

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

EDUCACIÓN Y REINSERCIÓN SOCIAL

**(UN ESTUDIO ACERCA DE LOS SERVICIOS DIRIGIDOS A
ADULTOS EN RECLUSIÓN DE LA REPÚBLICA MEXICANA)**

T E S I N A

INFORME DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

Que para obtener el título de Licenciado en Psicología Educativa

Presenta

Oscar Antonio Rodríguez Beiza

INDICE

Justificación	1
Introducción	3
Capítulo I. Marco histórico jurídico de la educación en centros penitenciarios	9
Capítulo II. Características y condiciones actuales de la atención y servicios educativos proporcionados a la población interna	22
A) Infraestructura	25
▪ Número de centros educativos que operan en establecimientos de reclusión de la República Mexicana.....	25
▪ Aulas disponibles.....	27
▪ Características de los espacios utilizados como aulas escolares.....	27
▪ Espacios bibliotecarios con que se dispone.....	28
I. Número.....	28
II. Vinculación con la Red Nacional de Bibliotecas Públicas	29
B) Medios y recursos didácticos	29
▪ Equipamiento de las aulas.....	29
▪ Equipos de proyección.....	30
▪ Libros de consulta y materiales proporcionados a los internos.....	30
C) Servicios educativos proporcionados a los internos	31
▪ Actividades académicas.....	32
I. Internos inscritos.....	32
II. Situación jurídica de los internos.....	37
III. Promedios de aprobación.....	41
IV. Certificación.....	42
▪ Actividades de capacitación laboral.....	43
I. Internos inscritos.....	44
II. Cursos más comunes.....	45
▪ Otros (actividades culturales, deportivas, recreativas, etc.)	46
D) Apoyos interinstitucionales	49
▪ Actividades educativas.....	49
▪ Actividades de capacitación laboral.....	50
E) Acerca de los internos asistentes a las actividades educativas...	51
▪ Por género: masculino y femenino.....	51
▪ Edad promedio.....	52
▪ Delitos más comunes.....	52

<i>F) Personal que labora en los centros educativos.....</i>	54
▪ Total.....	54
▪ Número de docentes.....	55
▪ Perfil de los docentes.....	56
○ Adscripción laboral.....	57
○ Formación profesional.....	58
○ Género.....	62
○ Edad.....	62
○ Profesores de capacitación laboral.....	63
▪ Personal técnico de los centros educativos.....	63
○ Número.....	64
○ Formación profesional.....	64
▪ Acerca de los internos comisionados en las labores docentes.....	65
○ Número.....	65
○ Requisitos solicitados.....	67
○ Perfil.....	67
○ Responsabilidades asignadas.....	68
○ Internos responsables de la capacitación laboral.....	68
▪ Personal administrativo.....	68
▪ Personal bibliotecario.....	70
○ Número.....	70
○ Formación académica.....	70
○ Capacitación proporcionada.....	71
▪ Comentarios finales y resumen.....	73
Capítulo III. Propuesta de un modelo semi-escolarizado para la atención educativa de la población interna.....	78
1. Introducción.....	80
2. Planteamiento para la enseñanza en reclusión.....	83
3. Orientación del aprendizaje.....	88
I. Descripción del curso.....	90
II. Publicidad.....	90
III. Reclutamiento y selección.....	91
IV. Inducción.....	91
V. Programa del curso.....	92
VI. Evaluación.....	95
4. Evaluación educativa.....	97
Conclusiones	101
Bibliografía	107

JUSTIFICACIÓN.

Comúnmente, el campo de actuación de la psicología educativa se identifica en los ámbitos tradicionales de la educación formal, es decir, en instituciones educativas que atienden a poblaciones “tipo”. Así, existen ámbitos del quehacer educativo en los que profesionales de esta disciplina no han tenido ninguna participación y, por ende, los problemas que éstos debieran atender, han pasado inadvertidos o se han abordado desde perspectivas limitadas.

Un ejemplo de lo anterior, se encuentra en la atención educativa a los individuos que viven en reclusión, debido a la comisión de delitos cuya sanción es la privación de la libertad, en centros penitenciarios.

En nuestro país, la legislación vigente en materia penitenciaria, fundamentalmente el Art. 18 Constitucional, establece la obligatoriedad de proporcionar a esos individuos, denominados “internos”, trabajo, capacitación para el mismo y educación. Derivado de ello, los beneficios de libertad anticipada contemplan, como condicionante para alcanzarla, además de la actividad laboral y la buena conducta, la asistencia a las actividades educativas formales que brinda la institución carcelaria.

El objetivo del trabajo, la capacitación y la educación, es facilitar en el interno la “readaptación social” -misma que desde siempre se ha visto envuelta en la polémica acerca de su factibilidad y viabilidad-, la cual se supone habrá de hacerse evidente en una adecuada “reinserción social” del individuo. Como sea, en la República Mexicana existen metas de atención educativa en todos los centros penitenciarios, aun cuando en muchos de éstos no se cuenta con la infraestructura ni los recursos humanos para verdaderamente alcanzarlas.

Es claro que esta actividad educativa tiene importantes especificidades que, de no tomarse en cuenta, pueden limitar severamente sus posibles alcances, si no es que nulificarlos del todo:

- φ Se trata de la atención educativa a adultos, por lo que necesariamente se han de considerar los matices psicoeducativos que ello representa.
- φ La mera condición de la reclusión obliga a considerar ese contexto socio-material, que puede llevar a que contenidos tradicionales resulten totalmente ajenos a estos educandos.
- φ Buena parte de los internos susceptibles de atención educativa, presentan lo que algunos autores denominan “déficit psicosocial”, que no es otra cosa que la presencia de secuelas, resultantes de la carencia de una adecuada estimulación afectiva durante la infancia, particularmente, y la adolescencia, lo cual viene a colocarles en una situación de desventaja en torno al establecimiento de relaciones apropiadas con sus congéneres, sobre la base de valores, hábitos y costumbres comunes a toda la sociedad.

