

HISTORIA DE LA IMPLANTACION DE LA EDUCACION EN LAS PRISIONES: UNA REVISION DE LA INFLUENCIA DE LOS PROGRAMAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS INTERNOS

CARMEN MOLERO MORENO*
CRISTINA ESTEBAN MARTÍNEZ

*Departamento Psicología Básica
Universitat de València*

RESUMEN

La combinación de «educación» y «prisión», implica algo más que meramente la educación que tiene lugar en la prisión (Duguid 1993). Es decir, no basta con trasladar la educación convencional al ámbito penitenciario. La tarea del educador en la prisión es reconocer e identificar los objetivos específicos de la educación en la prisión, y a la vez que intentamos alcanzarlos, asegurarnos de que son compatibles con los valores y objetivos genéricos de la educación en sí misma.

En este artículo se realiza una revisión histórica/cronológica de la implantación de la educación en los ámbitos penitenciarios.

INTRODUCCIÓN

La combinación de «educación» y «prisión», implica algo más que meramente la educación que tiene lugar en la prisión (Duguid 1993). Es decir, no basta con trasladar la educación convencional al ámbito peniten-

* CARMEN MOLERO y CRISTINA ESTEBAN: Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia.

ciario. La tarea del educador en la prisión es reconocer e identificar los objetivos específicos de la educación en la prisión, y a la vez que intentamos alcanzarlos, asegurarnos de que son compatibles con los valores y objetivos genéricos de la educación en sí misma.

Siguiendo a Duguid (1993), la educación puede representar un mundo aparte del sistema judicial, la subcultura delictiva y el mundo penitenciario. En muchos casos la educación en la prisión actualmente supone la intervención de otras instituciones u otros tipos de jurisdicciones. Le ofrece al estudiante-presos una identidad alternativa que se completa con las metas de carreras, una potencial red social, nuevas lenguas y rituales, y nuevos valores. Este proceso puede ser apoyado de forma inmensurable, dando tanta escolarización en la prisión como sea posible, incluyendo normas, currícula y sistemas de gobierno. Indudablemente, tal importación de la escuela a la prisión debería ser quizás un requisito previo de la programación de la educación en la prisión.

1. DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

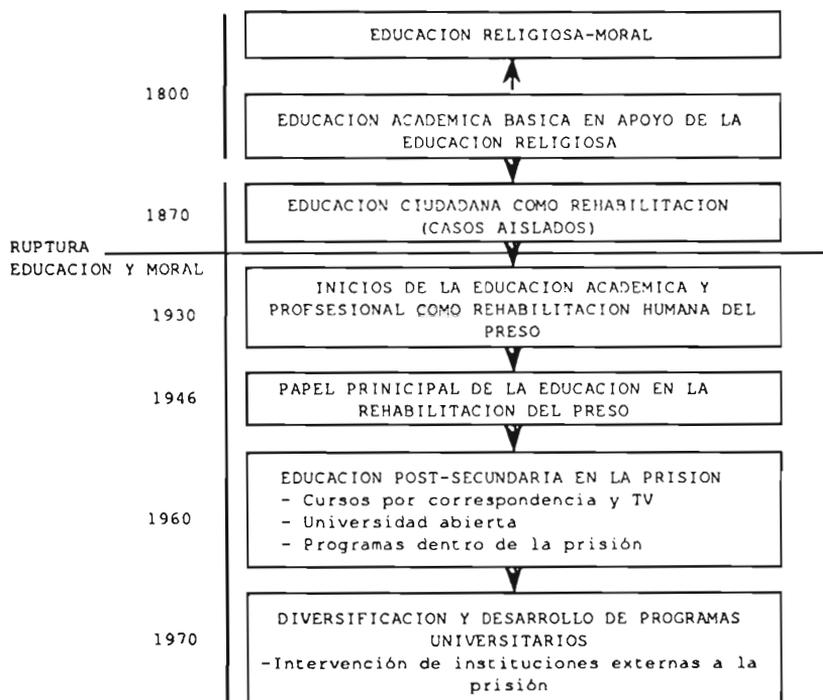
Si realizamos un breve recorrido a lo largo de la evolución de la educación en la prisión desde hace dos siglos hasta nuestros días, vemos como se parte de una educación puramente religiosa, teñida de tintes morales, hasta la introducción de la educación universitaria en la prisión. A continuación presentamos un breve cuadro cronológico (CUADRO.1) para situar la evolución de la educación en las prisiones.

Los programas educativos existen en las prisiones desde hace muchos años. A principios de 1800 se les ofrecía a los presos una educación de carácter religioso, impartida por capellanes que, o bien acudían a la prisión, o bien residían en ella. Con el fin de que los programas de estudios religiosos fuesen más efectivos, se instauraron programas de educación secular de lectura y escritura, con el deseo de que los presos fuesen capaces de leer la Biblia y otras obras religiosas (Sutherland y Cressey, 1978; citados en Linden, Perry, Ayers y Parlett, 1980). Se pensaba que la educación sería rehabilitadora en la medida en que el preso llegase a estar más instruido espiritualmente.

