



Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso¹

Diego Galán Casado²; Fernando Gil Cantero³

Recibido: Septiembre 2016 / Evaluado: Octubre 2016 / Aceptado: Noviembre 2016

Resumen. El objetivo concreto es presentar los resultados de una investigación acerca de las posibilidades educativas del Módulo 5 de Respeto de la prisión de Valdemoro de la Comunidad de Madrid a través de la información aportada por los propios presos y los funcionarios que trabajan en estos módulos. La investigación con respecto a los internos ha recurrido al método biográfico-narrativo, estudio de caso múltiple, centrándonos en las historias de vida cruzadas, de tipo interpretativo, buscando la elaboración de categorías sociales y personales de carácter educativo, centradas en las experiencias de vida en el módulo de respeto. En relación a los funcionarios hemos recurrido a unas entrevistas semiestructuradas. La investigación muestra unas diferencias claras del Módulo 5 de Respeto con respecto a los módulos ordinarios. Estas diferencias se centran en destacar tanto por parte de los internos como de los funcionarios los siguientes aspectos: un estilo de vida más parecido al de afuera de la prisión (centrado en horarios rigurosos, normas claras y exigentes de actuación, refuerzos positivos y negativos continuos, participación y organización de actividades) y una percepción biográfica de cambio personal (referido en los relatos a una ruptura con estilos de vida pasada, una valoración presente que gira en torno a la formación y preparación, unas expectativas positivas futuras de mantenerse alejado de la carrera delictiva y, por último, una perspectiva personal de la reinserción referida a un nuevo comienzo de vida).

Palabras clave: prisiones; prisioneros; historias de vida; descripción de programas; reinserción.

[en] Educational opportunities in respect units. A case study

Abstract. The specific objective of this article is to present the results of a research carried out to explore the educational possibilities offered by Respect Unit number 5 in Valdemoro Prison (Madrid). The article presents information provided by the prisoners themselves and civil servants working in this particular Unit. Regarding the prisoners, the research has consisted on a biographical-narrative methodology, with a multiple case study approach, focusing on cross-life stories, of an interpretative kind. By focusing on prisoners' life experiences, we have been able to develop educational social and personal categories that follow the staying at this Respect Unit. In relation to the civil servants, semi-structured interviews were conducted. Research findings show clear differences between Respect Unit number 5 and other Units of the prison. Both the prisoners as well as civil servants have highlighted the following benefits: living a life that feels closer to the one outside prison (consisting on living under rigorous schedules, clear and high performance standards, continuous reinforcements and feedbacks, participation and organization of activities), and a biographical sense of personal change (based on stories of lifestyle breaks, existing valuation of getting a good education and training, positive

¹ Texto elaborado dentro del proyecto de I+D "Procesos de reinserción socioeducativa y acompañamiento a reclusas en semilibertad". EDU2016-79322-R. Proyectos Retos, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. I.P.: Fanny T. Añaños.

² Universidad Camilo José Cela (España)
dagalan@ucjc.edu

³ Universidad Complutense de Madrid (España)
gcantero@edu.ucm.es

expectations to stay away of the criminal career, and, finally, a personal perspective on re-education and social rehabilitation that refers to a new beginning in their lives).

Keywords: jails; prisoners; life story; program descriptions; recidivism.

Sumario. 1. Introducción. 2. Diseño de la investigación 3. Resultados. 4. Conclusiones 5. Líneas de investigación futura y análisis crítico de las posibilidades educativas de los MdR 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Galán Casado, D.; Gil Cantero, F. (2018). Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 475-489.

1. Introducción

Los Módulos de Respeto (MdR) son un espacio aislado, dentro de las prisiones, sometido a una regulación particular, con participación voluntaria tanto de los internos —sobre todo de segundo grado— y de los funcionarios. La finalidad principal de estos módulos es crear un ambiente positivo y exigente de convivencia que permita adquirir hábitos y actitudes positivas que favorezcan el desarrollo personal y social de los presos (Valderrama, 2016). Esta finalidad se enmarca dentro del mandato constitucional de que “las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social (...)” (artículo 25.2).

Por otra parte, están plenamente asumidos y contrastados los efectos nocivos que la prisión provoca en los internos (Valverde, 2014). Especialmente está reconocido que el modo particular de convivencia en los centros penitenciarios hace que “resulte muy difícil generar actitudes de respeto hacia la sociedad, siendo normal que la vida en prisión produzca efectos contrarios a los pretendidos” (Gallego, Cabrera, Ríos, y Segovia, 2010:91). Los MdR, con su organización y características particulares, tratarían también de disminuir, en la medida de lo posible, los efectos nocivos de la prisionización (Yagüe, 2010).

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación de caso donde se comparan las valoraciones que hacen tres presos, dos funcionarios de vigilancia y tres del equipo tratamiento sobre el MdR 5 de la prisión de Valdemoro de la Comunidad de Madrid y los módulos ordinarios del mismo centro penitenciario. La investigación con los internos ha recurrido al método biográfico-narrativo. En relación a los funcionarios se han usado entrevistas semiestructuradas. Lo que buscamos, a través de los relatos biográficos de los presos —que, como condición para participar, han pasado dos años en cada tipo de módulo—, son las categorías que elaboran para relatar las diferencias que perciben en ambos espacios y, por tanto, en sí mismos. Entre esas categorías se encuentran, como veremos, referencias a la propia identidad, percibida en una dinámica del cambio —en ocasiones real y, en otras, imaginada— entre el pasado, el presente y el futuro.