- φ De lo anterior surge la llamada “subcultura carcelaria”, que es la adaptación negativa del interno al medio carcelario, aprendiendo a regirse por valores, hábitos y costumbres benéficos a sí mismo, aun cuando atenten contra la sociedad libre o contra las normas oficiales de convivencia y comportamiento institucional.

Precisamente, la situación que impera actualmente en esa materia refleja severas limitaciones y pocos avances, por lo que resulta fundamental proporcionar a los responsables de las actividades docentes dirigidas a la población interna del país, las herramientas teórico-metodológicas que les brinden un mayor entendimiento, en cuanto a los fenómenos intrínsecos al proceso del aprendizaje. Aunado a ello, resulta imperativo sentar las bases para la incorporación de “equipos de apoyo técnico” en estos espacios, en los que deberá jugar un papel preponderante el psicólogo educativo.

Por todo lo anterior, y ante la posibilidad del autor de presentar una propuesta en este sentido, dado su desempeño laboral en el Programa Nacional de Capacitación Penitenciaria -dependiente de la Secretaría de Gobernación-, se elaboró el documento intitulado **“EDUCACIÓN Y REINSERCIÓN SOCIAL. UN ESTUDIO PROSPECTIVO”** (Rodríguez, 1997).

Debe aclararse que el contenido de dicho documento fue ideado y redactado íntegramente por el autor, dado que era el único conocedor de la materia, en virtud de que el resto del personal de ese Programa Nacional procede de profesiones tales como Medicina, Derecho y Criminología. Considerando a los destinatarios del mismo -autoridades responsables de los sistemas penitenciarios de todo el país y personal de los centros educativos para la población interna-, el estilo de la redacción y el código lingüístico utilizados no caracterizan al documento como un escrito netamente psicoeducativo.

No obstante, la dirección de este documento sí obedece a un planteamiento enteramente psicoeducativo y, como ya se dijo, pretende sentar bases para una sólida modificación en las tareas docentes dirigidas a los individuos en reclusión, dentro del país.

Por ello, en este trabajo aparecen dos capítulos que dan fundamento a esa propuesta: el primero, dirigido a reseñar los antecedentes históricos de la actividad educativa en centros penitenciarios y el segundo, que presenta análisis estadísticos pormenorizados de los escenarios y sujetos intervinientes, en todos los niveles, en este quehacer educativo.

INTRODUCCION

En los años recientes, la institución carcelaria ha enfrentado fuertes críticas, que ponen en duda su eficacia como medio adecuado de atención al delincuente; algunas de éstas claman por un trato más severo al individuo en reclusión, mientras que otras pugnan por una mayor “humanización” de ese trato que a éste se da.

Ejemplo de los distintos análisis en torno al papel histórico-social de la prisión, que dan lugar al debate acerca del tema de la readaptación social, son las aportaciones del filósofo francés Michael Foucault (1981), quien hace una revisión crítica del desarrollo y evolución de la prisión en la sociedad occidental –mayormente en el contexto francés-, llegando a la conclusión de que esta institución forma parte de los aparatos de poder y que la imposición de la reclusión, es una forma moderna de castigar a quien se aleja de los ordenamientos del Estado, que no necesariamente son para el bien de la colectividad. Así, evoca distintas modalidades de sanción social que van desde la antigua venganza del “rey” en contra del transgresor, que se caracterizaba por el suplicio corporal y a la vista de los súbditos (a manera de lección ejemplar, pero también como medio de “colectivizar” el clamor de venganza y la satisfacción por el castigo infringido), hasta el surgimiento de la sociedad capitalista, en que se da la aparición del claustro de la prisión. Es en este caso que se desarrollan eficaces medios de control y vigilancia que sólo pretenden subyugar al individuo y ocasionar en él la sensación de estar permanentemente asediado por sus vigilantes, para con ello hacerlo dócil y fácilmente adiestrable. La expresión más sofisticada de la prisión es el sistema arquitectónico “panóptico”, que se aleja notoriamente del propósito formal de la readaptación social y el inherente trato humano y liberador que debiera aplicarse para hacer realidad ésta.

En México, tal debate se ha profundizado merced a lo polémico que, en el contexto social imperante, viene a ser el propósito de la readaptación social. Acontecimientos diversos, de corte delictivo, han generado en la opinión pública mexicana una “alarma social”, que no pocas veces se traduce en la exigencia de un recrudescimiento en las penas y el trato al sujeto antisocial. Sin embargo, en los niveles oficiales, académicos y científicos parece existir una mayoría convencida de que el futuro de la prisión, en este país, no está en el retroceso a un sistema netamente punitivo sino, antes bien, en una cada vez mayor especialización técnico científica en la atención al interno.

Un aspecto fundamental, que debe ponerse a la reflexión de aquellas voces que claman por la cancelación de la readaptación social e inclusive de las que, en un sentido opuesto, exigen la desaparición de esa atención técnica del interno (mal llamada genéricamente “tratamiento”), es el de que, antes de declarar el fracaso de la prisión, resulta menester indagar hasta dónde se han materializado los medios que la legislación vigente señala como soportes de ese trato y esa atención.

