la creación de un Cuerpo de Educadoras y Educadores Sociales Penitenciarios, urge la definición de sus funciones, que no pueden quedar reducidas ni a la emisión de un voto basado en informes no cualificados, ni a la realización de manualidades.

7. Referencias bibliográficas

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.

Real Decreto de 1420/1991, del 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24669>

Pérez de Guzmán, V., Trujillo Herrera, J. F., y Bas Peña, E. (2020). La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 632-658.
<https://doi.org/10.21501/22161201.3095>



La acción socioeducativa en el ámbito penitenciario. Elementos del contexto y producción de capacidades en entornos cerrados (05)

Santiago Ruiz-Galacho

Correo electrónico: ruizgalacho@uma.es

Víctor M. Martín-Solbes

Correo electrónico: victorsolbes@uma.es

Universidad de Málaga

Palabras clave: acción socioeducativa; prisión; contexto; capacidades

1. Introducción

Las prisiones son instituciones complejas y totales, en las que las personas presas realizan todas las actividades vitales. Asimismo, las y los profesionales que se desempeñan en estas instituciones pasan gran parte de sus vidas mimetizados en la complejidad del ambiente. Las educadoras y educadores sociales, profesionales de la Institución Penitenciaria, en demasiadas ocasiones sienten inseguridades en su quehacer debido, precisamente, a la complejidad del entorno en el que se desempeñan, pero también, en demasiadas ocasiones, por la falta de racionalidad de sus acciones y del desconocimiento de lo que la educación social es. Así pues, es necesario que las acciones socioeducativas se sustenten en criterios de racionalidad, de reflexividad, de saber pedagógico, distanciándose de acciones irracionales o dogmáticas, que no ponen el foco en lo educativo sino en creencias irracionales.

2. Objetivos



En el texto planteamos la necesidad de que las educadoras y educadores sociales deben reconocer qué acciones son educativas y cuáles no, para ello, revisamos la literatura científica en la que se muestran los criterios que cualquier acción debe tener para ser considerada como educativa. Si las acciones realizadas no cumplen con estos criterios, serán otra cosa, que estarán bien o mal, pero no serán acciones educativas. Asimismo, planteamos que la educación social es una profesión, no es una actividad laboral que pueda realizar cualquier persona, sino que, para llevarla a buen fin, es necesario ser profesional de la acción socioeducativa. De este modo, siguiendo la literatura científica, definimos las características que debe tener una profesión y que la educación social cumple, por lo que debe alejarse de lo que es un oficio, así como de injerencias e intrusismos profesionales. Al ser la educación social una profesión, no cabe en su desempeño, personas que no estén formadas en lo educativo-social, como abundantemente se encuentran en la Institución Penitenciaria, ya que no es extraño encontrar desempeñando el puesto de educador a psicólogos, juristas, maestros, pedagogos, antropólogos o historiadores.

3. Contextualización

Del mismo modo, planteamos que el desempeño de la acción socioeducativa, por sí misma, no produce los efectos deseados, ya que, a la complejidad del contexto se le une una serie de elementos contextuales que influyen en el acto socioeducativo y, esta influencia, no siempre participa de la acción socioeducativa. En este sentido, es sustancial conocer que los elementos del contexto siempre influyen pero no siempre participan y, esta ausencia de participación, condiciona los resultados esperados tras la intervención de la educadora o educador social. Mucho más si analizamos el contexto penitenciario, caracterizado como espacio de castigo y separación social, en el que los niveles de violencias se encuentran muy presentes, así como la vulneración de derechos, que se traducen en la seguridad y control como principios que dominan la vida en prisión.

Además, ni la educación, ni la educación social, no se muestran como prioridades, sino que, en el mejor de los casos, se conciben como exhibición para mejorar la imagen



social del encierro; del mismo modo, la participación de las personas presas, como factor fundamental para entender los procesos socioeducativos, es anecdótica o casi inexistente. Estas características de los entornos penitenciarios, sin lugar a dudas, condicionan la vida de las personas internadas en prisión y sus relaciones con el mundo que habitan y en el que sobreviven, para que analicen, más allá de las situaciones personales, las desigualdades, los déficits de justicia social, la desprotección de derechos y, todo ello, desde la implementación de procesos socioeducativos. Asimismo, los procesos educativos de las personas internadas en prisión se entienden como control disciplinario y control del tiempo, a través de un enfoque terapéutico y clínico de la conducta de las personas presas, lo que ha producido ciertas críticas sobre las denominadas metas resocializadoras, estigmatizantes por propia definición. Indudablemente, las perspectivas clínicas y terapéuticas se alejan de las miradas promovidas por la educación social.

Por último, abordamos la necesidad de que la educación social debe producir una serie de capacidades allí donde se desarrolla; si estas capacidades no son generadas por el acto socioeducativo, éste queda parcialmente anulado. Nos referimos a la incidencia del acto socioeducativo en los contextos y comunidades en las que se desarrolla a nivel racional, relacional, político y ético.

4. Discusión

En definitiva, la educación social desarrollada en cualquier ámbito y, especialmente, en el ámbito penitenciario, requiere de una profunda reflexión por parte de las y los profesionales, para que sean capaces de centrar el acto profesional ocupando su rol profesional; asimismo, la propia Institución Penitenciaria debe reflexionar sobre su sentido en las sociedades actuales, ya que se pueden enfocar como instituciones que albergan a personas que han incumplido los acuerdos sociales o como instituciones que, además de albergar a estas personas, pretenden implementar acciones socioeducativas, no para el mantenimiento de una paz social y para posibilitar la gobernabilidad de los centros penitenciarios, sino para que las acciones socioeducativas incidan en las personas y en el propio contexto.



Educación Social y prisiones en Euskadi (06)

Rosa Santibáñez

Facultad de Educación y Deporte. Universidad de Deusto

Correo electrónico: rosa.santibanez@deusto.es

Palabras clave: Educación, Educación Social, Intervención Socioeducativa, Profesionalización, Prisiones vascas.

1. Introducción y contextualización

En octubre de 2021, la Administración vasca asumió las competencias en materia penitenciaria (RD 474/2021) abriendo un tiempo de reflexión, ajuste y oportunidad para la incorporación de principios clave en la gestión de las prisiones en Euskadi, entre ellas, atender de manera específica a la intervención socioeducativa.

2. Objetivo

El objetivo es reflexionar desde una perspectiva académica y profesional sobre los retos que plantea la intervención socioeducativa en el entorno penitenciario vasco.

3. Desarrollo

A partir de una primera reflexión sobre los retos que plantea la asunción de las competencias en materia penitenciaria (Ruiz-Narezo, Santibáñez & Agúndez, 2022), se presentan tres ideas principales desde las cuales articular la discusión y recomendaciones para identificar los retos de la intervención socioeducativa en el entorno penitenciario vasco:



1. El fin del cumplimiento de las penas privativas de libertad es la reeducación y reinserción social junto a la retención y custodia de las personas privadas de libertad. Estos fines están reconocidos en la Constitución Española (1978) así como la Ley Orgánica General Penitenciaria (1979).

Lo primero que este planteamiento inspira es una **reflexión conceptual profunda sobre algunos términos clave**. En concreto, qué entendemos por educación, educación social, reeducación, resocialización, tratamiento e intervención. Y si este mandato constitucional y legal puede ser realizado en un centro penitenciario “tradicional” dada su condición de institución total (Goffman, 1994), o si necesariamente debemos aludir a entornos de cumplimiento semi-abiertos o abiertos, capaces de “reproducir” la vida cotidiana y un estilo de vida “normalizado”. La Educación Social tiene entre sus funciones la de acompañar en vida cotidiana y permitir ordenar estilos de vida “normalizados”, organizando espacios, tiempos y relaciones en la vida de las personas.

2. La segunda idea tiene que ver con los elementos que podrán constituir **una Buena práctica de intervención / tratamiento socioeducativo en el entorno penitenciario**. Una Buena práctica (Santibañez, Fonseca, González de Audikana & Fernández de Liger, 2013), alude a una intervención vinculada a valores o principios de intervención, con resultados de calidad, ajustada a un contexto y sometidas a la reflexión y el debate para la mejora continua o innovación. Para ello, criterios como el protagonismo de la persona, la acción preventiva/comunitaria, la acción integral, la evaluación /investigación y la calidad/equidad, serán claves para la calificación como tal.
3. La tercera idea alude al **perfil que se requiere para llevar a cabo esta función socioeducativa**. Parece indiscutible que las personas con más vulnerabilidad y más complejas, deben ser acompañadas por las personas más preparadas profesionalmente y más motivadas.



La educación social existe, primero como diplomatura (RD 1420/1991) y posteriormente como grado (RD 412/2014), y cuenta con un reconocimiento social no sólo como titulación sino como profesión por las asociaciones y colegios profesionales (ASEDES & CGCEES, 2007).

4. Discusión, conclusiones y recomendaciones

Estas tres ideas constituyen la base para entrar en diálogo con la legislación vigente (RD 1201/1981 y RD 190/ 1996), así como con los avances realizados en el modelo de gestión de la administración vasca (Gobierno Vasco, 2021; RD 474/2021).

- Las bases establecidas por la Administración vasca para el *Modelo Penitenciario en Euskadi*, cuenta con los criterios mínimos de una buena práctica.
- Tras 2 años de competencias, es momento de pasar de la “reflexión” y establecimiento del marco de actuación, a la acción.
- Resulta necesario incluir el acceso directo del perfil de Educador Social al entorno penitenciario, profesional cualificado (no a través de comisión de servicios de perfiles de funcionarios de vigilancia).
- Establecer escenarios intermedios de transición que permitan aproximarse a los objetivos deseados evitando los cambios traumáticos.
- Avanzar en el principio de transparencia con la publicación de datos, experiencias, programas, resultados de investigación.



- Establecer un estilo de trabajo en red en colaboración con otros agentes, académicos, profesionales y sociales para la implantación, seguimiento y evaluación de los distintos programas.

5. Referencias bibliográficas

ASEDES & CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.

Constitución española. (1978) BOE de 31 de octubre. Obtenido de <https://www.boe.es/legislacion/documentos/constitucioncastellano.pdf>

Gobierno Vasco (2021). Bases para la implantación del modelo penitenciario en Euskadi. Vitoria – Gasteiz: Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales. Obtenido de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/administracion_penitenciaria/es_def/adjuntos/modelo_penitenciario_euskadi_2021.pdf

Goffman, E. (1994). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. Jefatura del Estado «BOE» núm. 239, de 05 de octubre de 1979 Referencia: BOE-A-1979-23708. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-23708-consolidado.pdf>

Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquel. BOE num 243 de 10 de octubre. <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>

Real Decreto 1201/1981, de 8 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. BOE nº «BOE» núm. 149, de 23 de junio de 1981 Referencia:



BOE-A-1981-14095 <https://www.boe.es/buscar/pdf/1981/BOE-A-1981-14095-consolidado.pdf>

Real Decreto 190/ 1996 de 9 de febrero por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario BOE num. 40 de 15 de febrero.
<https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/15/pdfs/A05380-05435.pdf>

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 138, de 7 de junio de 2014 Referencia: BOE-A-2014-6008.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-6008-consolidado.pdf>

Real Decreto 474/2021, de 29 de junio, de *traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco sobre ejecución de la legislación del Estado en materia penitenciaria*. BOE 161 de 7 de julio. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-11239

Ruiz-Narezo, M., Santibáñez, R. & Agúndez, R. (2022). La educación social y los centros penitenciarios: nuevos horizontes. *Zerbitzuan*, 76, 87-97.

Santibáñez, R., Fonseca, J. González de Audikana, M. & Fernández de Liger, Z. (2013). Recomendaciones para una buena práctica en la intervención con menores en riesgo y familias (pp. 151-164). En R. Santibáñez & A. Martínez-Pampliega (Coords). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: Graó.



Las y los Educadores Sociales en la política penitenciaria de Catalunya (07)

José María Montero Gómez

Director General de Asuntos Penitenciarios de la Generalitat de Catalunya

Palabras clave: Educador Social, profesionalización, especialización, rehabilitación.

1. Introducción

Desde las transferencias en materia penitenciaria, los servicios penitenciarios de Cataluña han ido evolucionando con la idea de la rehabilitación como eje fundamental de la reeducación y reinserción social de los internos. Para ello, y a lo largo de las últimas cuatro décadas, apostó por la creación de un colectivo de profesionales que, sin titulación en un primer momento, sentaron las bases para desarrollar un cuerpo específico de educadores sociales en el medio penitenciario.

2. Contextualización

El 1 de enero de 1984 se inicia en Catalunya el despliegue de las competencias en materia penitenciaria de acuerdo con el Real Decreto 3482/1983, de 28 de diciembre, sobre traspasos de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de Administración Penitenciaria. Dichas transferencias se articularon a través de la Dirección General de Servicios Penitenciarios y Rehabilitación. En ese momento, Catalunya disponía de pocas infraestructuras penitenciarias que, aparte de la masificación que padecían, estaban en muchos casos obsoletas.

3. Desarrollo

El principal reto que afrontó la administración penitenciaria en esa época, en aras al cumplimiento de lo previsto en el artículo 25.2 de la Constitución Española, fue el de humanizar el sistema penitenciario catalán en base a dos ejes: la mejora de las infraestructuras penitenciarias, a través de un plan de equipamientos que permitiera



reducir la presión ambiental en los centros penitenciarios existentes hasta el momento, y el llamado Modelo de seguridad pasiva, esto es, la dinamización de los espacios de vida de los centros penitenciarios mediante la contratación y promoción de profesionales que desarrollaran actividades de carácter educativo, deportivas, lúdicas y culturales, entre otras mejoras en este tipo de contexto de seguridad.

En el libro *La Modelo: Cien años y un día de historias*, se recoge el impulso dado a dichas actividades bajo la supervisión de un grupo de profesionales que ejercieron de educadores en ese centro penitenciario: “Se acondicionaron pistas para practicar deportes (básicamente hándbol, fútbol sala y baloncesto) en los patios de todas las galerías, se ocuparon algunas naves de los talleres productivos [...] que estaban inservibles y se les asignó una nueva función, esta vez de tratamiento. Se instalaron talleres de ocupación manual, artísticos o grupos de terapia o intervención, y finalmente se rehabilitó el antiguo pabellón de cine del centro y se construyó en él un escenario para representar obras de teatro”, “Se creó un taller de artes plásticas, otro de corte y confección [...], se potenció el grupo de teatro del centro “Punt i Coma”, la gimnasia, los deportes, la música con la eclosión de un conjunto de rock formado por cinco internos “De Marrón”, la edición de revistas por galerías [...], talleres culturales, de debate, de mecanografía...”.

Dichos educadores, en un principio pocos y con titulaciones académicas dispares ante la ausencia de unos estudios reglados sobre educación social, fueron el motor del proyecto de Rehabilitación de la nueva Dirección General que buscaba luchar contra el tedio, la rutina y el desinterés que reinaba en los centros penitenciarios mediante actividades que ocuparan el tiempo de los internos y, a su vez, contribuyeran de manera positiva al proyecto de reinserción de estas personas, convirtiéndose así en agentes del cambio.

Esas actividades fueron ganando adeptos entre una población penitenciaria masificada que encontró en éstas una vía para canalizar no sólo el tedio sino también la conflictividad derivada del hacinamiento reinante hasta ese momento en unas infraestructuras obsoletas, oxigenando el ambiente en los espacios residenciales.



La implicación de la Dirección de los centros de ese momento facilitó la adquisición de equipos y materiales para realizar estas actividades y puso a disposición del colectivo de educadores los espacios para llevar a cabo las mismas, adaptando incluso las rutinas regimentales al desarrollo de dichas actividades. Fruto de esa implicación y del esfuerzo colectivo fue la construcción de una cancha de baloncesto dentro de la propia prisión Modelo de Barcelona.

En esa época, la actividad estrella de la Modelo (tal como la bautizaron los medios de comunicación) fue el baloncesto. En poco tiempo, el equipo del centro pasó de los 20 efectivos a más de 100. El equipo, autodenominado Club Baloncesto Libertad, se convirtió en el primero en la historia de las instituciones penitenciarias del Estado en competir lejos de los muros de la prisión, llegando a jugar contra un combinado de jugadores de la segunda división catalana.

Este grupo de profesionales, germen de lo que se desarrollaría más tarde como cuerpo de educadores sociales, puso sobre la mesa la realización de estas actividades como medio para la reinserción social, aproximando a la población interna actividades que en el medio exterior eran accesibles a la población general. Como apostilló Santiago Redondo, a la sazón jefe del Servicio de Rehabilitación, “nuestra meta es hacer de la cárcel un lugar no tan distante del entorno que nos rodea”.

La apuesta decidida que se hizo por parte de la Administración penitenciaria en este sentido hizo que la dotación de recursos profesionales destinados al ámbito de la rehabilitación se fueran incrementando de manera paulatina en paralelo a la construcción de nuevos centros penitenciarios (Quatre Camins y Brians 1), por un lado, y a la sustitución que siguió de los centros más antiguos por nuevos equipamientos (cierre de las prisiones de Joves, Figueres, Girona, Tarragona y la Modelo de Barcelona y construcción de Brians 2, Joves, Lledoners, Puig de les Basses y Mas d’Enric). La contratación de educadores para las prisiones se incrementó sustancialmente, todavía sin una formación específica en el ámbito de la educación social. Por otro lado, se implementaron nuevos programas de intervención generalista y especializados.

La definición de cuerpo de educadores sociales buscaba el reconocimiento de éste como disciplina necesaria en la intervención penitenciaria para la reincorporación de los



internos en las redes sociales normalizadas, promocionando su sociabilidad y ofreciendo recursos personales en los ámbitos del deporte y la cultura. Y ese reconocimiento culminó con la creación del título universitario oficial de Diplomado en Educación Social según el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, auténtico punto de inflexión en la profesionalización de este colectivo.

En esa dirección evolucionaron los servicios penitenciarios de Catalunya a lo largo de la década de los 90's, conviviendo los antiguos educadores sin titulación específica propia con los recién titulados que accedían a unas plazas de educador sin una especialización específica hasta que la Generalitat de Catalunya creó la especialidad de educación social titulada en el cuerpo de diplomados de la Generalitat de Catalunya (Ley 24/2002, de 18 de noviembre). Si el Real Decreto 1420/1991 profesionalizó el colectivo, la Ley 24/2002 lo especializó.

El paso siguiente fue regularizar la situación de aquellos educadores que habían accedido sin la titulación específica mediante su habilitación cuando ello era posible. En aquellos casos en los que no lo fue, quedaron como plazas de educadores a extinguir. Cabe decir que todavía queda alguno de aquellos educadores prestando servicios.

El desarrollo normativo que siguió fue el Programa marco de educación social en los centros penitenciarios de Catalunya (2003), que establecía como objetivos del modelo de educación social adoptado para el ámbito penitenciario:

- Promocionar las capacidades y habilidades prácticas que fomenten relaciones interpersonales respetuosas.
- Concienciar a las personas sobre las responsabilidades derivadas del hecho de pertenecer a una comunidad y de sus regulaciones y funciones.
- Fomentar que cada individuo encuentre su lugar en la sociedad y lo desarrolle.
- Dar herramientas para afrontar las situaciones de riesgo y de necesidad.
- Incidir en la mejora de la convivencia y la vida comunitaria en los centros penitenciarios.



En este nuevo contexto, la metodología a aplicar será según el caso: para aspectos individualizados, lo definido en el Programa de atención individualizada; para aspectos sociales, la animación sociocultural. Dicha metodología persigue el cambio y la transformación de la realidad.

Este Programa señala que la educación social no es patrimonio exclusivo de los educadores sociales, sino que involucra a otros colectivos profesionales como son monitores artísticos y deportivos, bibliotecarios, mediadores interculturales, etc.

Las acciones a llevar a cabo en el marco del Programa se agrupan en dos ámbitos: la intervención socioeducativa (que atienden a objetivos relacionados con la comprensión de la realidad sociocultural de las personas internas, su inserción en la comunidad, la mejora de la convivencia y de la vida comunitaria en los centros, a la par que fomentan la autonomía) y la educación social especializada (atendiendo a las situaciones de riesgo inherentes a los hechos delictivos y para las cuales hay programas específicos de tratamiento: control de la agresión sexual, toxicomanías y delitos violentos, entre otros).

Igualmente, se abordan aspectos relacionados con:

- la convivencia en la diversidad para dar respuesta a la realidad pluricultural de la sociedad actual y, por consiguiente, de la de los centros penitenciarios;
- las artes visuales, plásticas, escénicas y audiovisuales;
- las actividades deportivas.

Sin olvidar el tiempo libre de los internos, para lo cual se implementó el Proyecto Eureka con el objetivo de abordar la gestión específica de ese tiempo de ocio para ofrecerles recursos y aprendizajes que mejoren su repertorio de competencias y posibilidades, interviniendo en esta realidad a través del juego.



4. Conclusiones

Los modelos de intervención derivados de la educación social son uno de los pilares esenciales del Modelo de rehabilitación de las prisiones catalanas. A través de estos, la prisión debe constituirse como una oportunidad para el cambio. El futuro se nos abre también para explorar otros modelos de organización e intervención interna a través de la participación y la convivencia, junto con el desarrollo de un modelo de Justicia Restaurativa en mayúsculas.



Línea 2: Buenas prácticas socioeducativas en el ámbito penitenciario



An international outlook on some of the challenges and good practices in education in carceral settings (08)

Frédéric Armstrong, Ph.D.

UNESCO Chair in Applied Research for Education in Prison

Cégep Marie-Victorin, Montréal, Canada.

E-mail: frederick.armstrong@collegemv.qc.ca

Keywords: Education in prison, Right to education, Overview, International

Abstract

The goal of this presentation is to present the work we do at the UNESCO Chair in Applied Research for Education in Prison and provide an international overview of the practices and challenges of providing education to individuals in carceral settings. The first part of the presentation will frame the issue of education in prison within the broader question of the social function that incarceration is supposed to serve. I will show that the right to education and the practice of education itself can be interpreted differently whether prison is designed to punish, deter, rehabilitate or reinsert criminals.

We will also see how the way we measure or interpret the success of education of prison depends, in part, on these broader questions about the social function of incarceration. This will be an occasion to show how the influence of the “What works” movement in carceral policy lead researchers to focus on the relationship between education and recidivism and how recent developments in the theory of desistance lead contemporary criminologists to broaden the scope of research on the effects of education in prison. I conclude this part with a discussion of the right to education in prison as it currently stands in international legal documents, discuss the notion of education in prison as a privilege and present data from qualitative research on the meaning and effects of



education in prison that the Chair is currently finishing up. The second part of the presentation will use examples located in several countries, namely Canada/Québec, the United States of America, France, Denmark and Senegal, to show that access to education and the type of education available varies widely across the world even if all these countries recognize, in one way or another, the right to education in prison.

Throughout these examples, the relationship between positions on the debate about the social function of incarceration and reflections on prison education will be highlighted. In the last part of the presentation, I will raise several questions, informed by qualitative data and testimonies from learners, about recent developments in education in prison, namely the introduction of distance learning in prison and peer-supported programs in formal and non-formal education.

References

Aos, S., Miller, M. G., & Drake, E. (2006). *Evidence-based adult corrections programs : What works and what does not*. Washington State Institute for Public Policy. <https://nicic.gov/evidence-based-adult-corrections-programs-what-works-and-what-does-not-2006>

Behan, C. (2014). Learning to Escape : Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20-31.

Bozick, R., Steele, J., Davis, L., & Turner, S. (2018). Does providing inmates with education improve postrelease outcomes? A meta-analysis of correctional education programs in the United States. *Journal of Experimental Criminology*, 14(3), 389-428. <https://doi.org/10.1007/s11292-018-9334-6>

Cleere, G. (2020). *Prison Education and Desistance : Changing Perspectives*. Routledge.

Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. V. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education : A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. Rand Corporation.



Duguid, S., Hawkey, C., & Knights, W. (1998). Measuring the Impact of Post-Secondary Education in Prison. *Journal of Offender Rehabilitation*, 27(1-2), 87-106. https://doi.org/10.1300/J076v27n01_07

Duguid, S., & Pawson, R. (1998). Education, Change, and Transformation : The Prison Experience. *Evaluation Review*, 22(4), 470-495.

Ellison, M., Szifris, K., Horan, R., & Fox, C. (2017). A Rapid Evidence Assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment. *Probation Journal*, 64(2), 108-128. <https://doi.org/10.1177/0264550517699290>

Gellman, M. (Éd.). (2022). *Education Behind the Wall: Why and How We Teach College in Prison*. Brandeis University Press. <https://muse.jhu.edu/book/100681>

Lalande, P. (2006). Punir ou réhabiliter les contrevenants ? Du Nothing Works au What Works,. In *La sévérité pénale à l'heure du populisme* (p. 30-50). ministère de la Sécurité publique.