Esta modalidad de tratamiento ha recibido escasa atención académica, tal vez, por su corta trayectoria al iniciarse en el año 2001 y alcanzar casi plena extensión en estos momentos. Así, dejando aparte las menciones a estos módulos cuando se catalogan los diversos programas de reinserción, contamos en la actualidad con siete textos monográficos sobre MdR. El primero son tres capítulos integrados en un libro coordinado por el profesor Ángel De-Juanas Oliva (2014) donde Esteban

Belinchón, el iniciador de estos módulos, junto con su colaboradora Henar García, describen con apuntes históricos cómo pusieron en marcha el primer MdR (Belinchón y García Casado, 2014a). El segundo, es un manual de funcionamiento de estos módulos publicado en la página web de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias que coincide casi en su totalidad con los textos anteriores de los mismos autores (Cendón, Belinchón y García Casado, 2014). Otra presentación institucional lo tenemos en el texto de Yagüe (2010). El cuarto está redactado por un educador de prisión y un pedagogo (Monteserín y Galán, 2013) donde plantean la importancia del valor del respeto y presentan los objetivos generales de estos módulos. El siguiente es un informe de la Comisión de Calidad de Vida del Consejo Social Penitenciario, elaborado por Miguel García-Legaz y Álvaro Crespo (2014), sobre la calidad de vida en centros penitenciarios en donde se ocupan con cierta extensión, entre otras cuestiones, de estos módulos. Otro texto, breve y descriptivo, es el de Rodríguez Martínez (2014). Por último, cabe destacar el trabajo de Valderrama (2016), donde plantea un enfoque crítico sobre los MdR tratando de mejorarlos desde un planteamiento pedagógico centrado en un enfoque dialógico-comunicativo sobre la resiliencia.

Cuando Belinchón pone en marcha el primer MdR⁴ en el año 2001 en el Centro Penitenciario de Mansilla de las Mulas (León), estableció cuatro principios básicos para su funcionamiento (Belinchón y García Casado, 2014a). El primero se propone mejorar el clima social al considerar acertadamente la influencia reinsertadora que tiene el ambiente, físico y humano, en el comportamiento del preso. El segundo trata de establecer en el MdR un espacio de autogestión, basado en la confianza recíproca entre funcionarios e internos y otorgando a los propios presos la responsabilidad del funcionamiento organizativo del módulo. El tercer principio pretende revalorizar la idea de grupo con intereses y responsabilidades comunes y compartidas. Todos se necesitan entre sí para que este espacio funcione y cada interno puede expresar abiertamente su opinión para hacer propuestas y exigir responsabilidades. El último principio trata de promover programas que favorezcan la adquisición de hábitos, valores y actitudes positivas. En estos módulos, el diálogo y el respeto pretenden ser el “eje regulador de la vida penitenciaria” (Monteserín y Galán, 2013: 93).

En la actualidad los MdR están presentes, con desigual resultado, como veremos, en casi todos los centros penitenciarios⁵ y están siendo visitados por delegaciones extranjeras para su implantación en otros países⁶.

El texto central de este artículo, salvando esta introducción, se compone de cuatro apartados más las referencias bibliográficas. En el primero, planteamos el diseño de la investigación, sus objetivos, método y procedimiento. En el siguiente, presentamos y

⁴ El uso del término ‘respeto’ para caracterizar a estos módulos tiene cierto interés etimológico y filosófico. ‘Respetar’ significa ‘volver-a-mirar’ la realidad. Por otra parte, desde la literatura filosófica, está plenamente asumido que la virtud más importante, en la medida que integra el resto de actitudes favorables a la socialización y la moral, es el respeto hacia uno mismo y los demás (Kant, 1961: 85 y ss; von Hildebrand, 2004).

⁵ En Cataluña han tenido otro origen y se desarrollan con otra orientación. Reciben el nombre de Módulos de Participación y Convivencia.

⁶ El 26 enero de 2015 se puso en marcha, de modo experimental, el primer MdR francés en la prisión de Mont-de-Marsan (SGIP, 2015). Es de destacar que en la información audiovisual que incorpora esta nota de prensa se reconoce que su organización está basada en el modelo español. Recuperado de: <http://france3-regions.francetvinfo.fr/aquitaine/landes/mont-de-marsan/la-prison-de-mont-de-marsan-un-vent-de-liberte-grace-au-module-respect-664211.html>. No hemos podido encontrar información oficial por parte del ministerio de interior francés <http://www.interieur.gouv.fr/>

discutimos los resultados. En los dos últimos exponemos las conclusiones y las líneas de investigación futura junto con el análisis crítico de las posibilidades educativas desde los resultados obtenidos. El texto seguirá el mismo orden de los apartados indicados.

2. Diseño de la investigación

2.1. Objetivos

El *objetivo principal* se ha centrado en establecer el relato de las experiencias personales de los presos, en este caso hombres, clasificados en segundo grado penitenciario, acerca de su estancia en el MdR 5 de la prisión de Valdemoro.

Los *objetivos concretos* son dos. Por un lado, el más importante, tratamos de comparar los relatos sobre sí mismos en esos módulos con los referidos también sobre sí mismos en su estancia previa en otros módulos ordinarios de la misma prisión. Lo que pretendemos es detallar las diferentes categorías biográfico-narrativas que utilizan para relatarse a sí mismos en ambos espacios. No se trata, pues, de detectar una biografía única de vida, la totalidad de una existencia, sino la narración biográfica particular de la propia percepción acerca de las contingencias o particularidades vividas en un espacio singular de la prisión (Bertaux, 2010). A través de lo que los presos dicen en sus narraciones relatan su percepción de sí mismos en dos espacios diferentes de la prisión, comparando tanto su propio modo de estar, los cambios apreciados y así también las diferencias de ambos espacios.

