

La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras

Penitentiary Education in Spain: A Mixed Bag

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-223

Mar Lorenzo Moledo

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación. Historia de la Educación y Pedagogía Social. Santiago de Compostela, España.

Concepción Aroca Montolío

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación e Historia de la Educación. Valencia, España.

José Luis Alba Robles

Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Mendoza, Argentina.

Resumen

En este artículo planteamos, desde criterios epistemológicos y jurídicos, el papel de la pedagogía en la intervención con personas internas en centros penitenciarios. Ámbito poco presente en nuestra ciencia tanto desde el punto de vista académico-investigador como desde la perspectiva del desarrollo profesional. Así se manifiesta en la casi nula oferta de una materia de pedagogía penitenciaria en los nuevos planes de estudio de Pedagogía o en la escasa presencia de nuestro campo científico en las tesis doctorales sobre la delincuencia en general y sobre la delincuencia institucionalizada en particular. Partimos de la idea de que la prisión debe entenderse como una institución de ayuda educativa. En ese sentido, analizamos el papel de la educación en la propia legislación penitenciaria, que abre un amplio marco de posibilidades, y más concretamente en el tratamiento penitenciario, pero también indagamos en la perspectiva de los investigadores en delincuencia que reclaman que se adopte un modelo educativo en la intervención en este medio, abandonando otros modelos. Defendemos que es posible, alejándonos del 'nada funciona' en la reeducación de los delincuentes que preconizó Martinson en

1974, intervenir con eficacia pedagógica en este contexto. Para ello, hemos llevado a cabo una amplia revisión bibliográfica de los metaanálisis realizados tanto nacional como internacionalmente para afirmar que hay programas que son efectivos y explicar los criterios que determinan su éxito. Nos detenemos especialmente en uno de ellos, el Programa de Pensamiento Prosocial, que, en el contexto español, se ha aplicado con población variada, desde con jóvenes hasta con personas internas en centros penitenciarios. Concluimos, a pesar de las evidencias legislativas y de investigación, que la realidad penitenciaria nos demuestra que no hay un modelo educativo en la intervención en este complejo medio, lo que inevitablemente provoca que tampoco haya programas efectivos y refuerza la cárcel como un espacio de castigo por la reclusión.

Palabras clave: educación, pedagogía penitenciaria, tratamiento, Programa de Pensamiento Prosocial, cárcel.

Abstract

In this study we take an epistemological and legal approach to the role of teaching in interaction with prison inmates. This area has received very little attention from academics, researchers and career development experts. There is almost nothing on penitentiary teaching in the new curricula for teachers-in-training, and there are astoundingly few PhD dissertations on crime in general and institutionalized crime in particular. We start with the idea that prison ought to be an institution for educational assistance. We analyze the role of education in penitentiary legislation, which opens up many possibilities, and more specifically we look at prisoner treatment. We also consider the perspective of crime researchers, who recommend the adoption of an educational model for the penitentiary environment and the overthrow of other models. We state that, if we cease to cling to the 'nothing works' doctrine on criminal rehabilitation that Martinson promoted in 1974, we create a context in which effective teaching is possible. To this end, we conduct an extensive review of domestic and international meta-analyses, showing that there are effective programmes and explaining the criteria that make them successful. We especially highlight one such programme, the Pro-social Thinking Programme, which has been applied to different populations in the Spanish context, from youngsters to prison inmates. Our conclusion is that, despite the evidence of legislation and research, what really goes on in prisons proves that there is no educational model tailored to this complex environment. The inevitable result: a lack of effective programmes and the reinforcement of the idea that prisons are where people are locked up as punishment.

Key words: education, penitentiary teaching, treatment, Pro-social Thinking Programme, prison.

Introducción: un campo viejo para una renovada pedagogía

Al realizar una investigación sobre el amplio tema de la delincuencia o, delimitando más el campo, sobre la delincuencia institucionalizada en centros penitenciarios, pronto nos percatamos de que dichos temas han sido objeto de estudio desde planteamientos jurídicos, psicológicos, de salud, sociológicos, históricos, antropológicos y aun económicos, pero desde la ciencia pedagógica asistimos a la carencia casi absoluta de trabajos científicos¹ al respecto. ¿Significa esto que la pedagogía no tiene nada que decir o aportar? La respuesta no puede ser sino categórica: en efecto, la pedagogía como ciencia de la educación no solo puede, sino que debe aportar conocimiento al estudio de una realidad desde hace mucho tiempo olvidada y apartada del saber pedagógico por distintas circunstancias (Lorenzo Moledo, 1997). Por ejemplo, y sin ánimo de enumerar, profundizar o rebatir, podemos destacar la tradición de la pedagogía en el ámbito casi exclusivamente escolar, pero también las voces, desde la propia ciencia, que consideran incompatible educar con la privación de libertad (Gil, 2010). Aunque no estamos ante una tarea fácil, tanto por el sujeto con el que vamos a intervenir -con importantes carencias cognitivas, emocionales y sociales y con una larga historia de fracasos- como por el propio medio de intervención, una institución total, en terminología de Goffman (2007); sí defenderemos que es posible, alejándonos del 'nada funciona' en la reeducación de los delincuentes que preconizó Martinson en 1974, intervenir con eficacia pedagógica en este medio.

Los que llevamos tiempo reclamando el sitio que a la pedagogía y a sus profesionales les corresponde por hecho -y consideramos también que por derecho- en el difícil campo de las instituciones penitenciarias (eso sí, mediante el trabajo conjunto con otras ramas del saber) argumentamos que será muy difícil conseguir los fines de la prisión si no partimos de un modelo de intervención educativo-comunitario, que parta de la base de considerar que la prisión es una institución de ayuda educativa, tal como se reclamaba hace casi dos décadas (Garrido, 1988) o que el ámbito penitenciario es un proyecto de educación (Gil, 2010). Atrás quedan modelos de tratamiento que la investigación ha revelado como poco eficaces.