Lalande, P. (2019). *Revue de littérature sur la prévention de la récidive ou des meilleurs moyens pour en diminuer les risques*. Direction des programmes. Direction générale des services correctionnels. Ministère de la Sécurité publique du Québec.

Miller, J. A., & Levine, D. H. (2015). Reprobation as Shared Inquiry : Teaching the Liberal Arts in Prison. *Radical Philosophy Review*.

Nichols, H. (2021). *Understanding the Educational Experiences of Imprisoned Men : (Re)education*. Routledge.

Perreault, G., & Meilleur, J.-F. (2015). *Portrait provisoire de l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec [Rapport final]*. Ministère de la Sécurité publique et ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, et du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

Pompoco, A., Wooldredge, J., Lugo, M., Sullivan, C., & Latessa, E. J. (2017). Reducing Inmate Misconduct and Prison Returns with Facility Education Programs. *Criminology & Public Policy*, 16(2), 515-547. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12290>



Salane, F. (2008). L'enseignement à distance en milieu carcéral, droit à l'éducation ou privilège ? *Distances et savoirs*, 6(3), 413-436.

Salane, F. (2012). Parcours scolaires singuliers et conversion identitaire. L'exemple des étudiants en prison. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11, 189-208.

Szifris, K., Fox, C., & Bradbury, A. (2018). A Realist Model of Prison Education, Growth, and Desistance : A New Theory. *Journal of Prison Education and Reentry*, 5(1), 41-62. <https://doi.org/10.25771/qac7-9w77>



Proyectos comunitarios y Educación Social en el Ámbito Penitenciario (09)

Joaquín Casallo Calderón.

Educador Social. Centro Penitenciario de Mujeres Alcalá de Guadaira.

Correo electrónico: Sevilla6095@hotmail.com

Palabras clave: Reeducación, ámbito penitenciario, centro penitenciario, proyectos comunitarios, Educación Social

1. Introducción

La Institución Penitenciaria presta un Servicio Público dirigido a la resocialización. Las prisiones son parte de la Sociedad y en base a los principios de: comunidad, corresponsabilidad, responsabilidad social, equidad, justicia, humanización, el preso es sujeto de derecho y no se haya excluido de la Sociedad, sino que continúa formando parte de la misma; el Centro Penitenciario debe considerarse un barrio más del municipio o localidad donde se encuentre ubicado, los Ayuntamientos, Instituciones o Asociaciones y la propia prisión han de comprometerse y mantener relación, organizando actividades conjuntas, integradoras, de intercambio y cooperación que incluya a las personas que circunstancialmente se encuentran cumpliendo condena.

La persona privada de libertad sigue formando parte de la Sociedad. La Administración Penitenciaria debe abrir las puertas de los Centros Penitenciarios a la comunidad para compartir, recibir, aprovechar y maximizar los efectos de la colaboración y participación de la ciudadanía, de las Instituciones, entidades o asociaciones, además de utilizar los recursos extrapenitenciarios, todo ello con el objetivo de cumplir el mandato constitucional de reeducación y reinserción social, haciendo partícipe en el proceso a toda la Sociedad (Del Pozo Serrano, 2023).



En nuestra Sociedad nadie debe quedarse atrás. En relación al ámbito penitenciario, se requiere fomentar proyectos comunitarios y actuaciones que tengan en cuenta las personas privadas de libertad. Con los objetivos de: acercar a los ciudadanos al trabajo de los servicios públicos, ver la prisión como una parte de la Administración, como un espacio de servicio abierto y cooperativo, facilitar la participación de la ciudadanía, conocer mejor el día a día de las personas privadas de libertad, favorecer la generación y creación de espacios de colaboración e intercambio entre la Sociedad y los presos, generar un vínculo con la Sociedad, “desestigmatizar” al colectivo de presos, colaborar y participar en su resocialización (Añaños-Bedriñana y Yagüe, 2013; Gil Cantero, 2016; Martín y Vila, 2016; Naciones Unidas, 2017; Montero, 2019).

La actuación de la Educación Social en prisión genera estos espacios, tiempos y contextos educativos que van a permitir el desarrollo personal y social, creando para ello vínculos de colaboración y de diálogo con la comunidad. El educador social penitenciario se compromete con cada persona y realiza un acompañamiento en este proceso (Gil Cantero, Carrasco y Del Pozo, 2021; Ruiz-Narezo, Santibáñez, y Agúndez, 2022).

2. Contextualización

Las distintas iniciativas y actuaciones llevadas a cabo en este sentido reportan beneficios a todos: en la comunidad (ofreciendo una visión positiva de la realidad de la prisión, de las personas que en ella residen y abriendo vías a la colaboración), en las Instituciones / Asociaciones (trabajo en red y corresponsabilidad, entre otras), en el Centro Penitenciario (mayor satisfacción de los profesionales, trabajo en red e inserción en la comunidad, entre otras), en la familia (reestablecer y fortalecer los vínculos, entre otras) y en las personas privadas de libertad (restaurar lazo social, mejorar autoestima, adquirir valores, responsabilidad social, participación activa, expectativas, recursos, oportunidad, etc.).

3. Desarrollos, metodologías y resultados

En la provincia de Sevilla, desde el Centro Penitenciario de Sevilla II – Morón de la Frontera y en colaboración con: los Ayuntamientos de Morón de la Frontera y Puebla



de Cazalla, la Red Municipal de Bibliotecas de Sevilla (Biblioteca Blas Infante), Institutos de Educación Secundaria, Centros Educativos, la Escuela de Fútbol Peloteros y profesionales de diversas entidades: Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIGE), Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres, se llevan a cabo desde hace años diferentes proyectos comunitarios, iniciativas y actuaciones que se realizan teniendo en cuenta a las personas privadas en libertad.

Además de lo anterior, los profesionales del Centro organizan periódicamente “convivencias familiares” destinada principalmente a Módulos de Respeto (Galán y Gil, 2018), dando la oportunidad a los familiares (importante tenerlos en cuenta en el proceso de reinserción) y presos, junto a los miembros del Equipo Técnico de realizar sesiones grupales terapéuticas-educativas que proporcionan un gran bienestar a la persona privada de libertad, a su familia y la comunidad.

La experiencia con el Ayuntamiento de Puebla de Cazalla empezó con un acto simbólico como es el “apadrinamiento de un Módulo de Respeto” del Centro. Poco a poco el consistorio ha ido aumentando la relación con el módulo apadrinado, tiene un papel clave en el mismo y con el Centro Penitenciario, organizando actividades conjuntas y configurándose como un proyecto comunitario que ha merecido el reconocimiento de la Institución Penitenciaria concediéndole la Medalla de Plata al Mérito Social Penitenciario en reconocimiento a su inestimable colaboración y firme apoyo a los fines de la Institución Penitenciaria. El Plan de la Concejalía de Cultura se dirige de forma integradora a todos los sectores de la población y su programa de actividades traspasa los muros del Centro Penitenciario de Morón de la Frontera para presentar y compartir encuentros como: “La Reunión de Cante Jondo” o “El Festival de las Letras”. El Ayuntamiento de Morón de la Frontera y la Escuela de Fútbol Peloteros también han obtenido dicho reconocimiento.

Además, en la provincia de Sevilla, cuentan con la colaboración de la Biblioteca Blas Infante, Institutos de Educación Secundaria, Centros Educativos, la Escuela de Fútbol Peloteros, Entidades como el Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), en el Centro penitenciario de Mujeres Alcalá de Guadaíra.



Los Centros penitenciarios se convierten así en aulas que reciben estudiantes (integración social, actividades físicas y deportivas, nutrición, etc.) que van a trasladar la teoría aprendida a la práctica, diseñando, implementado y participando e interactuando junto con las personas privadas de libertad en diferentes talleres y actividades.

El Instituto de la Cultura y las Artes (ICAS) del Ayuntamiento de Sevilla, a través de la Red Municipal de Bibliotecas de Sevilla, la Biblioteca Blas Infante incluye en su planificación de actividades los Centros Penitenciarios de la provincia, por medio de su “servicio de extensión bibliotecaria” amplía su programación más allá de las fronteras físicas de su espacio y consigue que los servicios lleguen a toda la población.

4. Discusiones, conclusiones y recomendaciones

- a) En todas estas actuaciones es fundamental la figura profesional del educador social penitenciario, con carácter innovador, que inicie, desarrolle y consolide procesos educativos de empoderamiento de las personas privadas de libertad, con la participación de la comunidad, para que puedan mejorar su calidad de vida, retomar su propia vida y reinserirse en la Sociedad.
- b) El papel de comunidad en el proceso de reeducación y reinserción social es fundamental, es en ella donde se lleva a cabo el mismo, si la Sociedad no participa en este tipo de procesos nunca se logrará. Las acciones referidas ayudan a concienciar y sensibilizar a la Sociedad de la responsabilidad que tienen, ofreciendo oportunidades a las personas.
- c) En resumen: nos encontramos en nuevos tiempos, nuevos espacios, un cambio de paradigma en la intervención socioeducativa en prisiones (Del Pozo y Añaños, 2013), que abogan por otras formas de hacer en el proceso de reeducación y reinserción social.



5. Referencias bibliográficas

Añaños-Bedriñana, F.T. y Yagüe, 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.

Del Pozo Serrano, F. J. (Coord.). (2023) . *La Educación Social Penitenciaria: fundamentos, práctica y profesionalización*. UNED.

Del Pozo Serrano, F. J., & Añaños-Bedriñana, F. T. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68

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 <https://doi.org/10.5209/RCED.53425>

Gil Cantero, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión. *RES: Revista de Educación Social*, 55-65.

Gil Cantero F, Carrasco, E. y Del Pozo Serrano, F. J. (2021). Educación Social Penitenciaria. (pp.45-67). En Del Pozo Serrano, F. J. (2021). *Intervención educativa en contextos sociales. Educación Social especializada y comunitaria*. Editorial Uninorte.

Martín. V. y Vila, E. (2016). Si nada cambia, todo continúa igual. La Educación Social y sus ausencias en el ámbito penitenciario. *RES. Revista de Educación Social*. 22, 16.

Montero, E. (2019). La reeducación y la reinserción social en prisión: el tratamiento en el medio penitenciario español. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 227-249.

Naciones Unidas (2017). Hoja de ruta para la elaboración de programas de rehabilitación en las cárceles. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/17-07441_eBook.pdf

Ruiz-Narezo, M., Santibáñez, R. y Agúndez, R. (2022). La educación social y los centros penitenciarios: nuevos horizontes. *Revista de servicios sociales*, 76, 87-97



La Inserción Social en los CIS (10)

Eduardo Miñagorri Cobos

Director del Centro de Inserción Social Luis Jiménez de Asúa y de la Unidad de Madres de Sevilla.

Correo electrónico: director.sevillacis@dgip.mir.es

Palabras clave: Inserción social. Reeduación. Desarraigo. Función profiláctica. Función terapéutica.

1. Introducción

Los centros de inserción social (CIS), junto con las Secciones Abiertas y las Unidades Dependientes, representan el mapa del medio abierto en el sistema penitenciario español. Como organismos dependientes de estos CIS están los Servicios de Gestión de Penas y Medidas Administrativas (SGPMA), conformando, junto a los primeros, una misma unidad administrativa que cumplen una función común. Del análisis de esta función es de lo que nos vamos a ocupar en el presente trabajo, intentando enfocarlo desde un punto de vista más experiencial que normativo o académico. Se trata de compartir una reflexión, más que una exposición sobre la función de estos espacios en la inserción social.

2. Contextualización

El sistema penal es el reflejo del sistema de valores de una sociedad. La pena de prisión en régimen abierto, las penas alternativas, los programas y talleres son medidas dirigidas a fomentar la responsabilidad de la persona que ha cometido la infracción penal, cumpliendo también una función preventiva para evitar la comisión de futuros delitos. Todo ello acontece en un espacio concreto, el centro de inserción social, mucho menos conocido que otros espacios penitenciarios a pesar de que el número de penas que se ejecutan en ellos es muy superior al que se cumple en régimen ordinario. Por esta razón, si una aspiración histórica ha sido “abrir las prisiones a la sociedad”, hoy



deberíamos aspirar que la sociedad conozca el trabajo que se hace en el medio penitenciario en general, y como parte fundamental de él, el medio abierto, un gran desconocido. Espero que este trabajo contribuya a este objetivo.

3. Metodología y Resultados

En un primer epígrafe se trata de ofrecer una imagen de lo que representa el medio abierto en nuestro sistema penitenciario, y el papel que en ese espacio ocupa el centro de inserción social para posteriormente tratar de describir la función que cumple éste, diferenciando aquellas utilidades que bien pudiésemos llamar “profilácticas” de otra categoría que bien pueden llamarse “terapéuticas”. A pesar de sus diferencias, ambas contribuyen a la consecución de la finalidad de inserción que acontece en el centro de inserción social.

El Centro de Inserción Social y el Régimen Abierto:

Los centros de inserción social (CIS) aparecen regulados en el Reglamento Penitenciario aprobado por el R.D. 190/1996, de 9 de febrero, y en concreto, en su Título VII llamado “Formas especiales de ejecución”, dedicándole el primero de sus capítulos “Internamiento en un Centro de Inserción Social”, junto con otras modalidades especiales de ejecución. Es el artículo 163.1 el que los define como establecimientos penitenciarios destinados al cumplimiento de penas privativas de libertad en régimen abierto y de las penas de arresto de fin de semana, así como al seguimiento de cuantas penas no privativas de libertad se establezcan en la legislación penal y cuya ejecución se atribuya a los servicios correspondientes (...). También se dedicarán al seguimiento de los libertados condicionales que tengan adscritos.

Los CIS no son los únicos centros de régimen abierto, compartiendo categoría con las Secciones Abiertas y las Unidades Dependientes. Aquellas dependen administrativamente de un establecimiento penitenciario polivalente siendo “la parte destinada a internos clasificados en tercer grado de tratamiento”. Por su parte, las unidades dependientes están reguladas en los artículos 165 a 167 del mismo reglamento como “instalaciones ubicadas fuera del recinto de los



establecimientos penitenciarios y gestionadas mediante entidades colaboradoras”.

El CIS como espacio de Inserción Social: Funciones que desempeña:

El gran objetivo del centro de inserción social, y del medio abierto en general, es hacer que la vida de la persona que está cumpliendo condena, se equipare en todo lo posible con las condiciones de vida en el exterior. Así, este régimen de vida se sitúa en la última fase del cumplimiento de la pena, inmediatamente anterior a la definitiva puesta en libertad, sirviendo para evaluar cómo la persona se va a desenvolver en la sociedad una vez desaparezca su relación de dependencia (y de control) de la administración penitenciaria. No obstante, de forma más concreta creo el CIS cumple dos categorías de funciones en la inserción social:

Función preventiva o profiláctica del CIS en la inserción social:

Un primer grupo de funciones que bien podríamos llamar función profiláctica del medio abierto, y básicamente consisten en evitar el contacto de la persona que ha de ingresar en prisión con el régimen ordinario, esquivando el temido “contagio criminógeno”.

Aunque desde la promulgación de la LOGP es posible la clasificación inicial en tercer grado de tratamiento, no ha sido hasta la entrada en vigor de la Instrucción 6/2020 SGIIPP cuando realmente se ha evitado el contagio criminógeno que el contacto con el régimen ordinario puede tener. En esta Instrucción se establecen las circunstancias, que, de concurrir, hacen presumir que una persona está preparada para un régimen de vida en semilibertad permitiéndosele el ingreso directo en medio abierto, incluso antes de que la Junta de Tratamiento formule una propuesta de clasificación penitenciaria.

En los SGPMA se evita el efecto desocializador que el ingreso en prisión puede suponer manteniendo al penado en situación de libertad, cumpliendo la pena mediante la observancia de ciertas restricciones o cumplimiento de obligaciones que le son impuestas.



Función terapéutica del CIS:

Que no se concretan únicamente en devolver a la persona a la sociedad habiéndose desprendido de los factores que le llevaron a delinquir, lo que constituye una función del sistema penitenciario en general y no sólo del medio abierto. Lo que he venido a denominar “funciones terapéuticas del medio abierto” también consisten en no ignorar que la pena privativa de libertad no es únicamente una limitación del libre movimiento, llevando implícita en más ocasiones de las deseadas, la separación del penado de su entorno. Este indeseado desarraigo llega a ser el auténtico y verdadero castigo, ya que sus efectos se extienden más allá de los de la privación de libertad. Se impone una reparación que ha de abordarse, como última oportunidad de hacerlo, en medio abierto.

4. Referencias bibliográficas

R.D. 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-3307>



La cultura como herramienta para la transformación social en prisiones (11)

Mireia Pepiol Bello.

Educadora social en el Centro Penitenciario de Castellón II- Albocàsser.

Correo electrónico: mireia.pepiol@dgip.mir.es

Palabras clave: Educación social, cultura, transformación, participación democrática

1. Introducción

La educación social es una disciplina pedagógica que promueve la incorporación de la persona en las redes sociales para la promoción cultural y social a través de la adquisición de bienes culturales que permitan ampliar la perspectiva educativa, laboral, de ocio y de participación social.

La cultura es un derecho cuyo fin es el desarrollo integral de todas las personas y colectivos. La cultura es el conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a un pueblo, a una clase social, a una época. La cultura, en todas sus manifestaciones, ofrece herramientas metodológicas que permiten un profundo cambio de hábitos, conductas y estrategias de relación que benefician el presente y futuro de la persona privada de libertad, le ayudará en su proceso de reeducación y reinserción social, en la percepción de su ser, de su trabajo personal y de su yo identitario (Arnanz, 1988).

El arte es una actividad socializadora y regeneradora, por lo que democratizando la cultura y el arte conseguiremos la cohesión y transformación social en prisiones (Gil Cantero, 2010).



La prisión es un contexto muy determinante, por lo que es importante posibilitar un adecuado desarrollo personal de los internos. En los centros penitenciarios se fomentan las actividades de difusión cultural que proporcionan una vinculación con las redes culturales locales. Mediante la programación de actividades culturales los internos tienen la oportunidad de desarrollarse y estimular sus aptitudes creativas.

La democracia cultural pretende que sean los propios individuos, desde su propia visión del mundo, los que creen la cultura. La cultura deja de ser un bien de consumo para convertirse en un ámbito de desarrollo personal y colectivo. La democracia participativa propone formas más horizontales de tomar decisiones y gestionar los procesos. Ser partícipes proporciona mayor responsabilidad, sentimiento de sentirse escuchado, un espíritu crítico y transformador y el reconocimiento de intereses y expectativas. A participar se aprende participando.

2. Fundamentación teórica

La acción socioeducativa desde la perspectiva sociocultural se enmarca en diferentes normativas: La Constitución Española, la Ley Orgánica General Penitenciaria y su Reglamento el Real decreto 190/96 constituyen el marco normativo básico del sistema penitenciario español; la Instrucción 12/2006. Programación, evaluación e incentivación de actividades y programas de tratamiento; así como la Instrucción 2/2019 de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Intervención de Organizaciones Penitenciarias No Gubernamentales, Asociaciones y Entidades Colaboradoras en el Ámbito Penitenciario.



3. Objetivos

- a) Analizar el Tratamiento Penitenciario desde la perspectiva de la cultura y la Educación Social
- b) Aplicar la competencia social y ciudadana en la educación de adultos en el contexto de la privación de libertad
- c) Desarrollar propuestas de intervención específicas para la transformación del centro penitenciario desde una perspectiva cultural y educativa.

4. Metodología

Las capacidades desarrolladas desde la Competencia Utópicas son fundamentos en los que, mediante la intervención socioeducativa, se desarrollará la planificación y acción.

Por tanto, las capacidades que se pueden desplegar, son:

- La cooperación transformadora
- La interdependencia global
- El pensamiento utópico

Para que se inicie la Animación sociocultural desde la Competencia Utópica es necesario:

- La participación activa de los propios internos
- La integración de la prisión en la ciudadanía, relación bidireccional.
- El tratamiento colectivo, dimensión global y comunitario



5. Acciones y/o resultados

El medio penitenciario debe estar abierto a la comunidad fomentando las colaboraciones sociales. En el último año hemos conseguido dos grandes colaboraciones/convenios con el Centro Penitenciario de Castellón II:

- La firma de un Convenio con Diputación Cultural de Castellón, recogido en el BOE. Resolución de 7 de marzo de 2023.
- La puesta en marcha de un Catálogo de artes escénicas de la Generalitat Valenciana con todos los centros del territorio valenciano.

Actualmente estamos trabajando en la propuesta de la firma de un convenio de colaboración entre el Ministerio de cultura, el INAEM, Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música

6. Discusión, conclusiones y recomendaciones

Con el desarrollo de propuestas de intervención culturales desde dentro y hacia fuera del centro se pretende fomentar en el interno habilidades, destrezas y capacidades para la mejora de su entorno, la transformación de su “micromundo” en prisión y la responsabilidad e implicación en la dinamización cultural, educativa y artística.

Se proponen una serie de efectos positivos de la implementación cultural:

A nivel individual:

- Fomenta el sentimiento de pertenencia.
- Conecta con nuevos hábitos saludables.
- Facilita las relaciones sociales en un entorno seguro.
- Genera ilusión, emoción y vitalidad para recuperar el proyecto de vida.
- Acompaña en procesos de desarrollo personal, autonomía, autoestima y dignidad.
- Responsabilidad e implicación en su proceso.



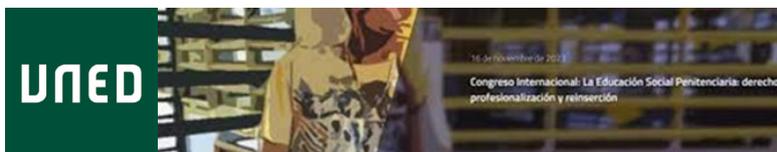
- Aumento de la ilusión y dinamismo.
- Genera empatía ante otras realidades, personas, conflictos, etc.
- Despierta el pensamiento crítico.
- Potencia la participación

A nivel de centro:

- Contribución a la mejora del clima en prisión.
- Modificación de las reacciones violentas mejorando el orden interior
- Creación de espacio de encuentro y de relaciones donde se desarrolle acciones no prisionalizadas.
- Contribución a que sectores penitenciarios difíciles de integrar en la dinámica del tratamiento se toleren, entiendan acepten y participen.
- Trabajo en red fomentado mayor difusión de la información.

A nivel comunitario y social:

- Ayuda a recuperar la participación activa en la sociedad.
- Contribuye a la ruptura del aislamiento de la prisión respecto a su medio comunitario e institucional.
- Modifica estigmas sociales, prejuicios y estereotipos.



7. Referencias bibliográficas

Arnanz, E. (1988). *Cultura y prisión: una experiencia y un proyecto de acción sociocultural penitenciaria*. Editorial Popular

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.

Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 46-64.

Constitución Española (1978). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1979-23708>

RD 190/1996, Reglamento Penitenciario, (modificado por el RD 419/2011) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-3307>

Instrucción 12/2006. Programación, evaluación e incentivación de actividades y programas de tratamiento, (modificada por la Instrucción 4/2009).

Instrucción 2/2019 de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Intervención de ONG, Asociaciones y Entidades Colaboradoras



La justicia restaurativa como práctica de la Educación Social Penitenciaria (12)

Rocío Nicolás López

PDIF en Universidad Complutense de Madrid. Miembro de AMEE.

Correo electrónico: rocionic@ucm.es

Palabras clave: Justicia restaurativa, reinserción, pedagogía social, intervención comunitaria, víctimas.

1. Introducción

La Justicia Restaurativa es un paradigma cuyo origen, debatible, se ubica en Ontario en 1974 dentro del ámbito de medidas sustitutorias para adolescentes infractores (Zehr, 2012). Su desarrollo ha sido amplio como medida alternativa al juicio y al encarcelamiento, tanto en adultos como en menores. En cambio, su entrada al sistema penitenciario como programa de tratamiento es más reciente.

2. Contextualización

En 2020 se desarrollaron dos programas que tienen el propósito de aplicar los principios de la justicia restaurativa, de un lado, la responsabilización del delito, recogido en el programa “Diálogos restaurativos” (SGIP, 2020b), de otro, reparar a la víctima por el daño sufrido, a través del programa “Encuentros Restaurativos” (SGIP, 2020a). Ambos tienen el propósito de atender a las consecuencias que tuvo el delito, tanto de las personas directamente afectadas como de su entorno, desde la concientización y responsabilización de los penados.