Esa percepción de sí mismos contiene, como veremos, ciertas valoraciones relativas a categorías educativas acerca de cómo se veían antes y después. En efecto, como establece la investigación pedagógica sobre las biografías relatadas y proyectadas al futuro, lo narrativo —como método y contenido— acentúa la identidad del sujeto porque implica siempre una perspectiva *sobre* el mundo y una perspectiva del sujeto *en* el mundo (Brunner, 1990). Ahora bien, la vinculación más interesante de lo narrativo con la educación no está solo en facilitar la adquisición de una identidad sino en promover un *espacio de inquietudes* sobre la misma. Me van sucediendo cosas (ingresar en prisión, pasar de un módulo ordinario a otro de respeto) y me voy *situando* frente a las mismas (Taylor, 1996). Además, cuando los acontecimientos y puntos de vista valorativos sobre lo vivido, son hechos públicos, biografiados, relatados a otros, entonces los sujetos nos solemos situar en la perspectiva de *acciones emplazadas* (Goodson, 2015). Todas estas categorías son especialmente importantes en nuestro caso porque la reeducación o reinserción del sujeto en prisión solo puede ser una nueva identidad imaginada.

Con el segundo objetivo hemos querido recabar también la perspectiva de los funcionarios de vigilancia y del equipo técnico que trabajan en el MdR sobre el cambio percibido de un módulo a otro y, en su caso, el cambio que perciben en los mismos presos. Esto nos ha permitido elaborar una triangulación informativa (variedad de personas) y teórica (variedad de perspectivas) (Denzin, 1978).

2.2. Método

Se han utilizado dos métodos de investigación. Cada uno corresponde a un objetivo concreto de los planteados. El primero aplica el diseño habitual de la inves-

tigación biográfica-narrativa (Charriéz, 2012; Hallqvist y Hyden, 2013; Gouthro, 2014; Duncan, 2015). En concreto, hemos optado por un estudio de caso múltiple, centrándonos en las historias de vida cruzadas, de tipo interpretativo, buscando cómo perciben y describen sus experiencias de vida en el MdR 5 de Respeto y en los módulos ordinarios. Como no es un relato de vida total, ni un biograma, hemos usado la modalidad de entrevista narrativa eligiendo una serie de ítems, a modo de guión, que permitiesen, dentro del marco más amplio de una conversación o relato, encauzar y centrar inicialmente a los sujetos en sus experiencias concretas (Anexo I).

El segundo método recurre a unas entrevistas semiestructuradas dirigidas a funcionarios de vigilancia y del cuerpo técnico del MdR. Para la elaboración de las entrevistas se han confeccionado también unas preguntas-guía (Flick, 2004) centradas en los presos y en las características del MdR 5 de la prisión de Valdemoro (Anexo II). Los guiones usados han sido validados, en su formulación, orden y número, por cinco especialistas, dos educadores de prisión y tres profesores de universidad.

2.3. Procedimiento

El educador de Valdemoro nos aportó una lista con seis presos varones del MdR 5. Este primer criterio de selección se basó exclusivamente en escoger internos que en ese momento podían legalmente participar, si así lo deseaban, en una investigación. Posteriormente, mantuvimos con ellos una entrevista informativa individual sobre las peculiaridades del trabajo que queríamos emprender. Así, era necesario que cumpliesen tres criterios según los objetivos de la investigación: llevar dos años en el MdR 5 de forma continuada, haber estado otros dos años o más en un módulo ordinario de la misma prisión y, por último, que les quedase todavía más de un año para acceder a la libertad condicional, tiempo en el que íbamos a desarrollar nuestra investigación. Finalmente, seleccionamos a tres presos que cumplían todos los criterios. Sus nombres ficticios son: Antonio, Borja y Juan.

Respecto a los funcionarios se convocó una reunión en las dependencias de la prisión para informar de la investigación y solicitar voluntarios. Con los de vigilancia se estableció el criterio de llevar trabajando dos años o más en el MdR 5 y otros tantos en algún otro módulo ordinario de la prisión de Valdemoro. Con los del equipo técnico, que, como es sabido, trabajan con presos de todos los tipos de módulos, se estableció como criterio de selección llevar trabajando dos años o más en la prisión de Valdemoro. No era necesario para este grupo de informantes cumplir el criterio de duración anual de la investigación. Finalmente, seleccionamos a tres profesionales del equipo técnico y a dos funcionarios de vigilancia. Los nombres ficticios del equipo técnico son: Carla, Daniel y Lucía. Los nombres ficticios de los funcionarios de vigilancia son: Álvaro y Martín.

Los encuentros con los diferentes informantes se llevaron a cabo durante 12 meses, entre los años 2012 y 2013, contando con la participación de 8 sujetos (3 internos y 5 profesionales). Las visitas al centro penitenciario de Valdemoro fueron 1 ó 2 semanales. En cada una de ellas, uno de los firmantes de este artículo estuvo con cada interno durante 2 horas aproximadamente. Con cada uno de los tres presos se realizaron 15 encuentros. No hubo ningún abandono. Con los funcionarios de la prisión se tuvieron 9 encuentros con cada uno de 1 hora de duración. Tampoco hubo ningún abandono.

Se destinaron varias sesiones iniciales para explicar las características de la investigación, sus objetivos y, sobre todo, en el caso de los internos, la creación de un clima de confianza y continuidad narrativa. Además, antes de comenzar, entregamos a cada participante un contrato de confidencialidad para asegurar su anonimato.

Los encuentros se produjeron en una estancia de la prisión de Valdemoro con una mesa y dos sillas. La grabación está prohibida por lo que se recurrió a lápiz y papel.

Para poder acceder al Centro Penitenciario de Valdemoro tuvimos que solicitar una autorización de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, tras informar de los objetivos y tipo de metodología de investigación a realizar. Recibimos un permiso, inicialmente de seis meses, que tuvimos que renovar otros tantos para completar la investigación de campo. Téngase en cuenta que la vida en prisión implica numerosas tareas (salidas a juicios, participación en actividades, cumplimientos de sanciones, atención a las visitas, etc.), que pueden interrumpir el proceso investigador y que obligan a retomarlo en otro momento.