En 1870, los programas educativos comenzaron a instaurarse en las prisiones, con el fin de «disciplinar la mente y prepararla para recibir ... los pensamientos y principios que poseen los buenos ciudadanos» (Marsh, 1973). A partir de estos momentos se le comenzó a dar a la educación un papel principal en el proceso de rehabilitación. Sin embargo, en aquellos años la educación sólo se aplicaba en muy pocas instituciones de forma

aislada y habrá que esperar hasta 1930, para que tales programas lleguen a ofrecerse como norma en la mayoría de prisiones.

Cuadro 1. BREVE CRONOLOGIA DE LA EVOLUCION DE LA EDUCACION EN PRISION



Así, aunque los programas básicos de educación académica y profesional han sido un factor común en las prisiones desde hace muchos años, los programas post-secundarios son un desarrollo relativamente reciente. Los esfuerzos por implantar programas post-secundarios o universitarios en las prisiones, van desde los tradicionales cursos por correspondencia, en el caso de Gran Bretaña, y de los cursos de Universidad Abierta (Open University), hasta el establecimiento de programas estructurados dentro de los muros de las prisiones, generalmente mediante el desarrollo de algún tipo de relación formal, con instituciones académicas externas. Un estudio llevado a cabo por Laird indicó que en 1960 en Estados Unidos, sólo se disponía de programas de nivel universitario en nueve estados (Marsh, 1973). La mayoría de estos programas se ofrecían por correspon-

dencia y televisión. Sin embargo, desde ese momento hubo una rápida expansión de estos programas, con el fin de ampliar el número ya disponible para que pudieran beneficiarse al menos los presos seleccionados, en la mayoría de estados. El más importante de estos programas fue el Proyecto Newgate en Estados Unidos.

El desarrollo de la educación en prisión en Canadá¹ ha sido paralelo al desarrollo llevado a cabo en Estados Unidos. Inicialmente, la educación se impartió como parte de los estudios religiosos, y se centró en la educación moral y en aprender a leer la Biblia. Como Weir afirma, hasta el siglo XX, no se produjo un divorcio entre la educación y la moral (1973). A principios de este siglo, los organismos relacionados con la educación en las prisiones recomendaron que los programas debían orientarse más hacia la rehabilitación humana, incluyéndose la educación académica y profesional. Tras estas recomendaciones tuvieron lugar algunos cambios, pero no fue hasta 1946 cuando la educación comenzó a jugar un papel principal en la programación institucional.

La extensión de este cambio de actitudes hacia la educación de los presos ha sido ilustrada por Weir (1973): «Los programas académicos ya no eran considerados como reparadores educativos -es decir, como una compensación de las oportunidades perdidas en la infancia y la juventud-. La educación fue reconocida como una de las disciplinas principales utilizadas en el proceso correccional global. El verdadero interés fue ofrecer programas de educación adulta, que pudiesen contribuir a la maduración de los presos expuestos a estos programas, es decir, se trataba de ofrecer programas de formación profesional diseñados para enseñar habilidades laborales necesarias para poder competir en el competitivo mercado laboral del siglo XX, y al hacer esto, tener la esperanza de producir cambios en la conducta y actitudes, de forma que un sustancial número de presos que entran en nuestras instituciones cada año, pudiesen evitar pasar el resto de sus vidas en el oscuro mundo de la delincuencia» (citado en Perry, Ayers y Parlett, 1980).

Estas esperanzas fueron recogidas por los servicios penitenciarios en el desarrollo de los programas educativos. Aunque el progreso en este campo a menudo fue lento, y aunque algunas instituciones eran tan antiguas que carecían de los recursos apropiados, los presos canadienses

¹ Excepto cuando se indique, tomamos como referencia la evolución de la Educación en Prisiones de Canadá, ya que como pionera en el campo, ejemplifica los movimientos acaecidos en países en que existe un interés por este ámbito de la educación.

tenían acceso a un amplio rango de programas profesionales y académicos, que iban desde la educación académica básica en lectura y escritura, hasta niveles universitarios.

De esta forma, a partir de los años cincuenta y hasta la década de los sesenta -décadas caracterizadas por un gran optimismo- en las prisiones americanas, y durante la década de los sesenta, en las prisiones británicas y canadienses, hubo un gran aumento y diversidad de los programas universitarios establecidos. Sin embargo, las prisiones en sí mismas no fueron las únicas promotoras. Las instituciones académicas también demostraron un gran interés en este área. Las universidades comenzaron a ofrecer oportunidades especiales a los ex-presos en sus propios campus. A mediados de los setenta, tres universidades ofrecían cursos en Canadá; la Universidad Abierta ofrecía cursos en diversas prisiones en Gran Bretaña; y muchos estados e instituciones federales en los Estados Unidos ofrecían programas post-secundarios.

