

Ocio en prisión. Estudio de caso de una experiencia de participación proyectiva

Recepción: 21/04/2021 / Aceptación: 11/10/2021

Resumen

El artículo analiza una experiencia de pedagogía del ocio, en la que se formó a un grupo de presos para constituirse como grupo motor de la actividad sociocultural del Centro Penitenciario de Monterroso. Se busca extraer las claves metodológicas que permiten implementar en el contexto prisión la pedagogía del proyecto, la más exigente en términos educativos dentro de las ya referenciales pedagogías del ocio definidas por Trilla (1999), atendiendo a factores moduladores de la participación (Novella y Trilla, 2014). Se sustenta en la metodología cualitativa de estudio de caso, centrando su atención en un curso de dinamizadores de tiempo libre desarrollado con nueve internos. Se toman como fuentes de información el diario de campo, el cuestionario de evaluación final, los registros de la evaluación participativa y una entrevista a la educadora social que desarrolló el curso. Los resultados ratifican la importancia de partir de la consciencia grupal sobre las vivencias del ocio en prisión; prestar gran atención al grupo y en potenciar las relaciones sociales; garantizar la capacidad de incidencia de la población reclusa, situada habitualmente en el rol de usuaria; y fomentar competencias relacionales en un espacio marcado por la subcultura carcelaria.

Palabras clave

Educación para el ocio, tiempo libre, prisión, educación social, participación.

Oci a la presó. Estudi de cas d'una experiència de participació projectiva

L'article analitza una experiència de pedagogia de l'oci, en què es va formar un grup de presos per a constituir-se com a grup motor de l'activitat sociocultural del Centre Penitenciari de Monterroso. Es busca extreure les claus metodològiques que permeten implementar en el context presó la pedagogia del projecte, la més exigent en termes educatius dins de les ja referencials pedagogies de l'oci definides per Trilla (1999), tenint en compte factors moduladors de la participació (Novella i Trilla, 2014). Se sustenta en la metodologia qualitativa d'estudi de cas, i centra la seva atenció en un curs de dinamitzadors de lleure desenvolupat amb nou interns. Es prenen com a fonts d'informació el diari de camp, el qüestionari d'avaluació final, els registres de l'avaluació participativa i una entrevista a l'educadora social que va desenvolupar el curs. Els resultats ratifiquen la importància de partir de la consciència grupal sobre les vivències de l'oci a la presó; prestar molta atenció al grup i a potenciar les relacions socials; garantir la capacitat d'incidència de la població reclusa, situada habitualment en el rol d'usuària; i fomentar competències relacionals en un espai marcat per la subcultura carcerària.

Paraules clau

Educació per a l'oci, temps lliure, presó, educació social, participació.

Leisure in prison. A case study of an experience of project participation

This article analyses an experiment in education in leisure, in which a group of prisoners was trained to become the driving force behind socio-cultural activity at Monterroso Penitentiary Centre. The aim was to determine the methodological keys that enable the project education to be implemented in the prison context. This is the most demanding methodology in educational terms within the classical leisure pedagogies defined by Trilla (1999), taking into account factors that modulate participation (Novella and Trilla, 2014). The research is based on the qualitative methodology of the case study, focusing on a course for leisure time facilitators conducted with nine interns. The sources of information used were the field diary, the final evaluation questionnaire, participatory evaluation records and an interview with the social educator who designed the course. The results confirm the importance of starting from group awareness about the experience of leisure time in prison, of paying great attention to the group and to fostering social relations, of guaranteeing the capacity to exercise influence among the prison population, which is usually placed in the role of user, and of fostering relational skills in a space marked by prison subculture.

Keywords

Education in leisure, free time, prison, social education, participation.

Cómo citar este artículo:

Barba Núñez, M., Expósito Diéguez, A. y Morán de Castro, M. C. (2021). Ocio en prisión. Estudio de caso de una experiencia de participación proyectiva. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 79, p. 77-99.



▲ Introducció

El trabajo parte de una paradoja, la de referirnos a tiempo libre en prisión. Y es que todo tiempo cobra una dimensión diferenciada en este contexto, en el que la propia condena está temporalmente medida en días de restricción de la libertad. Cuando añadimos el calificativo libre la cosa se complica, pues estamos descargándolo de cualquier imposición, dotando a quien lo disfruta de la posibilidad de elegir lo que quiere hacer con él. Así difícilmente podremos hablar de tiempo libre en prisión. Pero si rebajamos los requerimientos y lo entendemos como aquel del que disponemos superadas las responsabilidades diarias, entonces la realidad es que la vida en prisión lleva asociada mucho tiempo –si no libre– desocupado.

La percepción de la calidad de vida en prisión depende de las actividades que en ella se organicen y de las relaciones interpersonales que se establezcan

Rodríguez et al. (2018) muestran cómo la percepción de la calidad de vida en prisión depende de las actividades que en ella se organicen y de las relaciones interpersonales que se establezcan. La defensa del ocio en prisión apela a la mejora de la calidad de vida y a la garantía del derecho al disfrute del tiempo libre (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art. 24), teniendo en cuenta que, como defiende Valderrama (2010), las prisiones deben ser centros donde se respeten escrupulosamente los derechos sociales y políticos, asumiendo el estatuto de ciudadanía. Pero, además de ello, se entiende como una estrategia valiosa a la hora de potenciar la función educativa y de reinserción social que, por mandato legislativo, debe garantizar la prisión.

El ocio en contextos de reclusión

La experiencia del ocio permite generar espacios de relación, de desarrollo personal y social, de comprensión y conocimiento. Atendiendo a sus probados beneficios físicos, psicológicos y sociales (Tinsley, 2004), constituye una experiencia valiosa para hacer frente a los procesos de desadaptación social, desidentificación personal y desarraigo (Cabrera, 2003), y consolidación de identidades prisionizadas que genera este contexto (Marcuello y García, 2011). La adaptación del interno al régimen de vida penitenciario y la apropiación de la subcultura carcelaria son importantes obstáculos en los procesos de educación y reinserción social de las personas presas (Echeverri, 2010; Segovia, 2006).

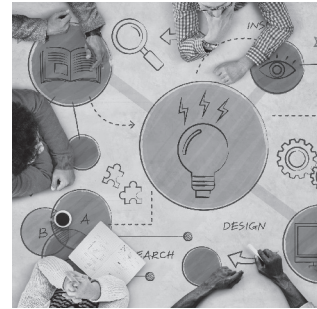
El tiempo libre, tan abundante en prisión, no implica *per se* una contribución positiva, sino que puede ser un contenedor de experiencias nocivas, un tiempo inhibitor del desarrollo personal (Cuenca y Carreño, 2016), perdido o de sufrimiento (Matthews, 2003), de adicciones o conflictos, muy alejado de la vivencia del ocio. Vivencia que requiere libertad de elección, finalidad en sí misma –autotelismo–, generación de satisfacción y que revierte en el desarrollo personal y social (Cuenca, 2014). Estas cuatro exigencias limitan

como ocio buena parte de las iniciativas que se desarrollan bajo esta etiqueta, especialmente en espacios de reclusión.

