

Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias

Educating in Prisons: New Challenges for Social Education in Penitentiary Institutions

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219

José Antonio Caride Gómez
Rita Gradaïlle Pernas

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.

Resumen

Las cárceles son un exponente visible de los fracasos de la libertad y, en cierto modo, de la educación. Paradójicamente, también son una forma de resolverlos. Partiendo de esta premisa, el texto que presentamos pone énfasis en el valor de la pedagogía social y de la educación social como vías alternativas a las prácticas educativas convencionales, que con frecuencia son poco o nada congruentes con las circunstancias en las que inscriben cotidianamente su vida los reclusos, durante y después del cumplimiento de sus condenas. De ahí que insistamos en la necesidad de buscar respuestas educativas integrales, metodológicamente plurales y abiertas a un quehacer pedagógico de amplias miras. De un lado, hay que comprometer éticamente a las instituciones penitenciarias en la tarea de 'rehabilitar' a los presos en sus derechos y deberes cívicos. De otro, es necesario considerar que, aun tratándose de un entorno adverso y controvertido para la educación, las cárceles están obligadas a promover el pleno desarrollo de la personalidad de quienes las habitan y contribuir activamente a su autonomía e inclusión social.

Finalmente, debemos reconocer que el sistema penitenciario ha de ampliar sus horizontes a otros entornos y realidades, como una 'comunidad educativa' que ni puede ni debe aislarse de la sociedad, inhibiéndose en su misión socialmente educadora. En este escenario se enmarcan las actuaciones que el sistema penitenciario español ha venido promoviendo en los últimos años, agrupadas en cinco grandes áreas de actuación, a saber: programas de intervención, enseñanza reglada y formación, trabajo e inserción laboral, ocio y cultura, y programas deportivos. En todos estos programas cabe acentuar las señas de identidad pedagógico-sociales que los caracterizan, ya sea en sus principios y valores, ya sea en sus finalidades y objetivos, ya sea en las metodologías, los destinatarios o los agentes implicados.

Palabras clave: pedagogía social, educación social, sistema penitenciario, programas de reinserción social, derechos cívicos.

Abstract

Prisons are visible tokens of the failures of freedom and in a way the failures of education. Paradoxically, they are also a way of addressing those failures. This is the premise of this article, which emphasizes the value of social pedagogy and social education as alternatives to conventional educational practices. Conventional ways often jar with the circumstances in which members of the prison population live their lives while serving their sentences and afterwards. That is why we insist on the need to look for comprehensive educational responses that are methodologically plural and open to forward-looking pedagogical practices. First, penitentiary institutions must become ethically engaged in 'rehabilitating' prisoners for their civic rights and duties. Second, while prisons are an adverse, controversial environment for education, prisons have the obligation to foster full personal development for inmates and actively help inmates become autonomous and integrated into society. Lastly, the penitentiary system should expand its horizons to other environments and realities. It is a 'learning community' that cannot and should not be cut off from society. This must be recognized. Prisons have a job to do in social education. This is the setting in which the initiatives that the Spanish penitentiary system has promoted over the past few years have taken place. The initiatives are grouped into five major areas of action: action programmes, formal education and training, employment and job placement, leisure and culture, and sport. All these programmes have their own hallmarks of socio-pedagogical identity, in terms of principles and values, aims and objectives, methodologies, the target population and the partners involved.

Key words: social pedagogy, social education, penitentiary system, social rehabilitation programmes, civic rights.

A modo de introducción: la educación en las cárceles como misión paradójica

Las cárceles son escenarios hostiles para la educación, como lo es cualquier lugar destinado a encerrar y asegurar a personas que estén sometidas a algún tipo de castigo. Pero aún resulta más hostil cuando, al imponer su reclusión, se hace a estas instituciones partícipes de una misión paradójica: habilitar nuevas oportunidades para quienes han de procurarse un futuro alternativo, distinto a lo que está siendo su presente en una situación de encierro. Esta contradicción, según Gil Cantero (2010), «obliga al saber pedagógico a matizar mejor las posibilidades educativas de los sujetos y de las instituciones penitenciarias» (p. 49). Igualmente, también le exige clarificar los límites de sus propósitos (re)educativos y (re)socializadores, como una 'institución total' (la cárcel), que regula y administra la vida de quienes, por diversos motivos, han sido apartados -física y temporalmente- de la sociedad.