⁽¹⁾ Sirvanos como ejemplo la base de datos Teseo: 45 tesis registradas sobre delincuencia y 29 sobre prisiones. Las primeras son mayoritariamente de psicología, derecho e historia y solo tres son de pedagogía; las tesis centradas en el ámbito penitenciario son de derecho, medicina, psicología, historia y sociología; únicamente dos son de pedagogía.

A lo largo de la historia de la delincuencia, se han ido desarrollando, alternando y, en ocasiones, solapando distintos modelos de tratamiento en delincuentes. Modelos que no hacen sino reflejar las distintas concepciones que la sociedad ha tenido del delito y del delincuente, y en los que en buena medida no tenía cabida la pedagogía. Así, en los modelos más tradicionales era difícil pensar en el papel de la propia educación. Frente a estos, el modelo educativo-comunitario centra su atención, no ya en el sujeto como individuo, sino en la situación. Este modelo se basa en dos estrategias de intervención: de un lado, la orientada al individuo; y de otro, la dirigida a los sistemas sociales, a fin de maximizar la adaptación de la persona.

Cabe ahora preguntarnos si es posible adoptar el modelo educativo-comunitario o de reintegración en los centros penitenciarios; lo que acabamos de exponer significa que las prisiones deben quedar al margen de los esfuerzos de reintegración, o que estos solo son aplicables a los programas no residenciales, dado que el tratamiento debe ponerse en marcha en el mismo medio del sujeto (Garrido, 1992).

Bien: compartimos con Garrido (1992) el apoyo a este modelo, pero queremos puntualizar, para no entrar en controversia con sus presupuestos fundamentales, que las prisiones han de constituir el primer paso hacia la plena integración del delincuente, lo que necesariamente debe ir seguido de medidas desarrolladas en la comunidad. El internamiento debe servir para aumentar las oportunidades de conducta prosocial en el futuro del sujeto.

Tal es el planteamiento que seguiremos a lo largo de este artículo; en él pretendemos analizar las amplias posibilidades de la pedagogía y sus profesionales en el campo de instituciones penitenciarias. También queremos hacer una pequeña anotación sobre este particular. La ciencia pedagógica ha perdido una nueva oportunidad de reclamar su espacio en este contexto, ya que una sucinta revisión a los nuevos planes de estudio de los grados nos enfrenta con una realidad poco edificante para los que trabajamos e investigamos en estas instituciones. En las universidades que imparten el grado de Pedagogía no se incluye una materia específica sobre este tema, salvo el caso de la Universidad de Santiago de Compostela que introduce la Pedagogía Penitenciaria en el último curso de la titulación como materia optativa.

El tratamiento penitenciario: la base legislativa para la pedagogía penitenciaria

Qué duda cabe de que son las implicaciones legislativas del significado que adquiere la educación en una prisión las que definen y acotan las posibilidades y límites de la intervención educativa en este contexto tan particular.

El Reglamento Penitenciario² en su artículo 2 explicita que la actividad penitenciaria tiene como fin primordial reeducar y reinserir en la sociedad de los sentenciados a penas y medidas de seguridad privativas de libertad, así como retener y custodiar a los detenidos, presos y penados y proveer de asistencia social a los internos, a los liberados y a sus familiares. La prisión se concibe, pues, como una institución con dos funciones fundamentales: una educativa, de reeducación y reinserción social; y una represora, de retención y custodia de detenidos, presos y penados.

Esta declaración de principios es asumible en la práctica penitenciaria a través de dos grandes marcos de actuación:

- De régimen, que comprende el conjunto de normas o medidas (seguridad, orden y disciplina) de obligado cumplimiento. Su objetivo prioritario es conseguir una convivencia ordenada y pacífica que permita alcanzar el ambiente adecuado para el éxito del tratamiento y la retención y custodia de los reclusos (art. 73.1 del RP). Las funciones del régimen no podrán significar un obstáculo para la ejecución de los programas de tratamiento e intervención de los reclusos (art. 73.2 del RP) y tanto las actividades de tratamiento como las de régimen, aunque regidas por un principio de especialización, deben estar adecuadamente coordinadas (art. 73.3 del RP).
- Tratamiento, que se presenta en la legislación como el eje vertebrador o principio regulador de la práctica penitenciaria; no solo incluye las actividades terapéutico-asistenciales, sino también las formativas, educativas, laborales, socioculturales, recreativas y deportivas (Lorenzo Moledo y Santos Rego, 1997). Es, en definitiva, el medio para alcanzar la reeducación (art. 59.1 de la LOGP).

⁽²⁾ El Real Decreto 190/1996, de 9 febrero (boe de 15 febrero 1996) aprueba el Reglamento Penitenciario de desarrollo y ejecución de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (logp), que opera una reforma completa de la normativa reglamentaria penitenciaria de 1981.

El tratamiento adquiere en la normativa penitenciaria española una sustantividad propia y autónoma, situación que la diferencia de otras legislaciones, incluso las más avanzadas, que lo desarrollan dentro del régimen penitenciario o incluso llegan a confundirlo (Zaragoza y Gorjón, 2006).

Sin embargo, esta forma de entender el tratamiento, lejos de una visión clínica y con una perspectiva amplia e integradora, no es –a juicio de Mapelli Caffarena (1989)– muy acertada, ya que en la LOGP (art. 59.1) lo define como «el conjunto de actividades directamente dirigidas a la consecución de la reeducación y reinserción social de los penados», lo que parece dejar claro que no toda actividad penitenciaria dirigida a dichas metas forma parte de este: así pues, ni el trabajo ni la formación son tratamiento. Sin embargo, estos elementos, que el autor califica de auxiliares del tratamiento, hoy se han convertido en uno de sus pilares fundamentales.