3. Desarrollos y acciones

Posteriormente, se llevan a cabo acciones restaurativas que permitan reparar, desde un plano personal e individualizado, lo que fue dañado por el delito y que no pudo ser atendido por el sistema de justicia. Es por ello por lo que la justicia



restaurativa actúa como complemento de la justicia ordinaria, permitiendo su humanización ya que nos acerca a una realidad nunca antes atendida, la vivencia del delito (Braithwaite, 2002; Ríos et al., 2016; Varona, 2020).

Si bien la Justicia Restaurativa ha sido estudiada desde el derecho, la psicología, la criminología y victimología, es importante contextualizar en qué medida puede serlo por la Pedagogía Social Penitenciaria, como objeto de estudio, y en la Educación Social Penitenciaria, como programa de aplicación. Respecto a esta primera área, se denomina la Pedagogía Social Penitenciaria como la ciencia educativa y social que orienta los aprendizajes relativos a la madurez sociocultural para la inclusión, la promoción humana y social (Del Pozo & Añaños, 2013; Gil et al., 2021).

En este sentido, la Justicia Restaurativa dentro del medio penitenciario tiene como objetivo guiar la responsabilización y reparación del delito fomentando, de forma interdisciplinar y comunitaria, la reinserción y reeducación social. De este modo, la pedagogía social penitenciaria podrá analizar los procesos restaurativos tanto desde un enfoque de análisis didáctico, es decir, evaluando el propio programa, como social, estudiando la implicación que tienen los aprendizajes adquiridos para la madurez y promoción sociocultural. Veamos, en este sentido, un ejemplo desde la investigación realizada en la asociación AMEE. Se ha desarrollado un estudio estructurado en las fases del proceso restaurativo en centros penitenciarios a tres niveles: grado de responsabilización adquirido, evaluación del programa por parte de los facilitadores, impacto de los encuentros restaurativos. Tomaremos como referencia el primer nivel por su grado de desarrollo.

4. Resultados

En él se ha evaluado la eficacia del programa de responsabilización sobre el daño mediante un pre-test y post-test, con un cuestionario ad-hoc, en una matriz que integra las consecuencias del delito y las formas de reparación, desde un enfoque ecológico. Este enfoque nos permite integrar las relaciones del interno en una escala multisituada: víctima, familia o entorno cercano y sociedad. Los resultados apuntan a un mayor grado de responsabilización y concientización del daño, especialmente sobre



lo referido a la familia y la víctima. También hay una ampliación en la elección de estrategias de reparación, con posterioridad a la aplicación del programa Diálogos Restaurativos. Se observa que el programa cumple con los objetivos previstos, aunque los internos participantes ya cuentan con un alto grado de responsabilización previa, por lo que el programa mejora las formas de reparación que plantean.

5. Conclusiones y recomendaciones

Los resultados se alinean con las investigaciones previas que señalan una mejora en las competencias relacionales de los internos, tanto familiares como en la convivencia penitenciaria y en su concientización sobre el daño (Barabas et al., 2012; Johnstone, 2014; Ross & Muro, 2020).

6. Referencias bibliográficas

- Barabas, T., Borola, F., & Windt, S. (2012). *Responsibility-taking, relationship-building and restoration in prisons*. National Institute of Criminology.
- Braithwaite, J. (2002). Setting standards for restorative justice, *42*(3), 563-577.
- Del Pozo, F. J., & Añaños, 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
- Gil, F., Carrasco, E., & Del Pozo, F. (2021). Educación social penitenciaria. In F. Del Pozo (Ed.), *Intervención educativa en contextos sociales. educación social especializada y comunitaria* (pp. 45-67). Universidad del Norte.
- Johnstone, G. (2014). *Restorative justice in prisons: Methods, approaches and effectiveness*. ().
- Ríos, J. C., Pascual, E., Etxebarria, X., Segovia, J. L., & Lozano, F. (2016). *La mediación penal, penitenciaria y encuentros restaurativos: Experiencias de diálogo en el sistema penal para la reducción de la violencia y el sufrimiento humano*. Universidad Pontificia Comillas.



- Ross, K., & Muro, D. (2020). Possibilities of prison-based restorative justice: Transformation beyond recidivism. *Contemporary Justice Review*, 23(3), 292-313. <https://doi.org/10.1080/10282580.2020.1783258>
- SGIP. (2020a). *Intervención en justicia restaurativa: Encuentros restaurativos penitenciarios*. Ministerio del Interior - Secretaría General Técnica. https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/72836/Documentos_Penitenciarios_24_Intervencion_en_Justicia_Restaurativa.pdf
- SGIP. (2020b). *Taller de diálogos restaurativos. responsabilización y reparación del daño*. Ministerio del Interior - Secretaría General Técnica. https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/72836/Documentos_Penitenciarios_23_Taller_de_Dialogos_Restaurativos.pdf
- Varona, G. (2020). Viajando en el tiempo para reparar victimizaciones graves con la apertura de caminos restaurativos. In G. Varona (Ed.), *Caminando restaurativamente. pasos para diseñar proyectos transformadores alrededor de la justicia penal* (pp. 23-134). Dykinson.
- Zehr, H. (2012). *Cambiando de lente, un nuevo enfoque para el crimen y la justicia*. Eastern Mennonite University.



La acción socioeducativa en los procesos de semilibertad y libertad definitiva en Cataluña

(13)

M. Núria Fabra Fres.

Universidad de Barcelona. Miembro de la SIPS.

Correo electrónico: nfabra@ub.edu

Palabras clave: Reinserción postpenitenciaria; Educación social, prisiones, rehabilitación, desistimiento.

1. Introducción

La constitución española en su art. 25.2 dice: “Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad están orientadas a la reeducación y reinserción social, y el condenado a pena de prisión disfruta de los derechos fundamentales, a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio (...), así como fomentar la educación sanitaria, la educación física y el deporte y facilitar la utilización adecuada del ocio”. Así pues, la educación social no solo es un derecho de ciudadanía, también para las personas presas, sino una obligación constitucional. La prisión es una institución total (Foucault, 1975) que debe estar orientada, en nuestro contexto, a la intervención socioeducativa favorecedora del desistimiento de la delincuencia, la rehabilitación y la resocialización. Para ello el acompañamiento socioeducativo es una necesidad desde el ingreso penitenciario hasta la reinserción social plena en sociedad.



2. Contextualización

Cataluña dispone de competencias en materia penitenciaria desde 1984, fue pionera en la aplicación de un sistema de motivación y el desarrollo de programas de rehabilitación especializados. Desde 2016 aplica el Modelo de Participación y convivencia como estrategia de mejora de la calidad de vida y la promoción de valores prosociales. Trabaja desde 2018 en el establecimiento de un plan interinstitucional de apoyo a la finalización de medida penal. Dispone de un modelo orientado a la rehabilitación y la reinserción que combina múltiples estrategias de control, apoyo social, transformación cognitiva en el marco del trabajo motivacional y la atención psicosocial especializada (Generalitat de Catalunya, 2010 y 2018).

Se presenta una revisión bibliográfica que muestra la importancia de la atención socioeducativa desde el ingreso a prisión hasta la finalización de la medida penal, que ha permitido identificar programas y metodologías favorables al desistimiento de la delincuencia, la contribución a la construcción de identidades personales prosociales y los procesos exitosos de reinserción postpenitenciaria.

Está demostrado que la calidad de vida y el clima de convivencia prosocial en la estancia penitenciaria tienen efectos a largo plazo en las personas penadas (Van Ginneken y Hayes (2017) y que la rehabilitación requiere de modelos de intervención social que potencien la responsabilidad y la autonomía que sean transferibles a la vida social, facilitando herramientas para modelos de vida prosociales (Cunha, 2014). Estrategias que deben consolidarse con un proceso de transición escalonado, con aplicación del 3er Grado y la libertad condicional como pasos previos a la libertad definitiva. Procesos con apoyo especializado que permitan afianzar los cambios desarrollados.



3. Resultados

Se muestran hallazgos que muestran como la aplicación de programas de habilidades sociales, programas socioeducativos para la participación sociocultural, programas ocupacionales, deportivos, culturales, de preparación de la libertad...de forma personalizada, centrada en los intereses y capacidades de las personas presas, facilitan su mejora de competencias y la construcción de un nuevo relato identitario prosocial. En este sentido, se recoge en la literatura el Modelo Socioeducativo Emergente (MSE) orientado a deconstruir el imaginario destructivo para posibilitar un posicionamiento crítico social que permita el cambio personal y social, potenciando la autonomía, y el empoderamiento (Del Pozo y Añaños, 2013). La literatura científica muestra un impacto directo en la calidad de vida relacionada con la aplicación de programas de corte educativo generalizado (Rodríguez, Larrauri, & Güerri, 2018). La comunidad científica está de acuerdo que la intencionalidad educativa en el contexto penitenciario facilita los procesos de desistimiento y reinserción (Enjuanes y Morata, 2019).

Los estudios de reincidencia penitenciaria muestran la eficacia de la existencia de programas de voluntariado social, círculos de apoyo y responsabilidad, acogida socioeducativa para personas vulnerables. Así como la importancia de la colaboración interinstitucional y la cooperación entre los servicios penitenciarios, el tercer sector y la red de servicios de salud y sociosanitarios (Fabra et al., 2021).

4. Conclusiones y recomendaciones

La formación especializada de los equipos de profesionales, la contribución y coordinación cualificada del voluntariado penitenciario, el intercambio y transversalización de buenas prácticas y la generación de oportunidades de reinserción social y laboral son claves para el éxito de los procesos de rehabilitación y reinserción. Dichas prácticas requieren una perspectiva socioeducativa, sumando una mirada imprescindible y complementaria al trabajo de atención social y psicológico de los servicios de rehabilitación y de los necesarios modelos de control.



5. Referencias bibliográficas

- Añaños-Bedriñaña, F. T. y Yagüe, 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.
- Cunha, M. (2014). The ethnography of prison and penal confinement. *Annual Reviews of Anthropology*, 43(1) 217-233. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102313-030349>
- Del Pozo, F y Añaños, F. (2013) La educación social Penitenciaria: ¿de donde venimos y hacia donde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1). 47-68 https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191
- Enjuanes, J y Morata, T. (2019) Modelos penitenciarios educativos como base del éxito en la reinserción social de las personas privadas de libertad. *Boletín ciminológico*, 187,6
- Fabra, N., Gómez, M., Llena, A. y Vila, C. (2021). La participación social en la ejecución de medidas penales. Un (posible) espacio socioeducativo. En A. Álamo y J. Rodríguez (coord.) *Educación social: teoría educativa, procedimientos y experiencias*. Octaedro.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y Castigar*. Gallimard.
- Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. (2011). *El model de rehabilitació de les presons catalanes*. Gencat.
- Generalitat de Catalunya. Departament de justícia. (2018). *Programa marc del model de participació i convivència dels centres penitenciaris de Catalunya*. Gencat.
- Rodríguez, J.; Larrauri, E y Güerri, C (2018) Percepción de la calidad de vida en prisión. la importancia de una buena atención y trato digno. *Revista internacional de Sociología* 76(2)e098 <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.2.16.159>
- Van Ginneken, E. F. y Hayes, D. (2017). 'Just' punishment? Offenders' views on the meaning and severity of punishment. *Criminology & Criminal Justice*, 17(1), 62-78. <https://doi.org/10.1177/1748895816654204>



A biblioteca em presídio no Brasil e o *continuum* de privação de direitos culturais (14)

Léia Santos

Universidade de São Paulo (Brasil)

E-mail: leia.santos451@gmail.com

Palavras-chave: Biblioteca em presídio; Direitos culturais; Relatos de experiência; Sistema prisional Brasileiro; Ciência da informação.

1. Introdução

O direito de acesso universal à educação e à cultura figura na Declaração Universal de Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948) da qual o Brasil é signatário, e não admite distinções de gênero, raça, classe ou de pessoas em condições adversas, como aquelas em situação de privação de liberdade. Se, de acordo com Foucault (2013), a prisão não aprisiona apenas, pois seus efeitos atingem os sujeitos durante e após o encarceramento, estendendo-se, portanto, a todo corpo social, ao ser condenada, a pessoa presa não poderia, jurídica nem institucionalmente, ser privada do direito à formação e ao conhecimento, conforme recomendam diretrizes nacionais e internacionais que se referem ao acesso à escola, à biblioteca e à informação (Lei nº 7.210, 1984; ONU, 1955). Ademais, o exercício dos direitos educacionais e culturais pode contribuir significativamente em processos de construção de elos simbólicos indispensáveis à convivência e à participação afirmativa na vida social e cultural. Tendo como objetivo investigar as relações entre Biblioteca e Prisão, sob a perspectiva dos direitos inalienáveis de todos à educação e à cultura, e considerando as características e possibilidades educativas e culturais das bibliotecas (Perrotti, 2021), realizamos trabalho investigativo, de bases qualitativas, tendo por objetivo verificar como vêm sendo concebidas e introduzidas bibliotecas em contextos prisionais brasileiros, já que pretendíamos compreender se, na teoria e na prática, a perspectiva de direitos inalienáveis vem sendo observada (Santos, 2022). Com esse intuito, tomamos como



referência metodológica o paradigma indiciário, tal como o formula Ginzburg (1989; 2006), para, a partir dos “indícios”, “pistas” e “sintomas” percebidos e registrados em intervenções no terreno, respondermos à questão proposta.

2. Contextualização

Após apresentarmos o histórico da Prisão e das leis, recomendações e diretrizes para bibliotecas em presídios, bem como o panorama de trabalhos nacionais relacionados à temática, no escopo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, relatamos nossas experiências de voluntariado e pesquisa em unidades prisionais do Estado de São Paulo, entre 2014 e 2021, discutindo, a partir dos relatos e do confronto entre dados oficiais e a literatura da área, se as práticas sociais correspondiam às recomendações legais e às premissas da educação e da cultura. Vale dizer que, quando da pesquisa, os últimos dados disponíveis indicavam que no Brasil havia 1.598 unidades prisionais, das quais 851 dispunham de bibliotecas, entretanto, de acordo com as informações do Censo Penitenciário, não era possível aferir a qualidade dos dados, tampouco as possibilidades de acesso e a natureza das práticas culturais realizadas. Nossas intervenções realizaram-se em duas unidades, uma penitenciária feminina, por meio de oficinas ocorridas na biblioteca, e um centro de detenção provisória masculino, onde atuamos com trabalhos de leitura no contexto de um projeto de remição de pena por leitura, ambas no Estado de São Paulo, que conta com a maior população prisional do País, mais de 210 mil pessoas em 179 unidades prisionais.



3. Resultados e conclusões

Assim, a partir de 83 relatos, descrevemos e analisamos os usos e o lugar das bibliotecas na estrutura prisional, observando que, por mais que elas existissem, não se configuravam como uma realidade orgânica no sistema prisional, mas sim residual, direito de poucos e não de todos, exceção e não regra. Tal situação é agravada pelo fato de que muitas pessoas encarceradas não tiveram acesso à escola e à leitura durante a infância e a juventude, e, ao negar esse direito à maioria, a prisão acaba repetindo a ordem social excludente.

Desse modo, a análise dos indícios nos relatos apontou para: (1) a consolidação da prisão como um local de dupla violação, o que caracterizamos por um *continuum* de privação de direitos. Direitos que foram negados ainda em liberdade para os grupos marginalizados que compõem a maior parte do contingente prisional nacional, pessoas pobres, jovens e negras, e que na prisão são mantidas sem acessá-los. Na unidade masculina, observamos não a impossibilidade total de acesso à biblioteca, mas uma parcialidade que permitia que apenas 19 dos mais de 700 internos tivessem acesso ao acervo e à remição de pena por meio da leitura. As restrições impostas pelo centro de detenção são representativas do sistema prisional e geralmente têm como justificativas oficiais a falta de infraestrutura e questões de segurança que acabam por “privilegiar” certos grupos de leitores/estudantes. Nesses termos, a limitação ou parcialidade de acesso acabam configurando-se como forma de “barganha”, entre internos e funcionários, como descreve Goffman (2015); (2) a existência de um processo de naturalização da negação de direitos, antes e durante o encarceramento. Assim, nossas considerações finais apontaram para a importância do reconhecimento dos direitos das pessoas presas articulado a políticas públicas que alcancem os sujeitos, sobretudo antes do aprisionamento, para que esses leitores não tenham a oportunidade de abrir um livro pela primeira vez quando já estiverem fechados nas celas prisionais.



4. Referências

- Departamento Penitenciário Nacional [DEPEN]. (2021). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen)*. Departamento Penitenciário Nacional.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (41ª ed.). Vozes.
- Ginzburg, C. (1989). *Sinais raízes de um paradigma indiciário*. In C. Ginzburg, *Mitos, emblemas e sinais*. Companhia das Letras.
- Ginzburg, C. (2006). *O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Companhia das Letras.
- Goffman, E. (2015). *Manicômios, prisões e conventos* (9ª ed.). Perspectiva.
- Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. (1984). Institui a lei de execução penal. *Diário Oficial da União*.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1955). *Regras mínimas para o tratamento de reclusos*.
- Perrotti, E. (2021). Do direito à cultura letrada: Cartas de Maria da Graça Teixeira. *LIVRO: Revista do Núcleo de Estudos do Livro e da Edição*, 9(10), 577-574.
- Santos, L. (2022). *A biblioteca em presídio: Relatos, à luz dos direitos culturais, de uma bibliotecária na prisão* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório da USP.



Proyecto “Corona – Esperanza”: Acompañamiento socioeducativo y familiar a las mujeres privadas de la libertad en condición de excepcionalidad de la reclusión de mujeres “La Badea” de Dosquebradas (Risaralda) y sus familias (15)

Giselle Paola Polo Amashta

Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESSES).

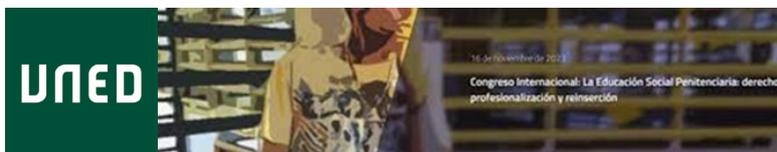
Institución Universitaria Americana

Correo electrónico: gpolo18@alumno.uned.es

Palabras clave: Educación social penitenciaria; acompañamiento socioeducativo y familiar; mujeres privadas de la libertad; condición de excepcionalidad; buenas prácticas.

1. Introducción

El contexto penitenciario se asocia y/o caracteriza por las condiciones de discriminación, opresión, desconocimiento e invisibilización; situación que se agrava para la población femenina privada de la libertad, quienes históricamente han sido excluidas y han vivenciado desigualdades sociales, de género, sociolaborales, socioculturales, etc., previo al internamiento penitenciario (feminización de la pobreza, violencia de género e intrafamiliar, baja cualificación profesional, etc.), y así como durante y posterior el internamiento (reproducción de los roles tradicionales de género en el tratamiento penitenciario, poca atención diferencial en salud femenina,



desarraigo familiar y laboral, ausencia de atención profesional a los/as menores residentes e hijos/as en el exterior). El hecho de ser mujeres y reclusas genera una criminalización moral y social, que es posible plasmar como una “doble desigualdad” y, que perpetua sus situaciones de vulnerabilidad, opresión, de riesgo y dificultad social (Del Pozo, 2012; Ariza e Iturralde, 2015; Del Pozo, 2017; Sánchez, Rodríguez, Fondevila y Morad, 2018).

Esta realidad es evidente en la reclusión de mujeres “La Badea”, la cual está adscrita a la Regional Viejo Caldas, según la clasificación y organización del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario – INPEC (2019; 2020). Este establecimiento se encuentra ubicado en el departamento de Risaralda, municipio de Dosquebradas, en el sector industrial, comercial e institucional de La Badea (Kilómetro 3 Vía Turín La Popa). Así mismo, se caracteriza por ser un establecimiento carcelario de mínima y mediana seguridad, que atiende a la población femenina privada de la libertad intramuros sindicada y condenada (INPEC, 2020; s.f.; Rey, 2020; Medina, 2020).

Teniendo en cuenta la evaluación de necesidades realizada en el contexto, a partir de una revisión del marco normativo, de fuentes documentales del INPEC, de antecedentes de investigación y/o acción, de contenidos mediáticos y la aplicación de entrevistas a profesionales penitenciarios, se reconoce que la población femenina privada de la libertad de este centro; haciendo un especial énfasis en los grupos en condición de excepcionalidad, enfrenta una serie de dificultades, problemáticas y/o situaciones de vulneración, riesgo y exclusión que afectan su calidad de vida y los procesos de resocialización.

Frente a este panorama, se considera **urgente, importante** y **pertinente** comenzar a movilizar atenciones y acciones socioeducativas para el ámbito penitenciario, que sean orientadas y estructuradas desde los fundamentos de la pedagogía y educación social (especializada, liberadora y penitenciaria). Por ello, se propone este proyecto.



2. Contextualización

Este proyecto de intervención socioeducativa acoge los fundamentos, metodologías y enfoques de la pedagogía social y educación social. De acuerdo con Caride (2002), Marchioni (2007), Melendro y Rodríguez (2013), Núñez (1999) y Úcar (2013), citados por Del Pozo y Astorga (2018), la pedagogía social como ciencia que fundamenta y orienta la práctica socioeducativa (educación social) se caracteriza por ser abierta, evolutiva y en constante construcción; desde tres pilares: teorías, prácticas y valores, y que se adapta a las realidades, características, particularidades, necesidades (diferenciales) y capacidades de los individuos, colectivos o contextos, actuando desde la prevención, ayuda y rehabilitación en pro de generar procesos de (re) inserción y (re) socialización de las personas y/o colectivos históricamente excluidos y en situación de vulnerabilidad o dificultad social, como también desde la promoción, desarrollo cultural, potenciación y participación, para la construcción de ciudadanía, equidad y bienestar social, apostando por acompañar a los sujetos y poblaciones en la toma de decisiones y movilización de sus recursos (empoderamiento) para un desarrollo personal, social y la mejora de su calidad de vida.

Puntualmente, éste se atañe y se orienta desde el ámbito de la *Pedagogía y Educación Social Especializada*, y sus funciones de *prevención, ayuda, reinserción y resocialización*, específicamente en el contexto penitenciario con mujeres privadas de la libertad y sus familias, teniendo en cuenta que este contexto se caracteriza por las situaciones de vulneración de derechos, riesgo, inadaptación, dificultad y exclusión social.

Con mayor especificidad, se retoman los fundamentos de la *pedagogía social liberadora*, la cual propone priorizar la calidad de vida desde la autonomía y auto gestión del colectivo; en este caso, mujeres privadas de la libertad, desde experiencias de liberación que fortalezcan y promuevan al sujeto como ser ético, político y social.



Con respecto a la acción socioeducativa que se propone en el proyecto, se asume la *educación social penitenciaria*, teniendo en cuenta que ésta asume la ejecución de programas y acciones individualizadas o grupales que son lideradas por educadores/as (sociales y/o en general), con el fin de favorecer la (re) socialización, (re) educación y (re) inserción laboral de este colectivo.

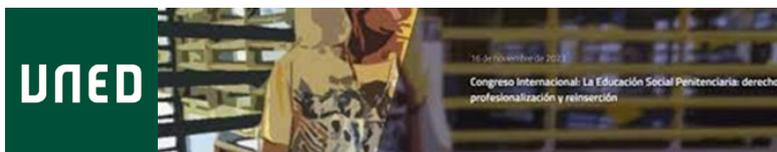
No obstante, si bien es cierto la educación social penitenciaria mantiene un arraigo principal y de fuerte influencia con la educación social especializada, teniendo en cuenta que sus características coinciden con las realidades del contexto y fenómeno a abordar, también es importante reconocer la intersección que se genera con la *promoción y desarrollo sociocultural*, y la *participación comunitaria*.

3.Objetivo

Caracterizar las realidades, necesidades diferenciales, particularidades y capacidades de las mujeres privadas de la libertad de “La Badea” en condición de excepcionalidad y sus familias (Dosquebradas, Risaralda), actuando desde un acompañamiento socioeducativo y familiar de atención integral con enfoque diferencial, a fin de apoyar *por, con y para* la reinserción y resocialización de este colectivo.