La investigación sobre los programas de ocio y cultura en prisión es escasa, en gran parte por no estar estandarizados, al igual que muchos de los programas específicos de intervención. Cada centro tiene sus propias propuestas, impulsadas fundamentalmente por entidades colaboradoras, lo que hace difícil la extracción y análisis de datos (Del Pozo y Añaños, 2013). La mayoría de la investigación se centra en las actividades deportivas, analizando su incidencia en la rehabilitación de los internos (Victorio, 2002) o en la reducción del consumo de drogas (Martín et al., 2019). También se han publicado experiencias de expresión artística en la cárcel de Navalmorcal (Fernández, 2018); el proyecto de ocio terapéutico y educativo a través del aprendizaje servicio en el Centre Penitenciari de Lledoners (Morata y Garrido, 2012); o los talleres vinculados a la biblioteca del Centre Penitenciari de Joves de Barcelona (Burgos et al., 2007). Todas ellas son iniciativas que buscan el protagonismo de las personas participantes, reconociendo los límites que la institución comporta.

Se ha señalado que el disfrute del ocio implica tanto la posibilidad de elección (contar con propuestas) como la capacidad para disfrutarlo (actitud personal, motivación, educación del ocio, participación), aspecto muy delimitado por las condiciones del medio y por las experiencias de vida previas. El ocio ejerce como uno de los soportes de las relaciones sociales (De Valenzuela et al., 2018), con fuerte incidencia en los procesos de integración y cohesión (Morata et al., 2019). Pero cuando no se garantizan los recursos y posibilidades para su disfrute, puede convertirse en un elemento de desigualdad y vulnerabilidad social. Diferentes estudios muestran la menor experiencia de ocio en jóvenes en dificultad social, debido a desventajas estructurales y a la deficiencia o a la menor disponibilidad de espacios y recursos (Alguacil et al., 2014; García et al., 2018; Temes, 2014), lo que incide en que concedan menor importancia a esta esfera de vida (Rodríguez et al., 2018). Esto tiene gran repercusión dado que es en la etapa de la infancia y la juventud cuando se desarrollan las habilidades, gustos e intereses relativos al ocio (Roberts, 2012). En relación con el contexto prisión, implica tomar en consideración que gran parte de la población reclusa proviene de contextos desfavorecidos, y que por lo tanto posiblemente no contará con una experiencia previa de ocio valiosa. Educar esta dimensión (valoración, capacidad de decisión, construcción identitaria a través del ocio, gusto, etc.) se convierte en un reto clave a atender con este colectivo, pero muy dificultoso si la institución penitenciaria no garantiza las condiciones básicas para su ejercicio.

Aunque las investigaciones muestran una evolución significativa en la acción socioeducativa en prisión (Del Pozo, 2013), complementándose la tradicional perspectiva médico-terapéutica con los nuevos enfoques de la pedagogía social, los límites a las experiencias de ocio valioso en prisión siguen siendo evidentes. Especialmente por las trabas a una participación real al supedi-



El ocio ejerce como uno de los soportes de las relaciones sociales, con fuerte incidencia en los procesos de integración y cohesión

tarse toda actividad al régimen de control (Valderrama, 2013). Con ello se dificulta una acción socioeducativa que, como defienden Llena y Parcerisa (2008), capacite a las personas para ser actores de su propia vida dentro de un marco de convivencia social, de justicia, derechos y responsabilidades. La pérdida de autonomía es uno de los rasgos definitorios de la vida en prisión, limitando tanto la movilidad ambulatoria, como cualquier posibilidad de gestión de la propia vida; todo ello en una dinámica de tiempos y rutinas marcadas, y una distribución del espacio destinada a la seguridad, pero no a la habitabilidad (Segovia, 2001), factores que promueven la indefensión aprendida y desligarse de la asunción de responsabilidades.

Claves de un ocio de alto valor educativo y experiencial

La cuestión de la autonomía y de los niveles de participación han sido elementos de referencia para clasificar las experiencias de ocio. Novella y Trilla (2014) ofrecen, siguiendo la escala de Hart (1992), una categorización que diferencia entre la participación simple, de incorporación a propuestas diseñadas por otros en rol de usuario; la participación consultiva, que permite la expresión de propuestas y opinión; la proyectiva, que implica un papel activo en el desarrollo de un proyecto en todas sus fases; y la metaparticipación, en las que las personas, de forma autónoma, proyectan sus espacios de participación. Los diversos niveles se definen en función de factores moduladores: la implicación (intereses, deseos, expectativas y problemas); la información y consciencia sobre el sentido y finalidades del proyecto, y la realidad sobre la que se incide; la capacidad de decisión (competencias de relación y participación, y disponibilidad de condiciones favorecedoras); y el compromiso y responsabilidad.

Hemos querido
dirigir nuestra
mirada a una
experiencia que
situara a las
personas como
impulsoras de sus
propios proyectos

Sabiendo de los impedimentos para una autogestión y organización real por parte de la población reclusa (metaparticipación), hemos querido dirigir nuestra mirada a una experiencia que situara a las personas como impulsoras de sus propios proyectos, superando visiones meramente activistas o consultivas. Y lo hacemos atendiendo también a los criterios defendidos por Morata (2014) para generar oportunidades de inclusión y cohesión social a partir de la participación. Se entiende que ha de ser una participación relevante y significativa, que parta de asuntos que les preocupan y se traduzca en cambios reales, desde la corresponsabilidad, el compromiso con el otro y con sus realidades. Supone implicarse en la gestión y generar espacios de horizontalidad en los que negociar las propuestas, incidiendo en el cambio social.

El objetivo de este trabajo es extraer, de la experiencia de ocio desarrollada en el Centro Penitenciario de Monterroso (Lugo), por la asociación lucense Aliad Ultra y el Grupo de investigación SEPA - Interea de la Universidad de Santiago de Compostela, las claves metodológicas que permiten implementar en el contexto prisión la pedagogía del proyecto, la más exigente

en términos educativos dentro de las ya referenciales pedagogías del ocio definidas por Trilla (1999), atendiendo a factores moduladores de la participación (Novella y Trilla, 2014). Tres rasgos la definen: la importancia del grupo y las relaciones, a partir de un sentimiento de pertenencia; la existencia de un proyecto compartido, en este caso, de mejora de su realidad social a través del ocio; y la participación en la gestación y la gestión del proyecto, una participación real, como responsables y dinamizadores de las iniciativas que impulsan. Una pedagogía de alto valor experiencial que

provoca vivencias fuertes tanto de tipo personal como relacional, ya que se cultivan activamente dimensiones de la personalidad como la voluntad de autosuperación y la coherencia, el compromiso, o la capacidad de tomar decisiones de un modo compartido, de ponerse de acuerdo, de convivir (Trilla, 1999, p. 56).

Los estudios que examinan las acciones orientadas a promover la participación y motivación de los presos y presas son escasos (Añaños y Yagüe, 2013), aun cuando son dos grandes fallas de la intervención en este contexto. Defiende Valderrama (2011) la necesidad de avanzar en una acción social y comunitaria en prisión, de educación para la ciudadanía responsable. Pero ello implicaría hacerles partícipes en la organización y gestión de sus propias vidas y de las actividades que se realizan, desde el momento presente, en su situación de reclusión.

Resulta interesante el análisis de esta experiencia en la medida en que nos aproxima a la promoción de un ocio inscrito en la estrategia de la animación sociocultural, vinculado a la participación social y al ejercicio de ciudadanía, que potencia su dimensión educativa frente a propuestas ajustadas al mero entretenimiento y que hace de los espacios de convivencia y de las relaciones interpersonales un valor educativo (Valderrama, 2011).