Como esta breve visión general sugiere, a lo largo de estos años hubo una rápida expansión de los programas y facilidades en relación a la educación en la prisión. Reagen y Sotughton (1976), que han investigado el desarrollo de la educación en la prisión bastante extensamente, han sugerido que este nuevo énfasis en la educación es uno de los desarrollos más significativos en el campo penitenciario contemporáneo, y apuntan: «Las prisiones surgieron hace doscientos años como centros industriales, con posibilidad de penitencia. Gradualmente se han ido transformando en instituciones educativas, por procesos y bajo influencias que no son totalmente comprensibles».

2. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL EN LA PRISIÓN

Aunque ha habido una rápida expansión de los programas educativos dentro de las prisiones, ha habido escasos intentos por evaluar su eficacia. Además, la mayoría de estudios que se han llevado a cabo poseen sesgos metodológicos que dificultan la interpretación de los resultados.

Una de las primeras evaluaciones llevadas a cabo al respecto, fue la realizada por Schnur (1948) en la Prisión de Wisconsin, sobre los efectos de la asistencia de los presos a la escuela a tiempo completo, en la tasa de reincidencia. Schurn comparó la tasa de reincidencia de 680 estudiantes con 1082 presos control, a lo largo de dos años de seguimiento tras su puesta en libertad, encontrando pocas diferencias, aunque significativas, en la tasa de reincidencia. Un hallazgo adicional fue que no se observaban

efectos hasta que los sujetos asistían a la escuela durante seis meses o más. Aunque los resultados de este estudio fueron prometedores, debe advertirse que no se utilizaron ajustes estadísticos, por lo que no se controlaron factores como la motivación de los presos, factor que podría ser diferenciador.

Otro de los estudios pioneros fue el de Saden (1962). Saden evaluó a 1000 presos de la Prisión Estatal de Michigan, que estaban en libertad condicional, desde 1945 a 1949. Los hallazgos indicaron que los presos estudiantes tenían más éxito en su libertad condicional que los presos no estudiantes. Sin embargo, este estudio no realizó un muestreo al azar ni intentó controlar las diferencias entre los dos grupos -el grupo escolar era más joven y tenía ligeramente menos implicaciones delictivas que el grupo no escolar-. De nuevo, aunque los hallazgos son sugestivos, las conclusiones extraídas deben ser tomadas con cautela debido a la ausencia de comparaciones pre-tratamiento de los grupos.

Cochran (1965) realizó un informe sobre un estudio llevado a cabo en la Institución Penitenciaria de Marion (Ohio) en la que el éxito de la libertad condicional de los sujetos que habían participado en el entrenamiento académico o profesional, se comparó con la de los sujetos que no habían participado en estos programas. La libertad condicional del grupo escolar fue significativamente mejor que la del grupo no escolar. Sin embargo, este estudio también carecía de comparabilidad pre-tratamiento entre los grupos.

Zink (1970) llevó a cabo una evaluación de un programa de educación académica en la Institución Penitenciaria de New Castle en Wilmington, Delaware. El grupo experimental estuvo compuesto por 110 presos que habían asistido a la escuela de la prisión, al menos dos meses entre 1950 y 1958 y que ya habían sido puestos en libertad. Este grupo fue igualado con un grupo del mismo valor muestral, seleccionado entre presos que no habían asistido a la escuela durante este periodo. Los dos grupos fueron comparados en variables relacionadas con la historia personal y delictiva no encontrándose diferencias estadísticamente significativas. Se llevó a cabo un seguimiento de la conducta tras la puesta en libertad de los grupos experimental y control y ésta fue comparada durante periodos de tres, cuatro y cinco años. Los hallazgos de este seguimiento fueron estadísticamente significativos para los tres periodos temporales a un nivel de confianza del 0.01% (Citados en Perry, Ayers y Parlett, 1980).

En contra de los hallazgos positivos de los estudios descritos, la investigación de Glaser (1969) indicó que los presos implicados en la educación académica en prisión, tenían unos porcentajes de fracaso ma-

yores que aquellos que no lo estaban. Sin embargo, Glaser no concluyó de esta evidencia que las diferencias fuesen resultado de la participación en programas educativos. En su lugar sugirió, que de los presos asignados a los programas educativos, podían tener peor pronóstico aquellos que acudían de forma voluntaria a la formación académica, sólo para impresionar a la junta de libertad condicional, con sus esfuerzos sinceros de reformarse. Además, muchos de los presos no asistieron a las clases durante un largo periodo de tiempo, lo que les impedía alcanzar alguna mejoría significativa en sus calificaciones educativas. En apoyo de esto, Glaser encontró que el éxito tras la libertad era mayor al promedio, sólo para los presos que habían tenido una educación extensa en prisión durante un periodo largo de reclusión.