Aludimos, en todo caso, a las circunstancias que en España afectan a 70.392 personas, según los datos facilitados por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias en enero de 2012, de las que el 92,39% son hombres y el 7,61% mujeres. Este dato revela -entre otras cosas- un notable incremento de la población reclusa, superior al 80% en la última década. Se trata de personas cuyos perfiles sociobiográficos informan de las adversidades en las que inscriben sus vidas: lo más destacable es que un 34,2% no posee la nacionalidad española; más de un 55% tiene entre 26 y 40 años; cuatro de cada cinco están condenadas a penas de prisión; y la mayoría de los delitos cometidos se asocian a robos y prácticas contra la salud pública.

Ninguna de estas circunstancias es indiferente a las oportunidades educativas y sociales que han tenido los reclusos a lo largo de su vida, como tampoco lo son las opciones que pueda depararles el futuro, dentro y fuera de la cárcel. Por ello, conocer el perfil sociobiográfico de estas personas, además de contribuir a diagnosticar los problemas que las afectan individual y colectivamente, también podrá ayudar a diseñar las estrategias más adecuadas para su rehabilitación, teniendo en cuenta sus características personales y la situación penal que afrontan.

Se trata, sin duda, de una tarea compleja y desafiante, en la que convergen tomas de postura ideológicas, políticas, institucionales, jurídicas, éticas, metodológicas y procedimentales controvertidas. De algún modo, desde estas perspectivas se mira a la educación esperando sus respuestas, a pesar de que la «tendencia a 'terapeutizar', 'medicalizar' o 'psiquiatrizar' la acción delictiva, excluye la intervención educativa»

mente especializada porque se deja de considerar la voluntad de cambio de vida del sujeto y la relevancia de la relación educativa que ha de impulsar ese cambio» (Gil Cantero, 2010, p. 55). Las instituciones penitenciarias -añade este autor- «no llegan a concebirse como posibles espacios reeducativos porque, en realidad, cualquier propuesta de actividad tiende a considerarse en un orden de importancia secundario frente a la misma reclusión» (Gil Cantero, 2010).

La insistencia en 'escolarizar' a la población reclusa, que ha definido durante décadas los programas reeducativos en las cárceles, contribuyó a incrementar la confusión acerca del sentido y alcance que ha de tener la acción pedagógica en las prisiones. Tanto es así que aun cuando la labor principal pueda consistir en 'estudiar' (es decir, cursar enseñanzas regladas básicas y universitarias, de Formación Profesional, ocupacional o similares), la sensación de fracaso que se deriva de los escasos logros alcanzados todavía ha acentuado más la brecha académica y social que separa a los presos del resto de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario modificar sus condiciones de estudio si de verdad se pretende que los reclusos ejerzan sus derechos a la educación y la cultura en las instituciones penitenciarias (Pérez Serrano, 2001).

Al respecto, no puede obviarse que la frustración generada por algunos programas formativos 'compensatorios' ha debilitado sustancialmente el quehacer educativo en las prisiones, ha dificultado la posibilidad de situar a los reclusos en trayectos pedagógicos y sociales alternativos a los que ya recorrieron en su infancia y adolescencia y, en muchos casos, ha terminado por certificar su 'fracaso escolar'. De ahí que educar en las cárceles requiera no confundir educación con escolarización, partiendo de la base de que aquella es bastante más que esta, de modo que, aun cuando se pueda aludir a una educación o conjunto de aprendizajes que duran toda la vida, no hay una «escolarización que abarque todo ese tiempo» (Carr, 2003, p. 32). Tampoco son homologables sus «ambientes», aunque haya razones para que determinadas concepciones del aula o de los «internados» los equiparen en sus rutinarias obsesiones por la vigilancia y el castigo (Foucault, 1977). Por otra parte, aunque los documentos oficiales insistan en denominar 'no formal' a la educación *de* y *en* las cárceles, hacer uso de esta expresión no se sostiene: de un lado, porque todas las educaciones son formales, en mayor o menor grado; de otro, porque pocas 'educaciones' están tan sometidas a los rigores del espacio y del tiempo, del control y de la disciplina, como las que se ensayan en las instituciones penitenciarias. Las formalidades de la prisión, en aspectos decisivos para su cotidianeidad, como las normas de régimen interno, la organización y disposición de los recursos, los horarios, las estructuras arquitectónicas, la clasificación de los reclusos, la tipificación

de los programas... articulan un todo 'educativo' que no puede ser interpretado al margen de las enseñanzas y aprendizajes que, explícita o implícitamente, permean la vida en las cárceles.