Metodología

En el trabajo se analiza una experiencia educativa siguiendo la metodología cualitativa de estudio de caso único (Stake, 1995). Posibilita la exploración de contextos y prácticas para describir y explicar la realidad subjetiva de la acción desde sus condiciones contextuales, desvelar lógicas y elementos problemáticos (Barbosa et al., 2013) y obtener referentes de teorización desde la práctica.

Se toma como elemento de análisis el curso de Dinamizadores de tiempo libre, desarrollado con un grupo de nueve internos en el centro penitenciario de Monterroso (Lugo) entre abril y agosto de 2018, orientándose la formación a la constitución de un grupo motor de la actividad sociocultural del centro, en el marco del Plan de animación sociocultural que se desarrolla desde 2013 en esta prisión¹.



**Defiende
Valderrama (2011)
la necesidad de
avanzar en una
acción social y
comunitaria en
prisión, de
educación para la
ciudadanía
responsable**

Dado el carácter innovador de la propuesta se acompañó de un proceso de indagación y reflexión para aprender y generar método a través del análisis de la propia práctica. Para ello se acude a la voz de las personas implicadas (educadora social y participantes) utilizando diversas fuentes y estrategias de recogida de información:

- Como punto de partida se generó una búsqueda y revisión bibliográfica sobre educación en prisión, pedagogía del ocio y participación social que permitió extraer categorías de análisis con las que interrogar a la práctica educativa analizada. Tras el filtrado de información y la incorporación de nuevos puntos de análisis emergentes de las fuentes consultadas, se generaron las que se muestran en la tabla 1.
- Diario de campo [DC], elaborado por la educadora social como recurso de registro y reflexión profesional. En él se recoge la propuesta formativa diaria, valoraciones sobre su desarrollo y el contenido de las intervenciones de las personas presas en las dinámicas participativas.
- Materiales de la evaluación final de curso, en la que participaron siete presos. Se cuenta con un cuestionario [CE] de carácter anónimo compuesto de una escala Likert y cinco preguntas abiertas dirigidas a explorar la satisfacción, la valoración del aprendizaje y las propuestas de mejora. También con los registros de la sesión de evaluación participativa [EP] desarrollada con dinámicas grupales dirigidas a valorar el cumplimiento de las expectativas iniciales marcadas por el grupo; aspectos metodológicos; potencialidades y limitaciones; y repercusión del curso en el plano personal y social.
- Entrevista a la educadora social [EE]. Se complementó la información con una entrevista semiestructurada a la educadora social, buscando incorporar valoraciones de carácter subjetivo sobre la experiencia. Se abordaron tres bloques temáticos: datos descriptivos del curso (aspectos organizativos, contenidos, participantes, actividades derivadas del mismo y evaluación); análisis de la práctica (cohesión grupal, niveles de participación, rol de la educadora); y aspectos valorativos (expectativas, motivaciones, dificultades, impacto en los participantes, impacto en la prisión, perspectiva de continuidad, líneas de futuro).

No es objeto de este trabajo el análisis en función de las características de la población reclusa, sino más bien de las condiciones del contexto

En el consentimiento por parte de la educadora social se detalla el objetivo, el tratamiento y la finalidad de la información obtenida de la entrevista realizada. El consentimiento informado de las personas reclusas supone la aceptación del uso de la información aportada en el análisis y mejora del programa que desarrolla la entidad y elaboración de informes y memorias, respetando la confidencialidad respecto a datos personales. No es objeto de este trabajo el análisis en función de las características de la población reclusa, sino más bien de las condiciones del contexto. Es por ello que se emplea

el resultado de las actividades de evaluación del programa realizadas con los internos, evitando compartir ningún dato descriptivo de las personas participantes, ni datos de evaluación de sus resultados de aprendizaje.

La sistematización de la información se hizo a través de la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti. Se aplicaron las categorías generadas (tabla 1) que permitieron analizar los resultados en sintonía con las características de la pedagogía del proyecto o de participación proyectiva (Trilla, 1999; Trilla y Novella, 2014) y analizar sus particularidades al aplicarlas al contexto prisión.

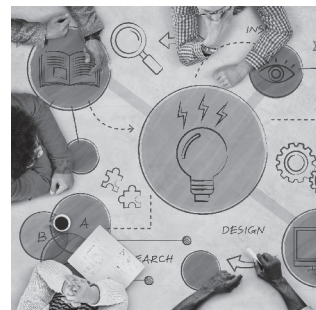


Tabla 1. Categorías de análisis de la experiencia educativa

Categorías de análisis	Factores
Descripción del curso	<ul style="list-style-type: none"> • Programación, participantes, formadores/as, temporalización
Consciencia e implicación	<ul style="list-style-type: none"> • Ocio fuera de prisión • Ocio en prisión • Intereses, deseos y expectativas
Grupo y relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir de grupo, cohesión e identidad • Divertimiento y goce • Potenciación de relaciones sociales
Gestación y gestión del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Protagonismo en la gestión del tiempo libre • Capacidad de decisión • Utilidad social
Desarrollo de competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales, valores, emociones • Competencias de participación
Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> • Abrir camino. Innovar • Abrir espacios
Límites	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos burocráticos • Dificultades de autonomía y liderazgo • Rigidez temporal
Continuidad	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenibilidad de la iniciativa

Fuente: Elaboración propia a partir de Trilla (1999) y Trilla y Novella (2014).

En relación con los criterios éticos, se ha prestado especial atención a la procura del bien común, en la línea de que el estudio sea una contribución a la mejora de la acción educativa en ocio en prisión; y en relación con el criterio de respeto, en la toma de consideración de las personas e instituciones implicadas, sin abandonar una perspectiva crítica.

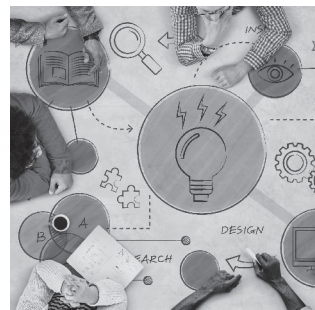
Descripción de la experiencia

En mayo de 2020 el Centro Penitenciario de Monterroso contaba con 216 personas internas, un número relativamente reducido que, a diferencia de las prisiones macro, incide en la mejora de la convivencia y permite una gestión menos centrada en el control. Como contrapartida, cuenta con una menor oferta de recursos de tratamiento, educativos, de formación para el empleo y laborales. Toda la población penitenciaria son hombres, destacando el alto porcentaje de personas extranjeras (24%) procedentes de 21 nacionalidades distintas, lo que dota al centro de un carácter marcadamente multicultural.

En 2013 se realiza una investigación-acción participativa (IAP) que implicó a los diferentes colectivos de la prisión (personas presas, directiva, personal de Tratamiento, personal de Interior, entidades externas) en un proceso de análisis dirigido a mejorar las condiciones de convivencia y trabajo socio-educativo en el centro. De ella derivó un Plan de animación sociocultural (Barba et al., 2017) que estableció como uno de sus objetivos potenciar las oportunidades de participación en prisión y la apertura a la comunidad. Se buscó atenderlo a través de una convocatoria de acción voluntaria que, si bien logró dinamizar la entrada de iniciativas de personas y colectivos del exterior (teatro, música, fotografía, yoga, reiki, etc.), no consiguió garantizar la participación de la población reclusa en el impulso de sus propios proyectos (solo una de las propuestas seleccionadas fue de internos).