Concretamente, el RP especifica en su artículo 110 que para la consecución de la finalidad resocializadora de la pena privativa de libertad, la Administración Penitenciaria:

- Diseñará programas formativos orientados a desarrollar las aptitudes de los internos, enriquecer sus conocimientos, mejorar sus capacidades técnicas o profesionales y compensar sus carencias.
- Utilizará los programas y las técnicas de carácter psicosocial que vayan orientadas a mejorar las capacidades de los internos y a abordar aquellas problemáticas específicas que puedan haber influido en su comportamiento delictivo anterior.
- Potenciará y facilitará los contactos del interno con el exterior contando, siempre que sea posible, con los recursos de la comunidad como instrumentos fundamentales en las tareas de reinserción.

La LOGP establecía claras diferencias en el tratamiento en función de la situación penal-penitenciaria del interno dentro de la cárcel. La presunción de inocencia a la que están sujetos los preventivos justificaba que no se contemplase su tratamiento. Sin embargo, estas personas se encuentran sometidas a una situación tan estigmatizante desde el plano social como la pena misma y también se hallan sujetas al régimen de los establecimientos cerrados, lo cual provoca que se desocialicen de igual manera. Sensible a esta situación, el RP de 1996 (art. 3.4) introduce la posibilidad de que los preventivos accedan a las actividades educativas, formativas, deportivas y culturales que se celebren en el centro en las mismas condiciones que los penados.

En este punto es también relevante apuntar que, por la particularidad de sus fines, la propia naturaleza del tratamiento hace inviable su realización si no se cuenta con el consentimiento del interno; lo que es más, debe estimularse su participación en la planificación y ejecución del mismo (art. 112 del RP). Sin embargo, parece que esta participación, clave desde el punto de vista de la efectividad pedagógica, es una de las asignaturas pendientes del reglamento, ya que «ni siquiera se ha intentado aplicar, ni tampoco se ha intentado simular» (Ayuso, 2001, p. 78).

La Administración penitenciaria debe diseñar un programa individualizado (PII) para cada interno e incentivar a este para que intervenga en su planificación y ejecución. Con este objetivo, la Instrucción 12/2006, modificada por la Instrucción 4/2009, establece un procedimiento detallado para la programación, evaluación e incentivación de la participación de los internos en programas y actividades del PII. En él se tienen en cuenta aspectos como la ocupación laboral, la formación cultural y profesional, la aplicación de medidas de ayuda, tratamiento y las que hubieran de tenerse en cuenta para el momento de su liberación. La propuesta de este programa coincide con el momento de la clasificación inicial del penado y se revisa periódicamente coincidiendo con la revisión de grado, que será como máximo cada seis meses.

Desde este marco, la educación, en sentido amplio, adquiere el valor de un elemento fundamental de la intervención en este medio, no solo como parte esencial del tratamiento, sino también porque considera al interno como un sujeto de derecho que no está excluido de la sociedad (arts. 25.2 y 27.1 de la Constitución), sino que continúa formando para de ella (art. 3.3. del RP).

La educación, al margen de los términos jurídicos, adquiere en este ámbito un sentido propio y diferenciador por dos razones:

- La naturaleza del contexto de intervención: el medio penitenciario supone, tanto desde el punto de vista funcional como desde el estructural, una limitación para la acción educativa. A su vez, la conducta de los internos está mediada y controlada por este mismo ambiente.
- Las características de los destinatarios de esta educación: hombres y mujeres, pero también indirectamente niños, con un perfil y una carrera delictiva que deben tenerse en cuenta en la intervención educativa. Se trata de una población joven, consumidores de drogas, con bajo nivel formativo y cultural, baja motivación, etcétera (Lorenzo Moledo, 1997).

No negamos, pues, la existencia de múltiples factores que obstaculizan o condicionan la acción educativa y que no se pueden dejar de lado, pero esto tampoco puede servir de excusa para que nos relajemos y nos escondamos en argumentos catastrofistas y alejados de lo que la investigación aporta. Todos estos condicionantes se hacen más potentes en el caso de la población reclusa femenina, dada su especial situación en el sistema penitenciario, en el que, en muchos casos, ocupan módulos en prisiones masculinas, y que hace que hablemos de una situación de discriminación (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003). En el sistema penitenciario (total nacional) hay, según las cifras de abril de 2012 de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 5.429 mujeres, lo que representa el 7,7% del total, clasificadas en segundo grado, con menos de 40 años y que han cometido delitos contra la salud pública.

Aunque la cárcel no es el instrumento pedagógico idóneo y las cifras de internos aumenten, no es menos cierto que se están llevando a cabo programas de intervención, desde un modelo socioeducativo, con buenos resultados. Y lo decimos aun cuando somos conscientes del déficit de cultura evaluativa en la intervención penitenciaria. Con todo, no debemos olvidar que esta intervención debería continuar en el marco comunitario, ya que entendemos que el proceso de reeducación y reinserción puede iniciarse en el centro, pero que necesariamente debe continuar fuera de sus muros. Coincidimos con Yagüe (2007, p. 9) al definir el modelo de intervención como un proceso a largo plazo de logros consolidables, desde un cierto grado de dependencia a la plena autonomía personal.

Dado el perfil de las personas internas y el propio medio de intervención, creemos que es necesario partir de una combinación de programas que ayuden al desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades necesarias para la reinserción social. Sin embargo, se trata de una intervención que debe implicar no solo al sujeto, sino también a su familia, a la propia institución penitenciaria y a la comunidad.

En todo este proceso debería ser clave la figura del pedagogo como integrante del Cuerpo Técnico de Instituciones Penitenciarias. Según la LOGP y el Reglamento Penitenciario de 1981³ el pedagogo está incorporado al cuerpo técnico que conforma el equipo de tratamiento en los centros penitenciarios junto al jurista, el psicólogo, el trabajador social, el educador y el psiquiatra. Concretamente, en el artículo 283 del RP se recogen sus funciones específicas, a saber:

³ En este caso debemos remitirnos al Real Decreto de 8 de mayo de 1981. Reformado por Real Decreto 787/1984, de 28 de marzo.