Así, la readaptación social, como propósito básico de la reclusión en el sistema penal mexicano, representa en sí misma un proceso amplio y complejo, que

requiere se cumplan los medios señalados como los más importantes a procurar en el interno: el trabajo, la capacitación para el mismo y la educación, tal como se asienta en el Art. 18 Constitucional.

Tratándose de esa educación, tiene cabida el meditar acerca del por qué de su inclusión en este esquema de atención básica, lo cual nos remite a un hecho insoslayable: la adaptación del hombre a su entorno ecológico, desde sus orígenes, se ha logrado gracias a su capacidad de aprender a actuar sobre dicho entorno para, posteriormente, transmitir ese conocimiento a las generaciones siguientes. Así, la educación es fuente primaria de acercamiento del individuo a su colectividad de pertenencia.

Si bien con esto resulta clara la relevancia de llevar a cabo una tarea educativa centrada en el ser humano en reclusión, no por ello la misma ha adquirido el carácter especializado que requiere. Por el contrario, todavía se carece de un conocimiento acabado sobre las estrategias y técnicas psicopedagógicas más adecuadas para la atención educativa del interno que, bajo esta condición, viene a resultar fuente de atención para la educación de adultos en un universo bien delimitado y caracterizado, es decir, la reclusión.

Así, es claro que la utilización de los conocimientos emanados de la psicología educativa, vendría a incrementar las posibilidades de logro en cuanto a los beneficios académicos y de desarrollo personal buscados en los servicios de esta materia, que se brindan a esa población de internos. Precisamente por ello, es necesario reflexionar acerca de la relevancia que tiene para esas metas, el asumir una postura paradigmática, desde el enfoque psicoeducativo, que atienda a tales intereses.

Lo anterior, adquiere su justa dimensión al efectuar ese análisis a la luz de los postulados de la psicología educativa, lo cual obliga a plantear algunas preguntas iniciales: ¿el tema de la vinculación entre la educación y la reinserción social del adulto delincuente puede y debe ser motivo de interés para la psicología educativa?, ¿el análisis de este tema puede generar nuevas perspectivas de aplicación de los postulados de la psicología educativa o tan solo vendrá a redundar sobre un tema factible de abordar desde otras disciplinas científicas?

Para responder a estas interrogantes, es de vital importancia dimensionar los alcances que la propia psicología educativa se ha impuesto, de tal suerte que quede claro si la atención a adultos en reclusión tiene cabida en esta rama científica. Así, conviene traer a colación lo señalado por el psicólogo norteamericano David Ausebel:

“(…) ¿qué es lo que puede aportar la psicología a la educación, o de qué modos pueden aplicarse los principios de esta ciencia a la práctica educativa?”
(Ausebel, 1980:17)

“(…) el aprendizaje de *salón de clase*; esto es, el de una materia de estudio, guiada premeditadamente dentro de un contexto social, es el campo del psicólogo educativo. Luego, la materia de estudio de la psicología educativa puede inferirse directamente de los problemas a que se enfrenta el profesor del salón de clase. Este último deberá generar el interés por la materia de estudio, inspirar el empeño por aprender, motivar a los alumnos y ayudarlos a inducir aspiraciones realistas de logro educativo. Debe decidir lo que es importante que los alumnos aprendan, determinar qué es lo que están listos para aprender, llevar la enseñanza a un ritmo apropiado y decidir la magnitud y el nivel de dificultad propios de las tareas de aprendizaje. (...)”(ibid:18)

Analizando estas aseveraciones, es por demás claro que la enseñanza formal que se brinda al adulto recluido en centros penitenciarios obedece a un propósito debidamente definido desde una perspectiva que lo involucra con el contexto social: la readaptación y la reinserción sociales del delincuente. Pero para cumplir con dicho propósito, es necesario que los responsables de su materialización, tengan plena conciencia de los fenómenos que acontecen en el interior del salón de clase y, más aún, que puedan interpretarlos desde el ámbito del aprendizaje del educando y no sólo desde el de la enseñanza para el mismo.

Consecuentemente, la presencia del psicólogo educativo en los espacios de enseñanza de los centros penitenciarios, puede hacer asequibles nuevas herramientas de reflexión, investigación y sistematización a los docentes ahí asignados, a fin de que se establezca el escenario más apropiado para esta actividad educativa. Pero igualmente, resulta indispensable orientar este quehacer hacia los intereses de los educandos, de tal forma que el logro educativo al que éstos aspiren sea debidamente entendido por quienes resultan sus facilitadores y, además, estas aspiraciones se encuentren contextualizadas en el propósito de la readaptación social. Por tanto, el psicólogo educativo bien puede fungir como un adecuado orientador para los profesores de estos espacios, a fin de que su labor se optimice en los niveles necesarios. También puede asesorar a este profesorado y a los administradores educativos de esos centros, en cuanto a la caracterización que debe darse a los planes y programas de estudio, de tal forma que atiendan debidamente a los propósitos institucionalmente señalados por las dependencias que les dan validez oficial –Secretaría de Educación Pública, a través del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) y la Dirección General de Preparatoria Abierta- y las necesidades intrainstitucionales que surgen de la meta de la readaptación social. A todo lo anterior bien se puede sumar la labor de consejería psicológica educativa, orientada fundamentalmente hacia la detección y atención de problemas de aprendizaje, sin que ésta se contraponga con las tareas asignadas a los psicólogos generales y clínicos existentes en los centros penitenciarios.