Buscando impulsar este objetivo a través de la educación del ocio y la formación de los internos en su dinamización, se planificó en 2018 un curso de Monitores de tiempo libre, objeto de análisis de este trabajo (figura 1). El curso tenía una doble finalidad: formarlos para constituir un grupo motor de la actividad sociocultural del centro, y ofrecer una propuesta de capacitación para la inserción laboral, una de las necesidades y demandas identificadas en la IAP. Pero la realidad compleja y desveladora del escaso nivel formativo de la mayoría de las personas en prisión imposibilitó reunir a un grupo de diez internos con la certificación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria –requisito para acceder a la titulación prevista– y con disponibilidad para acudir por no tener un destino laboral en prisión. Otra muestra de las dificultades de la población reclusa para acceder a oportunidades formativas y laborales, que motivó la apertura de una línea de trabajo en refuerzo a la escolarización en el Plan de ASC (figura 1, 2019-2020).

Finalmente se adaptó la propuesta a un curso de Dinamizadores de tiempo libre, respetando en términos generales la estructura de contenido del curso reglado, aunque con menor carga horaria (120 horas de contenidos teórico-prácticos y 80 horas de prácticas) y con una certificación sin reconocimiento oficial.



Cuadro 1. Plan de animación sociocultural en el Centro Penitenciario de Monterroso

Año 2013 – Diagnóstico participativo					
Año 2014 – Diseño del Plan de animación sociocultural, que se concreta en dos programas					
	PROGRAMA DE COORDINACIÓN Y FORTALECIMIENTO INTERNO		PROGRAMA DE PARTICIPACIÓN Y APERTURA A LA COMUNIDAD		
	Herramientas de información	Espacios de coordinación e intercambio	Dinamización de iniciativas externas	Dinamización de iniciativas internas	Circuitos socioculturales municipales
	↓	↓	↓	↓	↓
2015-2016	Mapa y guía de recursos	Comité mixto	Convocatorias de voluntariado: teatro, yoga, reiki, canto y música, pelota vasca, liguilla de fútbol, fotografía, ciclo de conciertos.		
2017-2018	Web del Plan de ASC	Seminario de educaciones en prisión	Convocatoria voluntariado: música, expresión y gestión de la voz, cine, percusión, títeres, ciclo de conciertos.	Curso de dinamizadores de tiempo libre + actividades deportivas, ajedrez y radio-podcast.	Reuniones con Ayuntamiento y entidades sociales. Incorporación de la actividad de yoga.
2019-2020	Actualización del mapa de recursos y web. Dípticos de formación reglada.	Red gallega de educaciones en prisión	REFUERZO A ESCOLARIDAD Aula abierta y asesoramiento educativo	Convocatoria voluntariado: actividades deportivas de verano, murales, teatro y títeres.	Continuidad de actividades deportivas y radio. Continuidad de yoga.

Fuente: Elaboración propia. Puede seguirse la descripción del Plan en www.ascprision.es

El curso fue impartido por una educadora social con experiencia de trabajo en prisión y animación sociocultural, formadora de monitores de tiempo libre en la Escuela Lucense de Tiempo Libre, contando puntualmente con la colaboración de otros agentes contratados o voluntarios (psicóloga, profesora de teatro, técnica en cooperativismo social).

La tabla 2 sintetiza las unidades de formación y los contenidos abordados, siendo algunos de los temas (habilidades sociales, valores, etc.) y estrategias (juego, dinámicas, etc.) elementos transversales a toda la formación.

Tabla 2. Unidades de formación y contenidos del curso

Unidades	Contenidos
1. Ocio y tiempo libre	<ul style="list-style-type: none"> • Partiendo de lo personal: el tiempo libre dentro y fuera de prisión. • Concepto de ocio y tiempo libre. Evolución histórica. • Ocio como experiencia de desarrollo personal y comunitario. • Educación del ocio.
2. Dinamización de grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupos (características, roles, funcionamiento). • Técnicas de dinamización de grupos. • Motivación y liderazgo. • Habilidades sociales y resolución de conflictos. • Gestión de emociones. • Valores.
3. Estrategias y metodologías	<ul style="list-style-type: none"> • La animación. • El juego. • Introducción a técnicas de expresión y comunicación artística.
4. Planificación y programación	<ul style="list-style-type: none"> • Bases y principios educativos. • Tipología de programas y actividades en el tiempo libre. • Programación de propuestas adaptadas a la prisión de Monterroso.

Fuente: Elaboración propia.

Se contó con la colaboración de entidades externas especializadas, aspecto que enriqueció el aprendizaje y favoreció la apertura de la prisión al marco comunitario

En la unidad 4 los participantes idearon y programaron las actividades a desarrollar en las prácticas del curso. Es importante destacar que se contó con la colaboración de entidades externas especializadas, aspecto que enriqueció el aprendizaje y favoreció la apertura de la prisión al marco comunitario en que se inserta, una de las líneas prioritarias de trabajo del Plan de animación sociocultural del centro.

- Programación deportiva de verano (atletismo, yincana y voleibol). Participaron 19 personas presas. Colaboración de la Federación Gallega de Atletismo.
- Curso de ajedrez. Participaron 9 personas. Colaboración de la Asociación

Cultural Xaquedrum.

- Radio-podcast Libremente. Participaron 12 personas. Colaboración de la Asociación de usuarios de software libre Melisa.

Iniciaron la formación 9 internos en segundo grado. Fueron seleccionados por el equipo técnico del centro penitenciario entre los inscritos voluntariamente, atendiendo a la exigencia de una alfabetización básica y buen comportamiento. De ellos, 6 concluyeron la formación completa (200 horas) y 1 concluyó el primer bloque de formación (120 horas). La caída en la participación fue causada por traslados de centro o por modificaciones en la situación penitenciaria de los participantes.



Claves metodológicas

El Plan de animación sociocultural del centro penitenciario en el que se integra el caso que se estudia entiende la animación como metodología de acción socioeducativa, estimuladora y promotora de la transformación positiva de los contextos, a partir de la implicación, participación, protagonismo y capacidad decisoria de las personas de la comunidad (Barba et al., 2017). Trabajar el tiempo libre enmarcado en esta perspectiva supone ir más allá de la distracción y entretenimiento, implica interpretar la participación como motor de cambio y experiencia educativa.

Se identifican dos proyectos educativos paralelos en esta iniciativa: el definido por el grupo, para dinamizar el tiempo y actividades de ocio en el centro; y el que guía a la educadora social en su proyecto formativo y de participación social con el grupo. Y con ambos, el horizonte de que la mejora alcance también al conjunto de su vida cotidiana. Sobre este segundo nivel de acción se extrae una serie de claves metodológicas para desarrollar la participación proyectiva (Trilla, 1999; Trilla y Novella, 2014) en centros penitenciarios.