- Estudiar al interno desde el punto de vista de su historial escolar, grado cultural y nivel de instrucción.
- Precisar el alcance de sus conocimientos, especialmente los instrumentales, de sus actividades expresivas y de sus aficiones.
- Aportar la información correspondiente al estudio de la personalidad del interno.
- Ejecutar los métodos de tratamiento de naturaleza pedagógica.
- Coordinar las actividades escolares, culturales, deportivas y laborales con los métodos de tratamiento programados.
- Asistir como vocal a las reuniones del equipo de tratamiento y participar en sus acuerdos y actuaciones.
- Cumplir todas las actividades que le solicite el director del centro correspondiente a sus funciones y formación.

Sin embargo, la realidad nos sitúa ante un panorama cuando menos desolador para este profesional; al fin y al cabo, este resulta poco habitual en los equipos de tratamiento, cuando lo que se reclama es la adopción de un modelo educativo. Hace más de una década que no se convocan oposiciones del Cuerpo Técnico de Instituciones Penitenciarias en la especialidad de pedagogía. Esto es así, porque, siguiendo a Gil (2010), la educación, la reeducación o la resocialización no se consideran aún, a efectos penitenciarios, acciones susceptibles de profesionalización en su diagnóstico, ejecución y evaluación, más allá de los saberes culturales que puedan proporcionar tres años de estudios universitarios de cualquier especialidad (requisito para concurso interno de méritos para educador). Pero el futuro no se plantea mejor, con las modificaciones introducidas por el Real Decreto Ley 20/2011, de 30 de diciembre, en la Ley 39/1970, de 22 de diciembre, sobre Reestructuración de los Cuerpos Penitenciarios.

Tras lo expuesto, queda claro, de un lado, que el modelo de intervención que defienden los especialistas en delincuencia es de *naturaleza educativa*. Esto implica reconocer la necesidad de la figura del pedagogo en nuestros centros penitenciarios. Por otro lado, y contrariamente a lo que llevamos defendido, se pone de manifiesto que esta nueva modificación de la ley conlleva un empobrecimiento y una carencia respecto al tratamiento.

La intervención pedagógica en el medio penitenciario: los nuevos retos

Este apartado del artículo plantea la intervención pedagógica eficaz en prisiones a partir de la literatura especializada, y desde la premisa de que no toda intervención es eficaz. Además, es un hecho tangible que muchas intervenciones en estos centros están en manos de los voluntarios de ONG que carecen de formación pedagógica, psicológica o criminológica al respecto. De esta manera se omite que la base científica de los programas de tratamiento requiere que en ellos participen profesionales especializados tanto para su diseño como para su implementación y evaluación. Asimismo, la pedagogía penitenciaria debe integrar tres ámbitos: escuela, trabajo y tratamiento terapéutico, de clara especialización. No obstante, el discurso que sigue se centra en este tercer aspecto y que quizá sea la intervención que suele vincularse, en exclusiva, a los profesionales de la psicología y no tanto de la pedagogía.

Además, la intervención en prisiones debe estar basada en las evidencias científicas que determinen las técnicas y programas de tratamiento pedagógico-educativo y psicológico más efectivos dirigidos a la no reincidencia y la reinserción social. Al fin y al cabo, no toda intervención, simplemente porque haya sido etiquetada como tal, es efectiva ni facilita el objetivo último de nuestras prisiones, «el ideal rehabilitador» (Cullen y Gilbert, 1982) vinculado a la intervención educativa (Alba Robles, 2008; Farrington y Petrosino, 2001; Farrington y Welsh, 2007). Para demostrar lo expuesto, vamos a revisar, por un lado, los resultados de algunos metaanálisis sobre la eficacia de los programas que correlacionan positivamente con la no reincidencia y con la reinserción social y, por otro, a establecer, en consecuencia, los *principios de intervención eficaz* (Garrido, Farrington y Welsh, 2006; Gendreau, Goggin, French y Smith, 2006; Hodge y Andrews, 2002; López-Latorre, 2006; McGuire, 2002).

En el metaanálisis de Andrews, Zinger, Hoge, Bonta, Gendreau y Cullen (1990) se revisaron 154 programas de tratamiento con delincuentes desarrollados en Estados Unidos que supusieron una mejora del 10% del grupo tratado frente al no tratado. En el realizado por Lösel y Köfnerl (1989), en Alemania, la mejora fue del 11% en el grupo sometido a la intervención. Por otra parte, en 1995, Lösel hizo una revisión comprehensiva de 13 metaanálisis de programas llevados a cabo en la década 1985-95, y obtuvo un resultado global de mejora de entre un 5% y un 18% en los delincuentes tratados. Ya en nuestro país, Redondo, Sánchez-Meca y Garrido (1999) estudiaron 57 programas de los cuales seis tuvieron efectos contraproducentes en los internos y el resto presentó un 15% de resultados positivos para los grupos de intervención y un 12% de no reincidencia.

Además de los efectos positivos en los delincuentes, los tratamientos mejoran el clima social y reducen la violencia en los centros penitenciarios. Pero no podemos eludir una conclusión demostrada por los expertos en delincuencia: los sujetos más resistentes al cambio son los adolescentes de entre 15 y 18 años (Garrido, López, Silva, López-Latorre y Molina, 2006).

Del mismo modo, según Aroca Montolío (2010), el desafío más importante sobre el tratamiento de conductas delictivas es conseguir disponer de información veraz y científicamente avalada acerca de qué tipo de intervención es la más adecuada para qué tipo de sujeto. Y es que no podemos hablar de un único tratamiento para todos los internos. Sin embargo, debemos partir de unas directrices significativas marcadas por los principios de la intervención eficaz; tales directrices han de orientar y guiar tanto el diseño de un programa de tratamiento específico para cada caso como el proceso de cambio que debemos lograr mediante técnicas que han demostrado ser eficaces en el tratamiento de conductas violentas.