Otros estudios sobre los programas de educación en prisión han sido llevados a cabo por Lipton et al. (1975). Estos autores concluyeron tras una detallada evaluación de estos estudios, que no hay duda de que tales programas son eficaces en su labor de entrenar y educar tanto a delincentes juveniles, como adultos. Sin embargo, el impacto de tal entrenamiento en la adaptación a la institución, en los informes laborales tras la libertad y en la reincidencia, es diverso. Con respecto a la adaptación institucional, dos investigaciones encontraron que los sujetos implicados en un programa educativo institucional intensivo, tenían más violaciones disciplinarias y peores valoraciones de conducta que los controles.

Una investigación de Zivan (1966) no encontró diferencias en la conducta entre los sujetos de un programa de rehabilitación profesional y un grupo de control. Similares inconsistencias se han encontrado en estudios que han atendido al impacto del entrenamiento en prisión en la consiguiente adaptación laboral. Un estudio de Sullivan y Mandell (1967) indicó que los presos que eran entrenados en el manejo de instrumentos de proceso de datos tenían más éxito laboral tras la libertad que los que no recibían este entrenamiento. Por otra parte, Gearhart et al. (1967) encontraron que aquellos presos que completaban el entrenamiento profesional tenían menos éxito en el trabajo, medido por la inestabilidad laboral, que los grupos de control. Lipton et al. también han reunido diversos estudios del impacto de la educación en las tasas de reincidencia. De los estudios que citan, que no van a ser descritos en este artículo, sólo la evaluación de Sullivan y Mandell (1967) sobre el efecto de la enseñanza del manejo de instrumentos de procesamiento de datos, ha demostrado algún impacto significativo en la reincidencia (Citados en Perry, Ayers y Parlett, 1980). Sin embargo, Martinson (1974) sugirió que los sesgos metodológicos impiden realizar cualquier inferencia.

Leiberg (1973) describió programas más innovadores, pero desafortu-

nadamente no incluyó grupos de control, por lo que no se puede evaluar la fiabilidad del impacto de estos programas. El programa de Leiberg de formación profesional para delincuentes juveniles en Lorton, Virginia, ofrece como característica más interesante servicios de seguimiento y búsqueda de empleo, que se prestan para los presos ya en libertad. Aunque no se dan datos de la duración del seguimiento en la comunidad, se consideró que el 74% de los presos en libertad tenían éxito, en el sentido de que no habían sido arrestados de nuevo ni institucionalizados, y en que tenían mejores informes laborales que aquellos que no tenían éxito. A pesar de las limitaciones del estudio, los resultados sugieren que el prestar apoyo al preso en sus primeros meses de vuelta a la comunidad puede afectar su capacidad para adaptarse a ella con éxito.

Yahraes (1973, citado en Perry, Ayers y Parlett, 1980) llevó a cabo un proyecto en el Centro Penitenciario de Draper en Montgomery, Alabama. El programa incluía instrucción en materias académicas y profesionales. Aunque no se presentaron datos, se consideró que el programa tenía éxito. Yahraes indicó que solo el 32 por cien de los participantes del programa habían sido arrestados de nuevo o habían violado la libertad condicional, mientras que la reincidencia de los que no habían participado osciló entre el 50 y el 70 por ciento. De nuevo, la falta de una comparación adecuada entre los grupos y de un periodo de seguimiento, hace que la interpretación del impacto del programa tenga que ser tomada con cautela.

Cohen y Filipczak (1971) llevaron a cabo una de las evaluaciones más importantes de un programa de educación en prisión. Cohen y Filipczak realizaron su evaluación en la Escuela Nacional de Entrenamiento para jóvenes. El proyecto fue diseñado como un programa diario de veinticuatro horas que incluía situaciones de aprendizaje regulares y programadas. Se recompensaba a los jóvenes -en puntos, que podían canjear por diversas golosinas y servicios dentro de la institución- por asistir a estos cursos de forma regular y por superar las pruebas sobre el material aprendido. Aunque no hubo grupo control, se dio un incremento significativo en el logro educativo y en el CI entre los estudiantes del proyecto. Los investigadores también observaron mejoría en las habilidades sociales y en la conducta dentro de la institución, aunque no se dieron datos cuantitativos. En cuanto a la reincidencia, mientras que durante los tres primeros años la tasa fue favorable, a partir de este momento se igualó a los datos promedio. Estos resultados sugieren que aunque el programa puede disminuir la reincidencia, la ausencia de un refuerzo continuo de las conductas positivas tras la libertad, suponen una disminución gradual de los efectos del programa.