Un cambio de rumbo en el sistema penitenciario, más allá de la política y de sus opciones normativas

En el imaginario social, las prisiones suelen percibirse como instituciones aisladas del entramado social; a tal distanciamiento se le suele atribuir un carácter preventivo: aleja a los reclusos de la vida delictiva, en la confianza de que con su encierro ni se perturbe a la sociedad ni se comprometan sus futuras posibilidades de reinserción social.

Desde hace años, los escasos resultados que se asocian a determinadas políticas penitenciarias inciden en la necesidad de reescribir esta concepción, ya que el objetivo no ha de ser tanto distanciar a los reclusos de las situaciones conflictivas como educarlos en ellas, vinculando lo cognitivo y lo social, la inteligencia a las emociones, las responsabilidades cívicas a un cambio de actitudes y comportamientos, de modo que todo el entorno carcelario favorezca la educación de los reclusos, en el sentido más amplio del término. El tránsito de las prácticas educadoras 'conservadoras' (instituidas) a las consideradas 'progresistas' (instituyentes) se inscribe en este cambio de tendencia.

Las pedagogías conservadoras centran su atención en los enfoques correctivos que pautan las ordenanzas y la legislación penitenciaria instituida y se caracterizan –según Gutiérrez, Viedma y Callejo (2010)– por «situar la redención del preso por encima de la rehabilitación» (p. 461). Sus programas educativos, basados en la eficacia y la rentabilidad, tienen una función eminentemente administrativa, que no difiere mucho de los que se realizan en otros contextos, son suficientes para satisfacer las expectativas de los presos en el centro penitenciario, dejando a la 'libre' voluntad de los sujetos la ampliación de la educación que se les oferta. La pedagogía social desaparece, puesto que se borra la educación como tal, aun cuando se sigue haciendo uso de esta palabra, la educación se limita a operar como una modalidad más del control penitenciario (Núñez, 2010). Cuando este termina, las responsabilidades educativas de las cárceles también se acaban; no se tiene en cuenta que muchas personas regresan a las cárceles como 'reincidentes'.

Las pedagogías 'progresistas' o instituyentes proyectan sus actuaciones en los modelos de integración y reinserción. En ellos se entiende la educación como una oportunidad para el desarrollo integral de todas las personas y del todo de cada persona, se busca facilitar la rehabilitación social de los presos, sin eludir las desventajas sociales que presentan (formativas, laborales, afectivas, relacionales, económicas, culturales...). Para lograrlo escenifican situaciones -reales o simuladas- cotidianas procurando adaptar los programas educativos a las expectativas de los internos. La pedagogía-educación social adquiere con esta nueva lectura un protagonismo clave, como «una práctica de y hacia la libertad, aun en aquellos contextos que, como las cárceles, no solo parecen negarla sino incluso combatirla o temerla» (Caride, 2010, p. 61). Una educación social, según Violeta Núñez (2010), que está llamada a «articular el orden de lo particular de cada sujeto con el orden de lo social, aquello que es patrimonio común» (p. 69). De este modo, las nuevas formas de entender la misión pedagógica y social de los centros penitenciarios -concebidos como centros comunitarios de tratamiento- le otorgan a la educación un carácter preventivo y no solo terapéutico, más emancipador que represivo, con soluciones colectivas, en las que, sin contravenir la necesidad de intervenciones personalizadas, se ofrezcan respuestas globales e integrales para cada recluso, atendiendo a las circunstancias que rodean su vida.