Pero, cuando hablamos de principios de intervención eficaz, ¿a qué hacemos alusión? A «los principios de intervención que deben tener presentes todos aquellos técnicos educativos que se acercan al sistema de justicia con la intención de reducir de manera eficaz la reincidencia de la conducta delictiva» (Alba Robles, 2008, p. 117). Para ello, hay que analizar y establecer el *principio de necesidades criminógenas del delincuente* como objetivo del tratamiento y el *principio de riesgo*, que indicará la mayor o menor intensidad del tratamiento para cada uno porque, en contra de lo esperado, algunos estudios han demostrado que las intervenciones intensivas en sujetos de bajo riesgo provocaron un incremento en su reincidencia (Andrews y Bonta, 1998; Gendreau et ál., 2006).

Por tanto, en contra de la sentencia 'nada funciona' (Martison, 1974), aparece una considerable documentación científica que demuestra lo contrario; eso sí, teniendo en cuenta los principios de intervención efectivos a la hora de diseñar o seleccionar programas de rehabilitación para delincuentes o conociendo el porqué es recomendable el uso de un programa concreto y con qué tipo de internos (Alba Robles y López-Latorre, 2006; Andrews y Bonta, 1998; Becedóniz y Rodríguez, 2004; McGuire, 2002). A partir de estos autores, Aroca Montolío (2010, p. 327) establece los principios de intervención de los programas más efectivos en el tratamiento de problemas graves de conducta delictiva o violenta, a saber:

- Programas que tienen un modelo conceptual que se basa en la perspectiva cognitivo-conductual en su vertiente educativa y terapéutica.

- Utilización de técnicas educativas cognitivo-conductuales que logran cambiar tanto la forma de comportarse como la manera de pensar (valores, creencias y actitudes).
- Intervención dirigida a la adquisición de nuevas conductas adaptativas o prosociales, a la reducción de futuras conductas violentas y a compensar los déficits del delincuente.
- Valoración e intervención dirigida a disminuir factores de riesgo que provoquen y mantienen las conductas de violencia.
- Programas diseñados para que las intervenciones estén claramente dirigidas y estructuradas (paso a paso).
- Formación apropiada de los profesionales: entrenamiento en técnicas para implementarlas correctamente y conocimiento tanto del tipo de sujetos con los que van a intervenir como de las conductas que tendrán que tratar.
- Introducción de la perspectiva familiar en la intervención para que el sujeto reciba apoyo una vez que salga del centro.

Con estos principios básicos, la intervención logrará los objetivos marcados por nuestra filosofía penitenciaria, que no implica tanto -ni necesariamente- que existan muchos profesionales, sino que las intervenciones que realicen estén avaladas científicamente y que su implementación se lleve a cabo tal y como determina cada programa elegido.

La pedagogía preventiva o terapéutica penitenciaria

A tenor de lo expuesto, la pedagogía preventiva o terapéutica penitenciaria no solo debía centrarse en las intenciones del programa con el que se fuera a intervenir, sino también en sus resultados. Por lo tanto, la pedagogía terapéutica penitenciaria debe dirigirse a evaluar o elaborar programas cuya finalidad sea facilitar la reeducación, la reinserción social y la no reincidencia dentro de la prevención, tanto de la conducta delictiva como de la aparición de posibles conductas antisociales o delictivas, como explica la 'teoría del etiquetado'.

Por otra parte, no podemos olvidar que el modelo de intervención pedagógico es educativo o reeducativo en su más amplia acepción: educación (formal y no formal), Formación Profesional, enseñanza de habilidades personales, interpersonales y de comunicación no violenta; con programas que se dirijan a cambiar, restringir o

crear conductas prosociales para evitar la reincidencia y lograr la integración social del delincuente.

Asimismo, el primer objetivo de la pedagogía terapéutica penitenciaria o de la prevención de la delincuencia penada, según Aroca Montolío (2010), es incorporar un conjunto de técnicas cognitivas y conductuales orientadas a modificar los patrones de reforzamiento de conductas violentas existentes en sus vidas. Pero también, y como segundo objetivo, se debe intervenir en el aspecto cognitivo para modificar creencias erróneas y sistemáticas sobre aquellas ideas, pensamientos irracionales y distorsiones cognitivas que mantengan las conductas delictivas. Una vez conseguida esta modificación cognitiva, deberemos ser capaces de aplicar técnicas de marcado carácter conductual con el objetivo de controlar la ira de los sujetos, ya que el escaso control de las emociones debe ser una de las primeras conductas que es necesario corregir (Alba Robles, 2008; Aroca Montolío, 2010).

Para lograr el primer objetivo, se deben contemplar los componentes de un programa de intervención eficaz en función de las técnicas cognitivo-conductuales presentes en el modelo de intervención cognitivo-conductual *de naturaleza educativa* (Aroca Montolío, 2010; Garrido y López, 2005; Goldstein, Glick y Gibbs, 1998; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989):

- Autocontrol y control de la ira. Para enseñar al delincuente a detenerse y a pensar antes de actuar; para enseñarlo a tener en cuenta las consecuencias de su comportamiento y a utilizar técnicas cognitivas para lograr el control de su propia conducta y de sus emociones.
- Metacognición. Para enseñar a sintonizar y valorar críticamente el pensamiento propio, a utilizar la reflexión y el razonamiento para que gobiernen los sentimientos y la conducta y se pueda ayudar a controlar el ambiente (Garrido y López, 2005).
- Habilidades sociales y de comunicación. Para desarrollar la capacidad de relacionarse y comunicarse adecuadamente con otras personas, utilizando el modelado, el *role-playing*, la retroalimentación y la transferencia.
- Habilidades cognitivas de resolución de problemas. Para enseñar al sujeto a determinar y analizar sus problemas interpersonales; a comprender y tener en cuenta los valores, conductas y sentimientos de los demás; a reconocer y a admitir la manera en que su comportamiento afecta a los demás y a comprender por qué los demás responden a sus actuaciones como lo hacen.