Para el registro de la información hemos optado por un sistema mixto lo que nos ha permitido no limitarlos a los guiones iniciales. Se ha registrado así todo lo que decían cada uno de los participantes. Posteriormente, se procedió a la transcripción de todas las sesiones. La información proporcionada por los internos ha sido categorizada mediante el protocolo habitual de los análisis de contenido de los relatos biográficos-narrativos (Flick, 2004; Hernández Fernández, 2014). En concreto, hemos recurrido a un proceso de codificación temático mediante un análisis comparativo constante, en el que se han ido contrastando, cruzando y triangulando los relatos, unos con otros, de los presos, considerados individualmente y después, como veremos, como colectivo. En relación a la información proporcionada por los funcionarios, la hemos cruzado y triangulado también entre ellos, individualmente considerados y como colectivos diferentes entre sí (vigilancia y equipo técnico). Finalmente, hemos procedido a comparar las informaciones entre todos los participantes. Los procesos de comparación y clasificación han tenido una secuencia deductiva e inductiva (Gibbs, 2012), bien que la información surgiera de los objetivos o nos llevara a los mismos u a otras cuestiones. No se ha recurrido a ningún programa informático de los habituales porque, por un lado, el número de participantes lo permitía sin perder contenido (Gibbs, 2012) y, sobre todo, para resaltar así la argumentación experiencial del propio relato. De los análisis realizados se han establecido tres categorías principales: *Razones para acceder al MdR*; *Normalización en el MdR* y *La reeducación y la reinserción en el MdR*.

3. Resultados

3.1. Razones para acceder al MdR

“Aquí me siento más relajado y quiero seguir con los proyectos que tenía antes de entrar en prisión” (Antonio, interno).

El acceso al MdR es siempre voluntario aunque surja de la propuesta del cuerpo técnico de la prisión. Es necesario firmar un *contrato de conducta*, muy detallado y exigente, relativo a cuatro áreas: personal (higiene, aspecto, vestuario y cuidado de celda), entorno (espacios comunes), interpersonales, y actividades obligatorias y optativas para todas las horas del día.

Por otra parte, en la cultura carcelaria de los presos no están valorados positivamente los MsdR, usándose así muy a menudo los apelativos de “*chivato*” y “*cenicienta*” dirigidos en concreto contra dos normas básicas: juzgar el comportamiento de tus compañeros de módulo, y mantener una limpieza rigurosa de las celdas y espacios comunes, así como usar vestimenta no carcelaria que incluye la prohibición del chándal y la gorra.

Por eso, uno de los resultados interesantes de este estudio es reconocer qué lógica sustenta las razones por las que decidieron voluntariamente acceder al MdR 5, llevando 2 años o más en uno ordinario. Además, esas razones no pueden ser ya, por el tiempo transcurrido, meras expectativas sino valoraciones positivas o negativas sobre características concretas del MdR. Como se ha indicado en los objetivos, los relatos centrados en el presente les lleva necesariamente no sólo a señalar cambios en el entorno sino a relatar cambios en sí mismos con respecto a su estancia anterior en los módulos ordinarios, esto es, a comparar el entorno y compararse en él.

Esta comparación les lleva a los presos a considerar que en estos “*la tensión es continua*”, que “*los conflictos son numerosos*”, la “*masificación*” y el “*ruido continuo*” provocando así, según ellos, “*un permanente estado de alerta y estrés*”. En definitiva, como nos decía Antonio, “*aquí me siento más relajado*”. Martín, funcionario de vigilancia, razona de igual modo: “*Están mucho más relajados, el módulo de respeto les ayuda a tener menos estrés y eso influye en su evolución. No paran de hacer cosas y eso implica que piensen menos en sus problemas*”.

Los relatos de los internos y las entrevistas a funcionarios coinciden en señalar que el MdR favorece la “*motivación e implicación*” de los presos, entendiendo por tal, entre otros aspectos, que “*se pueden realizar más actividades*”, que “*hay un ambiente tranquilo y respetuoso*”, que “*hay más intimidad y posibilidad de concentración*”. Daniel y Lucía, del equipo técnico, señalan de igual modo que los presos “*se implican, están más motivados, llega un momento que perciben el módulo como suyo*”.

Los relatos biográficos que han elaborado para explicar su acceso y permanencia en el módulo 5, abarcan así tanto ese menor nivel de alerta, estrés y conflictos como la posibilidad misma de hacer cosas. Precisamente, en los relatos de los internos aparecen referencias directas a las posibilidades materiales concretas que el MdR ofrece para lograr sus propósitos personales: “*pizarra*”, “*ordenador*”, “*lienzo*”, “*libros*”. Proyectos que, además, tienden a enlazarse, como veremos, con el pasado previo a la carrera delictiva. En efecto, en los relatos biográficos-narrativos de los presos de este estudio aparece una lógica categorial de reconducción o reenganche con un punto temporal de vida al que el preso desea anudarse de nuevo para su futuro: “*Quiero seguir con los proyectos que tenía antes de entrar en prisión, volver a retomar mi empresa de seguridad*” (Antonio, interno).

3.2. Normalización en el MdR

“*Hay una pecera al entrar*” (Juan, Interno).

El principio de normalización ocupa un lugar destacado en la idea inicial de los MdR. Los educadores que diseñaron el primer MdR consideran que se trata de que el preso “adquiera, refuerce o en su caso mantenga las formas de relación social nor-

malizadas y que esos logros adquieran consistencia y se integren en la forma habitual de actuar del sujeto” (Belinchón y García Casado, 2014b):189).