4.Metodología y/o desarrollo

El proyecto de intervención socioeducativa se implementó desde un enfoque metodológico cualitativo y un diseño de investigación – acción, sin embargo, solo se logró abordar hasta la fase de diseño. En este sentido, se llevó a cabo el análisis del contexto y de la población participante, el proceso de evaluación de necesidades (preevaluativa, evaluativa y postevaluativa); desde la teoría de la motivación humana de Abraham Maslow y su tipología de necesidades, en la medida que se plantearon intersecciones y/o convergencias con la tipología propuesta por Bradshaw (1972) y

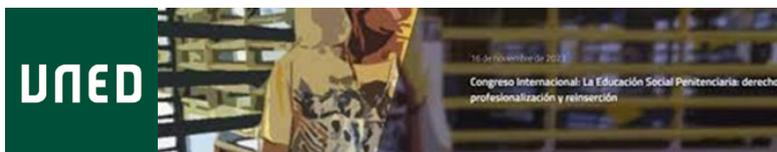


Moroney (1977), citados por Del Pozo (2018). Para esto se utilizaron técnicas e instrumentos de investigación, tales como: entrevistas a profesionales penitenciarios, revisión del marco normativo, revisión de fuentes documentales derivadas del análisis sociodemográfico, sociojurídico, psicosocial, educativo y de las condiciones de habitabilidad y salubridad de los Establecimientos de Reclusión del Orden Nacional – ERON, realizado por el INPEC como entidad especializada de tratamiento penitenciario, seguridad y atención básica, revisión de antecedentes de investigación y/o acción en el contexto y, la revisión de contenidos mediáticos.

Finalmente, se realiza el diseño de las alternativas de intervención socioeducativa que responden a las necesidades identificadas en el contexto y de la población participante.

5. Acciones y/o resultados

Siguiendo la pirámide de necesidades de Maslow (1954), citado por Elizalde, Martí y Martínez (2006), y desarrollando intersecciones y puntos de convergencia con la tipología propuesta por Bradshaw (1972) y Moroney (1977), citados por Del Pozo (2018), se han identificado necesidades como: *a) Necesidades básicas-biológicas o fisiológicas*: carencias en la dotación de los dormitorios y productos de higiene personal; *b) Necesidades de seguridad*: dificultades en la adecuada atención y gestión social y psicológica a causa de la ausencia de los profesionales especializados; *c) Necesidades de afiliación*: ineficiencia en el acompañamiento social, psicológico y socioeducativo para mantener, consolidar y/o recuperar los vínculos afectivos sociofamiliares (mayores limitaciones con los grupos étnicos y extranjeras), desarraigo familiar, ineficiencia en el desarrollo de los programas de tratamiento penitenciario (psicosociales, socioeducativos) que se orientan hacia la cualificación de las dinámicas del entorno familiar, especialmente para aquellas mujeres que están próximas a salir en libertad y limitaciones para la gestión y movilización que permita un acercamiento entre las mujeres y sus familiares y/o redes de apoyo; *d) Necesidades de reconocimiento*: dificultades para el reconocimiento y respeto hacia la diversidad, presencia de situaciones de discriminación racial, cultural, por diversidad sexual o identidad de género.



En este sentido, el proyecto de intervención socioeducativa ha aportado a la movilización de recursos para la atención de necesidades básicas (función de ayuda y prevención de la exclusión social); con la entrega de donaciones de kits de higiene y bioseguridad para las mujeres y también ha trascendido esta asistencia hacia un acompañamiento socioeducativo y familiar para contribuir a los procesos de resocialización, reeducación y reinserción, a través del diseño de alternativas socioeducativas en las que se comprenden diversos componentes/áreas, de especial atención desde un enfoque diferencial, y que reconocen las necesidades normativas, expresadas y percibidas de la población participante.

Estos componentes se han denominado de la siguiente manera:

- 1. Componente asistencial y/o apoyo social:** Principalmente, la actividad propuesta se constituye en una “ayuda, apoyo, asistencia social y/o donación”, en el marco de una de las funciones de la pedagogía y educación social, desde su ámbito de intervención de la educación social especializada, teniendo en cuenta las condiciones a las que se enfrentan por COVID-19. Este responde a las necesidades básicas – biológicas o fisiológicas.
- 2. Componente de contexto sociofamiliar y comunitario:** Este componente se ha desarrollado a través de talleres como estrategia didáctica y metodológica. Los talleres se han denominado: a) Taller #1 – Desinhibición y sensibilización, b) Taller #2 - Jornada de actualización de datos, c) Taller #3 - Buenas prácticas de cuidado, crianza y educación, d) Taller #4 - Mesa de trabajo para socializar sobre los recursos, beneficios y ayudas del Estado para las familias en situación de vulnerabilidad, e) Taller #5 - Feria de tradiciones familiares y/o de las redes de apoyo, f) Taller #6 - Baúl de sueños, deseos y proyecciones familiares y/o de las redes de apoyo, g) Taller #7 - Co – evaluación del proceso. Este componente responde a las necesidades de seguridad y de afiliación.



Cabe resaltar la pertinencia de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESSES); como agencia operadora/de prácticas del proyecto, puesto que se posiciona como un referente internacional, nacional y departamental en la trayectoria y visibilización de la pedagogía y educación social, específicamente la especializada, en Colombia. Ello también supone contribuir al reto del fortalecimiento académico de la pedagogía social y, por ende, a la profesionalización de las intervenciones socioeducativas, que deben asumir principalmente un enfoque social y pedagógico, y no limitarse a lo asistencial, criminológico, socio-jurídico y/o psicológico (Del Pozo, 2016; Del Pozo y Astorga, 2018; Del Pozo y Zolá, 2018; Del Pozo, Jiménez y Barrientos, 2018).

6. Discusión, conclusiones y recomendaciones

La propuesta de evaluación de necesidades ha permitido cumplir con el objetivo del proyecto, dado que, se logró conocer y caracterizar las realidades, necesidades diferenciales, particularidades y capacidades de las mujeres privadas de la libertad de “La Badea” en condición de excepcionalidad y sus familias (Dosquebradas, Risaralda). El acercamiento al contexto y a la población participante, desde diversas fuentes de información (revisión del marco normativo, de fuentes documentales derivadas del análisis sociodemográfico, sociojurídico, psicosocial, educativo y de las condiciones de habitabilidad y salubridad de los ERON, realizado por el INPEC, de antecedentes de investigación y/o acción en el contexto, de contenidos mediáticos y las entrevistas a profesionales penitenciarios como técnica e instrumento de investigación), se considera como un factor importante que facilita la descripción profunda del fenómeno que se investiga, puesto que, permite entrelazar las diferentes perspectivas, identificando causas y consecuencias y, especialmente, le apunta al diseño de alternativas de intervención socioeducativa que respondan de manera pertinente a las realidades identificadas, reconociendo las distintas voces de quienes se involucran en el contexto.



Con respecto a la intervención en estos contextos, denominada como “tratamiento penitenciario”, se concluye que comúnmente ésta se desarrolla por medio de enfoques punitivos basados en factores de riesgo, y fundamentados desde teorías criminológicas, psicológicas, psicopatológicas, sociológicas, médicas, psicoterapéuticas, psiquiátricas. Frente a esta situación, se visibiliza un ámbito propio de actuación desde la pedagogía social y educación social; teniendo en cuenta además las complejidades del contexto, que comúnmente son escasas o parcialmente abordadas, pero que supone, también un escenario donde se deben valorar las capacidades, oportunidades y posibilidades para garantizar una reinserción social, educativa y laboral.

Para los lineamientos de intervención, es posible proyectar la pedagogía social (liberadora) y la educación social (penitenciaria) como el eje fundamental del tratamiento penitenciario, que debe ser prioritariamente emancipador, facilitando la cualificación de competencias para el desempeño en diferentes escenarios, y la movilización de recursos, herramientas y estrategias que le permitan a las mujeres privadas de la libertad empoderarse como sujetos activos para un desarrollo personal, social y la mejora de su calidad de vida y la participación social y cultural (Caride y Gradaílle, 2013; Úcar, 2016a; Úcar, 2016b; Limón, 2017; Úcar, 2018a; Úcar, 2018b). Para ello, las acciones implementadas se deben orientar desde la intersección de modelos de intervención socioeducativa, entre los que se destacan: modelo intervencionista o de justicia social, modelo de inclusión social, modelo socio-crítico y/o liberador y modelo socioeducativo emergente.

7. Referencias bibliográficas

- Ariza, L.J., e Iturralde, M. (2015). Una perspectiva general sobre mujeres y prisiones en América Latina y Colombia. *Revista de Derecho Público*, 35, pp. 1-25.
- 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), pp. 36-47.
- Del Pozo, F.J. (2012). Acción socioeducativa en el medio penitenciario con mujeres y madres reclusas: Realidades y desafíos desde un enfoque de género. En E. López-Barajas (Dir.),



- M. Bejarano y J.V. Salido (Coords.), *Mujeres y educación social: Teoría y praxis para la intervención socio-educativa* (pp. 53-69). Madrid, España: Editorial UNED.
- Del Pozo, F.J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, pp. 77–90.
- Del Pozo, F.J. (2017). (Comp.). *Exclusión, mujeres y prisión en Colombia: Un caso en la región Caribe*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad del Norte.
- Del Pozo, F.J. (2018). *¿Cómo evaluar necesidades socioeducativas para diagnosticar problemáticas?* [Video YouTube]. Barranquilla, Colombia: Centro para la Excelencia Docente Uninorte – CEDU. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=CNvsN_n1dxc
- Del Pozo, F.J., y Astorga, C.M. (2018). La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. *Foro de Educación*, 16(24), pp. 167-191.
- Del Pozo, F.J., Jiménez, F., y Barrientos, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, (29), pp. 32-51.
- Del Pozo, F.J., y Zolá, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Una nueva cultura de paz para el posconflicto. En F.J. Del Pozo (Comp.), *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa* (pp. 137-159). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad del Norte.
- Elizalde, A., Martí, M., y Martínez, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. *Polis. Revista Latinoamericana*, (15), pp. 1-86.
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario – INPEC. (s.f.). *RM Pereira*. Recuperado de <https://inpec.gov.co/web/guest/institucion/organizacion/establecimientos-penitenciarios/regional-viejo-caldas/rm-pereira>
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario – INPEC. (2019). *Informe estadístico Enero 2019*. Bogotá, Colombia.



- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario – INPEC. (2020). *Informe estadístico población privada de la libertad – Agosto 2020*. Bogotá, Colombia.
- Limón, M.R. (2017). Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, pp. 21-44.
- Medina, D. (28 de septiembre de 2020). *Entrevista a profesionales penitenciarios en el marco del proyecto socioeducativo*. Barranquilla, Colombia.
- Rey, L. (23 de septiembre de 2020). *Entrevista a profesionales penitenciarios en el marco del proyecto socioeducativo*. Barranquilla, Colombia.
- Sánchez, A., Rodríguez, L., Fondevila, G., y Morad, J. (2018). *Mujeres y prisión en Colombia: Desafíos para la política criminal desde un enfoque de género*. Bogotá, Colombia: Editorial PUJ.
- Úcar, X. (2016a). Pedagogía de la relación: Cabeza, corazón y manos. En X. Úcar, *Relaciones socioeducativas: La acción de los profesionales* (pp. 51-55). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Úcar, X. (2016b). Autonomía, conciencia y empoderamiento. En X. Úcar, *Relaciones socioeducativas: La acción de los profesionales* (pp. 37-44). Barcelona, España: Editorial UOC.
- Úcar, X. (2018a). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, (29), pp. 52-69.
- Úcar, X. (2018b). Pedagogía social en Europa y América Latina: Diálogos e interacciones en el marco de lo común. En F. Del Pozo (Comp.), *Pedagogía social en Iberoamérica: Fundamentos, ámbitos y retos* (pp. 3-33). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad del Norte.



Education and Drug Dependence in European prisons: needs assessment resulting from the JUSTICE PRS20 project (16)

Dr Josefina Mavrou

Officer, Cyprus National Addictions Authority

/ Cyprus National Focal Point

E-mail: josefina.mavrou@naac.org.cy

Key words: prison, people living in prisons, ex-inmates, EQDP, assessment.

1. Introduction

Each country has a special duty of care to people living in prisons, which should extend to security, basic needs, and recognition of human rights, including the right to health. A primary health care service in prisons must be staffed, resourced, and equipped to at least the same standard as in the community. This principle of equivalence is an important benchmark for the adequacy of health care in prisons (WHO, 2023). Continuity of care is a critical element of a sustainable health service in detention centres.

Taking into consideration that health is a fundamental right of all human beings, the Cyprus National Addictions Authority (NAAC), with the support of the Eurosuccess Consulting in Cyprus, took the initiative to apply for a Justice project in order to assess the needs among the people living in prison with a history of drug use as well as ex-prisoners, living in the community. The PRS20 Justice project, which was approved within the framework of the European Commission in 2020 with the title “Address and Reduce Drug Use of Inmates and Ex-inmates through Data Analysis and Intervention



Programas” focuses on people living in prisons as well as ex-inmates with a drug history before and inside prison as well as in the community.

The PRS20 initiative aimed to shed light on drug use in prison and understand the challenges faced by people living in prisons with a history of drug use and people who had been released from prison (ex-inmates).

The PRS20 project was implemented in 5 European countries (Belgium: Sciensano and HoGent), Cyprus (NAAC, Eurosuccess Consulting, Prisoner’s Rights Protection), Greece (UMHRI), Lithuania (NTAKD), and Luxembourg (PFLTD). The study highlights the needs, recommendations, and best practices in terms of treatment, harm reduction, and reintegration services.

2. Theoretical background

Research reveals that people who commit criminal offences and enter the criminal justice system and prisons, report higher lifetime rates of drug use and more harmful patterns of use than the general population. People in prison report high levels of lifetime prevalence of substance use before imprisonment and increased levels of consumption, especially of heroin, cocaine and amphetamines, compared with the general population. Even though a big number of inmates will stop injecting drugs when entering prison, for those that continue, the use and reuse of contaminated equipment is not uncommon, contributing to an increased risk of transmission of infectious diseases in these settings (EMCDDA, 2022).

3. Objectives

The main objective of the survey was to assess the needs of people living in prisons and ex-prisoners based on the implementation of the existing and new instruments, as well as the proposal on the improvement of the existing interventions in order to reduce drug use in prisons and address new threats. The aim was to provide therapeutic and harm reduction programs for those in treatment that either need

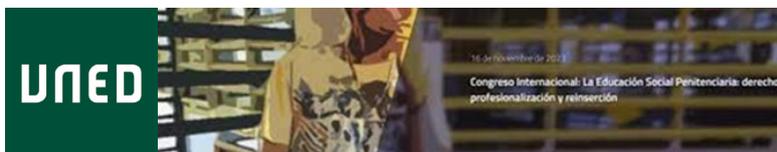


continuation or could enter a new phase in treatment while in prison. Also, the action aimed to improve the existing treatment programs in prison and suggest interventions for inmates and ex-inmates that face drug use problems and to empower their reintegration.

More precisely, the main objectives of the project were:

- To identify the needs of inmates through a survey (implementation of EQDP)
- To identify the needs of ex-inmates and support their social reintegration.
- To improve and enhance existing treatment programs for inmates and ex-inmates.
- To empower professionals to support the drug users in prison and ex-inmates.
- To enhance the capacity of relevant organisations, stakeholders and professionals to address the issue of drug use for inmates and ex-inmates.

The PRS20 project is in line with the EU Drugs Strategy 2021-2025, which supports the respect for human rights and aims to protect and improve the wellbeing of society and of the individual, to protect public health, and to take a balanced, integrated and evidenced based approach to the drugs phenomenon. Therefore, the assessment of drug use and drug-related problems should be part of the health screening process in prisons.



4. Methodology

The approach and methodology used for this project was based on descriptive and interpretive methods. The methodological approach was provided in two ways: on the one hand the qualitative model (semi-structured in-depth interviews), which allowed us to know, interpret and understand the structure, dynamics and complexity of the reality in prisons. On the other hand, a quantitative tool that allowed us to reach credible information. The methodology was adapted in each partner country according to the regulations and restrictions of each prison department.

For the survey among people living in prisons, all five countries used the EMCDDA tools EQDP and EFSQ_P. The European questionnaire on Drug Use among people in prison (EQDP) aims at collecting epidemiological data and the European facility survey questionnaire in prison (EFSQ_P) aims at collecting data on availability and provision of drug related interventions inside prison. Additionally, interviews were conducted among ex-inmates and people living in prisons in order to detect their needs.

5. Conclusions

Considering the consortium's findings and suggestions, we arrived at the following joint findings and recommendations.

- Screening and assessment of the needs of the people living in prison

In all participating countries it is considered necessary to improve the screening and assessment processes and mechanisms of the needs of the people living in prison. As demonstrated through the survey in all partner countries, it is crucial to proactively identify any physical, emotional, and social requirements that inmates may have. That means that upon entry all needs that people might have, such as mental health and/or physical problems, drug use before imprisonment, infectious diseases, support from family or other significant others, or any other special need such as homelessness and trauma, must be recorded and treated adequately.



- Harm Reduction Services

In order to reduce the health and social costs of drug use for both individuals and the prison population, harm reduction initiatives are put into place. Creating practical solutions to drug use through a range of intervention goals with a primary focus on minimizing the health-related harm of ongoing drug use is a fundamental principle of harm reduction (EMCDDA, 2010).

- Reintegration Programs

In order to prevent drug use outside prison after release, the role of social reintegration programs is essential. Poor social support, exposure to and availability of drugs, influence of drug-using peers, difficulties in social reintegration, barriers to accessing drug treatment and inadequate treatment offers are some the reasons ex-inmates return to the drug use after their release (Binswanger et al., 2007).

6. References

Binswanger, I. A., Stern, M. F., Deyo, R. A., Heagerty, P. J., Cheadle, A., Elmore, J. G. and Koepsell, T. D. (2007). "Release from prison: a high risk of death for former inmates". *New England Journal of Medicine* 356(2), pp. 157-165.

Council of the European Union (2020) *EU Drugs Strategy 2021-2025*. Available in <https://www.consilium.europa.eu/media/49194/eu-drugs-strategy-booklet.pdf>.

EMCDDA (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction) (2010). *Harm reduction: evidence, impacts and challenges*, EMCDDA Monographs 10, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2022). *Prison and drugs in Europe: current and future challenges*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.



EMCDDA (2018). *European drug report 2018: trends and developments*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Patel, L. (2010). *The Patel report: Reducing drug-related crime and rehabilitating offenders*. Prison Drug Treatment Strategy Review Group, Department of Health and Social Care, London.



Justicia Restaurativa en América Latina: Posibilidades y experiencias socioeducativas (17)

Jairo Alberto Martínez Idárraga

Universidad Libre de Colombia

Correo electrónico: jairo.martinez@unilibre.edu.co

Palabras Clave: Educación, Justicia Restaurativa, Desigualdad, Inclusión, Reparación.

1. Introducción

La justicia restaurativa surge como una alternativa a la justicia retributiva tradicional, priorizando la reparación del daño, la reintegración social y la reflexión desde la sociología del castigo. En América Latina, con sus contextos particulares y desafíos socioeducativos, se vislumbran oportunidades únicas para implementar prácticas restaurativas que reconstruyan tejidos sociales y ofrezcan segundas oportunidades. Según Zehr (2015), *"La justicia restaurativa busca reparar el daño más que culpar o castigar"* (p. 47). Dentro del ámbito penitenciario y educativo, estas prácticas no sólo atienden la transgresión, sino que buscan transformar las relaciones y contextos que contribuyeron a ella, buscando procesos de inclusión familiar y sociolaboral.

Conviene tener en cuenta, además, que precisamente en contextos socioeducativos se debe potenciar la aplicación de prácticas restaurativas porque es allí donde se forman las bases de las interacciones humanas y se construyen los valores fundamentales de la sociedad. Estos espacios, donde la educación y el desarrollo social convergen, ofrecen una oportunidad única para inculcar principios de humanidad, empatía, responsabilidad y reparación. Al promover la justicia restaurativa en estos ámbitos, no sólo se atienden las transgresiones de manera más humana, sino que se



prepara a las futuras generaciones para enfrentar conflictos de manera constructiva y reparadora.

2. Contextualización

Si se quiere hacer una aproximación o caracterización de la realidad que vive la escuela en América Latina, necesariamente debemos enfatizar en los contextos sociopolíticos y económicos, marcada por:

- La desigualdad social, la violencia y la pobreza
- La falta de oportunidades
- La exclusión del sistema educativo para muchas personas
- La naturalización del crimen como modo de vida o como oficio

Lo anterior lo resalta el observatorio del Bienestar de la Niñez (2012) cuando indica:

“Los adolescentes en conflicto con la ley son quienes en su trasegar reflejan la desigualdad, la vulnerabilidad social, la pobreza, la exclusión del sistema educativo y del mercado laboral formal. La gran mayoría presenta una historia de vida marcada por la violencia intrafamiliar, el abuso, la explotación y el uso abusivo de sustancias psicoactivas” (p. 3)

Es claro que la Justicia Restaurativa puede ser entendida desde un enfoque socioeducativo, ya que busca promover la transformación social a través de la educación y la formación. En este sentido, la JR puede contribuir a la resolución de los problemas sociales que generan violencia y delincuencia.



3. Objetivo

El propósito central de esta reflexión es compartir experiencias exitosas desde América Latina, destacando la efectividad de las prácticas restaurativas aplicadas en contextos socioeducativos.

4. Metodología

Para esta investigación, se adoptó un enfoque cualitativo descriptivo, centrado en el estudio de casos de éxito en América Latina que han implementado prácticas restaurativas en contextos socioeducativos. Se realizó una revisión sistemática de la literatura en bases de datos académicas, seleccionando estudios y experiencias publicadas entre 2010 y 2023. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con expertos y profesionales del campo, buscando comprender en profundidad las estrategias, desafíos y resultados de estas iniciativas. Los datos recopilados se analizaron mediante análisis de contenido, categorizando las principales temáticas y patrones emergentes (Creswell & Poth, 2017).

5. Resultados

Los resultados arrojados destacan la urgente necesidad de cambiar el enfoque tradicional de la educación en América Latina hacia una perspectiva restaurativa, lo que resonaría con las ideas de Francisco José del Pozo Serrano, quien expone la necesaria transversalización del principio sociopedagógico liberador. Finalmente, y en esta misma sintonía el Ministerio de Justicia de Colombia (2023), señaló:

“Trabajar con la justicia restaurativa en el aula de clase, pensando en conflictos de distintos niveles y gravedades, puede ayudar a reflexionar, críticamente, sobre los imaginarios y prácticas de justicia que tiene el país y la importancia de fortalecer el tejido social para transformar la cultura de la violencia, tan arraigada en Colombia” (Conversatorio la educación abraza la justicia y la restauración, Bogotá. D. C. Abril de 2023).



Por todo lo anterior, potenciar la justicia restaurativa en ambientes educativos es esencial para lograr una sociedad más justa y empática y es una realidad posible en el actual contexto latinoamericano.

6. Conclusiones y Recomendaciones

- a) Urge la promoción de protocolos socioeducativos restaurativos: creación y difusión de protocolos específicos para la implementación de prácticas restaurativas en entornos socioeducativos, garantizando el respeto y promoción de los derechos de los niños, en línea con la Ley 1098 de 2006 y la Convención de los Derechos del Niño (1989).
- b) Se necesita mayor capacitación docente en Justicia Restaurativa: para organizar y ejecutar programas de formación para docentes y profesionales del sistema educativo en técnicas de justicia restaurativa, enfatizando la prioridad del interés superior del niño, tal como lo establece el artículo 8 de la Ley 1098 de 2006, de Colombia.
- c) Evaluación y Retroalimentación: Establecer mecanismos de evaluación y retroalimentación para las prácticas restaurativas en contextos socioeducativos, garantizando la participación de niños y adolescentes, conforme al artículo 34 de la Ley 1098 de 2006.
- d) Articulación con Entidades Gubernamentales: Fortalecer la coordinación y colaboración entre instituciones educativas y entidades gubernamentales para asegurar el apoyo y recursos necesarios en la implementación de prácticas restaurativas desde la escuela.



7. Referencias

Congreso de la República. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, D.C. Colombia: Diario Oficial No. 46.446

Creswell, J.W. & Poth, C.N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

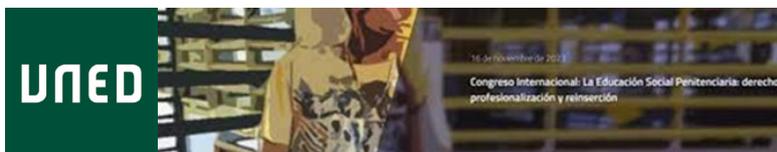
Del Pozo, F.J. (2016). El enfoque diferencial de género en las intervenciones socioeducativas en ámbitos penitenciarios, en revista de Educación Social, 22 de enero de 2016. España. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/enfoquediferencial_res_22.pdf.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Observatorio del Bienestar de la Niñez. Boletín Especial N° 1. Adolescentes en conflicto con la Ley. Bogotá, Colombia (2012). <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-29.pdf>.