En la medida que todo esto pudiera realizarse, seguramente surgirían nuevas posibilidades de actuación para este psicólogo educativo.

Un aspecto importante a resaltar consiste en que este conjunto de actividades rompe con una visión casi tradicional para la psicología educativa: su aplicación total, o casi, en escenarios psicoeducativos con infantes o adolescentes, puesto que pocas veces se le concibe en otros niveles y, de serlo, es como mero orientador educativo.

Incluso, es muy probable que para algunos lectores este documento tendría plena justificación y validez de tratarse de un estudio practicado en centros de atención y tratamiento para menores infractores. Así, el comprobar la necesidad de que psicólogos educativos se incorporen a los espacios educativos de adultos en reclusión, conlleva un beneficio más derivado de este estudio.

Responder al cómo el psicólogo educativo lograría todo lo anterior, es parte de la investigación que debiera suceder al estudio presente: ¿debe de efectuar tareas de análisis institucional?, ¿debe privilegiar esquemas de enseñanza y aprendizaje conductista por encima de esquemas genetistas?, ¿puede darse cabida a herramientas psicoanalíticas para esta enseñanza?

Por todo lo antes mencionado, y como un primer paso, es que surgió el interés por llevar a cabo una investigación que atendiese las condiciones que actualmente guarda la atención educativa a la población interna de la República Mexicana y, contando ya con dicha información, expusiese algunas precisiones, acotaciones y hasta sugerencias en lo tocante a la realización de las actividades de esa índole.

Al efectuar el diseño de tal estudio, se observó la conveniencia de ofrecer al lector una reseña histórica acerca de los orígenes y la evolución que ha tenido esa educación, a fin de entender el por qué y cómo se ha llegado al estado de cosas que ahora impera en esa materia.

El presente documento para su elaboración requirió tres etapas fundamentales: una de investigación bibliográfica, otra destinada a la obtención de información estadística de toda la República Mexicana y, una más, enfocada a la definición de propuestas a partir de la conjunción de los datos arrojados por las dos etapas anteriores. Todo ello resultó por demás útil, puesto que vino a posibilitar la redacción del estudio desde una óptica basada en situaciones y hechos concretos.

Así, esta investigación se compone de tres capítulos. El capítulo primero, está dedicado a la revisión del marco histórico jurídico de la educación en los sistemas penitenciarios. En dicha revisión, resulta interesante ir conociendo cómo las prisiones se transforman (o reforman), desde aquellos espacios de confinamiento para el reo, en donde sólo se hace posible hablar de la presencia de la educación desde el ámbito del aprendizaje de un oficio. Sobre el particular, destaca lo dicho por Melossi y Pavarini (1987), cuando citan que en el origen de la institución carcelaria en Europa, subyace la intención de adiestrar a la masa de campesinos desocupados ante el auge de la revolución industrial, como ocurre en las Rasp-huis de Holanda, lugares que en las primeras décadas del siglo XVII son destinados a forzar el aprendizaje de la disciplina de producción fabril en los vagabundos ahí recluidos.

Por su parte, la aparición de la educación en las prisiones mexicanas, ya con un carácter institucional, parece remontarse apenas al siglo XIX, ya que durante la época precolombina no existió la institución carcelaria como espacio de compurgación de penas, sino como albergue transitorio hasta que se diese la determinación de una sanción, predominantemente de carácter corporal, y su consecuente aplicación. Ya en el período colonial, aparecen referencias diversas a la instrucción religiosa, motivo por el que los reos tenían que ser asistidos continuamente por un capellán.

Así, el término educación empieza a utilizarse hasta las primeras décadas del siglo XX, adquiriendo un matiz jurídico, al convertirse en medio para la readaptación social y motivo de beneficios de libertad anticipada, en los años 60's y 70's (Sánchez, 1990:11-12).

En el segundo capítulo, intitulado “Características y condiciones actuales de la atención y servicios educativos proporcionados a la población interna”, se ofrece al lector una visión pormenorizada de todos los aspectos involucrados en la realización de las diversas actividades educativas, dirigidas a los internos, en los penales de la República Mexicana, con datos obtenidos en el período 1998-1999.

El desarrollo del citado capítulo, entrañó en sí mismo un problema importante: a la fecha no existía ningún documento informativo, cuantitativa y cualitativamente completo, relativo a la operación de los programas de atención educativa en los establecimientos de reclusión. Tal hecho representó la necesidad de obtener datos actuales que permitieran determinar la eficiencia y la eficacia reales de dichos programas; para ello, se elaboró un cuestionario que fue remitido a todas las entidades del país y el Distrito Federal. Al cabo de este proceso, se obtuvo la respuesta de los sistemas penitenciarios de 27 estados y el de la Ciudad de México.

A partir de la información recabada, se efectuó un análisis estadístico cuyos ejes rectores fueron: la infraestructura destinada al quehacer educativo, los medios y recursos didácticos con que se dispone para el auxilio de las tareas docentes respectivas, los servicios educativos proporcionados a los internos, los apoyos interinstitucionales que en ello confluyen, las características de la población que asiste a las actividades educativas y las del personal que labora en los espacios destinados a esa atención educativa.

Basta adelantar que, con todo esto, se conoció que cerca del 29.26% del total de internos que comprenden los 28 sistemas penitenciarios regionales que brindaron la información respectiva, es el que participa en las actividades académicas, que van desde la alfabetización hasta el bachillerato.