Trabajar el tiempo libre enmarcado en esta perspectiva supone ir más allá de la distracción y entretenimiento, implica interpretar la participación como motor de cambio y experiencia educativa

Consciencia e implicación

Este planteamiento exigió, como punto de inicio, clarificar individualmente y con el grupo el concepto de ocio y los contextos en que se desarrolla. Partieron de la identificación de sus actividades de tiempo libre, dentro y fuera de prisión. Su valoración permitió perfilar dicho concepto y las prácticas asociadas (por ejemplo, se descarta el *cuidado de familiares* fuera de prisión, o la *escuela y cursos de tratamiento* dentro, sopesando los motivos) analizándolas como experiencia de ocio en función de criterios definidos (tabla 3).

Tabla 3. Análisis de la experiencia de ocio. Consciencia sobre ocio

Ocio fuera de la prisión	Ocio en prisión
<ul style="list-style-type: none"> • Viajar, ir a la playa, a la naturaleza • Hacer artesanías • Graffitear • Jugar al baloncesto, fútbol • Ir de bares, consumir drogas • Ir a festivales • Juegos de mesa en los bares • Estar con la familia y amigos 	<ul style="list-style-type: none"> • Correr y caminar • Musculación • Jugar a fútbol • Ajedrez, parchís, póker y dominó • Leer, club de lectura • Ver la televisión, escuchar la radio • Jugar a videojuegos • Taller de manualidades en hilo • Patio
Criterios de análisis	
<ul style="list-style-type: none"> • “3D” de Dumazedier (1990): desconexión, diversión, desarrollo personal • Contribución al bienestar, seguridad, motivación, aprendizaje, relaciones positivas • Ocio activo – ocio pasivo • Dimensión comunitaria • Ocio integrador: garantizar la información, disfrute y diversidad de opciones 	

Fuente: Elaboración propia.

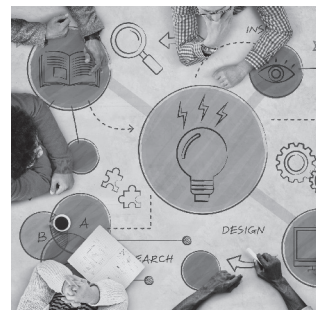
Tal y como se recoge en el diario de campo [DC], valoran como dañinas alguna de sus actividades de tiempo libre fuera de prisión en consonancia con lo expresado por Cuenca y Carreño (2016). Destacan como positivo la relación con las personas, con la familia y con los amigos.

Dentro de prisión, coincidieron en señalar la búsqueda de desconexión y diversión, aunque la oferta repetitiva (“son siempre las mismas”) dificulta el objetivo. El grupo detecta que las actividades son escasas y poco novedosas; subrayan la importancia de conocer los intereses y gustos para planificar la oferta; al no ser así falta motivación, modelo que se ajusta a la versión de una participación simple con nulos niveles de implicación, debido a la enorme distancia entre el sujeto y el contenido del proceso al que se le invita a participar (Trilla y Novella, 2014). Indican también dificultades en la difusión de información, que no llega bien a todos. Excepto el fútbol, la actividad que reúne a más internos, son realizadas individualmente o en pequeño grupo, nunca desde una dimensión comunitaria, pues “sueles buscar hacer las actividades con tu poca gente de confianza para no buscarte problemas” [DC]. Por las relaciones que se dan en el centro, las personas necesitan que en las actividades grupales haya gente de confianza; y varias de ellas son actividades informales, que no están programadas ni organizadas en el tiempo.

Como conclusión, como grupo dinamizador se plantean los siguientes objetivos: organizar actividades nuevas, grupales, que conecten con sus intereses; y difundir la información, colocándola en los lugares adecuados y motivando a participar.

En esta fase, se trabajó la toma de consciencia a través de la exploración dialógica de las condiciones del contexto y, a su vez, se generó el sentimiento de responder a un interés común que se vincula con sus deseos y expectativas, también con sus miedos, generando implicación en el proceso que estaban iniciando (Trilla y Novella, 2014). Supuso, en palabras de la educadora social:

Reflexionar sobre el ocio dentro de prisión, que es un ocio en muchos casos tóxico, ya no solo por prácticas nocivas, sino por la propia inercia y por la nada que te lleva a hacer nada, y eso es destructivo. Hacer ese análisis con ellos lleva a conclusiones interesantes y a detectar necesidades. Son ellos los protagonistas, los que identifican y analizan su propia realidad, pues estás ahí acompañando, pero no eres tú la protagonista, son ellos [educadora social, EE].



Se trabajó la toma de consciencia a través de la exploración dialógica de las condiciones del contexto

Cuidar el grupo y potenciar las relaciones sociales

La importancia del grupo y las relaciones se convierte en tema central en las experiencias de pedagogía del proyecto (Trilla, 1999). La cohesión grupal comienza a trabajarse desde el momento en que los participantes se implican en conocer y comprender críticamente su realidad de ocio e identificar elementos comunes –preocupaciones, motivaciones, objetivos. Pero las limitaciones asociadas a este contexto son claras por lo que, como indica la educadora:

Se trabajó mucho la confianza, muchísimo, el término confianza en prisión, cuando lo que hay es todo lo contrario. Los primeros días los dedicamos mucho a jugar, a hacer grupo y a reírnos, a bajar mucho la guardia, también. A hacer un espacio y clima de buen rollo [educadora social, EE].

Durante todo el proceso, la observación de la dinámica grupal se acompañó de mediación en la toma de acuerdos “para aprender a resolver conflictos y mediarlos” [educadora social, EE]. Avanzado el curso, se dedicaron sesiones específicas a abordar el tema de grupos, su estructura, roles y funcionamiento. Los participantes autoexploraron su identificación al respecto; no fue hasta la fase de programación (unidad 4) que comenzaron a percibirse como equipo [DC]. En la evaluación señalan como uno de los principales impactos de esta experiencia que “el grupo está muy fortalecido, ahora podemos funcionar bien como equipo” [participantes, EP].

En la evaluación señalan como uno de los principales impactos de esta experiencia que “el grupo está muy fortalecido, ahora podemos funcionar bien como equipo”

Para reforzar su identidad como grupo motor de la oferta de ocio en el centro, diseñaron el logo y el nombre del colectivo (imagen 1), que pervive en la actualidad como denominación de la Radio Comunitaria del centro penitenciario, cuyo significado fue comentado por la educadora social:

El logo es un reloj que representa el tiempo, con una nota musical, representaban llenar el tiempo con las cosas que les interesaban [...] frente al tiempo de reclusión, el tiempo que no pasa. Y pensamos en cómo nos llamábamos y quedó LibreMente, jugando un poco con las palabras [educadora social, EE].

Imagen 1. Logo del grupo de dinamizadores



Fuente: Elaborado por las personas presas participantes.

La importancia concedida por los participantes a la dimensión relacional se percibe en su valoración sobre la utilidad del curso, mencionando reiteradamente aspectos grupales: “mejorar la relación con las personas”, “hacer grupo y entenderse bien”, “relacionarse y compartir, aprender de los demás”, “animar, crear vida en la prisión”, “reírse”, “las actividades ayudaron a hacer más relaciones, a conocer gente nueva y crear amistades” [participantes, EP], corroborando su función de soporte de las relaciones sociales (De Valenzuela et al., 2018). Puesta en valor que es una muestra elocuente no solo de las dificultades para relacionarse por la cultura carcelaria, sino de la limitación de oportunidades para hacerlo.