Sánchez J, O. (2023). La escuela un escenario clave para la Justicia Restaurativa. Viceministro de Educación. Conversatorio (Conversatorio la educación abraza la justicia y la restauración, Bogotá. D. C. Abril de 2023). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/414907:La-escuela-es-un-escenario-clave-para-la-justicia-restaurativa-Oscar-Sanchez-Jaramillo-viceministro-de-Educacion>.

Organización de las Naciones Unidas. Convención de los Derechos del Niño (1989).

Zehr, H. (2015). *The Little Book of Restorative Justice: Revised and Updated*. Good Books.



Empoderamiento y diversidad sexual en el ámbito penitenciario: un programa socioeducativo de *Asociación Quórum+* (18)

Araceli Castillo Martínez

Asociación Quórum+

Correo electrónico: acastillo691@alumno.uned.es

Palabras clave: Educación Social, Ámbito Penitenciario, Diversidad Sexual, Empoderamiento, Mujeres.

1. Introducción

Este proyecto se está llevando a cabo por las mujeres que se encuentran institucionalizadas en el Centro Penitenciario "La Torrecica" de Albacete. La privación de libertad supone la construcción de barreras afectivas, emocionales y psicosociales que limitan los derechos y libertades sexuales. El proyecto pretende minimizar esos efectos negativos para su salud sexual e inteligencia emocional. La finalidad del proyecto es generar un espacio seguro para mejorar las habilidades sociales encaminadas a vivir la sexualidad y la diversidad sexual desde el respeto y la libre elección; y eliminar conductas de riesgo ligadas a la violencia de género y las prácticas nocivas para la salud sexual de las mujeres.

2. Contextualización

Las instituciones penitenciarias son un ámbito masculinizado. El género femenino supone un factor protector frente a la delincuencia y la desadaptación social y, mayoritariamente, sus crímenes y/o delitos tienen menor transcendencia.

El Centro Penitenciario de Albacete, "La Torrecica", cuenta con 90 celdas, 22 plazas para mujeres en un módulo y 200 plazas para hombres, en 5 módulos. Cuenta con el Servicio de Gestión de Penas y Medidas Alternativas y un Centro de Inserción Social.



Los programas específicos se hacen esenciales para combatir la brecha de género para mejorar el tratamiento, rehabilitación y reinserción de las mujeres. “Es necesario tener en cuenta que los programas individualizados de tratamiento que se diseñan y evalúan en los equipos técnicos y las juntas de tratamiento, no siempre tienen en cuenta consideraciones diferenciales de género” (Del Pozo, 2016,p.115). Reconocemos que los programas socioeducativos que desarrollan aspectos como la autoestima, habilidades sociales o aspectos socioculturales presentan gran satisfacción y motivación para las mujeres (Del Pozo, 2017).

Un ejemplo para la promoción de la igualdad desde la perspectiva de género es este proyecto llevado a cabo por la Asociación Quórum+, sin ánimo de lucro, que persigue los siguientes fines:

- a) Defender los Derechos Humanos que guardan relación con la sexualidad y la diversidad sexual.
- b) Promover la igualdad real y efectiva de todas las personas y su desarrollo integral.
- c) Disminuir cualquier tipo de discriminación y/o conducta violenta por razón de odio hacia las personas LGTBIQ+.
- d) Potenciar una imagen positiva de las personas LGTBIQ+, libre de estereotipos de género a través de la coeducación.
- e) Generar espacios igualitarios con perspectiva feminista.
- f) Impulsar la proactividad social en pro de los derechos sexuales y la diversidad sexual.
- g) La esencia del proyecto radica en su origen, ya que se instauró tras la recogida de las demandas de las mujeres participantes y un diagnóstico de esas necesidades expresadas y se ejecuta como un proyecto de participación-acción.



3. Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos del programa.

a) General

Crear un espacio formativo y de discusión donde abordar la diversidad sexual con perspectiva de género generando estrategias de empoderamiento individual y sinergias colectivas para alcanzar el disfrute de derechos sexuales de todas las personas.

b) Específicos

1. Detectar las necesidades e intereses de las mujeres en situación de reclusión en torno al disfrute de los derechos sexuales.
2. Informar a las mujeres reclusas de sus derechos sexuales para eliminar las barreras para su disfrute.
3. Concienciar a las mujeres sobre hábitos saludables, previniendo conductas de riesgo y respetando la diversidad de género y sexual.
4. Fomentar las relaciones afectivo-sexuales positivas mejorando las habilidades sociales y la toma de decisiones consciente.
5. Abordar desde la inteligencia emocional las frustraciones e inseguridades de las mujeres en torno a la diversidad sexual y la sexualidad.
6. Reforzar las potencialidades y conductas saludables de las mujeres de acuerdo al disfrute pleno de la sexualidad.
7. Fomentar espacios de respeto a la diversidad sexual eliminando conductas lgtbiqfóbicas.
8. Informar y asesorar a las mujeres sobre prácticas, recursos y apoyos necesarios para abordar la sexualidad y derechos reproductivos.
9. Prevenir la violencia de género-sexual ofreciendo apoyos necesarios para su empoderamiento.
10. Fortalecer las redes de apoyo y la sororidad para la detección de situaciones de riesgo de las mujeres.



4. Metodología

Es un proyecto de participación-acción que trata de construir un espacio seguro donde compartir y crear apoyos, mediante la participación proactiva de las participantes y tiene una metodología dinámica y flexible. Se analizan y evalúan las necesidades, intereses y potencialidades de las mujeres participantes, así como se detectan las debilidades y conflictos que hayan podido experimentar para abordarlos. Se van introduciendo contenidos teniendo en cuenta su proyección de futuro. Se realizan actividades de sensibilización e información, coeducativas, artísticas, lúdicas, etc.

Las líneas de actuación son:

- ✓ Análisis de la identidad de género.
- ✓ Derechos y libertades sexuales.
- ✓ Barreras para el disfrute de los derechos sexuales.
- ✓ Salud afectivo-sexual.
- ✓ Empoderamiento y habilidades sociales.
- ✓ Toma de decisiones consciente.
- ✓ Prevención de la violencia de género sexual.
- ✓ Recursos de atención a mujeres y a la diversidad sexual.

Tiene una duración de 2 años, prorrogables, comenzado en noviembre de 2022. Se desarrolla en sesiones de 2 horas, que se realizan los sábados de 11 a 13 horas. Cada sesión es desarrollada por mínimo 2 personas adscritas a la asociación.

La capacitación de las miembros de la Junta Directiva está relacionada con el ámbito socioeducativo y el voluntariado va adquiriendo las competencias necesarias.

5. Acciones y Resultados

Han participado alrededor de 40 mujeres, en grupos de 12 a 15 mujeres simultáneamente, 8 voluntarios/as y 30 personas colaboradoras en actividades puntuales. El proyecto no supone coste económico para la entidad donde se realiza, está financiado a través de recursos propios de la Asociación Quórum+ y por fondos adquiridos de subvenciones de la Unidad de Igualdad de la Diputación Provincial de Albacete. Tiene un coste valorado en 25.000 €.



6. Discusión, conclusiones y recomendaciones

La falta de recursos destinados al ámbito penitenciario y la infravaloración del feminismo perpetúan un abordaje sesgado de las intervenciones que repercute negativamente en el tratamiento de las mujeres reclusas.

La introducción de la perspectiva de género en los centros penitenciarios responde a un ámbito de actuación de la Educación Social, actualmente abordado por entidades del tercer sector que ejecutan programas específicos y medidas feministas mediante las cuales minimizar la brecha de género y el sexismo y generar un impacto de género positivo en el tratamiento, rehabilitación y reinserción social de todas las personas institucionalizadas (Del Pozo, Añaños y García, 2013).

7. Referencias bibliográficas

Del Pozo, F.J., Añaños, F.T., y García, M.M. (2013). El tercer sector y las entidades no penitenciarias en los procesos de reinserción: El tratamiento penitenciario desde las mujeres reclusas y el personal profesional. En S. Torío, O. García, J.V. Peña y C.M. Fernández (Coords.), *Crisis social y el estado del bienestar: Las respuestas de la pedagogía social* (pp. 428-435). Oviedo, España: Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones.

Del Pozo, F.J. (2016). El enfoque diferencial de género en las intervenciones socioeducativas en ámbitos penitenciarios. *Revista de Educación Social (RES)*, (22), pp. 109–121.

Del Pozo, F.J. (2017). La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XX1*, 20(2), pp. 343-363.



Talleres socioeducativos de gestión emocional en un centro penitenciario (19)

Alba Martínez Ruiz:

Correo electrónico: alba_333_@hotmail.com

Cristina Sánchez Barrionuevo:

Correo electrónico: crissanchez0590@gmail.com

Palabras clave: Emociones, Educación Social, Inteligencia Emocional

1. Introducción y contextualización

Debido a la elevada prevalencia de dificultades de gestión de emociones que podemos encontrar en la población reclusa, consideramos beneficioso realizar un taller de gestión de emociones con la visualización de la película “Inside Out”.

Se creó este proyecto con la intención de aplicar una perspectiva interdisciplinar dentro de un centro penitenciario, teniendo en cuenta las dificultades establecidas que supone trabajar en el debido a las normativas y la jerarquización que hay. Otra de sus finalidades fue mejorar la reinserción a través del reconocimiento y la regulación de sus propias emociones.

2. Objetivos

- 1- Identificar las emociones intrapersonales y saber exteriorizarlas.
- 2- Aprender a gestionar las emociones mediante la integración del proceso emocional.



3. Metodología

Criterios inclusión: Hombres y mujeres. Edad: 18 a 65 años.

Participación voluntaria con compromiso de asistencia a las sesiones. Se realizaron las sesiones con tres grupos: hombres preventivos, hombres penados y mujeres preventivas y penadas. El taller estuvo formado por tres sesiones para cada grupo: visualización de la película y dos sesiones teórico-prácticas para su aplicación.

Se necesitó una sala con material audiovisual, compuesto de un proyector donde se visualizó la película “Inside Out” en la primera sesión y, esta misma sala, donde se realizó las posteriores sesiones mediante el soporte “Power Point”. También se utilizó una pizarra para que los internos hicieran una lluvia de ideas previa. La duración fue de 1,45 h para la primera sesión y de 1 h aproximada para las dos sesiones siguientes.

El equipo que formó parte para la realización del taller fueron un voluntario de la Cruz Roja que condujo la primera sesión de la película y este mismo voluntario con la doctora asistencial y enfermera para las dos sesiones posteriores.

Sesión 1

Visualización de la película “Inside Out”.

Al finalizar, se compartieron las ideas principales con el voluntario.

Sesión 2

Al inicio de la sesión, se realizó una lluvia de ideas con los integrantes de cada grupo y se anotaron las emociones que detectaron en la película y las que conocían ellos anteriormente en la pizarra.

Mediante el “Power Point” se explicó la diferencia entre sentimientos y emociones.

Con la ayuda del cartel el “Universo de Emociones”, creado por Eduard Punset, Rafael Bisquerra y estudio PalauGea, se identificaron algunas de las 350 emociones existentes actualmente y, de estas, se escogieron las 5 emociones primarias para trabajar, concretamente las que coincidían con los personajes principales de la película: alegría, tristeza, ira, asco y miedo.



Se desarrollaron cada una de ellas explicando su definición, sus características, sus funciones y se asociaron al personaje, mediante las actitudes de estos.

Posteriormente, se hablaron de las emociones secundarias y se pusieron ejemplos de estas y la relación con las emociones primarias.

Se realizó un ejercicio para concluir en el que los internos tenían que identificar sus principales emociones antes del ingreso al centro y las desarrolladas durante la estancia, detectando la relación de estas con su situación actual. También se les pidió que pusieran ejemplos que les provocaban estas emociones.

Sesión 3

Se inició la sesión recordando lo trabajado en la sesión anterior y haciendo que cada uno explicará una de las emociones primarias. Se habló de la importancia de poder compartir las emociones y la expresión mediante el lenguaje no verbal.

Se explicó en qué consiste el proceso emocional, desde el momento en que se recibe un estímulo, la interpretación que podemos hacer de este dependiendo de factores como la cultura, experiencia o expectativas y la reacción final, que puede ser fisiológica e involuntaria.

Se realizó una actividad en la que cada compañero debía decirle al de su izquierda una emoción al oído y este tenía que interpretarla mediante lenguaje no verbal delante del grupo con la finalidad de ser identificada.

Se explicó que era la inteligencia emocional y se dieron las pautas para poder gestionar de forma saludable la emoción vivida, mediante la identificación, el reconocimiento y su regulación. A continuación, se realizó una actividad en la cual los internos debían visualizar una imagen con un color predominante y tenían que expresar que les transmitía.

Posteriormente, se mostraron las emociones que suelen ir asociadas con esos colores, a nivel general, validando las que ellos habían identificado. Para finalizar, se pusieron en común los aspectos trabajados durante las sesiones y se habló de los puntos



positivos y puntos a mejorar del funcionamiento del taller y se les pasó una encuesta de satisfacción.

4. Resultados y conclusiones

Exceptuando un interno que obtuvo la libertad, los demás internos cumplieron su compromiso de asistir a las tres sesiones realizadas.

En las encuestas de satisfacción, se concluyó que todos los internos estaban satisfechos por las sesiones realizadas y demandantes de nuevos talleres.

Se pudo ver que es un tema que la mayoría de los integrantes no habían trabajado previamente y que, mediante estas sesiones, pudieron adquirir nuevos conocimientos, tanto teóricos como prácticos para su gestión.

Como punto a mejorar, vimos que sería beneficioso para el grupo que los profesionales fueran los mismos durante las tres sesiones para una mejor valoración del funcionamiento y mejorar el vínculo terapéutico. En nuestro caso, debido a los turnos alternos de enfermería, no pudo ser la misma. Debido a su buena adhesión, se decidió realizar el taller con nuevos integrantes periódicamente.

5. Referencias bibliográficas

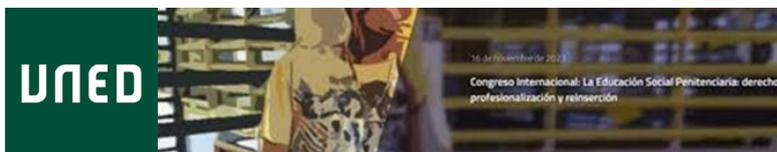
Prat, A. A. G. (2017-2018). *Diseño de Talleres de Educación Emocional. Lengua y Emoción*. Universidad de Barcelona.

El proyecto. (2014, junio 2). *Universo de Emociones*.
<https://universodeemociones.com/proyecto/>

Gil, P.T. (2014). *Reconociendo las emociones ¿Qué son y para qué sirven?* UNED.

Olveira, S. R. (2016). Y tú, ¿qué haces por la educación social? Experiencias llevadas al papel. *Revista de Educación Social*, 22, 355–360

Martín Solbes, V.M. y Sánchez-Valverde, C. (Eds.). (2016). Educación Social en centros penitenciarios. *Revista Educación Social*, 22, 5–9.



Intervención educativa y terapéutica para la salud en prisión: perspectiva interdisciplinar (20)

Estefanía Rodríguez Rodríguez

Correo electrónico: fanny.rodriguez.and@gmail.com

Cristina Sánchez Barrionuevo,

Correo electrónico: crissanchez0590@gmail.com

Mireia Hernández Ribera

Correo electrónico:mireiacat8@gmail.com

Palabras clave: Intervención educativa Grupo, Terapia, Personalidades, Interdisciplinariedad

1. Introducción y contextualización

En los Centros Penitenciarios suele existir un elevado número de internos con trastornos mentales, siendo los más frecuentes los trastornos de personalidad, ansiedad y depresión, y el consumo de tóxicos.

Algunos con sospecha de trastorno y otros con diagnóstico establecido. Creemos que influye en su tratamiento y rehabilitación, desde un punto de vista sanitario nos ayuda a entender la relación de estos trastornos con conductas violentas, inapropiadas y de riesgo.

Debido a las diferentes procedencias de los reclusos, vemos una forma distinta de interpretar las diversas personalidades que hay en la sociedad, teniendo en cuenta aspectos socioculturales, por tanto, es interesante hacer hincapié desde un aspecto educacional incluyendo la visión integral de la salud para una favorecer una mejor



integración social. Para ello, es fundamental la colaboración interdisciplinar de educadoras/es, personal sanitario (médicos, enfermeras, entre otras).

También creemos que comprender estos trastornos ayuda al interno, a su familia y a su entorno para facilitar su reinserción y también al equipo multidisciplinar que lo atiende pues muchas de estas conductas “de ira, desarraigo, repetitivas, etc.) tienen una parte de origen en los trastornos de personalidad existentes.

2. Objetivos

1. Identificar las diferentes personalidades de los 4 personajes principales de la película.
2. Conocer que rasgos caracteriza cada una de las personalidades.
3. Intentar saber qué tipo de personalidad tiene cada uno de los integrantes del grupo.

3. Metodología

Criterios inclusión: Internos con diagnóstico previo o sospecha de trastorno personalidad

Hombres y mujeres en régimen preventivo y penado. Edad entre 18 a 65 años.

La participación de internos es máxima de 6 participantes, debido a la normativa del centro penitenciario al que formamos parte, ya que es un centro de alta seguridad. La participación fue voluntaria, pero respetando las normas internas (buena conducta, respeto hacia la infraestructura y compañeros). Era necesario ver la película y/o leer el libro de “La chica del tren” en la primera sesión para poder hacer la segunda sesión.

Se precisó una sala con material audiovisual para poder visualizar la película con un voluntario.

Se distribuye en 2 sesiones.

1ª sesión: 2 horas



1ª sesión: 1 hora

Para el feed-back de la sesión anterior se precisó de la misma sala, una pizarra, el voluntario, la doctora que dirigía la sesión y una enfermera. Sería fundamental la colaboración de educadoras/es en este abordaje para seguir trabajando en los acompañamientos de interior y de participación en semilibertad. Se distribuyeron al azar unas tarjetas con los nombres de los personajes principales y se pide a los internos que describan las características de comportamiento y/o rasgos psicopatológicos que se van escribiendo para obtener un cuadro completo de los personajes. Posteriormente se introduce un resumen de los rasgos de los personajes, incidencia y prevalencia de estos, comparándolos con los más habituales en centros penitenciario, usando un lenguaje coloquial y de fácil entendimiento para ellos/ellas.

Se distribuye en 2 sesiones.

1ª sesión: 2 horas

1ª sesión: 1 hora

4.Resultados

La participación fue de un 100% tanto en la primera como en la segunda sesión. Los internos fueron más conscientes y entendieron mejor su diagnóstico, algunos rasgos de ellos mismos y de personas conocidos o de sus propios compañeros.

El primer grupo donde se realizó fue en los internos con régimen de penados hombres. Debido a los beneficios de los resultados obtenidos, se decidió repetir el procedimiento para los internos en régimen de preventivos hombres y por otro lado mujeres en régimen de preventivo y penado juntas.



5. Conclusiones

Los trastornos de personalidad se pueden definir como unos patrones de regimientos rígidos, que se manifiestan en dos o más de los siguientes ámbitos: cognición, afectividad, control de los impulsos y funcionamiento interpersonal. Estos trastornos causan un malestar significativo en diferentes ámbitos, social, familiar, laboral, etc. Que entenderlos y poder trabajarlos nos puede facilitar la reinserción y ayudar de una forma más profesional a los internos.

Al ser un centro de alta seguridad los internos permanecen muchas horas en sus celdas, privados de estar acompañados y de actividades lúdicas como compartir una serie, una película, hobbies con los compañeros de módulo, por esta razón fue un acierto crear estas sesiones de cine fórum en el centro. A raíz de ahí se trabajaron más sesiones con películas de otras temáticas. (Coco para trabajar el duelo / In side out para trabajar emociones / Crash para trabajar clasismo, estereotipos y racismo, etc.).

En el entorno penitenciario debido a las medidas en las que se encuentran los reclusos, como son la privación de la libertad, vigilancia excesiva, las normas internas del centro, pueden agravar los trastornos mentales y conductuales que ya existentes previamente.

Creemos que la educación y/o en sus patologías tanto físicas como mentales, es un buen inicio para ayudarlos a entender muchas conductas que han tenido o que tienen, y poder prevenir algunas actitudes inapropiadas socialmente.

Es urgente la corresponsabilidad entre agentes de la intervención en salud en los centros penitenciarios, de tal modo que se desarrollen acciones conjuntas o delegadas por cada profesional en los proyectos como este.



6. Referencias bibliográficas

Abram KM, Zwecker NA, Welty LJ, Hershfield JA, Dulcan MK, Teplin LA. Comorbidity and continuity of psychiatric disorders in youth after detention: a prospective longitudinal study. *JAMA Psychiatry*. 2015 Jan;72(1):84-93. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2014.1375.

Andersen, H. (2004). Mental Health in Prison Populations. A review - with special emphasis on a study of Danish prisoners on remand. *Acta Psychiatrica Scandinavica*,

Santos Rego, M. (Dir). (2012). *Inmigración y administración local. La gestión socioeducativa*. Netbiblo.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP). (2020). Total nacional diciembre 2020.

Zabala, C. (2016). *Prevalencia de trastornos mentales en prisión: Análisis de la relación con delitos y reincidencia*. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

-



Salud mental en prisiones: intervención grupal

(21)

Mireia Hernández Ribera

Correo electrónico: mireiacat8@gmail.com

Estefanía Rodríguez Rodríguez

Correo electrónico: fanny.rodriguez.and@gmail.com

Alba Martínez Ruiz

Correo electrónico: alba_333_@hotmail.com

Palabras clave: Grupo, Terapia, Educación, Depresión, Ansiedad, Salud mental

1. Introducción y contextualización

Debido a la alta prevalencia de internos en nuestro centro que presentan cuadros mixtos de ansiedad y depresión, se decide adaptar el protocolo de educación psicoterapéutica que se utiliza en Centros de Atención Primaria de Cataluña. Consideramos necesario poder utilizar la educación como herramienta de inclusión social y para una mejora de su reinserción, ya que esta aporta los conocimientos que podrían facilitar una adaptación durante su estancia y ayudarles a conocer una mejor versión de sí mismo desconocida. Teniendo en cuenta la estructura y el control que hay en estas instituciones, creemos oportuno ampliar la visión interdisciplinar que hay existente, por tanto, la necesidad de este taller.

2. Objetivos

- 1- Aplicar un protocolo de educación psicoterapéutica en un centro penitenciario para valorar el grado de efectividad en personas con ansiedad y depresión.
- 2- Dar las herramientas y ampliar los conocimientos sobre su patología y aumentar la implicación y/o responsabilidad en su salud.



- 3- Aprender técnicas de relajación para la gestión de las crisis.

3. Metodología

Criterios inclusión: Internos con diagnóstico de ansiedad y/o depresión.

Hombres en régimen de penados. Edad entre 18 a 55 años.

La participación fue voluntaria, pero con compromiso de asistencia a las sesiones.

El desarrollo fue realizado por el personal sanitario del centro. Previamente se les entregó el cuestionario BECK y el EURO QOL para su autocumplimentación. Se precisó una sala con material audiovisual para poder visualizar un Power Point con dos profesionales: medico asistencial como conductora del grupo y enfermería como observadora.

Se realizaron 7 sesiones de 1 hora o 1 hora y media de duración aproximadamente con una periodicidad semanal en las que se trabajaron diferentes aspectos educativos, sanitarios y psicológicos. Al finalizar cada sesión, se explicó una técnica de relajación y se puso en práctica.

Sesión 1. Toma de contacto.

En esta primera sesión, se presentaron los participantes y se explicó el funcionamiento del grupo, como se desarrollarían las sesiones, las normas a seguir y se introdujeron técnicas de relajación.

Técnica utilizada: Respiración abdominal.

Sesión 2. Depresión y Ansiedad.

Se definieron estas dos patologías con sus síntomas y como podían influenciar en su vida diaria, facilitando la posibilidad de expresar sus sentimientos.

Técnica utilizada: Pintar mándalas.



Sesión 3. Alimentación, tóxicos y sueño.

Se dieron pautas de hábitos saludables en relación con la alimentación para mejorar otros aspectos nocivos provocados por la comida y hábitos tóxicos como la cafeína y el tabaco, que pueden empeorar el sistema nervioso. También se habló de la importancia de tener un sueño reparador y se dieron pautas para mejorar la conciliación del sueño relacionándolo con la alimentación y los tóxicos.

Técnica utilizada: Técnica de Jacobson.

Sesión 4. Autoestima.

Se explicó que era la autoestima y la autocrítica, dando recomendaciones sobre cómo afrontar la situación y facilitando un espacio para expresar como se sienten referente a sí mismos.