Lewis (1973) dirigió una evaluación de un programa educativo experimental basado en las humanidades, en la Institución Penitenciaria Estatal en Camp Hill, Pennsylvania. Camp Hill es una prisión para jóvenes entre 15 y 21 años. El programa fue diseñado para exponer a los estudiantes a materiales y cuestiones que pudiesen ayudarles a definir su identidad personal y a desarrollar un serie de valores consistentes con los prevalentes en la sociedad. Los presos que eran seleccionados para participar en el programa de humanidades, tenían unas habilidades académicas superiores a la media. Se utilizaron dos grupos de control, uno de ellos fue seleccionado del programa académico regular de la institución y el otro de un programa de formación profesional. Además se llevó a cabo un seguimiento de 3 meses y se recogió información sobre nuevos delitos, experiencias laborales y problemas encontrados tras la libertad. Los hallazgos del seguimiento no demostraron diferencias significativas, aunque de los tres grupos que tomaron parte en algún programa educativo mientras permanecían en prisión, sólo la educación en humanidades fue más o menos efectiva que los otros tipos de educación en la adaptación post-prisión.

A pesar de que las evaluaciones de programas educativos en prisiones han sido escasas y poco rigurosas, nos dan alguna información sobre la efectividad de estos programas. Linden y Perry (1980), resumen esta información como:

1. No hay duda de que los presos en la prisión son susceptibles de recibir una formación académica y profesional.
2. Si el programa es innovador y el personal lo suficientemente inteligente, pueden obtenerse notables beneficios. En algunos aspectos, la prisión ofrece un buen contexto para un programa educativo.
3. La prisión puede llegar a ser un centro para la educación adulta que potencialmente puede hacer que los presos lleguen a formar parte de una comunidad positiva de aprendizaje.
4. Algunos presos encuentran en la educación una forma efectiva de romper con la monotonía de la vida en la prisión. Dado que las distracciones son mínimas, una forma de pasar el tiempo puede ser implicarse con las tareas académicas.
5. Si los presos son motivados y se imparte un buen programa, puede tener lugar el aprendizaje.

Cuando se consideran como medidas de éxito el empleo tras la libertad -y no la posibilidad de aprendizaje a la que se hacía referencia en los

puntos anteriores-, el impacto de la educación en prisión es más incierto. Sin embargo, aunque la evidencia es ambigua, se puede afirmar que los efectos positivos en la adaptación tras la libertad no son consistentes. Por el contrario, la investigación ha sugerido que el nivel educativo de los presos no influye en su ocupación posterior o en su implicación con la ley. Sin embargo, hay alguna indicación de que los programas educativos tienen un mayor impacto, si los presos son ayudados con un puesto de trabajo y si disponen de apoyo económico y asesoramiento (Linden y Perry, 1980).

3. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS POST-SECUNDARIOS EN LA PRISIÓN

Diversos estudios han determinado el valor y los efectos de los programas universitarios mientras los estudiantes permanecen en prisión, pero sólo unos pocos han realizado realmente un seguimiento del funcionamiento de estos estudiantes en la comunidad. Por ejemplo, McCollum (1975, 1976) en una revisión de los programas post-secundarios en diversos países, especialmente en los Estados Unidos, indicó que la mayoría de personas que trabajan con presos pueden relatar anécdotas impresionantes sobre los sujetos que han continuado sus estudios post-secundarios tras la libertad. Sin embargo, excepto casos aislados de estudios de seguimiento, no existen datos significativos sobre los efectos de estos programas.

La evaluación más comprehensiva de un programa post-secundario, fue la realizada sobre el Proyecto Newgate en los Estados Unidos. El Proyecto Newgate fue un programa nacional que impartió cursos universitarios en seis penitenciarías estatales. El proyecto disponía de personal a tiempo completo en cada institución e impartía cursos de preparación laboral, además de los cursos de nivel universitario. También se dispuso de terapia pre y post libertad para los presos, y varias instituciones establecieron hogares para los estudiantes de los programas de estudio tras la libertad. Se puso a disposición de los presos una ayuda financiera para los que desearan continuar sus estudios tras la libertad.

Existen diferentes evaluaciones del Proyecto Newgate, la más comprehensiva fue la de Seashore y sus colaboradores (1976), que compararon este programa, establecido en cinco instituciones, con otros tres programas Newgate no universitarios y con una muestra de comparación de presos ya en libertad de las mismas instituciones que no habían participado en el programa Newgate. Este último grupo fue seleccionado de entre los presos que estaban cualificados para hacer el programa pero que no habían participado en él, mientras que aquellos seleccionados

para los grupos de control eran presos de la población general, que estaban igualados con los participantes del Newgate, en edad, CI, educación previa y duración de la sentencia.

Al considerar una medida de la efectividad, el grupo de Seashore consideró que únicamente la reincidencia no era satisfactoria, por tanto desarrolló una medida compuesta del éxito en lograr un estilo de vida estable, la consecución de las metas en la vida, y la reincidencia. En el índice compuesto no hubo evidencia de que la participación en el programa acarrearase un mayor éxito tras la libertad. El grupo que alcanzó una mayor proporción de éxito (aunque no estadísticamente significativo), dio más importancia a los servicios de transición y post-libertad que el otro grupo. Al igual que en el índice compuesto, no hubieron diferencias significativas en ninguno de los tres factores considerados como independientes. En las evaluaciones iniciales del programa Newgate, Baker (1973) concluyó que el consejo terapéutico era inefectivo y propuso que un programa con una atmósfera universitaria, más un programa post-libertad con apoyo opcional complementario, podría probablemente ser más efectivo. Kahn (1973) encontraron que los estudiantes del programa Newgate tenían diversos problemas, como su continua identificación como delincuentes, la ausencia de sistemas emocionales y de apoyo, una excesiva supervisión de la libertad condicional y un tiempo muerto entre la finalización del curso y la libertad.