Después de esta experiencia del curso aprendí que dentro de prisión hace falta promover o posibilitar escenarios, lugares o actividades donde poner en relación con las personas, porque si no, no se practican las habilidades [educadora social, EE].

En este sentido destaca la importancia de las actividades deportivas de verano que impulsaron como espacios alternativos de relación:

Es promover otros espacios para que la gente se relacione y aprenda a relacionarse poco a poco de una forma más normalizada que no sea la prisión. Ellos mismos lo decían en el curso: “estoy harto, en el patio siempre lo mismo, las mismas conversaciones, los mismos temas, necesito cambiar”. Entonces yo creo que abrir otros espacios es muy importante para trabajar estas cosas [educadora, EE].

Esta programación posibilitó una vivencia diferente y positiva: “La gente tuvo un verano distinto, diferente; No estuvieron tirados en el patio y hacer cosas te da la vida; Se dio un clima muy bueno, de alegría; Sí, cambia la vida, te quita cárcel” [participantes, EP]. Nuevas propuestas que generaron un marco relacional diferente y, consecuentemente, otra percepción de la vida cotidiana en prisión (Rodríguez et al., 2018) y que conectan con el disfrute y el placer que debe garantizar el ocio (WRLA, 1993).

Ampliando el ámbito de relaciones, se promovió también el trabajo en red, la colaboración con agentes sociales del territorio, condición imprescindible para avanzar en un ocio de carácter comunitario y reducir las condiciones de aislamiento de la prisión.

Gestación y gestión del proyecto. Capacidad de decisión

Los participantes se anotaron al curso teniendo como expectativas el aprender habilidades nuevas, organizar su tiempo libre fuera y dentro de prisión, hacer actividades como teatro o, en su mayoría, por hacer algo por las tardes, cambiar de rutina, matar el tiempo mientras se aprende algo [DC]. Desconocían lo que realmente implicaba: formarse para ser dinamizadores del tiempo libre en prisión. Esto les generó muchas dudas, “cuando les decíamos que este curso se hacía también con la intención de hacer una programación y llevar a cabo las prácticas, ellos estaban muy escépticos, porque saben que esas cosas no pueden hacerse dentro de prisión” [educadora social, EE]. Dudas compartidas por la propia educadora que registraba en su diario de campo: “¿La prisión les va a dejar proponer? ¿Van a poder llevar a cabo sus ideas? Están preocupados” [DC].

Se trabajó con el grupo la capacidad de decisión en su doble vertiente (Trilla y Novella, 2016), de desarrollar competencias de toma de decisión y negociación; y en la conquista de posibilidades de incidencia en un contexto rígido como la prisión. Anota la educadora social: “yo siempre les decía esa frase de Galeano que venía diciendo que el horizonte, lo que viene siendo la utopía, nos sirve para caminar” [educadora social, EE].



Esta programación posibilitó una vivencia diferente y positiva

Se estimuló y se alentó la generación de ideas, su análisis y ajuste a las posibilidades reales En la etapa de planificación se estimuló y se alentó la generación de ideas, su análisis y ajuste a las posibilidades reales. Fue relevante igualmente la capacitación para explicar sus proyectos en una reunión con la subdirectora de Tratamiento del centro, que en todo momento cuidó este proyecto, generando espacios de horizontalidad en los que negociar las propuestas (Morata, 2014). Esta reunión tuvo un gran impacto tanto como experiencia personal, como a la hora de llegar a una proposición consensuada. Los participantes expresaron: “Gané confianza: hicimos una propuesta, la llevamos a cabo, conseguimos lo que queríamos” [participantes, EP]. La educadora indica que

a grandes rasgos lo que les motivó fue saber que su aportación podría repercutir positivamente en el contexto en el que estaban y que podían cambiar, yo creo que eso fue lo más motivador de todo. Y que sus voces estaban siendo escuchadas. Sus ideas y opiniones se estaban teniendo en cuenta y estaba la subdirectora y la dirección pendientes de lo que iban a hacer. Yo creo que eso fue muy motivador [educadora social, EE].

Esto permite hacer frente a la indefensión aprendida que alimenta la cárcel y desarrollar competencias de ciudadanía. Algunas personas no han tenido la oportunidad de vivir en sus trayectorias de vida previa esa capacidad para incidir en la transformación de sus realidades. Un participante indicaba: “es la primera vez que me apunto a algo y lo consigo, lo supero, incluso llamé a mi familia para contárselo” [participantes, EP]. La posibilidad de que la acción compartida y corresponsable se traduzca en cambios reales, que señala Morata (2014).

Uno de los principales cambios logrados fue abrir nuevos espacios para la práctica del ocio, o dar mayor aprovechamiento a espacios que estaban infrutilizados:

Estaban muy satisfechos por esto, decían que gracias a esta programación y estas prácticas abrimos un espacio nuevo, se empezó a utilizar el campo de fútbol, incluso se hizo la obra para hacer la red de vóley, se consiguieron cosas y están orgullosos de eso [...]. También el salón de actos para hacer el podcast” [educadora social, EE].

El grupo de presos también lo destaca como logro, pero reivindicando “que esos espacios se puedan utilizar siempre, que estén disponibles” [participantes, EP]. Aspiran, en último término, a una pedagogía del medio (Trilla, 1999), a avanzar en las posibilidades del medio para un ocio más libre.

Desarrollo de competencias de participación, relacionales y de liderazgo

El desarrollo de competencias relacionales ha sido otro de los elementos fundamentales de esta formación. La educadora social otorgó gran relevancia a “trabajar el desarrollo personal, trabajar la persona, por medio de las habilidades que requiere un monitor –comunicación, empatía, escucha–, la idea era aprovechar la formación para fomentar estas habilidades en la persona” [educadora social, EE]. De hecho, los participantes destacan como principales aprendizajes del curso: “habilidades sociales, escuchar más activamente, más paciencia y más autocontrol”, “más respeto por los demás, luchar cada día por ser mejor persona”; “a controlarme un poco y tener más paciencia para las cosas”, “sobre todo la escucha activa” [participantes, EP], revelando las potencialidades del ocio en el desarrollo personal (Cuenca y Carreño, 2016) y, por lo tanto, en la educación en prisiones.

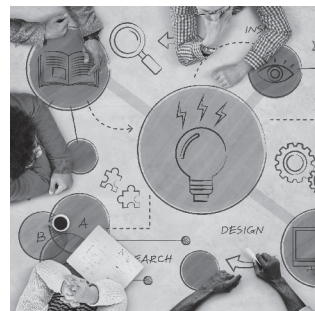
Pero en esta dimensión relacional encontramos también una de las limitaciones principales de esta experiencia. Se subestimó la influencia de las normas no escritas, también rígidas e inflexibles, el llamado “código del recluso”, caracterizado por definir informalmente roles, formas de relación y valores, un código de conducta que marca la pauta comportamental entre los reclusos (Crespo y Bolaños, 2009), y que pone a cada uno “en su lugar”. Esto derivó en grandes dificultades en la fase práctica para asumir las funciones de liderazgo y dinamizar grupos, corroborando como la subcultura carcelaria limita los procesos educativos (Echeverri, 2010; Segovia, 2006), tal y como expresa la educadora:

Mucho miedo a destacar sobre el resto, a que entiendan que van de sobrados, y eso se vio en las prácticas, mucha gente diciendo “chao” en las prácticas, precisamente para no tomar un papel protagonista [...]. Ahí se ven muchas envidias, y destacar sobre el resto es síntoma de despertar ciertas envidias y ellos no quieren problemas [educadora social, EE].