El tercer capítulo, “Propuesta de un modelo educativo semi-escolarizado para la atención educativa a la población interna”, punto medular de esta investigación, habla acerca de la política educativa que rige los servicios de esa índole en los centros penitenciarios para, con ello, disertar sobre los alcances que un sistema de corte “tradicionalista” puede tener, en la atención de adultos en reclusión. Se propone

reorientar los objetivos de ese quehacer, partiendo de la reflexión sobre los efectos que se espera tener en el destinatario de dicha educación.

Finalmente, se presenta al lector una visión paradigmática nueva acerca del trabajo educativo con internos, que implica encontrar utilidad inmediata y beneficios a mediano y largo plazo para éstos y su proceso de reinserción social. Así, se estaría superando el mero aprendizaje y acumulación de conocimiento, sin conexión con los intereses y necesidades de los individuos en reclusión; en su lugar, se estaría instrumentando un ejercicio docente basado en una clara orientación psicoeducativa.

Con todo esto, e inclusive valiéndose en algunos casos de hechos anecdóticos, se espera ofrecer nuevos y significativos elementos para consolidar, si no es que gestar, una acción psicoeducativa verdaderamente concatenada al proceso integral de la reinserción social del individuo en reclusión.

Ojalá, al juicio del lector, esto se haya conseguido.

CAPITULO I

MARCO HISTÓRICO JURÍDICO DE LA EDUCACIÓN EN CENTROS PENITENCIARIOS

La prisión como espacio de confinamiento y sanción, para aquellos individuos que atentan contra el orden social, empieza a tomar forma en el siglo XVI en el viejo continente. Es así como surgen las primeras cárceles, en donde el individuo, en el mejor de los casos, sería objeto de atención institucional a través de la enseñanza de diversos oficios.

Al respecto, son por demás ilustrativas las descripciones que Dario Melossi y Massimo Pavarini brindan acerca del surgimiento de la institución penitenciaria en el marco de un capitalismo pujante que, al expandir la mano de obra fabril, lanzaba al desempleo a millares de campesinos de ambos sexos, y de todas las edades, lo cual generó una vasta masa de desempleados y vagabundos que rondaban Europa y a los cuales, según tales autores, se hizo necesario preparar como obreros. Resultan bastante ejemplificativas de ello las Bridewells:

“A petición de algunos elementos del clero inglés, alarmados por las proporciones que la mendicidad había alcanzado en Londres, el rey permitió usar el Castillo de Bridewell para recoger allí a los vagabundos, los ociosos, los ladrones y los autores de delitos menores. La finalidad de la institución conducida con férrea mano era la reforma de los internados por medio del trabajo y la disciplina. Además estaba concebida para desanimar a otros del vagabundeo y de la ociosidad, así como para asegurar, de modo no secundario, su propio mantenimiento. El trabajo que allí se hacía era del ramo textil, como lo exigía la época. El experimento se debe haber visto coronado por el éxito si, en poco tiempo, Houses of Correction, que se llamaban indistintamente Bridewells, surgieron en varias partes de Inglaterra” (Melossi y Pavarini, 1987:32).

Trabajo y disciplina eran, entonces, los baluartes más sagrados para esas instituciones, en aras de obtener la “reforma” del condenado. Es fácil imaginar todos los excesos a que ello se prestó y, tal vez, hasta promovió:

“(…) con una ley de 1572 se organizó un sistema general de relief (subsidio) que tenía como base a la parroquia, por el cual los habitantes de ésta, mediante el pago de un impuesto para los pobres,

debían mantener a los “impotent poor” que vivían en esa localidad, mientras que a los “rogues and vagabonds” se les debía suministrar trabajo (...) el segundo fin no se logró y los desocupados continuaron siendo objeto de represión.

Cuatro años después (1576) el problema fue afrontado a través de la parroquia, extendiéndose a todo el país las casas de corrección que debían servir sea para dar trabajo a los desocupados, sea para obligar a trabajar a quien se rehusaba a hacerlo. Se trataba de instituciones que, siguiendo el modelo de la primitiva Bridewell se componían de una población bastante heterogénea: hijos de pobres “con la intención de que la juventud se acostumbre y se eduque en el trabajo”, desocupados en busca de trabajo, aquellas categorías que ya vimos que poblaron las primeras Bridewells: petty offenders, vagabundos, ladronzuelos, prostitutas y pobres rebeldes que no querían trabajar (...)”(ibid:32, 33).

He ahí el fin de aquellas prisiones: reformar con base en el trabajo y la disciplina, educar sí pero para el trabajo; no una educación que representase preparar al reo iletrado, llevar la cultura al desposeído y a los vagabundos y campesinos en reclusión.

Así, durante la aparición de los antiguos sistemas penitenciarios celulares y progresivos, no se hace alusión a la educación del reo para alcanzar lo que en aquellos momentos era el propósito de las prisiones: el arrepentimiento del delincuente. Ni aún Don Manuel Montesinos piensa en tal cosa en el destacado y, para aquellos días, humanitario sistema aplicado en el presidio de Valencia, España, durante la tercera década del siglo XIX; todo posible tratamiento giraba en torno al trabajo y al arrepentimiento.

Este escenario empieza a modificarse ya muy entrado el siglo XIX y a lo largo del siglo XX, cuando se habla ya de impartir educación a los reos, lo cual inclusive lleva a la aparición de una corriente filosófica-pedagógica para la enseñanza a tales individuos: la pedagogía correctiva (Trorsten, 1970:19).

Para el caso de nuestro país, la historia de la educación en las prisiones no difiere en mucho de lo antes descrito. Baste, entonces, una rápida revisión de ello.