Los estudios sobre el Proyecto Newgate hacen concluir que los programas educativos deben ser comprehensivos, implicar a los estudiantes durante un periodo de tiempo amplio, y asegurarse de que no pasa demasiado tiempo entre la finalización del curso y la libertad, o entre el curso y un empleo o una educación posterior.

Foster (1977) entrevistó a 53 estudiantes que habían realizado cursos de educación superior, casi todos de Universidad Abierta, en diferentes prisiones de Gran Bretaña. Fosters concluyó que la educación básica y la formación profesional influyen positivamente en las habilidades sociales y laborales del preso, y además los cursos de educación superior pueden tener al menos otros cuatro efectos:

1. a un nivel profundo, cambio del sentido humano de los valores,
2. aumento de la auto-imagen del preso,
3. capacitación del preso a largo plazo para afrontar su sentencia y,
4. en el caso del preso previamente cualificado, le abre un camino hacia la rehabilitación.

Parlett, Ayers y Sullivan (1975, citados en Perry, Ayers y Parlett, 1980), tras analizar los datos de las entrevistas llevadas a cabo para la evaluación del programa, afirmaron que el Programa de la Universidad de Victoria de Canadá fue efectivo al producir un cambio en las actitudes y valores² (citados en Ayers, Duguid y Montague, 1980).

Ayers y colb. (1980), resumió los resultados de tres investigaciones, también basadas en entrevistas a los estudiantes de diversos programas educativos impartidos en prisiones de Canadá, Gran Bretaña y América. Estos presos-estudiantes realizaron afirmaciones muy positivas sobre los efectos educativos de la mayoría de cursos y programas. Sin embargo, las afirmaciones que reflejaron cambios en las formas de pensamiento y en las relaciones interpersonales, sólo fueron derivadas de los cursos universitarios de humanidades y de algunos de habilidades de vida.

Aunque la investigación sobre los programas universitarios en prisiones ha sido bastante limitada, hay una característica común a todos los estudios, ya que el objetivo de la mayoría de los programas tienen su principal impacto en el pensamiento cognitivo de muchos de los participantes.

4. LA EDUCACIÓN EN PRISIÓN EN LA ACTUALIDAD

Así como las décadas de los cincuenta y los sesenta fueron años de optimismo en el campo de la rehabilitación en prisión, la década de los setenta podría caracterizarse como la década del «nada funciona» (Linden y Perry, 1980). Las evaluaciones de las investigaciones realizadas sobre la efectividad del tratamiento en el ámbito penitenciario, condujeron a un creciente grado de pesimismo por parte de los investigadores y administradores, al considerar que tales programas no tenían ningún efecto en la reincidencia (Martinson, 1974; Bailey, 1966 y Lipton et al., 1975). Sin embargo, en 1979 Gendreau y Ross llevaron a cabo un estudio de 95 programas para el tratamiento de la conducta antisocial publicados entre 1973 y 1978. Aunque muchos de estos programas no incluían sujetos institucionalizados, diversas técnicas que incluían el manejo de contingencias y la *diversión*, demostraron alguna eficacia en la reducción de la reincidencia de los presos.

Así, aunque el debate respecto a la efectividad de programas conti-

² Una descripción más extensa del programa, así como de sus resultados puede consultarse en Ayers, Duguid y Montague (1980). *Effects of university of Victoria program: a post release study*. Ministry of the solicitor general of Canada.

núa, durante la década de 1970-1980 hubo un movimiento contra los programas de rehabilitación, y a favor de una política que acentuaba la disuasión, el castigo y la incapacitación (Wilson, 1975; Halleck y Witte, 1977), dando lugar a la desaparición de muchos programas penitenciarios. Es decir, hubo una tendencia más sociológica que concluyó que las prisiones confiaban demasiado en el autoritarismo para nutrir cualquier cambio positivo humano, y que cualquier tipo de problema era mejor analizado y tratado en término sociales más que individuales (Duguid, 1993).

El proyecto de la Universidad de Victoria (1972-1984) fue un programa pionero en la educación universitaria en las prisiones de Canadá, que sobrevivió a ese movimiento contra la rehabilitación, al centrarse en el *desarrollo* y la *habilitación* más que en la *curación* o *rehabilitación*. Tras demostrar su éxito en la reducción de la reincidencia entre sus estudiantes, produjo dos importantes proyectos basados en la comunidad, que incluían a ex-delincuentes, y que a lo largo de dos décadas (1984-1994) han contribuido de forma positiva al buen funcionamiento de diferentes prisiones (Ver Molero, 1994). Con la introducción definitiva de los estudios universitarios en las prisiones, se abandonó el modelo médico imperante hasta el momento, que en 1974, en palabras de Duguid (1993) recibió un golpe casi fatal, con la aparición de la conclusión de Robert Martison (1974) (.....) de que nada funcionaba. Había llegado el momento de una reforma radical en el sistema penitenciario.