La metodología usada en este estudio es especialmente relevante para desentrañar la experiencia subjetiva de la normalización. En efecto, en este caso, buscamos cómo experimentan, perciben y sienten los presos las condiciones de normalización social del MdR 5. De este modo, con independencia del empeño organizativo y técnico que adopte la prisión con respecto a la normalización, sólo a través de los relatos biográficos-narrativos podemos detectar realmente la percepción valorativa que tienen los propios presos de la pretendida normalización social del módulo.

Pues bien, según los relatos de los internos, el MdR 5 “*fomenta un estilo de vida parecido al de afuera*”. Los internos hacen referencia a dos conjuntos de aspectos. Por un lado, consideran que hay un parecido por la presencia de determinados elementos materiales. Así, hacen referencia a: “*aquí hay un jardín*”, “*las paredes del patio están pintadas*”, hay elementos decorativos (“*figuras*”, “*una pecera al entrar*”, “*cuadros*”, “*pósters*”, etc). Por otro, hacen referencia a la similitud del estilo de vida por la “*organización de horarios*”, “*el desarrollo de un conjunto de actividades*” y la “*colaboración mutua*” entre todos.

Este discurso sobre las actividades cotidianas es el más extenso, recurrente y argumentado; podríamos decir incluso que hay una fuerte apropiación personal del mismo. En los relatos de los internos hay así una descripción detallada de todas las tareas que tienen que realizar diariamente desde que se levantan hasta que se acuestan y que los presos, aquí está lo interesante, relacionan con una “*convivencia normalizada*” parecida a la que se da fuera de la prisión: “*dejar la celda ordenada y limpia*”, “*incorporarse al grupo de limpieza asignado*”, “*asistir a las actividades organizadas*”, “*participar en las reuniones de pequeño y gran grupo*”, etc. A través de estos detalles vinculan la lógica de la normalización con mantener el orden y la reciprocidad de las obligaciones.

Los relatos sobre la normalización en el MdR 5 incluyen también referencias a las diferencias con otros módulos. Juan, interno, nos dice que “*El mero hecho de que sea distinto a otros módulos, sí que favorece al interno para cuando salga al exterior porque aquí se exigen unos hábitos difíciles de adquirir en otros lugares dentro de prisión*”. Pero ¿en qué sitúan los presos lo “*distinto*”? Según las narraciones recogidas se refieren, sobre todo, a que en este módulo los internos participan activamente en su organización. Lo habitual en cualquier módulo ordinario es que el interno sea un agente pasivo, con nula o escasa participación. Lo “*distinto*” se refiere específicamente a que son los presos los “*que mantenemos limpio el módulo*”, “*vigilamos para que nadie lo ensucie*”, “*ahora todos hacemos todo, no existen diferencias en este aspecto*”, “*nos reunimos entre nosotros*”, etc.

En los relatos de los funcionarios encontramos un discurso sobre la normalización del MdR 5 centrado especialmente en la adquisición de hábitos. Así, Lucía, del equipo técnico, nos dice “*Precisamente para eso fue creado, para conseguir que se obtengan unos hábitos difíciles de adquirir en otros lugares dentro de prisión*”. Álvaro, funcionario de vigilancia, considera, por su parte, al igual que los internos, que “*Las actividades, las tareas que se realizan diariamente y la autogestión, favorecen que el módulo de respeto sea parecido a la sociedad*”. Y finalmente, Carla, del equipo técnico, afirma que “*Existen muchas diferencias entre el módulo de respeto y otros módulos. Aquí, se exigen unos hábitos, el desarrollo de un conjunto*

de actividades, la mejora de sus carencias (por ejemplo, los analfabetos), todo ello para conseguir que salgan preparados de prisión”.

3.3. La reeducación y la reinserción en el MdR

“Eres tú el que tiene que querer cambiar” (Borja, Interno)

Para interpretar mejor lo que vamos a ver conviene recordar dos cuestiones particulares de la cultura penitenciaria. La primera, que los términos reeducación y reinserción abarcan cualquier tipo de actividad que hagan los presos, sea terapia, taller o tratamiento. Se consideran finalidades generales de la estancia en prisión —que no, lamentablemente derechos fundamentales (Gil Cantero, 2010, 2013)— por lo que se usan indistintamente para referirse, pongamos por caso, a cursar estudios, visionar una película o asignar un destino en el economato. Se desea, con acierto, que todo debe contribuir a reeducar y reinsertar en el sentido de generar cambios y modificar hábitos. Lo que rastreamos aquí, por tanto, no es una relación de actividades del MdR 5, *lo que se hace*, sino el modo que elaboran o no un discurso sobre ellos mismos en esas actividades. El segundo recordatorio tiene que ver con que no estamos evaluando, en términos cuantitativos, la posibilidad reinsertadora y reeducativa de los MdR, esto es, la proporción de internos que no vuelven a prisión. No hay datos todavía sobre los efectos particulares que tiene en la carrera delictiva de los internos la estancia en estos módulos. Lo que queremos detectar aquí es el modo particular de elaborar discursivamente una expectativa futura sobre la reinserción vinculada con los MdR, esto es, qué singularidades perciben los presos y funcionarios en estos tipos de módulos a diferencia de los ordinarios desde el marco interpretativo de la reeducación y la reinserción.

Para Carla, del equipo técnico, *“Sí existe relación, están dispuestos a colaborar en todo, a comportarse siguiendo unas pautas educativas propias al mundo exterior”*. Daniel, también del equipo técnico, considera que *“Uno de los objetivos del módulo es que exista relación entre educación y respeto, que todas las personas que forman parte del módulo se respeten tanto a ellos mismos como al entorno donde conviven”*.