Durante la época prehispánica, al igual que en todo el mundo, las sanciones aplicadas a los transgresores de la ley y orden sociales consistían en castigos corporales de muy diversa índole, incluyendo la pena capital. En la cultura azteca surgen espacios para el confinamiento temporal (reclusión preventiva) del individuo, en tanto se determinaba su castigo y se procedía, entonces, a aplicarlo. El límite de esa reclusión era de 80 días, por lo que durante tan pequeño lapso el individuo no recibía ningún trato, o maltrato, específico.

Durante la época colonial, la instrumentación de las cárceles vino a ser un medio de castigo, en muchos casos desmedido, hacia con los desposeídos, al igual que en Europa como lo dicen Melossi y Pavarini, sin que mediara ningún tipo de “tratamiento” o atención científica. Incluso, los registros existentes narran pocas actividades laborales al interior de esos presidios, puesto que prevalecía la limitante de proteger las producciones de la península ibérica.

Es hasta la imposición del efímero imperio de Maximiliano, que surgen dos hechos notables para la historia del penitenciarismo mexicano:

- a) Se crea la Comisión de Cárceles, que tenía como función el encargarse, de manera centralizada, de los asuntos relacionados con los presidios del “imperio”.
- b) Esta comisión fomenta el trabajo de los presos; se crearon talleres de actividades acordes a las producciones necesarias para aquel momento. Se entendió al ocio como causa principal de los problemas penitenciarios; de ahí que apareciera una sugerencia por demás relevante: aplicar el trabajo como terapia. Sin embargo, esa Comisión no hace ninguna referencia a la educación de los presos. (PRONACAP, 1994:22).

Pasada aquella época neurálgica en la historia del México independiente, y consolidada la figura presidencial, tiene lugar un evento por demás relevante y ambicioso para impulsar el orden legal de garantía y protección de los ciudadanos de todo el país: la promulgación de la Constitución de 1857.

Al abordar el aspecto penitenciario, dicha Constitución asienta aquello de lo que da cuenta el Lic. José L. Alvarado Ruíz:

“En efecto, la primera parte del artículo 23 de la Constitución de 1857 dispuso: Para la abolición de la pena de muerte, queda a cargo del poder administrativo el establecer, a la mayor brevedad, el régimen penitenciario. Es evidente que al referirse al establecimiento del régimen penitenciario, se quiso dar a entender el sistema penitenciario, o sea, una organización carcelaria, o quizá ni eso, sino que simplemente hubiera buenas prisiones, en el sentido de que fueran seguras, de que no se pudieran fugar de ellas.

Ahora bien, qué sucedería entonces: que a falta de prisiones idóneas se imponía la pena de muerte (no te puedo contener adecuadamente, léase con seguridad, entonces te mato). Así quedó vinculada la pena de muerte con el sistema penitenciario supeditando la abolición de ésta hasta que el poder administrativo (Hoy diríamos el poder Ejecutivo) estableciera tal sistema.” (ibid:27)

Si tan grave era la situación de esas cárceles, según deja en claro el Lic. Alvarado, resulta evidente que hasta ese momento no se asistía al reo con ningún tipo de instrucción o educación formal.

En 1871 entra en vigor un código penal que, influenciado en buena medida por los ideales y aspiraciones en boga en la España de aquellos años, establece ya la intención de llevar a cabo una clasificación de los reos y la instrumentación del trabajo y la educación “para que los delincuentes vuelvan al sendero del honor y la justicia”.

En dicho documento, se establecen dos artículos que reflejan la política que habría de ser aplicada en lo tocante a esa educación:

“Art. 130. La pena de prisión tendrá tres períodos: (...) En el segundo período, los reos sólo estarán en celda y sujetos al régimen de incomunicación, durante la noche; recibirán la instrucción y trabajarán en talleres (...)”.

“Art. 132. Si la incomunicación fuere parcial, sólo se privará a los reos de comunicarse con los otros presos; y en los días y horas que el reglamento determine, se les podrá permitir la comunicación con su familia, con los miembros de las juntas protectoras de presos, y con otras personas de fuera, capaces de instruirlos en su religión y en la moral, a juicio de la junta de vigilancia del establecimiento.” (ibid:32)

Así, puede señalarse que esa educación (ahí llamada instrucción) no tenía ninguna especificidad para su planeación e impartición, no quedando establecido ningún objetivo ni meta a conseguir. Además, ésta no tiene diferencia cualitativa evidente con respecto a la enseñanza de la religión en el reo; inclusive en el art. 132 parece colocarse a esta última por encima de la educación.

En el presente siglo, los Ordenamientos Presidenciales del 14 de septiembre de 1900 sentaron las bases para la organización de los presidios de la Ciudad de México, señalando la necesidad de “educar de manera elemental” a los presos. Dado que es aquí donde por vez primera se detalla acerca de la educación, conviene abundar al respecto.

El primero de esos ordenamientos es el “Reglamento General de los Establecimientos Penales del Distrito Federal”. Debe decirse que dedica una atención importante a la educación, aún cuando ésta se sigue denominando “instrucción”, a grado tal que se le destina un apartado que comprende los artículos del 183 al 187:

“Art. 183. “La instrucción que se dé a los reos comprenderá lectura, escritura y las cuatro primeras reglas de aritmética”.

Art. 184. “Los reos que ignoren las materias que enumera el artículo anterior, al entrar a la sección de condenados, deberán asistir a la escuela”.

“Art. 185. “Los reos que deban concurrir a la escuela, asistirán a ella todos los días útiles de una a dos horas, según lo determine el Alcaide. Dicha asistencia será obligatoria; pero el Alcaide podrá eximir a los que estén imposibilitados por cualquier causa o no puedan obtener aprovechamiento alguno”.