También los participantes [EP] destacan esa dificultad para comunicar con grupos grandes y la necesidad de tomar distancia cuando ven que puede haber tensión o una mínima conflictividad. Esto llevó a que la educadora replanteara su rol durante las prácticas:

Yo pretendía acompañar pero que sean ellos quienes dinamicen y dirijan y no fue así. En muchos casos a lo mejor uno explica algo, pero después da un paso atrás porque no quiere el papel de liderazgo ni de protagonista. Entonces a mí la parte práctica me costó horrores, mucho, porque no sabía qué papel tomar [educadora social, EE].

Posiblemente este escollo tenga difícil superación mientras no se transforme el medio, las condiciones de reclusión y las estructuras de poder que se generan.



Los participantes destacan como principales aprendizajes del curso: “habilidades sociales, escuchar más activamente, más paciencia y más autocontrol”

Continuidad. Mirada a largo plazo

Uno de los principales retos de la acción en tiempo libre, y objetivo de la propuesta en Monterroso, es el de pasar de lo inmediato al trabajo a medio y largo plazo, superando la oferta de actividades puntuales en favor de la creación y consolidación de iniciativas, grupos y redes ciudadanas (Caballo, 2009).

El alcance de este objetivo fue parcial. El grupo motor no se mantuvo como tal más allá del periodo de prácticas y de la continuidad durante cinco meses más de la radio-podcast

El alcance de este objetivo fue parcial. El grupo motor no se mantuvo como tal más allá del periodo de prácticas y de la continuidad durante cinco meses más de la radio-podcast. Las causas principales fueron la movilidad de la población reclusa y la inestabilidad en el acompañamiento de la iniciativa, dinamizada por entidades externas dependientes de subvenciones y sus plazos.

Sin embargo, sí se dio estabilidad a sus propuestas. Las actividades deportivas de verano se mantuvieron contando con la colaboración de voluntariado, volviendo a hacer uso del campo de fútbol hierba en las tardes de verano. La radio se consolidó como recurso socio-comunitario estable de expresión, comunicación e información en el centro. Se reforzó la iniciativa con un curso de radio en el que colaboraron diversas entidades y profesionales externos, y se acondicionó un espacio propio con los recursos necesarios para la emisión en directo. Y todo ello deriva del Curso de dinamizadores, en el que “conquistamos un espacio muy importante, que es ese para hacer la radio, la actual radio tiene su germen en el curso de monitores, entonces sí que conseguimos cosas y avanzamos” [educadora social, EE]. La radio mantiene esa dimensión participativa, en la que son las personas quienes definen su proyecto, generan y graban los contenidos. También se ha mantenido el nombre y el logo: “LibreMente nació del grupo de internos que hicieron el curso. Ahora no queda nadie, pero nos quedamos con el espíritu. Nos quedamos con lo que simboliza” [educadora social, EE].

Conclusiones

El enfoque de ocio predominante en prisión escasamente supera el marco de la pedagogía de la actividad, y en su versión más limitada. En líneas generales se presenta una oferta repetitiva y muy reducida, que no permite en la práctica una elección real, además de estar escasamente conectada con los intereses de las personas presas, como han identificado los presos en la reflexión inicial. Todos ellos, aspectos que restringen las potencialidades del ocio como elemento de desarrollo personal y comunitario. Sin embargo, caben otros horizontes. El análisis de la experiencia nos muestra que es posible llevar a los centros penitenciarios propuestas de ocio de alta densidad en términos educativos como las que se sustentan en la pedagogía del proyecto (Trilla, 1999).

La experiencia analizada ha respetado los elementos centrales de la participación proyectiva (Novella y Trilla, 2014) situando a las personas como impulsoras de sus propias iniciativas. El cuidado de la identidad grupal y el sentimiento de pertenencia han sido elementos centrales, contribuyendo al desarrollo de la personalidad y de habilidades de relación y convivencia, avanzando progresivamente de grupo a equipo con capacidad de acción resolutive.

La reflexión y consciencia sobre el ocio en prisión y sobre las propias expectativas e intereses desde un marco dialógico mimado por la educadora social generó implicación en la definición de un proyecto de grupo que los ha transformado en sus gestantes y gestores. Podemos hablar de una participación de máximo nivel, en la que el trabajo educativo se orientó a favorecer capacidades para la toma de decisiones y, particularmente relevante, para la negociación ante la dirección del centro de sus posibilidades efectivas. Una participación relevante y significativa (Morata, 2014) partiendo de preocupaciones reales y traduciéndose en propuestas con impacto en sus realidades de vida, tanto por esas tardes de verano de diversión y oportunidades de interacción, como por haber sido el germen de proyectos y conquista de espacios que se mantienen actualmente.

Cabe destacar el posicionamiento sociocrítico y la competencia profesional de la educadora social, desarrollando un proceso educativo dialógico, reflexivo y sistemático, buena muestra de las posibilidades educativas de este enfoque en los centros penitenciarios. Igualmente, la disposición favorable del equipo directivo del centro, respaldando iniciativas con estas características.

Los límites observados atienden a cuestiones de naturaleza interna a lo que es un centro penitenciario, y de naturaleza externa relativas a las entidades que posibilitan iniciativas como la que se estudia. En orden interno destacan las carencias infraestructurales, reiteradamente señaladas por quienes desarrollan trabajo socioeducativo en prisión. En cualquier caso, la conquista de espacios para el ejercicio de prácticas de ocio se convirtió en una de las potencialidades de esta iniciativa, que permitió dar uso a recursos infrautilizados, como el campo de fútbol hierba exterior y el salón de actos. Carencias transformadas en potencialidades y motivadoras de acción. La rigidez horaria derivada de la supremacía del régimen limitó la reflexión-acción, fundamentalmente, durante el periodo de prácticas, a lo que se sumaron trabas burocráticas y la dificultad para cambiar ciertas dinámicas de funcionamiento. La propia cultura carcelaria que inhibe y/o limita otras formas de relacionarse más normalizadas y esperanzadoras; una situación que refuerza la necesidad de crear espacios en los que desarrollar una identidad vinculada a valores positivos, oportunidades de formación y desarrollo, en los que generar experiencias gratificantes y establecer vínculos con el exterior. En orden externo, la frágil situación de las entidades del tercer sector que desarrollan y coordinan las propuestas: sometidas a incertidumbres



El cuidado de la identidad grupal y el sentimiento de pertenencia han sido elementos centrales

La rigidez horaria derivada de la supremacía del régimen limitó la reflexión-acción durante el periodo de prácticas, a lo que se sumaron trabas burocráticas

en cuanto a posibilidades de entrada, a la fluctuación de participantes, los horarios establecidos y los espacios previstos; sus dificultades económicas dependientes de subvenciones; el respeto por las acciones socioeducativas desarrolladas, más interpretadas en clave de ocupación temporal rentable, que de iniciativas profesionales coadyuvantes a los propósitos educativos y de inserción que los centros penitenciarios deberían liderar.