Esas *“pautas educativas”* o valores aparecen numerosas veces en los relatos de los internos y en las entrevistas a funcionarios para caracterizar la estancia en estos módulos: *“respeto”, “comprensión”, “empatía”, “acogimiento”, “generosidad”, “confianza”, “esfuerzo”, “responsabilidad”, “comunicación”, “diálogo”, “amistad”, “honestidad”, “igualdad”, “participación”, “cambio personal”, “ayuda” y “reconocimiento”*.

Estos valores son los que permiten, como ya vimos, un ambiente menos estresado, menos carcelario, pues como nos dice Juan, interno, *“Aquí se rompe la idea de que tienes que hacerte respetar, por lo que la gente no está constantemente en tensión, a la defensiva, aumentando las posibilidades educativas”*. En efecto, los MdR generan un grupo cerrado de convivencia basado en normas exigentes pero dentro de un ambiente de confianza y reciprocidad y no en la fuerza o la amenaza como es habitual en los módulos ordinarios. El comedor, la sala de juegos o la fila del economato no son espacios regulados por el poder, ni de los funcionarios ni de los internos, sino momentos de convivencia sometidos a normas que todos tienen que cumplir.

Otro resultado interesante, desde el punto de vista pedagógico, es que los relatos en los que aparecen esos valores educativos o pautas lleva a los presos a biografiarse adoptando una posición existencial centrada en el cambio personal, aspecto nuclear de la educación. Así, Borja, interno, nos ofrece el siguiente relato: *“La reinserción es algo individual, eres tú el que tiene que querer cambiar. Aquí he podido estudiar, cosa que antes no podía, y vivir de otra manera. Antes era una persona que constantemente desconfiaba del resto y ese cambio me ayudará en un futuro”*. El cambio es percibido en uno mismo como intención ya sea futura o presente. Por eso en los relatos biográficos establecen valoraciones apoyadas en distinciones acerca de lo que perciben como mejor, justo en lo que consiste el núcleo fundamental de la educación: *“Esto ha generado en mí, un cambio personal y profesional, sintiéndome más realizado”*, *“Quiero seguir con los proyectos que tenía antes de entrar en prisión”*, *“Sí que favorece la evolución del interno, indudablemente”*, *“Antes no había encontrado mi camino”*, *“Dentro del módulo hay un cambio”*, *“El módulo de respeto, busca la evolución del sujeto”*, etc.

Otro resultado relevante es que la lógica del discurso del cambio que hemos visto les lleva a una toma de conciencia valorativa del pasado. Esto es importante desde una perspectiva educativa, porque indica, de algún modo, la necesidad de unificar el propio relato de vida. En efecto, si se abren, por un lado, expectativas de futuro personales y profesionales basadas en la asunción de determinados valores, entonces, para mantener una biografía coherente, con sentido, tienen que referirse, por otro, en términos también valorativos, a su vida pasada. Es decir, la reinserción no puede ser sólo un planteamiento sobre los deseos y expectativas del futuro, desvinculado de todo lo anterior. Muy al contrario, y la metodología biográfica-narrativa nos permite captar con precisión esta idea, se trata de percibir una cierta ruptura o distanciamiento en la medida que se produce un cambio sustentado en *“no querer volver a delinquir”*. Así, Antonio, interno, nos cuenta que *“Depende de uno mismo, pero sí es cierto que en mi caso desde que formo parte del módulo de respeto, ya no quiero delinquir. Además, llevo estudiando cuatro o cinco años energía solar, eso me ha abierto los ojos, además creo en ello y quiero que forme parte de mi futuro”*. Por su parte, Borja, interno, nos proporciona la siguiente explicación: *“Antes, un día normal en mi vida era levantarme y pensar en qué ocupar el tiempo porque no tenía nada que hacer. Era una desocupación del tiempo, me iba a la playa y de ahí me tiraba todo el día en el chiringuito bebiendo, de ahí pasaba a la droga y con esa gente pasaba las horas pensando cómo seguir delinquiendo. Ahora mis estudios me absorben tanto el tiempo, que veo esperanzas en poder ganarme la vida con ello”*. Borja vuelve a plantear, en este caso, el pasado, el presente y el futuro de sí mismo. El cambio es el denominador común posible en todos los periodos temporales: reconocerse distinto antes, ahora y mañana.

Como era de esperar, la referencia a la reinserción por parte del cuerpo técnico de la prisión adopta una perspectiva profesional. Esto les lleva a realizar una distinción acertada entre la reinserción como percepción subjetiva del interno sobre sus expectativas futuras de comportamiento —lo que hemos visto— y la reinserción como la ausencia de reincidencia. Lucía, del equipo técnico, considera así que *“Es cierto que dentro del módulo hay un cambio, pero por nuestra experiencia y que tampoco hay datos fehacientes, no sabemos si realmente el sujeto se reinserta ya que depende de otros factores”*.

4. Conclusiones

Los relatos de los internos y las entrevistas a funcionarios coinciden en señalar que el Mdr 5 es un entorno más adecuado, entendiendo por tal, entre otros aspectos, que se pueden realizar más actividades, que hay un ambiente tranquilo y respetuoso, que hay más intimidad y posibilidad de concentración. La comparación con respecto a los módulos ordinarios revela que en éstos los conflictos, la masificación y el ruido son continuos, provocando así un permanente estado de alerta y estrés. Es interesante, desde la perspectiva pedagógica, que el Mdr 5 sea visto como un espacio que puede permitir de algún modo cierta continuidad de los proyectos personales dentro de la prisión, evitando así la ruptura excesiva —casi siempre inevitable— de las trayectorias de vida. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el último Cuestionario de Calidad de Vida en Centros Penitenciarios, elaborado por el Consejo Social Penitenciario, que agrupa a todas las ONGs que colaboran en las prisiones. En efecto, el 84% de los 147 internos entrevistados de los Mdr dicen tener “una buena relación con todos (compañeros y funcionarios)”, frente al 62% de los módulos ordinarios (García-Legaz y Crespo, 2014:28).