“Art. 186. “Se procurará que las labores de la escuela terminen a las doce del día (...) nunca después de las cinco”.

“Art. 187. “Tan luego como los reos hayan adquirido los conocimientos que enumera el art. 183, dejarán de asistir a la escuela”. (Presidencia de los E.U.M., a) 1900:45)

Así, por vez primera en la República Mexicana se aborda de manera específica lo concerniente al cómo llevar a cabo la educación para el individuo recluso, enunciando los alcances de esa tarea, mismos que como se ve resultan por demás limitados y, seguramente, de reducida utilidad para aquél.

El segundo de aquellos ordenamientos fue el “Reglamento de la Penitenciaría de México”, institución mejor conocida como “Lecumberri”. Éste se ciñe a la política en materia educativa trazada por el Reglamento General, para lo cual destina su sexta sección a la “instrucción”, misma que abarca los artículos del 65 al 69 en los que, con modificaciones menores, se reproducen las directrices ya presentadas. No obstante, dos de estos artículos ofrecen información nueva:

Art. 68. “(...) En cada patio de talleres en que haya reos que deban recibir instrucción, se establecerá una escuela, pues no se ha de pasar a los reos de un patio a otro para que concurran a la escuela.

Art. 69. Además de la instrucción propiamente escolar a que se refieren los artículos anteriores, se dará a los reos instrucción moral, sin referencia a ningún culto, por medio de conferencias, pláticas o lecturas que harán los profesores u otras personas nombradas o autorizadas por la Dirección. Esas conferencias, pláticas o lecturas, tendrán verificativo los días feriados y se organizarán de manera que concurran a ellas todos los reos de los períodos segundo y tercero, sin que se reúnan los de un período con otro, ni los de diferentes crujías del segundo”. (Presidencia de los E.U.M., b) 1900:52)

Aunado a tales indicaciones, se otorga un papel más amplio a esa instrucción, al considerar la participación y buen rendimiento en ésta como uno de los motivos para el otorgamiento de “premios” a los reos (Art. 88) y, por ello, se faculta a los profesores para rendir los informes respectivos (Art. 91), quedando debidamente institucionalizada la presencia de esos profesores, al ser considerados en la plantilla de trabajadores asentada en el Art. 162.

Por lo anterior, resultan de amplia trascendencia ambos ordenamientos que, como fácilmente se entenderá, en su momento marcaron la pauta para la organización, aún cuando incipiente, de los servicios educativos en buen número de penales de la República Mexicana.

Años después, la Constitución de 1917 dedica uno de sus artículos, el 18, al ámbito penitenciario:

“Los Gobiernos de la Federación y de los Estados organizarán, en sus respectivos territorios, el sistema penal -colonias, penitenciarías o presidios- sobre la base del trabajo como medio de regeneración”.
(Secretaría de Gobernación, 2000:119).

Con ello, de nueva cuenta en la máxima legislación se margina a la educación como parte integral de la atención brindada al preso. Pese a ello, durante décadas surgen esfuerzos autogestivos de instrucción por parte de los propios internos, llegando a conocer de casos en que los reos más preparados impartían clases a los analfabetas o con instrucción inconclusa.

Durante ese tiempo, el interno que participaba en estas actividades educativas obtenía regularmente, en caso de ser aprobado por los instructores también reos o los profesores externos, una “constancia” de los estudios cursados expedida por el propio penal y firmada por el director en turno. Obviamente, dichos documentos no tenían ninguna validez oficial para cuando el reo recuperase su libertad.

En el año de 1957, entra en operación en la Ciudad de México la Penitenciaría del D.F., conocida hasta la fecha como “Santa Martha Acatitla” (debido a su ubicación geográfica en la zona de dicho nombre), institución que para ese momento contaba con instalaciones modernas y amplias para brindar un trato y tratamiento adecuados al reo. La arquitectura original de esa penitenciaría consideró ya la existencia de una escuela, que contase con una plantilla básica de profesores para brindar al interno la educación elemental.

Se trata de un edificio de dos plantas, dotado de amplias aulas, salón de usos múltiples, espacio para biblioteca y área de profesores y oficinas administrativas; cuenta con una extensa zona de patio posible de emplearse para la realización de diversas actividades deportivas y recreativas. En su perímetro se localiza una “nave” de aulas para la capacitación laboral; a escasos metros se encuentran el gimnasio techado y la cancha de fútbol.

Hoy en día, esas instalaciones se encuentran muy deterioradas por el paso de los años, su cotidiana utilización y, en buena medida, el descuido de algunas de las administraciones que han pasado por ese penal. Su nombre oficial es Centro Escolar “Venustiano Carranza”.

Éste, el más viejo de los “centros escolares” de las instituciones de reclusión del D.F., viene a ser pieza clave en la historia de la educación al interior de los penales de nuestro país, puesto que representa el reconocimiento oficial, plasmado en planos arquitectónicos, de la importancia de facilitar al reo su acceso a la cultura.

Seguramente existen otros ejemplos, como el de dicho centro escolar, en buena parte de la República Mexicana, pero no puede negarse la relevancia de éste en particular.

En 1965, el artículo 18 Constitucional es objeto de una profunda reforma, que viene a tomar nota de logros como el antes descrito:

“(…) Los gobiernos de la Federación y de los Estados organizarán el sistema penal, en sus respectivas jurisdicciones, sobre la base del trabajo, la capacitación para el mismo y la educación como medios para la readaptación social del delincuente (…)”. (ibid:125).