Son condiciones del contexto prisión que exigen reorientar los objetivos de autogestión y autonomía de los procesos educativos en general, y particularmente de la animación sociocultural como estrategia. Límites que hacen imprescindible el acompañamiento socioeducativo para garantizar las posibilidades de participación real y la continuidad de los procesos y, sobre todo, de los recursos creados, más allá de las personas que temporalmente los dinamicen.

María Barba Núñez
Grupo de investigación ECIGAL
Universidade da Coruña
maria.barba@udc.es

Alba Expósito Diéguez
Universidade da Coruña
alba.edieguez@udc.es

M. Carmen Morán de Castro
Grupo de investigación SEPA - Interea
Universidade de Santiago de Compostela
carmen.moran@usc.es

Bibliografía

- Alguacil, J., Camacho, J. y Hernández, A. (2014). La vulnerabilidad urbana en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 27, 73-94. <https://doi.org/10.5944/empiria.27.2014.10863>
- Añaños, F. y Yagüe, C. (2013). Educación social en prisiones. Planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 7-12. https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.01
- Barba, M., Morán, M. C. y Cruz, L. (2017). *Animación Sociocultural en prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso*. Editorial Popular.

Barbosa, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27(61), 83–105. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)

Burgos, L., García, A. y Tomás, C. (2007). El blog desde la prisión: un instrumento de inclusión social. *Biblioteca de prisiones. Educación y Biblioteca*, 158, 102-109.

Caballo, B. (2009). Os desafíos socioprofesionais do traballo en ocio e tempo libre. En: Oteló, C. (Ed.). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (p. 26-31). Editorial AXAC.

Cabrera, P. J. (2003). Cárcel y Exclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 35, 83-120.

Crespo, F. y Bolaños, M. (2009). Código del preso: acerca de los efectos de la subcultura del prisionero. *Revista de las disciplinas del Control Social*, 37(2), 53-72.

Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1(1), 21-41.

Cuenca, M. y Carreño, J. M. (2016). Ocio y jóvenes. *Lúdica pedagógica*, 1(23), 5-6. <https://doaj.org/article/2af2d6d75a5f4e7b8c3c1866763a6daf>

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. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191

Del Pozo, J. J. (2013). Las políticas públicas para las prisiones: una aproximación a la acción social desde el modelo socioeducativo. *Revista de Humanidades*, 20, 63-82. <https://doi.org/10.5944/rdh.20.2013.12901>

De Valenzuela, A., Gradañlle, R. y Caride J. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 33-47. https://doi.org/10.7179/psri_2018.31.03

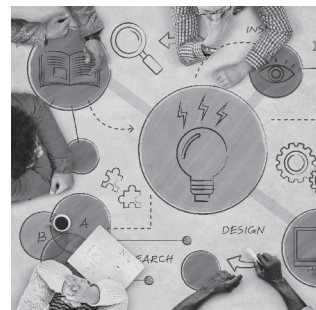
Echeverri, J. A. (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Revista Pensando Psicología*, 6(11), 157-166. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/375>

Fernández, J. (2018). Educación y mediación artística en prisiones. Trabajando por la permanencia de un taller en la cárcel de Navalcarnero. *Revista de Educación Social*, 27, 311-331. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/mediprison_res_27.pdf

García, F., Melendro, M. y Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica del ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 21-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.02

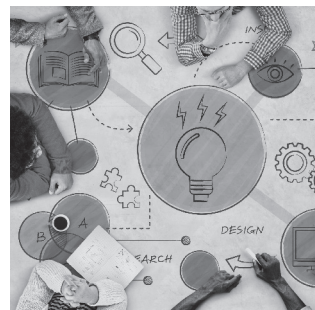
Hart, R. (1992). *De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF

Llena, A. y Parcerisa, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto*. Graó.



- Marcuello CH. y García, J. (2011). Cárcel como espacio de de-socialización ciudadana ¿fracaso del sistema penitenciario español? *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 11(1): 49-60. <https://doi.org/10.5218/PRTS.2011.0005>
- Martín, N., Martínez, N., Martos, D. y Usabiaga, O. (2019). Entrando y Saliendo: Una Historia de Droga y Deporte Con Mujeres Presas. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 21, 148-69. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2019.148-169>
- Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Edicions Bellaterra.
- Morata, T. y Garrido, J. (2012). El ocio terapéutico y educativo en los centros penitenciarios: Aprendizaje y Servicio en el Centre Penitenciari de Lledoners. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, 128-131. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/255380/369119>
- Morata, T. (2014). Pedagogía social comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 57, 13-32. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/278526>
- Morata, T., Palasí, E., Marzo, M., Pulido, M. Á. (2019). Estándares de calidad de cohesión social en los territorios en el marco de las organizaciones de ocio educativo y acción sociocultural. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 43-63. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/361302/456341/>
- Novella, A. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En: Novella et al. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (p.13-28). Graó.
- Ortega, P. (2007). Educación y conflicto. En: J. M. Touriñán (Ed.). *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*, (p. 105-120). Servizo de Publicacions e Intercambio Científico/ICE USC.
- Rodríguez, A. López, F. y González, A. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 81-92. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.07
- Roberts, K. (2012). The leisure of young people in contemporary society. *Arbor. Ciencia. Pensamiento y cultura*, 188(754), 327-337. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2006>
- Rodríguez, J., Larrauri, E. y Güerri C. (2018). Percepción de la calidad de vida en prisión. La importancia de una buena organización y un trato digno. *Revista Internacional de Sociología*, 76(2), e098. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.2.16.159>
- Rodríguez, A. López, F. y González, A. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 31, 81-92. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.07
- Segovia, J. (2001). Encerramiento penitenciario, consecuencias y alternativas. En los ciudadanos drogodependientes en prisión. *Aunando esfuerzos*, 67, 5-3.
- Segovia, J. L. (2006). Políticas e intervención en la realidad penitenciaria. En Fernando Vidal (Ed.). *La exclusión social y el Estado de Bienestar en España. V Informe FUEM de Políticas Sociales* (p. 599-614). Icaria.

- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Temes, R. R. (2014). Valoración de la vulnerabilidad integral en las áreas residenciales de Madrid. *EURE*, 40(119), 119-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000100006>.
- Tinsley, H. (2004). Los beneficios del ocio. *Boletín ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, (28), 55-58.
- Trilla, J. (1999). Tres pedagogías del ocio y una más. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 11, 54-71.
- Valderrama, P. (2010). *Cárcel: poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora* [Tesis doctoral. Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4620>
- Valderrama, P. (2013). La micropolítica de la función reeducadora en prisión. *Revista de Educación*, 360, 69-90. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-221>
- Victorio, S. (2002). Educación Física y Servicios Penitenciarios: Críticas Epistémicas a Propuestas Vigentes de Intervención. *Educación Física y Ciencia*, 6, 78–86. <https://doaj.org/article/1942ca0315b84964a91a2e1fb060a01b>
- WLRA (1993). *International Charter for Leisure Education*. <http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2017/01/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf>



1 Proyecto desarrollado en partenariatio entre la asociación lucense Aliad Ultreia y el Grupo de investigación SEPA - Interea de la Universidad de Santiago de Compostela, financiado de forma continua desde 2013 a través de la convocatoria de Interculturalidad y Acción Social de la Obra Social “la Caixa” (AS13-00418; AS15-00331; AS17-00496; AS19-00137). Premiado en los Premios “la Caixa” a la Innovación Social 2017.