El sistema penitenciario español lleva años tratando de articular ambas líneas de actuación, acomodando sus propuestas a personas cuyo itinerario vital se ha ido cargando de carencias o déficits educativos, laborales, culturales, emocionales, etc., de los que no pueden desprenderse por sus propios medios. Los programas ofertados tienen como principal objetivo normalizar la convivencia de los presos, aliviando las tensiones que provoca el sistema carcelario, al tiempo que se procura atenuar las consecuencias negativas que el paso por la cárcel puede dejar en sus vidas. Convertir a los reclusos en ciudadanos activos, participativos y comprometidos con iniciativas que favorezcan su reeducación y su reinserción social sitúa en un primer plano qué es lo que debe enseñarse en las prisiones y cómo debe enseñarse, para evitar que los reclusos tengan más problemas a la salida de la prisión que antes de haber entrado en ella (Sutton, 1995; Ayuso, 2003). Al fin y al cabo, aunque no lo pretenda, la cárcel siempre educa, bien o mal. La denuncia reiterada de las prisiones como 'escuelas de delincuencia', o la escasa confianza que se suele tener en ellas como lugares idóneos para la educación, la resocialización o la inclusión social (Sáez, 2010), abonan esta tesis.

La resolución aprobada en el 5.º Congreso Mundial de la Educación, celebrado en Berlín en julio de 2006, sobre la educación en los establecimientos penitenciarios, afirmaba que el acceso a la educación en las cárceles...

... debería incluir temas en el aula, educación básica y general para adultos, una educación profesional acreditada que sea sensible a las tendencias del mercado laboral, educación a distancia, actividades creativas y culturales, educación física y deportes, educación social y programas de reinserción antes y después de la puesta en libertad.

En síntesis, se trata de una educación de amplias miras, que ni por quién la protagoniza ni por el medio en el que se contextualiza puede renunciar a convertirse en una práctica pedagógica y socialmente inclusiva, decididamente transformadora: un soporte fundamental del que las instituciones penitenciarias deben hacer uso con quienes lo necesitan para habilitarse o rehabilitarse en su condición ciudadana.

Vivir en el marco de la ley, creando en los presos una actitud de respeto hacia sí mismos, de responsabilidad individual y social hacia los demás y evitando el delito es algo que está presente en la filosofía resocializadora de la Constitución Española de 1978, así como en las leyes penitenciarias -LOGP 1/1979, de 26 de septiembre y LOGP 6/2003, de 30 de junio- que la desarrollaron, pues contemplan que los presos participen en la planificación y ejecución de su tratamiento y dan cabida a sus intereses personales en la medida en que sea compatibles con las finalidades de dicho tratamiento (Rivera, 1996).

Con todo, no basta con voluntad política para emprender los cambios que se requieren en las prisiones. Es preciso «explorar la capacidad transformadora de la educación» (Rangel, 2008, p. 182). Por lo tanto, más allá de reconocer que la educación es un derecho de las personas encarceladas, hay que afrontar las desigualdades simbólicas y materiales de su situación, poniendo de relieve qué la ha motivado y cómo se puede salir de ella con dignidad. Este derecho a la educación es la puerta de acceso al conocimiento de otros derechos y de cómo ejercerlos, incluso para defenderse *en* y *de* la cárcel. En este contexto, la igualdad y la libertad siguen siendo dos de los pilares básicos para superar los fracasos crónicos del sistema penitenciario de España y de otros países. En ese sentido, incluso se llega al extremo de considerar que «la supuesta función (re)insertadora de la prisión se devalúa, para adquirir otra 'plusvalía', la de legitimar ideológicamente la desviación social en aras de un orden establecido» (Marcuello y García, 2011, p. 49).

Educar para ser libres: una tarea desafiante e ineludible en las instituciones penitenciarias

Desde antiguo, la búsqueda de una conciliación efectiva entre los derechos humanos –el derecho a la educación incluido– y la privación de libertad constituye uno de los ejes fundamentales de la legislación penitenciaria, que intenta proporcionar los recursos necesarios para la «reeducación y reinserción social» de quienes sean o estén condenados a penas de prisión. Así se declara en el artículo 25.2 de la Constitución Española de 1978, prolongado en el Preámbulo de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria, cuando reconoce que las personas que están encarceladas, sin restricción alguna en su condición de ciudadanos, puedan volver «a la vida libre en las mejores condiciones para ejercitar socialmente su libertad». O lo que es lo mismo, que hagan uso de los derechos civiles, políticos (sin exclusión del derecho al sufragio), económicos y culturales, de las prestaciones de la Seguridad Social, etc., salvo cuando sean incompatibles con el objeto de su detención o con el cumplimiento de la condena impuesta. Sin embargo, no será fácil lograr todo esto.