- Pensamiento creativo (también llamado *pensamiento lateral*). Para enseñar al delincuente a pensar en diferentes alternativas prosociales para solucionar problemas personales e interpersonales.
- Razonamiento crítico. Para enseñar al sujeto a pensar en sus actuaciones y en las de los demás de manera lógica y racional, sin caer en actitudes egocéntricas ni en distorsiones cognitivas.
- Toma de perspectiva social. Para desarrollar la empatía; para tener en cuenta tanto el punto de vista del otro como los pensamientos y sentimientos de los demás.
- Mejora de los valores. Para desarrollar valores que van más allá de situaciones concretas, a corto plazo, que lo ayuden a comprender las normas sociales establecidas, las leyes, la justicia, etcétera. Con esto se pretende que el delincuente sea consciente de su visión egocéntrica de los demás y del mundo en que vive.
- Manejo emocional. Para «enseñar a controlar y evitar un *arousal* emocional excesivo (por ejemplo, cólera, depresión, miedo y ansiedad)» en el delincuente (Garrido y López, 2005, p. 33).

Por último, y para lograr el segundo objetivo de la pedagogía terapéutica penitenciaria, propondremos los programas más eficaces dentro del modelo de intervención cognitivo-conductual de naturaleza educativa:

- Programa de Pensamiento Prosocial (PPS) (Garrido y López, 2005).
- *Aggression Replacement Training* (Programa ART) (Goldstein et ál., 1998). Este programa se presenta traducido en Garrido (2005, pp. 229-274).
- Programa de Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia (Goldstein et ál., 1989).
- Programa EQUIP (Gibbs, Potter y Goldstein, 1995; en Garrido 2005, pp. 275-303).

La oportunidad del Programa de Pensamiento Prosocial (PPS) en centros penitenciarios

El PPS que proponemos como alternativa de tratamiento en el área de la pedagogía y la psicología está basado en los avances más recientes de un proyecto de investigación que ha durado más de 35 años en Canadá, donde, en 1966, miembros de la Facultad de Psicología de la Universidad de Waterloo colaboraron con el Ministerio de Servicios Correccionales de Ontario para proveer de tratamiento y servicios de investigación a

un centro penal de máxima seguridad para mujeres adolescentes (Alba Robles, 2008). Dicha colaboración se concretó en un programa que no logró disminuir la reincidencia a porcentajes estimados. Desde entonces, se ha modificado y perfilado el programa sustancialmente hasta convertirlo en un programa pedagógico-psicológico, multifacético y estructurado que se aplica internacionalmente a diferentes poblaciones de delincuentes adolescentes y adultos y que obtiene resultados de no reincidencia muy notables (López-Latorre, Garrido, Ross, 2001; López-Latorre, 2006).

Su primer éxito se alcanzó con delincuentes de alto riesgo que estaban en libertad condicional. Esto dio lugar a la publicación del primer manual basado en dos hallazgos experimentales (Ross, Fabiano y Ross, 1986):

- Conocer e incorporar en el PPS lo que funcionó en más de 100 estudios rigurosamente evaluados que habían demostrado su eficacia ante otros programas de rehabilitación. El análisis reveló que el éxito residía en aquellas técnicas capaces de mejorar las habilidades cognitivas y de promover el cambio de valores en los delincuentes.
- A partir de los análisis efectuados, durante más de 14 años de trabajos experimentales, se demostró que la conducta antisocial o delictiva correlacionaba positivamente con el desarrollo inadecuado de un determinado número de habilidades cognitivas específicas y con la insuficiente adquisición de valores prosociales.

Posteriormente, el PPS fue revisado en 1998 por Robert y Roslyn Ross para el Ministerio de Servicios Correccionales de la Fiscalía General de Canadá, con el objetivo de aplicarlo en prisiones de todo el país. De hecho, según Ross y Ross (1995), en 1994 el PPS se había aplicado a más de 8.000 delincuentes y con usuarios de diversos servicios comunitarios en todo el mundo. En la actualidad, es el programa medular en 47 prisiones y residencias para delincuentes más peligrosos de Canadá, así como el programa central del servicio correccional de ese país (López-Latorre et ál., 2001). Asimismo, se desarrolla en prisiones de Inglaterra, Escocia, Gales, Estados Unidos (en 15 de sus estados); una versión reducida, diseñada para delincuentes de minorías étnicas, se aplica en el Bronx, Mid-Manhattan y Harlem -de la ciudad de Nueva York- en Nueva Zelanda, Dinamarca y Suecia. Incluso, se ha aplicado a delincuentes adolescentes institucionalizados y analfabetos de barrios marginales de Caracas; a delincuentes en libertad condicional en Texas; a delincuentes juveniles en Barcelona, Valencia, Lleida y Extremadura, a reclusos adultos en las Islas Canarias o a mujeres reclusas en Galicia.

Además, según Alba Robles (2008), el PPS se ha adaptado para tratar a niños 'predelincentes' en escuelas, a delincuentes reincidentes, crónicos, sexuales, alcohólicos y toxicómanos, violentos, maltratadores intrafamiliares y de pareja y a delincuentes de cuello blanco y contra la propiedad. Por todo ello, lo proponemos como una de las mejores alternativas existentes para los pedagogos que trabajen con población delincuente, predelincente y antisocial. Para las dos últimas poblaciones es recomendable el PPS -2 Versión Corta (Garrido y López, 2005).

A continuación, presentamos una tabla resumen en la que exponemos sucintamente las partes y programas que componen el PPS genérico, del que se parte para hacer las adaptaciones oportunas.