Técnica utilizada: Relajación guiada

Sesión 5. Asertividad.

Se explicaron los diferentes tipos de estilos comunicacionales mediante ejemplos, las diferentes habilidades sociales y estrategias para una comunicación asertivo.

Técnica utilizada: Respiración relajante, “4-7-8”.

Sesión 6. Resolución de conflictos y pensamiento positivo.

Se definió el concepto de conflicto y se explicó la técnica de resolución de conflictos. También se valoró la importancia del pensamiento positivo frente a los pensamientos negativos.

Técnica utilizada: Técnica de resolución de conflictos de los 5 sentidos.

Sesión 7. Conclusión final.

Se realizó una sesión para finalizar el grupo y se resumió todo lo que se había trabajado. También se resolvieron dudas y se puso en común como habían ido las sesiones y como les había servido la terapia. Compartieron aspectos positivos y aspectos a mejorar.



Técnica utilizada: Musicoterapia.

Al finalizar las sesiones, se volvieron a pasar los mismos cuestionarios para valorar la efectividad del protocolo aplicado.

4. Resultados

Durante las sesiones, hubo una pérdida de un participante debido a su libertad y otro interno que se excluyó del grupo por dos asistencias no justificadas. La asistencia media de las sesiones a nivel individual fue de un 90%. Los Beck pre/ post intervención: 11/0, 22/0, 23/7, 18/6, 25/3, 19/6, 15/2. Existieron muchos abordajes cualitativos, psicosocioeducativos vinculados a aprendizajes emocionales, corporales o sociales que son complejos en su medición o valoración.

5. Conclusiones

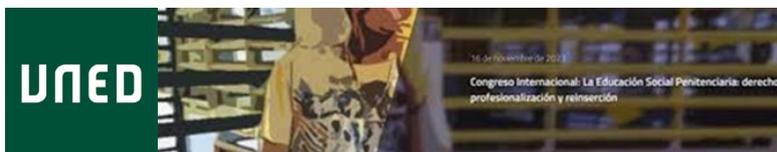
Se ha podido comprobar que el protocolo ha demostrado ser una herramienta eficaz en el centro penitenciario para poder crear un vínculo terapéutico con los internos y ha mejorado su estado anímico, aportándoles mecanismos de afrontamiento.

Debido a su buen funcionamiento, se acordó desde el equipo médico poder aplicar el protocolo con otros grupos, preventivos y mujeres, y revalorar periódicamente volver a realizar las sesiones con nuevos ingresos e ir actualizando las sesiones con internos con un régimen superior a 6 meses.

Como punto a mejorar, se valoró que para llevar a curso estas sesiones, sería ideal que siempre fueran los mismos profesionales. Por motivos de organización del centro, los horarios de enfermería, turnos de 12 horas rotativos, no permitían que cada semana fuera la misma enfermera la que participará en la sesión.

Otro aspecto a mejorar es la necesidad de que todos los profesionales que participen en el grupo estén formados en Educación para la Salud y, en la aplicación del protocolo, únicamente estaba formada la persona conductora de grupo.

Se recomienda la intervención y la corresponsabilidad de los diversos agentes que actúan en los centros y forman parte de los equipos técnicos, valorando la necesidad



de la potenciación de la figura de educadores/as en el desarrollo de los aspectos socioeducativos internos y de la reincorporación comunitaria.

6. Referencias bibliográficas

Armengol-Vallés, J., Campo-Osaba, M. A., Escudero-Soler, A., Falder-Serna, I., Fernández-Linares, E. M., García-Tarafa, M. T., Moya-Colacios, I., Puigdevall-Grau, E., Raya Tena, A., & Romero-Pina, M. T. (2009). Protocol d'intervenció grupal psicoeducativa per a pacients amb depressió lleu/moderada a l'atenció primària. <https://scientiasalut.gencat.cat/handle/11351/4596>

Grups psicoeducatius als CAP per tractar l'ansietat i la depressió lleus. (2017, agosto 16). Informació dels CAP de Barcelona ciutat. <https://atencioprimariaicsbcn.wordpress.com/2017/08/16/beneficis-dels-grups-psicoeducatius/>

Herrera, P. y Frejtman, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.

Vive. (2020, noviembre 19). La intervención psicoeducativa, ¿en qué consiste? UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/psicoeducacion/>



Tratamiento y acción socioeducativa diferencial en Colombia: las prácticas universitarias como acción socioeducativa (22)

Claudia María López Ortiz

Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales

Universidad Libre Colombia

Correo electrónico: claudia.lopez@unilibre.edu.co

Palabras claves: tratamiento, acción socioeducativa, enfoques diferenciales, prácticas universitarias

1.Introducción

El programa a presentar centra su atención en las acciones socioeducativas que se desarrollan en el marco de la práctica pre profesional de estudiantes del programa de Trabajo Social (que en esta Universidad presenta un potente enfoque socioeducativo), quienes realizan en el centro penitenciario y carcelario, un acercamiento a lo largo de dos periodos académicos y en los cuales desarrollan intervenciones y estrategias socio educativas con los grupos poblacionales, se reconoce en ese ejercicio práctico la pertinencia de formar profesionales en escenarios de alta complejidad social en perspectivas de derechos humanos y dignidad humana.

Cobran especial sentido las perspectivas teóricas y metodológicas que permitan el reconocimiento de los factores diferenciales en las estrategias, toda vez que las políticas del cuidado compartido, la reducción de los efectos de la prisionalización en las familias y la vulneración previa de sus derechos, son consideraciones pertinentes para el abordaje socio educativo y el ejercicio profesional de la disciplina.



2. Contextualización o fundamentación teórica

El concepto “condición excepcional” ha sido adoptado por el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) para hacer referencia a las Personas Privadas de la Libertad (PPL) pertenecientes a los grupos y sectores sociales que han sido históricamente vulnerados por razones de género, etnia, orientación sexual, edad, nacionalidad en el marco de las políticas globales de Derechos Humanos y de las personas privadas de la libertad (ONU, 1990; 2016). Colombia ha realizado en sus políticas penitenciarias algunos avances normativos, administrativos y sociales muy interesantes respecto al tratamiento penitenciario diferencial (Del Pozo y Martínez, 2015).

La contextualización de la experiencia se enmarca con la población privada de libertad en este caso las mujeres del Centro Penitenciario y Carcelario de *la Badea* en (Dosquebradas Risaralda), desarrollado desde los lineamientos institucionales, específicamente el marco los programas de tratamiento y desarrollo que deben aplicarse de manera transversal y que encuentran en los grupos poblacionales específicos aspectos transversales propios de las condiciones de vulnerabilidad que están presentes y se agudizan en la privación de libertad, considerándose necesario que no exista un tratamiento penal desproporcionado sobre todo porque los delitos por los que están en este espacio, en un gran número no se encuentran en el marco de delitos de alto impacto y gravedad y en ocasiones ellas han sido instrumentalizadas por las organizaciones criminales.

Se hace necesario en el proceso de formación de profesionales que actúan en contextos de alta vulnerabilidad y complejidad dotar de herramientas pertinentes para el abordaje de la realidad desde perspectivas socio educativas, capaces de acompañar y orientar los grupos humanos y poblacionales hacia posibilidades de participación, cambio y mejoramiento de condiciones de vida, no obstante la dificultad que representa el estar privada de libertad; es así como los estudiantes se encuentran en la necesidad y oportunidad de crear, articular y desarrollar programas socioeducativos en relación directa a la condiciones mencionadas que integran las prioridades de estos grupos (Del Pozo y Jiménez, 2017).



En lo que hace referencia a considerar los efectos particulares de la privación de libertad que tienen las mujeres, que tienen esta realidad reconoce las vulnerabilidades que preexisten en ellas, las cuales se hacen más complejas cuando se encuentran privadas de libertad, “la cárcel detona desigualdades, discriminaciones e injusticias que se derivan de los impactos que produce sobre mujeres que provienen de una situación social precaria que se aumenta significativamente cuando están encarceladas” (Uprimny et al., 2016, pp. 37-38).

Se hace necesaria también la articulación con la práctica que permita potenciar los procesos de empoderamiento, liderazgo y convivencia con las estrategias educativas para estos grupos, reconociendo que cada situación alberga factores que visibilizan asimetrías y requieren enfoques diferenciales para ser tenidas en cuenta garantizando el desarrollo de enfoques preventivos, interventivos y reparadores cada vez más integrales (Castillo y Ruiz, 2007).

Se considera la importancia dentro del proceso formativo de orientar el proceso del estudiante hacia la reflexión en torno a los lineamientos teóricos y normativos de esta realidad, la generación de estrategias acordes con los factores que se encuentran presentes en estos grupos, reconociendo los impactos en referencia al género, el curso de vida, los factores socio políticos y socioculturales, desde la perspectiva de los Derechos Humanos y la dignidad humana.

3. Objetivo

Reflexionar con la comunidad académica el desarrollo de esta experiencia académica desde las prácticas de estudiantes de Trabajo Social en contextos de privación de libertad especialmente de mujeres y sus connotaciones, realidades y desarrollos institucionales de Colombia

4. Metodología y/o desarrollo

Desarrollo de programas para la atención de grupos excepcionales en consideración a la práctica pre- profesional orientada desde las áreas de tratamiento y desarrollo desde perspectivas socioeducativas (preventivas, saludables, comunitarias, integrales y diferenciales) (Henaó et al, 2020), conducentes a los diferentes grupos poblacionales



(migrantes, lactantes y/o gestantes, de comunidades diversas, adultas mayores y con enfoques étnicos), en el marco de sus realidades, problemáticas y características.

5. Acciones y/o resultados

- Reconocimiento y diagnóstico de condiciones
- Acercamiento a los grupos poblacionales
- Planificación de las estrategias socioeducativas
- Desarrollo de las actividades en relación con los grupos poblacionales y transversalidad del tratamiento
- Socialización de resultados y recomendaciones

6. Discusión, conclusiones y recomendaciones

- a) Los enfoques diferenciales se hacen pertinentes en las consideraciones de la intervención y el tratamiento socio educación de las mujeres privadas de libertad y que caracterizan su realidad en el marco de ser mujeres migrante so extranjeras, pertenecientes a comunidades LGTBI, gestantes o lactantes, adultas mayores, mujeres pertenecientes a grupos étnicos, mujeres en discapacidad.
- b) El país ha avanzado en el reconocimiento del enfoque de género en el marco de la atención penitenciaria y carcelaria, este horizonte permite a los profesionales en formación lograr mayor articulación siendo pertinentes desde las estrategias socio educativas relacionadas con dimensiones propias del quehacer y la intervención profesional.



7. Referencias bibliográficas

- Castillo, J. y Ruiz, M. (2007). Un reto educativo en el siglo XXI: La educación de delincuentes dentro del ámbito penitenciario. Una perspectiva de género. *Revista de Educación*, 360, 301-314.
- CIDE, Universidad Javeriana, CICR (2018). *Mujeres y prisión en Colombia: desafíos para la política criminal desde un enfoque de género*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Del Pozo, F.J., y Martínez, J.A. (2015). Retos del tratamiento penitenciario en Colombia: Enfoque y acción diferencial de género desde la perspectiva internacional. *Revista Criminalidad*, 57(1), pp. 9–25
- Del Pozo, F.J., y Jiménez, M. (2017). Women prisoners in the colombian caribbean and social – educative action: Multicultural faces in the feminization of poverty, conflict and social exclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, pp. 216–222.
- Henao, O.M. López Ortiz, C.M. Moreno, G.A., Tabima, D. y Marín, J.D. (2020). *El CICR y la academia por las cárceles saludables: compendio de experiencias exitosas*. Universidad Libre de Pereira.
- ONU (2016) *Documento final del período extraordinario de sesiones de la asamblea general de las Naciones Unidas sobre el problema mundial de las drogas celebrado en 2016*
www.unodc.org/documents/postungass2016/outcome/V1603304-S.pdf
- ONU (1990). Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad (Reglas de Tokio). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-standard-minimum-rules-non-custodial-measures>
- Uprimny, R., Martínez, M., Cruz, L., Chaparro, S., & Chaparro, N. (2016). *Mujeres, política de drogas y encarcelamiento: una guía para la reforma de políticas en Colombia*. Bogotá D.C:Dejusticia.



Deporte e inclusión: el papel de la Educación Social en la Justicia Juvenil (23)

Javier Morentin Encina

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Correo electrónico: jmorentin@edu.uned.es

Palabras clave: Educación social; deporte; inclusión; justicia juvenil

1.Introducción

La actividad física, influye directamente en el desarrollo físico y motor de quien la práctica, pero además genera beneficios relacionados con el ámbito social, repercutiendo en la adaptación de las personas a su entorno, generando una población saludable y activa, Pérez-Heredia (2017). Concretamente, el deporte en prisión genera valores educativos, terapéuticos, recreativos, competitivos y utilitarios para el contexto penitenciario, así como ocupación del tiempo libre, la evasión y la liberación de la agresividad (Rios, 2004). El deporte, como cualquier otra actividad de la vida, podrá transmitir valores deseables o no deseables y trasladarse a la vida cotidiana de los implicados, dependiendo del tipo de relaciones interpersonales del contexto social de su práctica (Gutiérrez, 2003, Martos García, Devís Devís y Sparkes, 2009).

Es por ello que prestar atención al tipo de relaciones que se crean es algo primordial y todavía más, si cabe, en centros de menores para jóvenes infractores. El papel del educador social como agente de mejora social en estos jóvenes es crucial (Pérez, Lasheras 2014). Pelegrín, Garcés y Cantón (2010) afirman que los menores que practicaban algún deporte tenían menor riesgo a desarrollar actitudes y conductas agresivas. Además, mejora el potencial educativo ligado al autocontrol y, sobre todo, el entretenimiento y la compensación para ocupar el tiempo, huir del hastío y sobrellevar los problemas del encierro (Martos García, Devís Devís y Sparkes, 2009). Con respecto



a la reinserción, hay investigadores que afirman que los programas recreativos, incluidos los deportivos, pueden reducir el crimen y son esenciales para la rehabilitación social de los presos (O'Morrow y Reynolds, 1989), otros en cambio creen que la reinserción aparece como una quimera o una empresa titánica para héroes individuales (Martos García, Devís Devís y Sparkes, 2009).

Según Del Pozo y Añaños-Bedriñana (2013), el Modelo Socioeducativo Emergente permite generar programas y acciones integrales que buscan superar los efectos de la prisionalización, potenciar la autonomía, la emancipación, la autogestión, la libertad y el empoderamiento. El tipo de trabajo que se presenta a continuación es una investigación realizada dentro de un proyecto de intervención socioeducativa denominado InterGOL: Educación y Fútbol. Esta intervención se desarrolla tanto en el Centro de Menores de la Comunidad Foral de Navarra (régimen internos) y jóvenes en distintos recursos de la Fundación que tienen también que cumplir medidas judiciales en el exterior del Centro de Menores (régimen externo). Esta colaboración se constituye entre la Asociación Berriztu, la Fundación Osasuna y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Se explicará en esta presentación tanto la parte de intervención como la de investigación, pues no puede darse una sin la otra.

2.Contextualización

Por un lado, el proyecto de intervención comienza en abril de 2021 y sigue desarrollándose hasta la actualidad por los buenos resultados que está aportando. La intervención se realiza durante un día a la semana, exceptuando los meses de julio, agosto y septiembre. Entre otras actividades, fundamentalmente se efectúan entrenamientos de fútbol para jóvenes infractores con educadores sociales. Por el otro, el proyecto de investigación se realiza en mayo-junio de 2022 y en mayo-junio de 2023.

3.Objetivos

Distinguiremos entre los objetivos de la intervención y los de la propia investigación.



Los objetivos principales de la intervención son los siguientes: (1) desarrollar los valores inherentes al deporte; (2) promover la educación integral de la infancia y de la juventud; (3) fomentar la inclusión social de los más vulnerables. El objetivo principal de la investigación ha sido conocer la opinión de los profesionales de la educación social que trabajan en el centro con respecto a los aspectos positivos que tiene la intervención que se realiza con los menores.

4. Metodología y/o desarrollo

La intervención se realiza todos los martes de noviembre a mayo en dos grupos diferenciados (externos e internos). Los entrenamientos se componen de las siguientes fases:

1ª Fase – Reunión: Reunión sobre intereses y sentimientos; expectativas del entrenador: la sonrisa y el cuidado; gestión de emociones; refuerzos de las decisiones tomadas.

2ª Fase: Entrenamiento, calentamiento, juego, técnica, partido

3ª Fase: Estiramiento, calma, grito

La metodología utilizada en la investigación para la recogida de información ha sido el cuestionario con preguntas abiertas. Este cuestionario se envió a los educadores sociales que participan tanto a quienes trabajan con los menores en régimen de semilibertad como a los profesionales que trabajan con los menores que cumplen medidas en régimen cerrado. Se envió por correo electrónico, así como también se proporcionó un enlace durante los entrenamientos a través de un código QR para que pudieran responderlo desde el propio móvil. El número de menores con quienes se ha intervenido durante estos tres años han sido un total de 74. El número total de educadores que contestaron al cuestionario del primer año fueron 24 y 12 los que contestaron al segundo. El número menor de educadores está justificado debido a que consensuamos que fueran menos educadores para poder tener una visión conjunta y más participativa.



El procedimiento de recogida y tratamiento de información se realizó en 4 fases:

1ª Fase – Creación de preguntas junto con equipo de trabajo

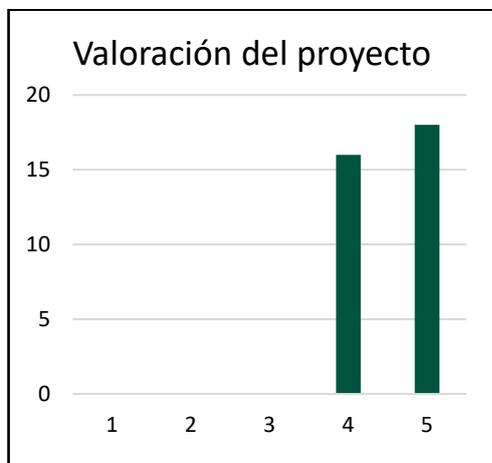
2ª Fase – Presentación de cuestionario de forma presencial para rellenar de forma digital

3ª Fase – Recogida de información

4ª Fase – Análisis de resultados

5.Resultados

En primer lugar, vemos en el gráfico 1 que todos valoran el proyecto de forma muy positiva y en el gráfico 2 que recomendarían su participación a todos los jóvenes.



Los resultados cualitativos muestran que con la intervención se ofrece una alternativa de ocio saludable con la que se fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, a través del aprovechamiento de una resolución de conflictos adecuada.

Me impactó cómo incluso conociéndose entre ellos y seguramente habiendo tenido más de un conflicto fuera, durante los entrenamientos había muchísimo respeto y compañerismo.



El compañerismo que se observa entre los chicos en los entrenamientos, sobre todo siendo un deporte de contacto, cuando hay un golpe entre ellos, cómo se piden disculpas. Cómo se ha creado equipo que pese a sin conocerse se animan entre ellos.

Además, comparten conductas positivas y generan vínculos adecuados tanto con sus iguales como con los entrenadores, participando de las decisiones adoptadas y generando un sentimiento de pertenencia a un grupo de referencia positivo.

Se pueden observar diferentes chavales con dificultades en sus relaciones sociales que en este espacio consiguen llevarse bien con todos los integrantes incluso con motivación de volver sin miedo a ser juzgados.

Se da a los chicos y a las chicas un espacio para poder disfrutar de su ocio y tiempo libre, salir de su rutina y compartir espacio entorno a unos valores y conductas positivas. Crean un vínculo con los entrenadores y con los/as compañeros/as que refuerza su participación y compromiso con la actividad.

Todo ello mejora su empatía y la autogestión de sus propias emociones, lo que genera una integración social adecuada con posterioridad al cumplimiento de sus medidas penales.

Se trabajan/desarrollan/mejoran/aprenden diferentes valores los cuales se ponen a efecto tanto durante los entrenamientos, como pueden tener su repercusión "fuera". Valores como la empatía, deportividad, competición sana, frustración, compañerismo, respeto o humildad.

La primera vez que fui a ver cómo era el proyecto, me sorprendió muchísimo el respeto que hay entre las personas que participan. Entre ellos, muchos tienen problemas serios y cuentas pendientes, por lo que me sorprendió cómo son capaces de dejar estas diferencias de lado en este espacio.



6. Discusión y conclusiones

La utilización del deporte y el uso adecuado de las expectativas y refuerzos positivos ofrece a los jóvenes que están cumpliendo medidas judiciales un espacio de disfrute, seguro y construido con la participación de todos en el cual mejora su calidad de vida tanto a nivel social como personal. Este trabajo es imprescindible que se dé desde la Educación Social, puesto que ofrece las herramientas necesarias para poder realizar estas intervenciones con éxito.

7. Bibliografía

Del Pozo Serrano, F. J. y Añaños-Bedriñana, F.,T. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?*/The Prison Social Education: Wherefrom we come and towards where do we go? *Revista Complutense De Educación*, 24(1), 47-68.

Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre los valores en la educación física y el deporte*. Paidós.

Lasheras Ruiz, R. y Pérez Eransus, B. (2014). Jóvenes, vulnerabilidades y exclusión social: impacto de la crisis y debilidades del sistema de protección social. *Revista de servicios sociales*, 137-157.

Martos García, D., Devís Devís, J., y Sparkes, A. C. (2009). Deporte entre rejas. ¿Algo más que control social?. *Revista Internacional De Sociología*, 67(2), 391-412.
<https://doi.org/10.3989/RIS.2007.07.26>

O'Morrow, G. S. y R. P. Reynolds (1989). *Therapeutic Recreation: A Helping Profession*. Prentice-Hall Inc.

Pelegrín, A., Garcés de los Fayos, E. J. y Cantón, E. (2010). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Información psicológica*, (99), 64-78.

Pérez-Heredia, D. (2017). El deporte como medio de integración social. *Revista digital inesem*. Recuperado de: <https://www.inesem.es/revistadigital/educacion-sociedad/inclusion-social-deporte/>

Ríos, M. (2004). Educación física en establecimientos penitenciarios de Cataluña. *Tandem*(15), 68-82.

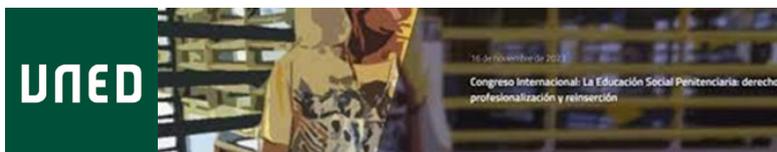


Imagen e identidad en el contexto educativo de la prisión: la fotografía como instrumento de investigación e inclusión visual (24)

Izabel Cristina Liviski

Julio César Ponciano

Sonia María Chaves Haracemiv

Palabras clave: Inclusión visual; Fotoetnografía; Reclusas; Remisión de pena; Estigma.

1. Introducción y objetivo

El principal objetivo de este artículo es reflexionar sobre las representaciones visuales de las internas en el espacio penitenciario y la construcción de sus identidades en el contexto de privación de libertad, a partir del concepto de “inclusión visual”.

2. Contextualización

Para esto, se realizaron talleres de fotografía digital durante seis meses a un grupo de reclusas de la Prisión Central Estatal de Mujeres de Piraquara en el estado de Paraná, Brasil. En estos talleres se impartieron contenidos teóricos además de actividades prácticas y, a partir de la edición del material resultante, se problematizó la relación entre las imágenes creadas por ellas y la construcción de sus identidades como reclusas, y también cómo estas imágenes condujeron a comprender cómo se da el desarrollo de relaciones de intersubjetividad en prisión, mediadas además por la situación de estigma en la que se encuentran estas mujeres.



3. Metodología y resultados

Las metodologías de investigación utilizadas fueron la objetivación participante, según Pierre Bourdieu (2004) y la fotoetnografía, según Roberson Achutti (1997). Los talleres se convirtieron en un espacio de investigación y extensión, además sus resultados proporcionaron datos de trabajo de campo para la formulación de una tesis en Sociología, con el objetivo también de brindar remisión de penas a las internas. El resultado concreto es que algunas de las ex reclusas que participaron en los talleres continúan sus estudios ahora en régimen abierto, tomando un curso de fotografía en la universidad local y preparándose para ingresar al mercado profesional. Así, esta investigación se presenta como una innovación en el área de la educación no formal, utilizando herramientas digitales así como subsidios teóricos interdisciplinarios, especialmente en el área de Educación, según la teoría de Paulo Freire (1995; 2010). La hipótesis es que en el acto fotográfico los individuos construyen una manera de ver las cosas y narran especialmente cómo quieren que se vean las cosas, tejiendo su propio significado, según sus repertorios culturales. Cuando se ponen en relación, muchas imágenes contrastan dialécticamente con sus trayectorias de vida y el contexto en el que fueron producidas, es decir, la prisión.