En primer lugar, porque resulta difícil pensar teóricamente qué pueden dar de sí la educación y la reeducación en contextos de encierro (Gil Cantero, 2010; Caride, 2010; Núñez, 2010), cuando la lógica discursiva a la que se remiten parece reflejar mucho más un deseo que una realidad: «Metas altisonantes, cargadas de retórica y formuladas con un lenguaje trascendental que las hace poco creíbles a la hora de evocarlas» (Sáez, 2010, p. 109). A pesar de que históricamente se han producido avances significativos en este ámbito –como los protagonizados por distintos organismos internacionales que inciden en la necesidad de implementar planes educativos específicos en los establecimientos penitenciarios (Unesco, 2008)–, la simple igualdad efectiva de oportunidades educativas y sociales está muy lejos de concretarse.

En segundo lugar, es difícil imaginar un quehacer educativo estimable en las cárceles si quienes participan de sus procesos no se implican activamente en ellos –como protagonistas y no como simples destinatarios de las iniciativas que se promuevan–, con una visión renovada de quiénes son y de cómo han de orientar sus vidas durante y después de estar en prisión. Es necesario un cambio *en y de* los sujetos –que no podrán realizar solos ni de cualquier modo–, que les proporcione nuevas maneras de circular por la educación y la sociedad, evitando que se cronifiquen

sus problemas, al menos en una doble perspectiva: de un lado, la que considere que son personas que, aun estando privadas de libertad, conservan los mismos derechos que los demás miembros de la sociedad, salvo -como ya hemos indicado- aquellos que «estén afectados directamente por el cumplimiento de la pena» (Mapelli, 2006, p. 5); de otro, la que supone reconocer que, en el quehacer educativo, el respeto a los derechos de los presos es un valor esencial inherente a quien ha sido, en determinados momentos de su vida, un ciudadano 'libre' y del que se espera que vuelva a serlo. Para que esto suceda, los internos han de tener a su alcance opciones que les permitan preparar su reinserción o rehabilitación social (Peters, 1993), aceptando que, aunque la atención y el tratamiento individualizado son dos pilares fundamentales para guiar su emancipación, no pueden ni deben ser los únicos que sustenten el proceso.

En este sentido, sin que aludamos a ellos expresamente, los principios que, desde hace años, reivindica la pedagogía-educación social subrayan la necesidad de promover respuestas integrales y transversales a la vida en prisión, en algunos casos incorporadas -con logros dispares- a los 'programas de reinserción social' que se vienen desarrollando en España desde hace años (SGPI, 2010), articulados en cinco ámbitos de actuación: la individualización, la progresión de grado, el tratamiento penitenciario (mediante la recuperación terapéutica o una atención asistencial), el cumplimiento de la pena allí donde el preso tenga arraigo social, la comunicación con el exterior y los permisos de salida.

A pesar de que el sistema educativo (en el que la disciplina pretende estar al servicio de la libertad) y el sistema penitenciario (en el que la libertad suele estar supeditada a la fuerza de la disciplina) tienden a ignorarse -ya que funcionan con lógicas diferentes-, nada justifica que la educación dimita o se inhiba de sus responsabilidades cívicas (Caride, 2010), por lo que ha de mostrarse «especialmente sensible hacia el acceso de las personas privadas de libertad a aquellos saberes y bienes culturales que les permitan incrementar su autoestima, reducir su vulnerabilidad... y mejorar las oportunidades individuales y sociales en tanto que sujetos de derechos» (p. 51).

Para conseguirlo, además de activar los compromisos políticos, institucionales y pedagógicos que se requieren en un estado social y democrático de derecho, para garantizar que los condenados a pena de prisión tengan acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad, deberá ponerse un énfasis especial en los compromisos éticos *de y hacia* quienes están en las prisiones: la ética de la dignidad, a la que apeló Nelson Mandela (2010) al hablar de su vida en la cárcel. Una ética que,

además de dar la palabra a quienes nunca son escuchados (Ortega, 2010), les ofrezca la posibilidad de mejorar su calidad de vida, restableciendo –tanto como sea factible– sus responsabilidades cívicas (Scarfó, 2002, 2006).