TABLA I. Contenidos del PPS

Módulos	Antecedentes	Objetivos	Sesiones
Resolución de problemas	Revisión modificada de los programas diseñados por Platt y Spivack (1975) y Platt y Doume (1981).	Enseñar habilidades cognitivas y de comportamiento que permiten desarrollar una aproximación general a los problemas.	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocimiento del problema. – Identificación del problema. – Recogida de información. – Concepción. – Comunicación no verbal. – Comunicación verbal. – Alternativas. – Consecuencias. – Comunicación asertiva.
Habilidades sociales	A partir del aprendizaje estructurado de habilidades sociales de Goldstein et ál. (1979) con sus seis componentes: preentrenamiento; modelado; <i>role-playing</i> ; <i>feedback</i> ; transferencia y generalización.	Se centra en la enseñanza de 36 habilidades enfatizando los aspectos cognitivos y el aprendizaje de los principios de comportamiento social.	Habilidades como la respuesta a los mensajes contradictorios; hacer peticiones; toma de decisiones; autocontrol; disculparse; seguir instrucciones; asertividad, etcétera.
Técnicas de negociación	Procede del programa socs (Situación, Opción, Consecuencias y Simulación) de Roosa (1971), que entrena mediante modelado, <i>role-playing</i> , práctica y <i>feedback</i> .	Enseñar una respuesta alternativa al conflicto, utilizando la negociación que debe estar regida por el componente de flexibilidad.	<p>Pasos por sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cómo identificar y clarificar la situación problemática. – Cómo identificar las opciones (respuestas posibles). – Cómo identificar las consecuencias de esas opciones. – Simulación o ensayos (<i>role-playing</i>) de las opciones y consecuencias deseadas.

Control de la ira y de las emociones	A partir de <i>Aggression Replacement Training</i> (Programa ART) (Goldstein et ál., 1998), disponible en Garrido (2005).	Enseñar el manejo de la ira y situaciones de gran carga emocional adversa, de estrés interpersonal. Utiliza en el entrenamiento la discusión entre los miembros del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> – Detectar los disparadores de la ira. – Detectar las señales previas a la ira. – Dominar frases para reducir la ira o recordatorios. – Dominar técnicas para reducir la ira. – Ejercitar la autoevaluación.
Pensamiento creativo	Parte del <i>pensamiento lateral</i> del programa CORT-I de De Bono (1985).	Enseñar el pensamiento reflexivo, razonado e interesado por otros puntos de vista y ofrecer un procedimiento que permite al sujeto examinar el pensamiento de los demás.	<p>Los pasos tratados por sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Presentar al grupo una idea, una propuesta o un problema. – Preguntarles para que expresen sus opiniones. – Presentar el material de la sesión para que consideren nuevas formas de enfrentarse a las situaciones.
Cambio de valores	Incluye diversos dilemas morales presentados por Galbraith y Jones (1976) (citado en Alba Robles, 2008, p. 149); juegos de sala como 'escrúpulos y dilema' (sistema de aprendizaje creativo) y anécdotas personales y dilemas morales que se pueden encontrar en la prensa, Internet, la televisión, etcétera.	Enseñar a pensar en los sentimientos de los demás (empatía).	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación del dilema. – Cada uno piensa en el dilema y decide la acción para solucionarlo y las razones de su elección. – Se distribuyen en pequeños grupos de discusión y examinan las razones de las diversas elecciones. – Cada participante reflexiona sobre su petición.
Razonamiento crítico	Parte del programa de entrenamiento en razonamiento crítico de D'Angelo (1971) y de cursos de Razonamiento Crítico impartidos por Ross y Ross (1995).	Enseñar cómo pensar, evaluando el pensamiento propio y ajeno cuidadosa, lógica y racionalmente, sin distorsiones cognitivas.	<p>Los grupos practican las habilidades en cuatro áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Persuasión. – Errores de pensamiento. – Asunciones, hechos e inferencias. – Sin prejuicios.
Revisión de las habilidades		El objetivo es integrar todo lo trabajado en el programa.	
Ejercicios cognitivos		Realizar diversos ejercicios de resolución de problemas que buscan practicar algunas de las habilidades del programa.	
Tareas para casa		Potenciar la transferencia de las habilidades cognitivas y poner a prueba su aprendizaje.	

Para terminar

Aunque la tradición investigadora de la pedagogía en el campo de la delincuencia –y más concretamente en el marco cerrado de los centros penitenciarios– es bastante escasa, los especialistas en delincuencia –al defender el modelo educativo en la intervención– y la misma legislación apoyan la necesaria intervención del pedagogo en estos centros. Quizá somos los mismos pedagogos los que, aun sin pretenderlo, arrojamos piedras contra nuestro tejado cuando negamos la posibilidad de educar en ausencia de libertad. Ello favorece la desprofesionalización pedagógica. Queda mucho camino por recorrer en el campo de la pedagogía penitenciaria y el futuro no se presenta esperanzador para nuestra profesión.

Y esto es así, a pesar de que la LOGP expone meridianamente que la finalidad de la prisión es conseguir reeducar y reinserir socialmente a los internos, lo que debería llevar a promover el principio de actividad en el interno y a que entendiera el cumplimiento de la condena como un tiempo de actividad muy controlado que aspira al cambio personal y no como un tiempo pasivo y despersonalizador (Gil, 2010). Sin embargo, la realidad penitenciaria nos demuestra que no hay un modelo educativo en la intervención en los centros. Esto inevitablemente provoca que tampoco haya programas efectivos y que la cárcel quede reforzada como un espacio de castigo por la reclusión y no como una institución de ayuda educativa. Con todo, desde la ciencia hemos adquirido pruebas, por medio de los metanálisis, de que sí hay programas que funcionan, como es el caso del PPS, que se ha aplicado y evaluado con distintas poblaciones en los centros penitenciarios.

Referencias bibliográficas

- Andrews, D.A. y Bonta, J. (1998). *The Psychology of Criminal Conduct*. Cincinnati: Anderson.
- Andrews, D.A., Zinger, I., Hoge, R. D., Bonta, J., Gendreau, P. y Cullen, F.T. (1990). Does Correctional Treatment Work? A Clinically-Relevant and Psychologically Informed Meta-Analysis. *Criminology*, 28, 369-404.
- Alba Robles, J.L. (2008). *El tratamiento de los delincuentes juveniles en el marco de la actual Ley del Menor*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, Valencia.