4. Conclusiones

Se concluye que, al devolver el protagonismo de la mirada a los sujetos de investigación, de alguna manera se promueve la visibilización de estos individuos y también se contribuye a su proceso de inclusión y resocialización.

1. Maestría y Doctorado en Sociología por la Universidad Federal de Paraná; investigador del Cespeth (Centro de Estudios en Seguridad Pública y Derechos Humanos); columnista y coeditor de Revista ContemporArtes; Editor del Boletín TAK! Agenda Cultural Polonia-Brasil; Catedrática de Sociología y Fotografía. Correo electrónico: bel.photographia@gmail.com
2. Estudiante de Doctorado en el programa de posgrado en Educación – PPGE – UFPR; Maestría en Antropología Social – UFPR – Universidad Federal de Paraná. Correo electrónico: julioponciano@ufpr.br
3. Catedrática del Sector de Educación - Departamento de Teoría y Práctica de la Enseñanza - Programa de Posgrado en Educación de la UFPR. Línea Cognición, Aprendizaje y Desarrollo Humano. Programa de Postgrado en Educación - Maestría Profesional. Línea de Formación Docente y Fundamentos de la Práctica Educativa. Investigador del Grupo de Investigación sobre Cognición, Aprendizaje y Desarrollo Humano - Coordinador del Proyecto de Investigación Vozes do Cárcere - Paz y no violencia en busca de un nuevo modelo de gestión penal. Investigador del Grupo de Estudio de Investigación en Evaluación y Currículo – UNIRIO Cnpq Investigador del Proyecto Fundamentos y Autores Recurrentes en el Ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil: la construcción de un glosario electrónico. Correo electrónico: sharacemiv@gmail.com



5. Referencias bibliográficas

Achutti, L. E. (1997). *Fotoetnografía: un estudio de antropología visual sobre la vida cotidiana, la basura y el trabajo*. Porto Alegre: Tomo editorial: Palmarinca

_____ (2004). *Fotoetnografía de la Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: UFRGS Editorial: Tomo Editorial.

Barros, M. (2000). *Sesiones fotográficas*. Río de Janeiro: Editora Record.

Barthes, R.(1984). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Editora Nova Fronteira, Río de Janeiro.

_____ (1990). *Lo Obvio y lo Obtuso, ensayos sobre fotografía, cine, pintura, teatro y música*. Editora Nova Fronteira, Río de Janeiro, RJ.

Benjamín, W. (1985). *Breve historia de la fotografía. En: Magia y Técnica, Arte y Política. Ensayos sobre literatura e historia cultural*. Obras seleccionadas vol.1. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Becker, S. (2008). *Howard – Forasteros*, Zahar Editores, Río de Janeiro.

_____ (1977). *Una teoría de la Acción Colectiva*. Trans. Márcia Bandeira de Mello L. Nunes. Río de Janeiro, Zahar Editores.

Bentham, J. (1789). El panóptico.

Boni & Moreschi - Fotoenografía, la importancia de la fotografía para la recuperación etnográfica. Disponible en: http://www.doc.ubi.pt/03/artigo_paulo_cesar_boni.pdf

Bourdieu, P. (2003). L'Objectivation Participante – *Actes de la recherche em Sciences Sociales*, Volumen 150, Número 1,

_____ (1993). *Poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1989.

_____. _____. (1992). *Les règles de l'art, genèse et structure du champ littéraire* – Editions du Seuil, París.

_____. *Dominación masculina*. Trans. María Helena Kuhner. 7ª edición. Río de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010.

Costa, C. (2002). *La imagen de la Mujer, un estudio del arte brasileño*. Río de Janeiro: Senac Río.

Elías, N. (1994). *La Sociedad de Individuos*. Jorge Zahar Editor, Río de Janeiro.



- Fabris, A. (2004). *Identidades virtuales: una lectura del retrato fotográfico*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ferro, L. (2005). Encuentro de sociología visual, artículo publicado en la revista del Programa Internacional de Doctorado en Antropología Urbana, Porto, Portugal.
- Foucault, M. (2005). *La verdad y las formas jurídicas*. Río de Janeiro, editorial NAU.
- _____ (2010). *Disciplinar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Trans. Raquel Ramalhete. 38ª edición. Petrópolis, Editora Vozes, R.Janeiro.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la Libertad*. Editora Paz e Terra, R.Janeiro.
- Gama, F. (2006). *Autorrepresentación fotográfica en favelas: Olhares do Morro*. Tesis de Maestría, R. Janeiro.
- Geertz, C. (2008). *La Interpretación de las Culturas*. LTC, Río de Janeiro, 13ª edición.
- Goffman, E. (2014). *La representación del yo en la vida cotidiana*, Editora Vozes, 20ª edición, Petrópolis, R.Janeiro.
- _____ (2008). *Estigma: apuntes sobre la manipulación de la identidad deteriorada*. 4ª edición, LTC, Río de Janeiro.
- _____ (2005). *Asilos, prisiones y conventos*. Trans. Dante Moreira Leite, S.Paulo, Perspectiva, 7ª ed.
- Fabris, A. (2004). *Identidades virtuales, una lectura del retrato fotográfico*, Editora UFMG, B.Horizonte.
- Flores, L.G. (2004). La mirada del otro. La producción fotográfica de grupos minoritarios. Este y oeste. *Memoria del XXVII Coloquio Internacional de Historia del Arte*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Guran, M. (2002). *Información y lenguaje fotográfico*. 3ª edición. R.de Janeiro, Editora Gama Filho.
- Irlanda, T. D. y Lucena, H. R. (2013). La cárcel de mujeres como espacio de aprendizaje. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2013. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/o8.pdf>



- Joly, M. (1999). *Introducción al Análisis de Imágenes*, 2ª edición, Papirus Editora, Campinas, S.P
- Kossoy, B (1999). *Realidades y ficciones en la trama fotográfica*. San Pablo. Estudio Editorial.
- Koury, M. G. P. (2009). *Emociones, Sociedad y Cultura, la categoría de análisis de las emociones como objeto de investigación en sociología*, Editora CRV, Curitiba.
- Koutsoukos, S.S.M. (2004). En la "galería de los condenados", el aprendizaje de un fotógrafo. *Revista Studium* nº 15, marzo de 2004, São Paulo. Disponible en: <http://www.studium.iar.unicamp.br/15/04.html>
- Kubrusly, C. A. (1991). *Qué es la fotografía*. Editora Brasiliense, 4ª edición, São Paulo.
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos, disposiciones y variaciones individuales. Edición artística*. Porto Alegre.
- Maldonado, S. C. G S. (2011). *Significados secretos*. Editar. Appris, Curitiba-Pr.
- Martins, J. S (2008). *Sociología de la Fotografía y la Imagen*. Editora Contexto, S.Paulo.



Línea 3: Aportes académicos, investigativos y científicos en la Educación Social Penitenciaria



Arquitectura y Educación Penitenciaria: la situación brasileña (25)

Eduardo Sanches Salsamendi

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Correo electrónico: eduardo.salsamendi@fau.ufrj.br

1. Introducción

En Brasil, los módulos educativos son obligatorios en la construcción de penitenciarías, colonias y cárceles públicas. Ley de Ejecución Penal (nº 7.210/1984):

Art. 83 - “El establecimiento penitenciario, según su naturaleza, debe contar en sus instalaciones con áreas y servicios destinados a brindar asistencia, educación, trabajo, recreación y deporte.”

En la práctica, sólo una pequeña parte de estas unidades dispone de dichos módulos.

Esta realidad nos lleva a preguntarnos: ¿cómo podemos hablar de libertad para personas enjauladas en celdas diminutas y superpobladas? Sí incluso en las aulas hay rejas que separan a los alumnos del profesor, ¿cómo podemos pensar en una educación liberadora?

Brasil tiene actualmente la tercera mayor población carcelaria del mundo, situación que se vuelve aún más compleja al evaluar las condiciones en las que se ofrecen dichas plazas. Además del hacinamiento, la estructura arquitectónica de las unidades penitenciarias en Brasil es un obstáculo más para la reinserción social, objetivo teórico descrito en la Ley de Ejecución Penal como finalidad de la pena de restricción de la libertad. Este artículo no busca agotar la relación entre arquitectura y educación penitenciaria, sino investigar y reconocer dichas relaciones para orientar acciones y



estrategias que nos ayuden a alcanzar los objetivos de la pena de restricción de la libertad, o que nos permitan superarlos, oportunamente.

2. Contextualización

Además, es necesario comprender el perfil de los presos brasileños y sus complejidades. Según datos de junio de 2023 del Sistema Nacional de Información Penal (SISDEPEN), Brasil tiene una población penitenciaria de 644.305 personas. Con la creciente escalada del crimen organizado desde principios del siglo XXI, las unidades penitenciarias se convirtieron en bases y territorios también dominados por el poder y las disputas geográficas entre facciones. Un hecho que es observado incluso por la administración pública, que, para garantizar un mínimo de alivio de las tensiones, busca segregar en cada ala o unidad a los presos que se identifican con cada organización criminal, y en caso de no afiliación, el origen territorial del individuo predomina.

Al evaluar la situación actual en relación al perfil de esta población carcelaria y la provisión de educación en el sistema penitenciario, se puede observar que, entre los reclusos, aproximadamente 27 mil no cuentan con un nivel de educación reportado, y los reclusos analfabetos son más de 14 mil. También se informa que, del total de la población reclusa, sólo el 20,90% están matriculados en la educación escolar.

Como agravante, hay una flexibilización sistemática de las normas que regulan la construcción de nuevas unidades penitenciarias en Brasil. A partir de 2017 se aprobaron varios cambios a los lineamientos arquitectónicos que, entre otros puntos, abandonaron los requisitos de superficie mínima para la mayoría de las áreas de la unidad.

En este sentido, desde la perspectiva de la visión emancipadora de la educación de Paulo Freire, existe el objetivo de resocialización de la persona privada de libertad. Tal visión se justifica en la creencia de que se puede ampliar los horizontes para el desarrollo y emancipación de la persona privada de libertad, como ciudadano con capacidad crítica y capaz de ejercer sus derechos y deberes.



3. Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo comprender si existe una relación entre la materialidad arquitectónica de los espacios educativos en las unidades penitenciarias y los objetivos pedagógicos de la educación dentro del sistema penitenciario brasileño. Tal discusión puede brindar, junto con una red más amplia de estudios, apoyo a nuevas alternativas de políticas de Estado.

4. Metodología

La investigación se caracteriza por ser cualitativa, ya que su objeto involucra la relación entre los usuarios, la educación penitenciaria y la arquitectura de estos espacios, a partir de un análisis subjetivo. También se cataloga como exploratorio, intentando generar mayor familiaridad con el problema señalándole. El estudio incluyó un levantamiento bibliográfico y documental para identificar mejor el objeto de investigación. El análisis de los resultados es también producto de una construcción interpretativa y guiada por visiones del mundo que no se buscan omitir ni fantasear.

5. Resultados

Como muchos temas en el sistema penitenciario brasileño, la educación es otro punto descuidado y tratado sin parámetros ni objetivos claros. No existen resultados u objetivos pedagógicos públicos, si los hay, para el sistema educativo penitenciario, ni directrices específicas para los espacios dedicados a la educación dentro de las unidades penitenciarias más allá de los metros cuadrados. Sería necesario tener un modelamiento pedagógico propio que tuviera en cuenta las características de las personas con las que interactúa, con el entorno específico, con las condiciones de encierro a las que están sometidas estas personas. Sería necesario evitar combinar personas de diferentes edades, grados y años de escolaridad, obligando al docente a trabajar todos estos contenidos simultáneamente. En definitiva, existen contradicciones flagrantes entre los objetivos punitivos establecidos en la Ley de Ejecución Penal y la práctica cotidiana en las unidades, agravadas por la estructura arquitectónica (o falta de ella).



6. Conclusiones

Es necesario mirar más allá de los problemas que surgen de la forma política, social y económica en que está organizada la sociedad brasileña, del racismo estructural y de las herramientas de mantenimiento social. Suponiendo que exista buena fe hacia la Ley de Ejecución Penal, lo que parece ser el punto central es la confusión que existe entre lo que debe ser un Programa de Gobierno y lo que debe ser Política de Estado. Si el propósito de una ley está protegido por la constitución, debemos asegurarnos de que haya formas de, al menos, evaluar cuantitativa y cualitativamente el progreso que nuestras costosas acciones están logrando.

Por lo que se sugiere crear metas y estrategias en el mediano y largo plazo, no sólo apuntando a la posibilidad de medir el avance pedagógico de las acciones aplicadas en el sistema penitenciario, sino también garantizando lineamientos arquitectónicos mínimos que no hagan del medio ambiente un obstáculo más, sino de hecho para reducir la población carcelaria del país y, poco a poco, hacer posible que la educación sea verdaderamente liberadora, como propugna Paulo Freire.

7. Referencias bibliográficas

Bourdieu, P; Passeron, J.C. (1975). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Francisco Alves.

Freire, P. (1974) *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Foucault, M. (2005). *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões*. Vozes Editora.

Goffman, E. (2005). *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva.

Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. (2009). *Educação nas Prisões Brasileiras*.

Souza, L.T. (2020). *A pandemia e a flexibilização da arquitetura penal a zero*. Em: *Pensar a Pandemia: perspectivas críticas para o enfrentamento da crise*. Tirant lo Blanch.



Perspectivas socioeducativas entre prisiones europeas y latinoamericanas: una comparación internacional (26)

Sergio Grossi

Researcher (Marie Curie Fellow) - Complutense University of Madrid

Correo electrónico: sgrossi@ucm.es

Palabras clave: Reintegración, Educación, Prisiones, Global South, Global North.

1. Introducción

La educación y la reintegración se han declarado un objetivo esencial del sistema penitenciario en la legislación internacional. Sin embargo, la investigación en prisiones sugiere que el objetivo educativo y de reinserción asignado a las prisiones no se cumple en la práctica. En el campo pedagógico, se han realizado estudios para analizar la eficacia de diferentes mejores prácticas educativas y explorar cuáles se centran en la reintegración y la reducción de la reincidencia.

2. Contextualización o Fundamentación Teórica

En un esfuerzo por repensar la reintegración y la educación en prisión, esta ponencia presenta los primeros resultados de una investigación en curso que tiene como objetivo emplear conocimientos adquiridos en el Sur Global para llevar a cabo un estudio comparativo de las mejores prácticas en el Norte Global. En este capítulo, se comparan las experiencias educativas investigadas en Brasil y Argentina con las de los contextos penales de Italia, el Reino Unido, Noruega y España.



3.Objetivo

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo los diversos modelos de reintegración y educación se representan a través del discurso, examinar su implementación práctica y comparar estas diferentes experiencias, teniendo en cuenta sus limitaciones, distinciones y similitudes.

4.Metodología y Desarrollo

Para lograr este objetivo, la investigación en curso comienza con un análisis de cómo se representan los diferentes modelos de reintegración y educación a través del discurso. Luego, se analiza su implementación práctica y se comparan estas diferentes experiencias, considerando sus restricciones, distinciones y similitudes. Además de datos secundarios, la investigación utiliza etnografía en prisiones y entrevistas abiertas y semiestructuradas con personas en prisión, personal y voluntarios.

5. Acciones y Resultados

Como resultado de esta investigación, se observa un cambio de la responsabilidad del estado a la responsabilidad individual en los programas de reintegración de prisioneros. En contra de esta tendencia podemos ver las experiencias en el Sur Global, como las "prisiones sin policía" de APAC en Brasil y la Universidad de Buenos Aires en Argentina. Influenciados por la pedagogía freireana, priorizan la educación dirigida no solo a individuos, sino también a instituciones y la sociedad, proporcionando un ejemplo que puede ser explorado y reproducido en el Norte Global, Discusión, Conclusiones y Recomendaciones: En esta ponencia, se plantea la importancia de replantear el enfoque de la reintegración y la educación en el sistema penitenciario. Se destaca la necesidad de considerar modelos exitosos del Sur Global y adaptarlos al Norte Global. La responsabilidad individual en la reintegración de los prisioneros se convierte en un punto focal, y se subraya la influencia de la pedagogía de Freire en las mejores prácticas educativas. Se concluye que la educación dirigida a individuos, instituciones y la sociedad en su conjunto puede ser una estrategia efectiva para mejorar la reintegración de los reclusos.



6. Referencias bibliográficas

Adorno, S., & Salla, F. (2007). Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. *Revista Estudos Avançados*, 61(3), 7–29.

Avila, F., & Sozzo, M. (2020). Peculiar responsabilization? Exploring a governing strategy in an atypical prison in the Global South. *Punishment and Society*. <https://doi.org/10.1177/1462474520972464>

Baldursson, E. (2000). Prisoners, prisons and punishment in small societies. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 1(1), 6–15.

Ballesteros-Pena, A. (2018). Responsibilisation and female imprisonment in contemporary penal policy: ‘Respect Modules’ (‘Módulos de Respeto’) in Spain. *Punishment & Society*, 20(4), 458–476.

Bastøy prison. (2021). *Bastøy prison*. 2021. <http://www.bastoyfengsel.no/>

Belinchón, E. y García Casado, H. (2014). MDR. Fundamentos metodológicos. Definición y objetivos. In *Educación social en los centros penitenciarios* (pp. 153–176). UNED.

Bennett, J., & Shuker, R. (2017). The potential of prison-based democratic therapeutic communities. *International Journal of Prisoner Health*, 13(1), 19–24. <https://doi.org/10.1108/IJPH-08-2016-0036>

Biondi, K. (2010). *Junto e Misturado: uma etnografia do PCC*. Terceiro Nome/Fapesp.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e ideología*. Síntesis.

Caldeira, C. (2003). Bangu 3: desordem e ordem no quartel-general do comando vermelho. *Insight Inteligência*, 22, 91–115.

Carcere di Bollate. (2021). *Casa di Reclusione di Milano – Carcere di Bollate*. <https://carceredibollate.it/>



Carrington, K., Sozzo, M., Hogg, R., Scott, J., & Walters, R. (2018). *Southern criminology. New Directions in Critical Criminology*. Routledge.

Casado, D. G., & Cantero, F. G. (2018). Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educacion*, 29(2), 475–489. <https://doi.org/10.5209/RCED.53425>

Clemmer, D. (1940). *The Prison Community*. Rinehart.

Coelho, E. C. (2005). Da Falange Vermelha a escadinha: o Poder nas Prisões. In *A Oficina do Diabo e outros Estudos sobre Criminalidade* (pp. 337–350). Record.

Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69–89. <http://www.jstor.org/stable/1503751>

Conselho Nacional do Ministério Público. (2016). *A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional Brasileiro*. Gráfica e Editora Movimento. <http://s.conjur.com.br/dl/sistema-prisional.pdf>

Costa, A. C. G. da. (2006). *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Costa, A. C. G. da. (2010). *Pedagogia da presença: Da solidão ao encontro: Introdução ao trabalho sócio-educativo junto a adolescentes em dificuldades* (2nd ed.). Modus Faciendi. https://books.google.com.br/books?id=A_OHnQEACAAJ

Coyle, A., Fair, H., Jacobson, J., & Walmsley, R. (2016). *Imprisonment worldwide: The current situation and an alternative future*. Policy Press.

Crewe, B. (2007). Power, Adaptation and Resistance in a Late-Modern Men's Prison. *The British Journal of Criminology*, 47(2), 256–275. <https://doi.org/10.1093/BJC/AZL044>



Crewe, B. (2011a). Depth, weight, tightness: Revisiting the pains of imprisonment: [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1462474511422172](http://dx.doi.org/10.1177/1462474511422172), 13(5), 509–529. <https://doi.org/10.1177/1462474511422172>

Crewe, B. (2011b). Soft power in prison: Implications for staff–prisoner relationships, liberty and legitimacy: [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1477370811413805](http://dx.doi.org/10.1177/1477370811413805), 8(6), 455–468. <https://doi.org/10.1177/1477370811413805>

Cristófalo, A., & Ledesma, J. (2013). Educación, humanidades y políticas de estado. Entrevista a Eduardo Rinesi. *Exlibris*, 2, 196–209.

Darke, S. (2013). Inmate governance in Brazilian prisons. *Howard Journal of Criminal Justice*, 52(3). <https://doi.org/10.1111/hojo.12010>

Darke, S. (2014). Comunidades Prisionais Autoadministradas: o Fenômeno APAC [Self-governing prison communities: the APAC phenomenon]. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, 107, 257–276.

Daroqui, A., Fridman, D., Maggio, N., & Ál, E. (2006). *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio-jurídica*. Omar Favale.

Delfino, S., Parchuc, J. P., & Rapisardi, F. (2007). Las acciones contra la discriminación y la represión desde la carrera de Letras. *Espacios de Crítica y Producción*, 36, 97–111.

Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). (2017). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2016*.

Dias, C. N. (2013). *PCC: hegemonia nas prisões e monopólio da violência*. Saraiva.

Dias, C. N. (2019). Encarceramento em massa e a prisão como locus de organização da criminalidade. In *Corpos que sofrem: como lidar com os efeitos psicossociais da violência?* (pp. 226–242). Elefante.

Dias, C. N., & Salla, F. (2019). Violência e negociação na construção da ordem nas prisões: a experiência paulista. *Sociedade e Estado*, 34(2), 539–564.



Fazel, S., & Wolf, A. (2015). *A systematic review of criminal recidivism rates worldwide: Current difficulties and recommendations for best practice*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0130390>

Feltran, G. de S. (2018). *Irmãos: uma história do PCC [Brothers: a history of the PCC]*. Companhia das Letras.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). (2018). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2014 a 2017 - Facções Prisionais no Brasil 2018*.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Éditions Gallimard.

Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC). (2016). *Filiação à PFI*. <http://www.fbac.org.br/index.php/pt/filiacao-a-pfi>

Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC). (2023, September 30). *Relatório sobre as APACs - Data: 30/09/2023. 2023*. <http://www.fbac.org.br/infoapac/relatoriogeral.php>

Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. In P. e Terra (Ed.), *Paz e Terra*. Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Friso, V., & Decembrotto, L. (2018). *Università e carcere: il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Guerini scientifica.

Garland, D. (2001). *The culture of control: Crime and social order in contemporary society*. University of Chicago Press.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor Books.

Gratteri, N., & Nicaso, A. (2018). *Storia segreta della 'Ndrangheta. Una lunga e oscura vicenda di sangue e potere (1860-2018)* (Milano, Ed.). Mondadori.



Grossi, S. (2018). Uma pedagogia contra a irresponsabilidade das prisões? (A pedagogy against the irresponsability of prisons?). *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 7, 121–133.

Grossi, S. (2019). Educar os presos ou as prisões ? (Educating prisoners or prisons ?). *V Seminário Internacional de Pesquisa Em Prisão*.

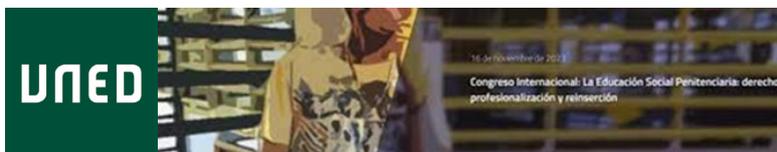
Grossi, S. (2020a). Educación y trabajo en la prisión de Brasil: el caso de las Asociaciones de Protección y Asistencia al Condenado (APACs) (Education and work in the Brazilian prisons- the case of the associations for the protection and assistance to the Convicted Persons). In *Prisiones contemporáneas: prácticas, disputas y desafíos en el siglo XXI* (pp. 105–138). Tinta Libre.

Grossi, S. (2020b). Educazione e carcere - una proposta dal Brasile (Education and prison - a proposal from Brazil). *Educazione Aperta - Rivista Di Pedagogia Critica*, 8, 109–132. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4394348>

Grossi, S. (2020c). *Uma outra educação é possível nas prisões? O caso da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) (Is another education possible in prisons? The case of the Association for the Protection and Assistance of the Convicted (APAC))*. Università di Padova.