Referencias bibliográficas

- Ayuso Vivancos, A. (2003). *Visión crítica de la reeducación penitenciaria en España*. Valencia: Nau Llibres.
- Bedmar Moreno, M. y Fresneda López, M. D. (2001). Excluidos y recluidos. Educación en la prisión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7 (2.ª época), 125-142.
- Caride Gómez, J.A. (2010). La educación social como práctica de y hacia la libertad en contextos penitenciarios. En F. Añaños Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (45-64). Barcelona: Gedisa.
- Carr, D. (2003). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Garrido Genovés, V. y Redondo Illescas, S. (1992). *La intervención educativa en el medio penitenciario*. Madrid: Diagrama.
- Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 49-64.
- Gutiérrez Brito, J., Viedma Rojas, A. y Callejo Gallego, J. (2010). Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores. *Revista de Educación*, 353, 443-468.
- Mandela, N. (2010). *El largo camino hacia la libertad*. Madrid: Aguilar.
- Mapelli, B. (2006). Una nueva versión de las normas penitenciarias europeas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 8-r1, p. r1: 1-r1: 44. Recuperado de <http://crim.inet.ugr.es/recpc/08/recp08-r1.pdf>
- Marcuello Servós, C. y García Martínez, J. (2011). La cárcel como espacio de de-socialización ciudadana: ¿fracaso del sistema penitenciario español? *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 11, 1, 49-60.

- Núñez Pérez, V. (2010). Espacio carcelario/espacios educativos. En F. Añaños Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (65-75). Barcelona: Gedisa.
- Ortega Esteban, J. (2010). *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Salamanca: Amarú [primera edición a cargo de Zero ZYX, Madrid, 1978].
- Pérez Serrano, G. (2001). Marginación social: el estudio en los centros penitenciarios. *Revista de Educación*, 325, 341-364.
- Peters, T. (1993). El futuro de las prisiones: los valores esenciales. En A. Beristain Ipiña y J. L. de Cuesta Azurmendi (Comps.), *Cárceles de mañana. Reforma penitenciaria en el tercer milenio* (101-109). San Sebastián: Instituto Vasco de Criminología.
- Petrus Rotger, A. (1992). Hacia una pedagogía comunitaria de la pedagogía penitenciaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 7, 63-82.
- Quintana Cabanas, J. M. (1988). Hacia una pedagogía penitenciaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 7, 63-84.
- Rangel, H. (2008). Desafíos y perspectivas de la educación en establecimientos penitenciarios en América Latina. En Unesco, *Educación en prisiones en América Latina: derechos, libertad y ciudadanía* (171-191). Brasilia: Unesco.
- Rivera Beiras, I. (Coord.). (1996). *La cárcel en el sistema penal (un análisis estructural)*. Barcelona: María Jesús Bosch.
- Sáez Carreras, J. (2010). ¿Existe una educación específica para las mujeres en las prisiones? Algunas reflexiones desde la lógica profesional. En F. Añaños Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (101-122). Barcelona: Gedisa.
- Santibáñez Gruber, R. (1997). El debate sobre valores y delincuencia. Investigaciones recientes y líneas de intervención educativa. En V. Garrido Genóves y M. D. Martínez Francés (Eds.), *Educación social para delincuentes* (137-195). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH-Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36, 291-324.
- (2006). Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano. *Revista Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Educación de Adultos en Reclusión*, 14, 21-25. Recuperado de <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d14/sab4-1.php>

SGIP (2010). *El sistema penitenciario español*. Madrid: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Sutton, P. (Ed.). (1995). *La Educación Básica en los establecimientos penitenciarios*. Viena: Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/online/prisp/prisptit.html>

Unesco (2008). *Educación en prisiones en América Latina: derechos, libertad y ciudadanía*. Brasilia: Unesco.

Valverde Molina, J. (1997). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Popular.

Dirección de contacto: José Antonio Caride Gómez. 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, Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n; 15782 Santiago de Compostela, España. E-mail: joseantonio.caride@usc.es