- y López-Latorre, M. J. (2006). *Fundamentos de Psicología Jurídica e Investigación Criminal*. Salamanca: Ediciones Universitarias.
- Aroca Montolía, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (sección: Ciencias de la Educación). Universidad de Valencia, Valencia.
- Ayuso, A. (2001). La intervención socioeducativa en el tratamiento penitenciario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7 (junio), 73-99.
- Becedóniz, C. y Rodríguez, J. (2004). *Los factores primarios de éxito*. Informe realizado para el Instituto de Atención a la Infancia del Principado de Asturias.
- Cullen, F.T. y Gilbert, K. E. (1982). *Reaffirming Rehabilitation*. Cincinnati: Anderson.
- D'Angelo, E. (1971). *The Teaching of Criminal Thinking*. Amsterdam: Gruner.
- De Bono, E. (1985). The CORT Thinking Program. En J. Segal, S. Chidman y R. Glasser (Eds.), *Thinking and Learning Skills*, 125-156. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- Farrington, D. P. y Petrosino, A. (2001). The Campbell Collaboration Crime and Justice Group. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 578, 35-49.
- Farrington, D. P. y Welsh, B. (2007). *Saving Children from Life Crime. Early Risk Factors and Effective Interventions*. Oxford: Oxford University Press.
- Garrido, V. (1988). La prisión como institución de ayuda educativa. *Bordón*, 40 (4), 639-648.
- (1992). El tratamiento penitenciario en la encrucijada. En V. Garrido y S. Redondo, *La intervención en el medio penitenciario. Una década de reflexión*, 191-213. Madrid: Diagrama.
- (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 1: Fundamentos de intervención*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- , Farrington, D. P. y Welsh, B. (2006). The Importance of an Evidence Based Approach in the Current Spanish Policy for Crime Prevention. *Psicothema*, 1, 18 (3), 591-595.
- y López, M. J. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 2: Los programas de pensamiento prosocial*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- , López, E., Silva, T., López-Latorre, M. J. y Molina, P. (2006). *El modelo de la competencia social de la ley de menores. Cómo predecir y evaluar para la intervención educativa*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- , Stangeland, P. y Redondo, S. (2006). *Principios de criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Gendreau, P., Goggin, C., French, S. y Smith, P. (2006). Practicing Psychology in Correctional Setting. En I. B. Weiner y A. K. Hess (Eds.), *The Handbook of Forensic Psychology*, tercera edición, 722-750. Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons.
- Gil, F. (2010). La perspectiva pedagógica en las prisiones. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), 49-66.
- Goffman, E. (2007). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldstein, A. P., Glick, B. y Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training*. Champaign (Illinois): Research Press.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. y Gershaw, N. J. (1979). *I Know What's Wrong But I Don't Know What to Do about It*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.
- y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hodge, R. D. y Andrews, D. A. (2002). *Youth Level of Service/Case Management Inventory (YLS/CMI)*. Toronto: Multihealth Systems.
- López-Latorre, M. J. (2006). *Psicología de la delincuencia*. Salamanca: Ediciones Universitarias.
- , Garrido, V. y Ross, R. (2001). *Avances en el programa de pensamiento prosocial*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Lorenzo Moledo, M. (1997). *La delincuencia femenina en Galicia. La intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- y Santos Rego, M. A. (1997). Sentido e posibilidades da intervención educativa nos cárceres. *Revista Xurídica Galega*, 15, 309-327.
- Lösel, F. (1995). The Efficacy of Correctional Treatment: A Review and Synthesis of Meta-Evaluations. En J. McGuire (Ed.), *What Works: Reducing Reoffending*, 79-111. West Sussex: John Wiley.
- y Kölfel, P. (1989). Evaluation Research on Correctional Treatment in West Germany: A Meta-Analysis. En E. H. Wegener, F. Lösel y J. Haisch (Eds.), *Criminal Behavior and the Justice System: Psychological Perspectives*, 334-355. New York: Springer-Verlag.
- Mapelli Caffarena, B. (1989). La crisis de nuestro modelo legal de tratamiento penitenciario. *Eguzkilore*, 2, 99-112.
- Martinson, R. (1974). What Works? Questions and Answer about Prison Reform. *The Public Interest*, 35, 22-54.
- McGuire, J. (2002). *Offender Rehabilitation and Treatment: Effective Practice and Policies to Reduce Reoffending*. Chichester: John Wiley & Sons.

- Platt, J. J. y Doume, M. (1981). *TIPS Training in Interpersonal Problem Solving Skills*. Philadelphia: Hahnemann Medical Collage & Hospital.
- y Spivack, G. (1975). *The MEPS Procedure: Manual*. Philadelphia: Hahnemann Medical Collage & Hospital.
- Redondo, S., Sánchez-Meca J. y Garrido, V. (1999). Tratamiento de los delincuentes y reincidencia: Una evaluación de la efectividad de los programas aplicados en Europa. *Anuario de Psicología Jurídica*, 9, 11-37.
- Roosa, J. B. (1971). *socs: Situations, Options, Consequences and Simulations. A Teaching for Teaching Social Interaction*. Manuscrito no publicado. American Psychological Association. Montreal, Canada.
- Ross, R., Fabiano, E. y Ross, M. R. (1986). *Reasoning and Rehabilitation. A Hand-Book for Teaching Cognitive Skills*. Ottawa: University of Ottawa.
- Ross, R. R. y Ross, R. D. (1995). *Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Ottawa: AIR Training and Publications.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2012). Estadística penitenciaria. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html>
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2003). El maltrato institucional y las posibilidades (reales) de la intervención educativa en centros penitenciarios. Una perspectiva de género. En A. Porto Castro (Ed.), *Estudios sobre muller e educación. Aportacións desde Galicia*, 87-98. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 5. Recuperado de <http://www.criminologia.net/pdf/reic/ano5-2007/a52007art4.pdf>
- Zaragoza, J. y Gorjón, F. (2006). El tratamiento penitenciario español. Su aplicación. *Letras Jurídicas. Revista Electrónica de Derecho*, 3. Recuperado de <http://letrasjuridicas.cuci.udg.mx/numeros/03/JZH2006.pdf>

Dirección de contacto: Mar Lorenzo Moledo. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Campus Vida; 15782 Santiago de Compostela, España. E-mail: mdelmar.lorenzo@usc.es