Grossi, S. (2020d). *Un'altra educazione è possibile nelle prigioni? Il caso dell'Associazione di Protezione e Assistenza ai Condannati (APAC) (Is another education possible in prisons? The case of the Association for the Protection and Assistance of the Convicted (APAC))* [Università di Padova]. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Grossi

Grossi, S. (2021a). A questão prisional entre educação, reintegração e abolição: reflexões sobre o modelo das Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs) no Brasil. (The prison issue between education, reintegration and abolition [...]). *Educação e Cultura Contemporânea*, 18(53), 06–25. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210028>



Grossi, S. (2021b). Rethinking Social Reintegration and Prison: A Critical Analysis of an Educational Proposal for an Alternative Model in Brazil. *Journal of Prison Education and Reentry (JPER)*, 7(2), 183–198. <https://doi.org/https://doi.org/10.25771/9bjw-p777>

Grossi, S., & Garcia Neri, B. (2019). Justiça restaurativa e execução penal. Viabilidade à luz da APAC (Restorative justice and penal execution. Feasibility in accordance with APAC). *V Seminário Internacional de Pesquisa Em Prisão*.

Hannah-Moffat, K. (2000). Prisons that Empower. *The British Journal of Criminology*, 40(3), 510–531. <https://doi.org/10.1093/BJC/40.3.510>

Icard, V. (2019). La fin du maton? Transformation de la relation carcérale et rationalisation du maintien de l'ordre dans les modules de respect. *Criminocorpus [En Ligne]*, 1–18.

Icard, V. (2020). Ce n'est pas une prison, ici ! *Champ Pénal/Penal Field [En Ligne]*, 20. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/champpenal.11699>

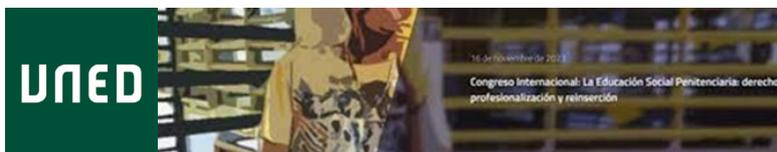
Institute for Criminal Policy Research (ICPR). (2019). *World Prison Brief*. <https://www.prisonstudies.org/>

Johnsen, B., Granheim, P., & Helgesen, J. (2011). Exceptional prison conditions and the quality of prison life: Prison size and prison culture in Norwegian closed prisons. *European Journal of Criminology*, 8(6), 515–529.

Julião, E. F. (2016). Escola na ou da Prisão? *CEDES [Online]*, 36(98), 25–42. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>

Lappi-Seppälä, T. (2007). Penal policy in Scandinavia. *Crime and Justice*, 36, 217–295. <https://doi.org/10.1086/592812>

Ludlow, A., & Armstrong, R. (2016). How Learning Together can be individually, socially and institutionally transformative. *Prison Service Journal*, 225(April).



Manso, B. P., & Dias, C. N. (2018). *A Guerra: a ascensão do PCC e o mundo do crime no Brasil*. Editora Todavia.

Mastrobuoni, G., Terlizzese, D., Cascini, F., Castellano, L., Fino, A., Palmiero, L., Severino, P., Tamburino, G., & Valenzi, F. (2014). Rehabilitating Rehabilitation: Prison Conditions and Recidivism. *Einaudi Institute for Economics and Finance EIEF Working Papers Series, November*, 1413.

Maurutto, P., & Hannah-Moffat, K. (2006). Assembling Risk and the Restructuring of Penal Control. *The British Journal of Criminology*, 46(3), 438–454. <https://doi.org/10.1093/BJC/AZI073>

Misse, M. (2007). Mercados ilegais, redes de proteção e organização local do crime no Rio de Janeiro. *Estudos Avançados*, 21(61), 139–157.

Misse, M. (2011). Crime organizado e crime comum no Rio de Janeiro: diferenças e afinidades. *Revista Sociologia e Política*, 19(40), 13–25.

Monteserín, E. y Galán Casado, D. (2013). El respeto en prisión. *Claves de Razón Práctica*, 229, 70–79.

Morgade, G., & Arata, N. (2012). Introducción. *Espacios de Crítica y Producción*, 48, 4–8.

Neumann, C. (2012). Imprisoning the soul. In T. Ugelvik & J. Dullum (Eds.), *Penal Exceptionalism? Nordic Prison Policy and Practice*. Routledge.

O'Malley, P. (1992). Risk, Power and Crime Prevention. *Economy and Society*, 21(3), 252–275. <https://doi.org/10.1080/03085149200000013>

O'Malley, P. (1994). Neo-Liberal crime control. Political agendas and the future of crime prevention in Australia. In D. Chappell & P. Wilson (Eds.), *Australian Criminal Justice System. The Mid 1990s*. (4th ed., pp. 283–298). Butterworth.



O'Malley, P. (1996). Post-Social criminologies. Some implications of current political trends for criminological theory and practice. *Current Issues in Criminal Justice*, 1(8), 26–38.

Ottoboni, M. (2014). *Vamos matar o criminoso? Método APAC*. Paulinas.

Paixão, A. L. (1987). Falanges vermelhas, serpentes negras e a ordem prisional. In *Recuperar ou punir? Como o Estado trata o criminoso* (pp. 73–88). Cortez.

Parchuc, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes. Revista de Extensión*, 1, 18–36.

Phillips, E., & Williams, R. (2020). “It’s not just an idea”: Practicing the good life in a high security prison. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 42(4), 311–330. <https://doi.org/10.1080/10714413.2020.1794750>

Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351–361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>

Politidepartementet, J. (2008). *St.meld.nr. 37 (2007–2008). Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn (kriminalomsorgsmelding)*.

Poplin, L. (2018). Le module de respect – outil de lutte contre la violence et levier de réinsertion. *Après-Demain*, 1(45), 10–12.

Restán, J. (2017). *Del amor nadie huye: La experiencia de las cárceles de APAC en Brasil*. CESAL Ong.

Rhodes, L. A. (2010). This can’t be real’: continuity at HMP Grendon. In *Grendon and the Emergence of Forensic Therapeutic Communities* (pp. 203–6.). Wiley.

Shammas, V. L. (2012). *The Pains of Freedom - Prison Island and the Making of Scandinavian Penal Exceptionalism*. University of Oslo.



Shammas, V. L. (2014). The pains of freedom: Assessing the ambiguity of Scandinavian penal exceptionalism on Norway's Prison Island. *Punishment and Society*, 16(1), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1462474513504799>

Snortum, J., & Bødall, K. (1985). Conditions of confinement within security prisons: Scandinavia and California. *Crime & Delinquency*, 31(4), 573–600.

Taylor, R. (2000). A seven year reconviction study of HMP Grendon Therapeutic Community. *Research Findings*, 115(115).

Trincherro, H., & Petz, I. (2013). El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad Pública y los desafíos que presenta. In *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación* (pp. 53–82). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Ugelvik, T., & Dullum, J. (2012). *Penal Exceptionalism? Nordic Prison Policy and Practice* (Routledge).

Umpierrez, A. (2016). La Universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la Universidad en las prisiones. *Fermentario*, 1(10).

Valdeci, F. (2016). *Juntando cacos, resgatando vidas* (O Lutador, Ed.). O Lutador.

Vianello, F., & Sbraccia, A. (2016). Introduzione. Carcere, ricerca sociologica, etnografia. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, IX(2), 183–210.

Wacquant, L. (1999). *Les prisons de la misère. Raisons d'agir*.



Educación permanente en prisión. Un reto para la reinserción socioeducativa en la juventud reclusa desde la Agenda 2030 (27)

Ismael López Moreno

Universidad Complutense de Madrid

Correo electrónico: ismaellopez@ucm.es

Carmen Saban Vera

Universidad Complutense de Madrid

Correo electrónico: mcsaban@ucm.es

Palabras clave: educación permanente; educación para todos; educación social; juventud reclusa; reinserción social.

1. Introducción

Los últimos avances teóricos enmarcan la perspectiva de la educación social en el medio penitenciario a partir de una visión ampliada de la educación. En efecto, desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos (celebrada en Jomtien, 1990), se proponen dos principios fundamentales para la revisión del concepto de educación en general y de educación permanente en particular. Estos dos principios básicos se sustentan en la universalidad y accesibilidad de cualquier proceso o sistema educativo, tanto formal como no formal, en el marco de una educación permanente a lo largo de toda la vida (Smith, 2019) y centrada en la formación de personas activas y participativas en la sociedad actual.



2. Contextualización

Esta perspectiva innovadora viene avalada por nuevas estrategias y acciones normativas en el seno de la comunidad internacional. Así, a partir de 2015, desde las Naciones Unidas y la proclamación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 (ONU, 2015), los esfuerzos se orientan a la promoción de un planeta sostenible e inclusivo, donde nadie se quede atrás. Dichos Objetivos, se plantean desde una perspectiva interseccional y multidisciplinar con la intención de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas (ODS 4), para favorecer sociedades justas, pacíficas e inclusivas (ODS 16).

Este replanteamiento, ha supuesto, asimismo, una revisión de los postulados y acciones desarrollados en el ámbito de la educación en contextos de reclusión que sitúan a la persona privada de libertad como alumno/a, y no como encarcelado/a, en el centro de su propio proyecto educativo definido a partir de sus necesidades, intereses, capacidades, que supere las barreras espacio-temporales y con perspectiva de continuidad una vez cumplido el periodo de reclusión (De Maeyer, 2019).

Por todo ello, en la actualidad nos situamos en un momento crucial para definir, diseñar y plantear nuevas perspectivas de tratamiento e intervención educativa en prisión que conllevan, necesariamente, una revisión del perfil profesional y competencial de los profesionales que intervienen en la prisión. Especialmente significativo es el papel, función y misión de la educación social en este ámbito como elemento clave y fundamental para la intervención socioeducativa.

3. Objetivo

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el propósito de este trabajo de investigación ha sido conocer si los procesos de intervención son considerados adecuados y pertinentes para una activa y efectiva igualdad de oportunidades y de derechos que puedan facilitar la futura inclusión social en la población reclusa joven.



4. Metodología

El trabajo que se presenta toma como base una metodología cualitativa. Pertenece a un estudio más amplio donde se diseñan varios instrumentos de recogida de datos. En concreto, para el desarrollo de este capítulo, se comentará la combinación de los resultados de dos instrumentos como son los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas. La muestra corresponde, por un lado, con la población reclusa joven (18-25 años), y por otro, los profesionales que conforman la junta de tratamiento (juristas, psicólogos/as, trabajadores/as sociales y educadores/as). Con la intención de motivar a una participación elevada de internos/as jóvenes, se han realizado diferentes grupos de discusión (N = 82), sin embargo, con los profesionales se han realizado entrevistas semiestructuradas (N = 17), con la intención de profundizar aún más y de forma detallada en los contenidos técnicos. El estudio se ha llevado a cabo en diferentes centros penitenciarios localizados en el territorio de la Comunidad de Madrid.

5. Resultados y Discusión

Tras la aplicación e interpretación de los instrumentos de investigación, cabe destacar una serie de resultados obtenidos. Entre los más significativos, tanto las personas privadas de libertad como los profesionales encargados de ejercer el tratamiento reeducativo han destacado la escasa cobertura de intervención y seguimiento individualizado con alcance sobre el conjunto de la población reclusa joven. Por un lado, los internos/as manifiestan la falta de un apoyo continuo y cercano por parte de profesionales especializados capaces de acompañar y prestar ayuda de forma presencial y continuada. Mientras que, por otro lado, el personal que ejerce el tratamiento se siente limitado ante la incapacidad de no poder realizar una intervención y tratamiento de calidad sobre el conjunto de la población reclusa de forma equitativa.



Tras los resultados se recomienda la ampliación en número de profesionales que ejercen el tratamiento penitenciario, pues la ratio de personal especializado es muy inferior al número de personas privadas de libertad que se encuentran en los centros de reclusión. El escaso número de profesionales ante una ratio elevada de personas privadas de libertad presentan limitaciones que impiden un acercamiento continuado y un tratamiento individualizado, donde los esfuerzos de los profesionales se destinan a la priorización de la parte del trabajo burocrático exigido por la administración penitenciaria.

Otro aspecto para tener en cuenta es la ausencia de una intervención socioeducativa, por parte de la administración penitenciaria, en la gran parte del territorio de España. Tradicionalmente los profesionales que han ejercido los puestos de educador/a de prisiones, no tenían que disponer de una titulación en educación social. Las últimas reformas no han servido para garantizar que la intervención socioeducativa llevada a cabo en prisión se realice a partir de un perfil profesional específico, como el que los educadores sociales adquieren en la formación inicial para poder ejercer una intervención socioeducativa con población en situación de vulnerabilidad social, formación aportada por la diplomatura o el grado en Educación Social. La falta de la implantación de la educación social en el medio penitenciario, repercute en que aún no se hayan delimitado unas funciones específicas y propias de la educación social para intervenir dentro de la administración penitenciaria.

6. Conclusiones y Recomendaciones

A modo de conclusión, el presente estudio pretende aportar, visibilizar, y servir de guía para plantear propuestas futuras de actuación tanto desde la formación inicial, como desde las administraciones implicadas que garanticen un pleno desarrollo personal y social de la población privada de libertad. Este replanteamiento podría servir de ayuda para afrontar con mayor eficacia la reinserción social de los reclusos/as jóvenes, cuya participación e inclusión social plena en la ciudadanía evite la posible reincidencia en el futuro.

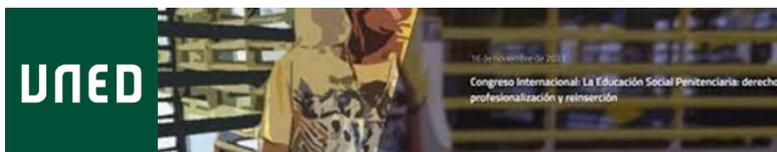


7. Referencias bibliográficas

De Maeyer, M. (2019). L'éducation en prison à la périphérie de l'éducation pour tous. *International Review of Education*, (65), 811-832. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-019-09800-6>

ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Smith, A. (2019). *The European Union and Prison Education – Cooperation, innovation, policy support: A historical review of the first two decades*. <https://www.epea.org/wp-content/uploads/Smith-Alan-The-EU-and-Prison-Education-A-historical-review.pdf>



Educación Social e inclusión sociolaboral en el ámbito penitenciario (28)

Francisco José del Pozo Serrano

Correo electrónico: francisd@edu.uned.es

Kevin Rafael Barros Cepeda

Correo electrónico: kbarros4@alumno.uned.es

Marta Hurtado Martín

Correo electrónico: marhurtado@madrid.uned.es

UNED

Itahisa Pérez Pérez

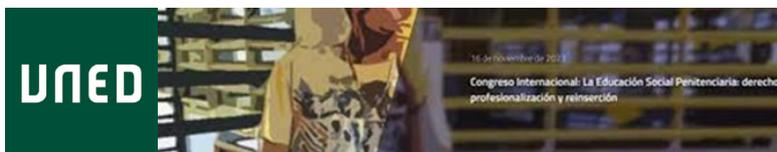
Universidad de la Laguna

Correo electrónico: iperezpe@ull.edu.es

Palabras clave: Educación social, Inclusión sociolaboral, Ámbito penitenciario

1.Introducción

Las/los educadoras/es sociales han acompañado a lo largo de la historia profesional a poblaciones y situaciones donde coexisten múltiples factores que acentúan la dificultad social de nuestras sociedades complejas, acrecentadas por los conflictos bélicos globales y locales, así como la pandemia por COVID-19. También, en todo ello se pueden posibilitar capacidades, espacios y experiencias generadoras de aprendizajes socioeducativos que favorezcan, en base a los Derechos Humanos, el buen vivir de la ciudadanía (especialmente aquella más invisibilizada y excluida socialmente).



En estos procesos existenciales afectan situaciones como la pobreza multidimensional y crisis económica; la dificultad laboral, empleabilidad, pérdida de trabajo; la falta de formación socioeducativa y sociolaboral; las brechas digitales, teletrabajo y nuevas competencias digitales; así como algunos aspectos relacionados con la salud mental, entre otros (Del Pozo Serrano, et al, 2023; Pérez-de-Guzmán, et al, 2021). Pero, además de todo ello, las personas privadas de la libertad presentan consecuencias específicas del internamiento penitenciario (prisonalización), vinculadas al desarraigo familiar y sociocomunitario, el aislamiento del encierro de la Institución Total; además de aquellos factores de riesgo previos al internamiento penitenciario relacionados con la exclusión social y con la comisión delictiva (Del Pozo, 2017).

2.Contextualización

Esta investigación se enmarca en resultados parciales del proyecto “Educación Social e Inclusión Sociolaboral”-ESIN (PID2021-127271NA-I00), correspondiente a los Proyectos de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación (España) ha sido financiado por la Agencia Estatal de Investigación de España y cofinanciado por la Unión Europea.

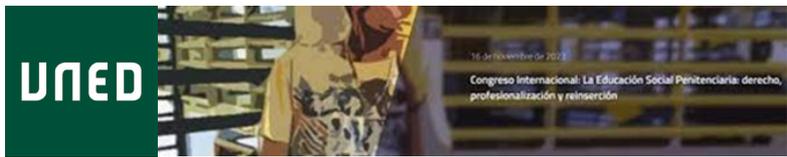
3.Objetivos

Analizar la exclusión sociolaboral tras el COVID-19 en España, atendida por educadoras/es sociales de entidades públicas y privadas del tercer sector, transfiriendo buenas prácticas para la inclusión en relación con la población privada de la libertad.

4.Metodología

Investigación mixta a través de una encuesta validada con análisis factorial exploratorio y de fiabilidad (con un valor de alfa de Cronbach de 0,7); completada con ocho grupos de discusión con informantes clave de las Administraciones públicas y entidades privadas (ONG´s) en España.

De 170 personas encuestadas en el conjunto de las comunidades autónomas del Estado; 79 profesionales, respondieron que atendieron en el intervalo de “algo,

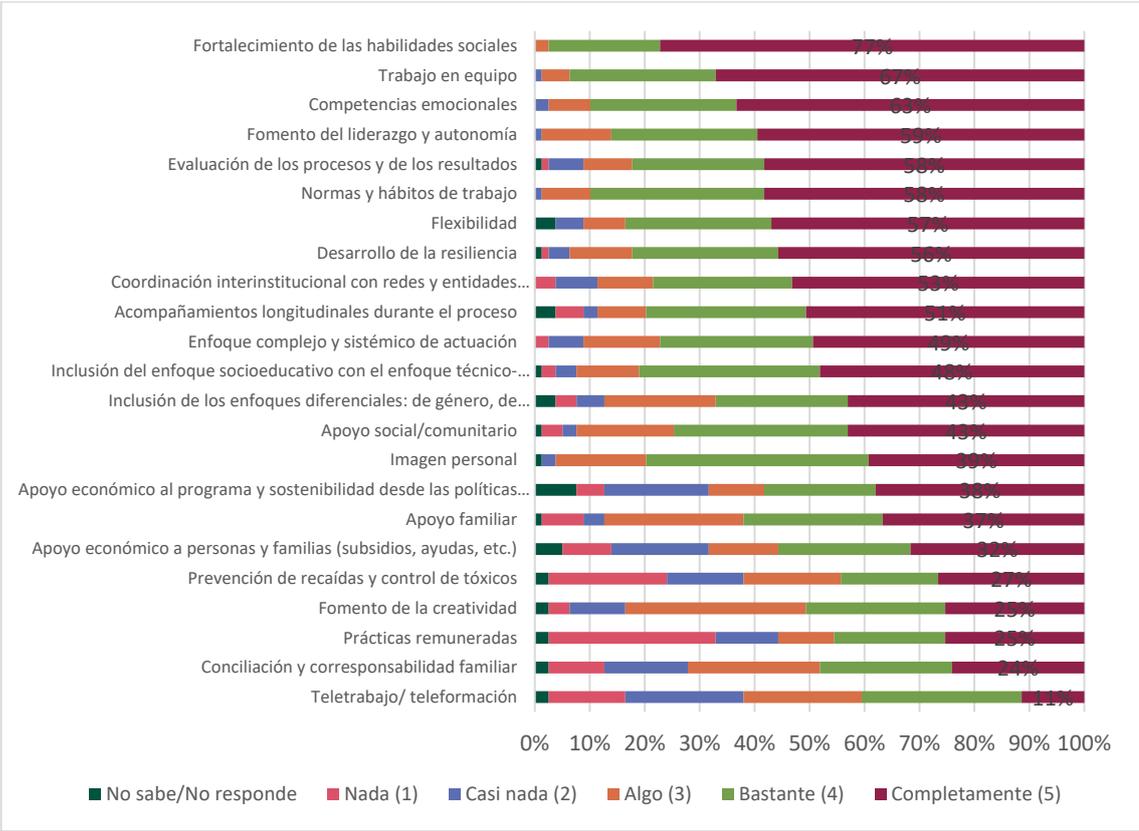


bastante o completamente” a personas privadas de libertad. Estos datos fueron analizados con programa de datos SPSS y los cualitativos con Atlas.ti. Se han seguido todos los criterios éticos para su desarrollo con la referencia 13-SISH-EDU-2023.

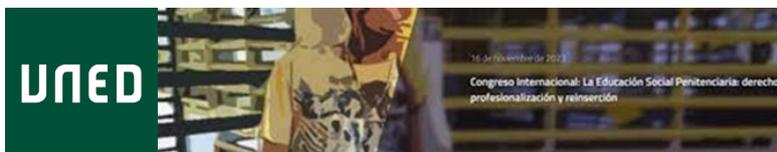
5.Resultados y Discusión

Los resultados cuantitativos indican que los factores de protección y buenas prácticas reconocidas en los acompañamientos y en las intervenciones socioeducativas, han estado principalmente centradas en el fortalecimiento de las habilidades sociales (77%), competencias para el trabajo en equipo (67%) o las competencias emocionales (63%), tal y como indica el siguiente gráfico.

Gráfico: Factores de protección y buenas prácticas



Fuente: Encuesta ESIN



Sin embargo, estas acciones y principios para el desarrollo de la acción socioeducativa indican que los programas prioritarios no han tenido en cuenta sustancialmente enfoques de la intervención que suponen un acompañamiento más prolongado en el tiempo, con un enfoque sistémico/ecológico, con incorporación de actuación con los diversos entornos y escenarios para el desarrollo humano (incluyendo lo sociocomunitario: apoyo social o corresponsabilidad familiar); así como especializado (como la prevención de drogodependencias).

Debemos señalar que las entidades del tercer sector que atienden a diversas poblaciones, entre las que están privadas de la libertad (Del Pozo et al, 2013), realizan diversos programas de colaboración en el ámbito penitenciario, pero la competencia en esta materia la tiene la administración penitenciaria, así como los servicios comunitarios o especializados en los procesos de reincorporación sociolaboral.

En cualquier caso, los sobreesfuerzos de las entidades para la atención de esta población y de otras con más riesgo de exclusión social, han sido ímprobos respecto al fortalecimiento de la atención social cuando menos posibilidades existían durante la pandemia y en el confinamiento. Así lo indicaba un participante en uno de los grupos de discusión:

“Creo que el valor hay que fijarlo en el tejido y en las entidades del tercer sector”
(GD_1).

6. Conclusiones y Recomendaciones

- No todas las entidades con profesionales socioeducativos que trabajan en los procesos de inserción sociolaboral durante y tras la pandemia, han trabajado con población privada de la libertad.
- Las entidades que han actuado con la población penitenciaria desarrollan programas especialmente vinculados con competencias sociales y emocionales.
- Las acciones socioeducativas relacionadas con procesos de reincorporación sociocomunitaria, prevención de drogodependencias o actuación familiar, son las menos desarrolladas. Igualmente, el fomento de teletrabajo y la teleformación se encuentra en los niveles más bajos de desarrollo.



- Las actuaciones de las entidades no penitenciarias no presentan competencia en materia de educación e intervención social penitenciaria. En este sentido, el desarrollo de la principal competencia en estos aspectos es de la Administración penitenciaria, así como de las entidades públicas en servicios sociales y educativos.

7. Referencias bibliográficas

Del Pozo, F.J. (2017). La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XXI*, 20(2), pp. 343-363

Del Pozo Serrano, F.J., Rodríguez-Bravo, A.E., & Villaseñor Palma, K. (2023). Nuevos y viejos rostros de la exclusión sociolaboral. Poblaciones y situaciones para la acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 27-42. DOI:10.7179/PSRI_2023.02

Del Pozo, F.J., Añaños, F.T., y García, M.M. (2013). El tercer sector y las entidades no penitenciarias en los procesos de reinserción: El tratamiento penitenciario desde las mujeres reclusas y el personal profesional. En S. Torío, O. García, J.V. Peña y C.M. Fernández (Coords.), *Crisis social y el estado del bienestar: Las respuestas de la pedagogía social* (pp. 428-435). Oviedo, España: Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones.

Pérez-de-Guzmán, V.; Del Pozo Serrano, F. J. Pascual Barrios, M.B. (2021). Pedagogía social en tiempos de pandemia: retos de la academia y de la investigación. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, 78, 15-32