A principios de 1980, el Servicio Penitenciario de Canadá optó por ofrecer a los presos la oportunidad de mejorar su educación, su formación y sus habilidades sociales, se imponía el modelo de oportunidades. Lo que se pretendía, más que transformar a los presos, y de acuerdo con una tendencia más sociológica, era suministrar dentro de la prisión un ambiente que ayudase a los presos a prepararse para asumir sus responsabilidades como ciudadanos adaptándose a los requisitos de la ley; al ofrecerles las oportunidades necesarias para ayudarse a sí mismos (Griffin, 1978).

Pero los cambios no fueron tan sencillos; por el contrario, hubo una fase de tensión entre los defensores del modelo de oportunidades y aquellos que defendían una intervención más proactiva en las vidas —mentales y morales— de los internos. Pero el programa universitario mantenía una oportunidad para los presos de relacionarse con instituciones externas, y a su vez se basaba en el avance del desarrollo individual, tanto cognitivo como moral, a través de la educación. Esto acarreó un tipo de tensión creativo que hizo al programa particularmente vibrante (Duguid, 1993).

Sin embargo, la década de 1975 a 1985 fue un golpe bajo para los defensores de lo moral dentro del servicio penitenciario y una época brillante para aquellos que defendían alternativas a la agenda penitenciaria. Y aunque el programa universitario siempre estaba dispuesto a cooperar con el sistema penitenciario, llegó a ser subversivo de esta agenda penitenciaria, apartándose tanto del modelo de enfermedad como del determinismo sociológico. El programa universitario puso su énfasis en la comprensión del delincuente como un tomador de decisiones racionales sobre la responsabilidad individual, pero considerada en un contexto social, cultural y psicológico. Es decir, lo que pretendía no era reformar a los presos, sino cambiar el sistema de toma de decisiones, ofreciéndoles la oportunidad de detenerse y reaccionar ante las situaciones desde diversos sistemas, en lugar de hacerlo exclusivamente desde el sistema usual (Jepson, 1986), es decir, creando nuevas situaciones, contextos o ámbitos ajenos a la prisión, en las que enseñar al preso a funcionar de forma adecuada. De esta forma, esta época de relativa estabilidad por parte de la prisiones, contribuyó a un continuo desarrollo de programas como éste, dada su interés, su calidad, y su apoyo por parte de la comunidad. El éxito del programa se situó en la atención prestada al pensamiento -o a los factores cognitivos- (Ross y Fabiano, 1985).

En 1985 Ross y Fabiano iniciaron un proceso de evaluación de los programas actuales que utilizaban el enfoque cognitivo. En relación con la investigación llevada a cabo respecto al programa de la Universidad de Victoria/Universidad Simon Fraser se estaba hablando del nuevo paradigma en Canadá sobre la educación penitenciaria. Al contrario que en Canadá, donde existía un abismo entre los programas educativos que se centraban en el desarrollo cognitivo moral y el creciente interés por los programas cognitivos de habilidades de vida, en los Estados Unidos autores como Thom Gehring vieron los dos enfoques como intrínsecamente relacionados. Con la aparición de este nuevo enfoque orientado hacia las habilidades de vida, se empezó un proyecto piloto de Competencia Cognitiva social, que tomó la forma de un currículum para la programación de las Habilidades de Vida. Pero independientemente de esta iniciativa, se adoptó un enfoque centrado en la superación de los déficits de lectura y escritura de los presos, dada la alta tasa de analfabetismo entre éstos.

Finalmente, cabe destacar que recientemente otros autores siguiendo en la misma línea de investigación han realizado estudios sobre qué tipo de intervenciones aumentan las habilidades sociales y cognitivas de los presos. Winters (1993) llevó a cabo una revisión sobre los estudios, que defienden en los últimos años la utilización terapéutica de la escritura de

ensayos en las prisiones para el desarrollo de estas habilidades. Este autor defiende que incrementar la atención en la demanda privada del preso para la educación, aumentaría la oportunidad de obtener una formación posterior o un trabajo. Para apoyar estas afirmaciones se basa en estudios y trabajos previos que demuestran la falta de habilidades sociales de los presos y que a su vez demuestran que escribir ensayos puede tener un efecto positivo en el desarrollo de éstas.