Los relatos coinciden en señalar que el Mdr fomenta un estilo de vida parecido al de afuera. Entre otras cosas se ha destacado la organización de horarios, la participación y propuesta de actividades, la colaboración mutua, el respeto recíproco, el diálogo, la asunción de responsabilidades, el cuidado del entorno y del propio módulo. Estos resultados coinciden también con los obtenidos por García-Legaz y Crespo (2014:78) al señalar que el 89% de los presos entrevistados que están en módulos de respeto se muestran satisfechos escogiendo las siguientes tres razones principales: “me dan más responsabilidad”, “mejora mis relaciones” y “me siento más útil”.

Es interesante observar, desde una perspectiva pedagógica, cómo, de nuevo, nos aparece que la apropiación de la condición de agente, la participación activa y la implicación responsable son elementos básicos del desarrollo humano. Por eso, los relatos de comparación de los presos suponen también, vistos desde el otro lado, una clara denuncia, una vez más, de la tendencia creciente en las prisiones a favorecer una extraña y perversa normalización donde se valora el silencio y la pasividad (Gil Cantero, 2016).

En los relatos de los internos y en las entrevistas a los funcionarios, aparecen valores educativos (“*respeto*”, “*comprensión*”, “*empatía*”, “*acogimiento*”, “*generosidad*”, “*confianza*”, “*esfuerzo*”, “*responsabilidad*”, etc.). Los presos sienten aquí que son “*aceptados*” y “*comprendidos*” por lo que tienen que aprender a aceptar y comprender al otro. Desde el punto de vista pedagógico, es muy interesante observar cómo la relación entre esos valores genera una posición existencial centrada en el “*cambio personal*” y un estilo de vida alejado de la delincuencia. La metodología biográfica-narrativa nos ha permitido captar con precisión esta lógica por parte de los internos. En efecto, la estructura narrativa temporal (pasado, presente y futuro) centrada en la percepción de cambios en el entorno (del módulo ordinario al de respeto) les lleva a los presos a percibirse a sí mismos en esos cambios y en esa temporalidad. El futuro, ya fuera de la prisión, es visto así como una especie de nuevo comienzo.

Finalmente, cabe destacar las limitaciones de los Mdr señaladas, por un lado, por los internos, como Juan, quien tras destacar las ventajas que para él tiene este módulo no duda en afirmar categóricamente: “*evidentemente no se puede comparar con la posibilidad de estar libre*”; y, por otro, por los funcionarios, al advertirnos, como

hacia Lucía más arriba, que carecemos de estudios sobre los efectos reinsertadores de estos módulos.

5. Líneas de investigación futura y análisis crítico de las posibilidades educativas de los MdR

En investigaciones futuras sería interesante incorporar la valoración de los familiares, de las internas, analizar específicamente los MdR centrados en comunidades terapéuticas concretas (madres, adicciones, estudiantes, parejas, etc.), evaluar los efectos de la reincidencia real de los internos y establecer comparaciones entre módulos de respeto en diferentes fases de desarrollo.

Las posibilidades pedagógicas se centran sobre todo en observar cómo los MdR revalorizan el espacio educativo penitenciario al incidir directamente en la adquisición de valores personales y sociales, en la modificación de estilos de vida y en la consolidación de hábitos saludables. Ahora bien, nos parece necesario señalar que los posibles aspectos positivos atribuidos a los MdR son, en realidad, consecuencia del programa de intervención que los sostiene. Es decir, puede darse la impresión equivocada de que el mero diseño de un espacio aislado dentro de la prisión es la causa directa de los efectos positivos. No. El MdR 5 de Valdemoro es, en rigor, un programa, no sólo un espacio. Por otra parte, basándonos en los resultados de esta investigación, proponemos críticamente que si adoptamos, como es necesario en Pedagogía social, una perspectiva normativa, los responsables de instituciones penitenciarias deberían considerar la posibilidad de sustituir el enfoque ocupacional generalista de los MdR por una propuesta más personal, más directamente vinculada con los proyectos laborales y las aficiones concretas de los presos.

Es una preocupación general de los planteamientos educativos penitenciarios actuales mejorar la secuencia diagnóstica evitando programas muy generales que no responden a las carencias concretas de los internos (Garrido Genovés, 2005; Gil Cantero, 2010 y 2016; Añaños, Fernández y Llopis, 2013; Caride y Gradaílle, 2013; Del Pozo y Añaños, 2013; Lorenzo Moledo, Aroca, y Alba, 2013; Martín Solbes, Vila Merino, y De Oña Cots, 2013; Wright et al., 2013; Santos Rego, 2014; Martín Solbes y Vila Merino, 2016; Valderrama, 2016). El objetivo educativo final no puede consistir en un mero esquema de actividades ocupacionales continuas, centradas especialmente en el cuidado del entorno y en la valoración recíproca del cumplimiento de las normas. Es necesario avanzar un paso más hacia diagnósticos individuales donde se propongan actividades dirigidas directamente a paliar las carencias de competencias y recursos personales de los presos para evitar así, tras el espejismo de un día ocupado, un mero voluntarismo ilusionante centrado en un futuro más fantasioso que real. Dicho de otro modo, si se ha sido capaz en una primera etapa histórica de mejorar el contexto penitenciario en unos determinados módulos, lo que toca ahora, en lo que podríamos calificar como segunda etapa, es mejorar los programas de intervención educativa individuales de los internos. Debemos avanzar desde la mejora del espacio físico penitenciario a la mejora de la acción educativa.