En conclusión desde 1987 hasta la actualidad, las tres tendencias han sido: programas universitarios con un foco en el desarrollo cognitivo moral -centrado en los aspectos cognitivos, es decir, en la esfera del pensamiento-, un enfoque centrado en el alfabetismo, y un modelo de competencia cognitiva social para las habilidades de vida -centrado en los aspectos laborales y del entrenamiento-. Y es aquí donde debería comenzar la tarea de integrar el desarrollo cognitivo moral con la competencia cognitiva social de los presos, como puntos claves de la educación social del preso. Ya que, siguiendo a Ross y Fabiano en su obra *Time to Think* (1985) los programas más efectivos en la reducción sustancial de la reincidencia son aquellos que se dirigen a las siguientes áreas: (a) ampliación de la visión del mundo del delincuente; (b) mejorar su capacidad de comprender los pensamientos y sentimientos de otras personas; (c) aumentar sus habilidades de razonamiento y de solución de problemas interpersonales; (d) y ayudarles a desarrollar interpretaciones alternativas de su contexto social. Objetivos todos ellos integrados tanto en el Modelo de Competencia Psicosocial de las Habilidades de Vida, como en el modelo de Desarrollo Cognitivo Moral, que ya aventuramos decir: ambos necesarios pero ninguno suficiente, si pretendemos abarcar las áreas descritas.

BIBLIOGRAFÍA

- AYERS, D., DUGUID, S., MONTAGUE, C. AND WOLOWIDNYK, S. (1980). *Effects of university of Victoria program: a post release study*. Ministry of the solicitor general of Canada.
- BAILEY, W. C. (1966). Correctional outcome: an evaluation of 100 reports. *The journal of criminal law, criminology an police science*, 57, 153-160.
- BAKER, K. AND AL. (1973). *Summary report: Newgate project and other prison college education programs* (B2C5322). O.E.O.
- COHEN, H. L. AND FILIPCZAK, J. (1971). *A new learning environment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DUGUID, S. (1993). Cognitive dissidents bite the dust-The demise of university education in Canad´as Prisons. *Convergence*, 26(3), 51-64.

- DUGUID, S. (1993). Planning for student success: a review of the character and objectives of prison education. In C. R. Eggleston (Eds.), *Yearbook of correctional education* (pp. 177-188). California: Eggleston Robert Semmens, Melbourne centre for the international forum on education in penal systems.
- FOSTER, W. (1977). *The higher education of prisoners* 21. Department of adult education. University of Leicester.
- GLASER, D. (1969). *The effectiveness of a prison and parole system*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- GRIFFIN, D. K. (1978). *Phase I: report to reviewers*. Ontario Institute for studies in education. Ottawa: Canadian penitentiary service.
- HALLECK, S. AND WITTE, A. D. (1977). Is rehabilitation dead? *Crime and delinquency*, (October), 372-382.
- KAPLAN, M., GANS, S. P. AND KAHN, H. M. (1973). An evaluation of Newgate and other programs.
- LEIBERG, L. (1973). Project Challenge. In A. R.R. (Eds.), *Readings in prison education* (pp. 155-171). Springfield: Charles C. Thomas.
- LEWIS, M. V. (1973). *Prison education and rehabilitation: illusion or reality?*. University Park, Pa.: Institute for research on human resources.
- LINDEN, R., PERRY, L., AYERS, D. AND PARLETT, T. A. (1980). *Evaluation of prison education program*. Solicitor general of Canadá.
- LIPTON, D., MARTINSON, R. AND WILKS, J. (1975). *The effectiveness of correctional treatment*. N.Y.: Praeger.
- MARSH, J. J. (1973). Higher education in American prisons. *Crime and delinquency literature*, (March), 139-141.
- MARTINSON, R. (1974). What works? - questions and answers about prison reform. *The public interest*, (Spring), 22-54.
- MOLERO, C. (1994) *El Programa del Currículum en Humanidades para la Rehabilitación del Delincuente* Tesis Doctoral dirigida por D. Vicente Garrido Ganovés y D. Luis Montoro González. Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia.
- REAGEN, M. V. AND STOUGHTON, D. M. (1976). *School behind bars: a descriptive overview of correctional education in the american prison system*. Metuchen, N.J.: The Scarecrow press.
- ROSS, R. R. AND FABIANO, E. (1985). *Time to think: a cognitive model of delinquency prevention and rehabilitation*. Johnson City, TN.: Institute of social sciences and arts.
- ROSS, R. R. AND FABIANO, E. A. (1985). *Time to think: a cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Johnson City: Inst. of social sciences & arts.
- SCHNUR, A. C. (1948). The educational treatment of prisoners and recidivism. *American journal of sociology*, 54, 142-147.
- SEASHORE, M. J. (1976). *Prison education: Project Newgate and other college programs*. New York: Praeger.

- SEASHORE, M., HABERFELD, S., IRVING, J. AND BAKER, K. (1976). *Prisoner education: project Newgate and other college programs* . N.Y.: Praeger.
- WILSON, J. Q. (1975). *Thinking about crime* . N.Y.: Basic Books.
- WINTERS, C. A. (1993). The therapeutic use of the essay in corrections. *Journal of correctional education*, 44, 58-60.