6. Referencias bibliográficas

- Añaños, F., Fernández, M^a Del P. y Llopis, J. J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 22, 13-28.
- Belinchón, E. y García Casado, H. (2014a). MDR. Fundamentos metodológicos. Definición y objetivos. En A. De-Juanas Oliva (coord.). *Educación social en los centros penitenciarios* (pp. 153-176). Madrid: UNED.
- Belinchón, E. y García Casado, H. (2014b). MDR. El sistema de grupos, las comisiones y órganos de participación, la evaluación. En A. De-Juanas Oliva (coord.). *Educación social en los centros penitenciarios* (pp.177-207). Madrid: UNED.
- Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida. A Pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Editora da UFRN.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Caride, J.A. y Gradaïlle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47.
- Cendón, J.M., Belinchón, E. y García Casado, H. (2014). *Módulos de respeto. Manual de aplicación*. Valdemoro: Ministerio del Interior.
- Charriéz, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- De-Juanas, Á. (coord.) (2014). *Educación social en los centros penitenciarios*. Madrid: UNED.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act*. New York: McGraw-Hill.
- Del Pozo, F.J. y Añaños, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria ¿De dónde venimos? y ¿Hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68.
- Duncan, S. (2015). Biographical Learning and Non-Formal Education: Questing, Threads and Choosing How to Be Older. *Studies in the Education of Adults*, 47(1), 35-48.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gallego, M., Cabrera, P.J., Ríos, J.C. y Segovia, J.L. (2010). *Andar 1 km en línea recta: la cárcel del siglo XXI que vive el preso*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- García-Legaz, M. y Crespo, Á. (2014). *Cuestionario calidad de vida en centros penitenciarios. Informe de la Comisión de Calidad de Vida del Consejo Social Penitenciario*. Recuperado de: http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/cuestionario_calidad_de_vida_modulo_de_respecto_definitivo.pdf
- Garrido Genovés, V. (2005). *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social (Vol. II): Los Programas del Pensamiento Prosocial*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *revista española de pedagogía*, 68(245), 49-64.
- Gil Cantero, F. (2013). Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo “Good lives”. *Revista de Educación*, 360, 48-68.
- Gil Cantero, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión. *Revista de Educación Social*, 22,50-68.

- Goodson, I. (2015). Exploring history and memory through autobiographical memory. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 263-285..
- Gouthro, P. (2014). Stories of Learning across the Lifespan: Life History and Biographical Research in Adult Education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 87-103.
- Hallqvist, A. y Hyden, L.-Ch.(2013). Work Transitions as Told: A Narrative Approach to Biographical Learning. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 1-16.
- Hernández Fernández, C. (2014). Análisis de datos cualitativos. En A. Lucas y A. Noboa (eds.). *Conocer lo social: estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 373-395). Montevideo: Editorial Fragua.
- Kant, I. (1961). *Crítica de la razón práctica*. Traducción de J. Rovira . Buenos Aires: Losada.
- Lorenzo Moledo, M.; Aroca, C. y Alba, J.L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360,119-139.
- Martin Solbes, V.M.; Vila Merino, E.S. y De Oña Cots, J.M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. *Revista de Educación*, 360, 16-35.
- Martín Solbes, V.M. y Vila Merino, E.S. (2016). Si nada cambia, todo continúa igual. La Educación Social y sus ausencias en el ámbito penitenciario. *Revista de Educación Social*, 22, 11-28.
- Monteserín, E. y Galán Casado, D. (2013). El respeto en prisión. *Claves de Razón Práctica*, 229, 70-79.
- Rodríguez Martínez, D. (2014). A experiencia dos módulos de respecto: unha alternativa educativa á prision tradicional. *Revista Galega de Educación*, 59, 32-35.
- Santos Rego, M.A. (2014). A xestión da diversidade cultural en centros penitenciarios. Unha cuestión de saber pedagóxico *Revista Galega de Educación*, 59, 36-41.
- Secretaría General De Instituciones Penitenciarios (2015). Acogida de delegaciones extranjeras. Recuperado de: <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/administracionPenitenciaria/relacionesInternacionales/delegacionesExtranjeras.html>
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Valderrama, P. (2016). Los módulos de respeto en las cárceles. Una revisión desde la educación social. *Revista de Educación Social*, 22,29-49.
- Valverde, J. (2014). *Exclusión social: bases teóricas para la intervención*. Madrid: Popular.
- Von Hildebrand, D. (2004). La importancia del respeto en educación. *Educación y Educadores*, 7, 221-228.
- Wright, K. A.; Pratt T.C., Lowenkamp C.T. y Latessa E.J. (2013). The systemic model of crime and institutional efficacy: an analysis of the social context of offender reintegration. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57(1), 92-111.
- Yagüe C. (2010). Los módulos de respeto. *XII Encuentro estatal de servicios de orientación y asistencia jurídica penitenciaria*. Toledo, 12 de Noviembre de 2010, 1-15. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/59922182/Modulos-de-Respeto>

Anexo I

Guión de las entrevistas narrativas con los internos del MdR 5 de la prisión de Valdemoro

1. Los primeros días.
2. Normativa y funcionamiento.
3. Reeducación, normalización social, reinserción.
4. Relación entre los presos.
5. Relación con los funcionarios de vigilancia.
6. Relación con el cuerpo técnico.
7. Ventajas e inconvenientes.
8. Lo más que más valora.
9. Igualdad y diferencia, evolución.

Anexo II

Guión de las entrevistas semiestructuradas con los funcionarios de los presos del MdR 5 de la prisión de Valdemoro

1. ¿Cómo fueron los inicios del MdR?
2. ¿El módulo favorece de algún modo al interno?
3. ¿Existen diferencias entre los internos del MdR y los de otros módulos?
4. ¿Cómo es la relación entre los internos?
5. ¿Perciben cambios en los internos?
6. ¿A quién favorece más el MdR al interno o al sistema penitenciario?
7. ¿Cuáles son los inconvenientes de estar en un MdR?