Con ello, por vez primera se habla de la educación como parte fundamental de la atención al reo; atención que en adelante no tendría como propósito la regeneración de aquél, sino su readaptación social (meta imperante hasta la fecha).

Es de señalar que, en buena medida, esa reforma se ve influenciada por los enfoques más vanguardistas de aquella época acerca de la aplicación y utilidad de la pena de prisión, que se habían venido gestando en numerosos países y que fueron analizados en el Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, que se celebró en Ginebra, Suiza, en 1955. Como resultado de dicho Congreso surgieron las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos (el 31 de julio de 1957).

Dicho documento fue propuesto para su adopción y aplicación en la administración de los establecimientos penales y correccionales de los países miembros de la ONU, para lo cual se sugería a éstos se considerará a dichas Reglas en la elaboración de la legislación nacional. Para el caso particular de la educación, ésta es abordada de la manera siguiente:

“Biblioteca

REGLA 40. Cada establecimiento deberá tener una biblioteca para el uso de todas las categorías de reclusos, suficientemente provista de libros instructivos y recreativos. Deberá instarse a los reclusos a que se sirvan de la biblioteca lo más posible”. (ONU, 1984:7)

“Instrucción y recreo

REGLA 77.

1) Se tomarán disposiciones para mejorar la instrucción de todos los reclusos capaces de aprovecharla, incluso la instrucción de los analfabetos y la de los reclusos jóvenes será obligatoria y la administración deberá prestarle particular atención.

2) La instrucción de los reclusos deberá coordinarse, en cuanto sea posible, con el sistema de instrucción pública a fin de que al ser puestos en libertad puedan continuar sin dificultad su preparación.

REGLA 78. Para el bienestar físico y mental de los reclusos se organizarán actividades recreativas y culturales en todos los establecimientos”. (ibid:12,13)

Dichos ordenamientos son considerados en México por la Ley que Establece las Normas Mínimas sobre Readaptación Social de Sentenciados, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 19 de mayo de 1971, la cual señala al respecto:

“Art. 2o.- El sistema penal se organizará sobre la base del trabajo, la capacitación para el mismo y la educación como medios para la readaptación social del delincuente.” (H. Congreso de la Unión, 1971: 77).

“Art. 11.- La educación que se imparta a los internos no tendrá sólo carácter académico sino también higiénico, artístico, físico y ético. Será, en todo caso, orientada por las técnicas de la pedagogía correctiva y quedará a cargo, preferentemente, de maestros especializados.” (ibid: 79)

Hasta aquí, pareciera que el propósito único era dar paso a la regulación y homogeneización de sistemas educativos destinados a atender a la población interna de la República Mexicana. Sin embargo, esta Ley se vuelve a ocupar de la educación, pero ahora con un interés totalmente nuevo e innovador:

“Art. 16.- Por cada dos días de trabajo se hará remisión de uno de prisión, siempre que el recluso observe buena conducta, participe regularmente en las actividades que se organicen en el establecimiento y revele por otros datos efectiva readaptación social. Esta última será, en todo caso, el factor determinante para la concesión o negativa de la remisión parcial de la pena, que no podrá fundarse exclusivamente en los días de trabajo, en la participación en actividades educativas y en el buen comportamiento del sentenciado (...)”. (ibid: 80).

Es decir, que por primera ocasión en nuestro país, la educación tiene una utilidad extra-académica para el interno; ya no se apelaba tan solo al interés por “aprender”,

por “educarse”, sino que se remitía al individuo a un beneficio más palpable y, probablemente de mayor importancia para su situación particular: la posibilidad de recuperar la libertad en un tiempo menor al previsto originalmente. Claro está que ello resulta aplicable únicamente para el interno sentenciado y no así para el procesado, aunque buena parte de esta argumentación puede aplicársele.

Pero también debe destacarse una interpretación de lo asentado en el Art. 18 Constitucional, puesto que mientras en éste se habla del “trabajo, la capacitación para el mismo y la educación” como los medios para la readaptación social, sin privilegiar uno por encima de los otros, tan solo los enlista, el Art. 16 de la Ley de Normas Mínimas coloca al trabajo como medio fundamental para la obtención de la remisión parcial de la pena, dejando a las “actividades educativas” como un mero condicionante; probablemente en ello pesaron argumentos de corte histórico en cuanto al papel asignado al trabajo del reo.

De cualquier forma, esta legislación viene a producir un salto cualitativamente gigantesco en lo tocante a la aplicación de un tratamiento técnico al interno y, especialmente, en lo que concierne a la educación dirigida a él.

Al respecto, resultan por demás contundentes las apreciaciones del Dr. Gustavo Malo Camacho, expuestas en el Cuarto Congreso Nacional Penitenciario:

“La educación es uno de los medios más idóneos para la readaptación del delincuente. Lo señala el artículo 18 constitucional y el artículo 11 de la Ley de Normas Mínimas para la readaptación social de sentenciados (...).”

“Interpretando el sentir del legislador, creemos que por actividades educativas deben considerarse no solamente la asistencia a la escuela, sino todas las demás actividades que puedan tener este carácter, y por lo tanto se tomarán en cuenta para la remisión parcial de la pena. Efectivamente la educación es un punto fundamental para la readaptación social del sujeto, y por lo tanto debemos de darle en múltiples ocasiones una importancia mayor que la que se le da al trabajo.

La asistencia a las actividades educativas debe tomarse en cuenta directamente para la remisión de la pena, y en algunos casos (enfermos, inválidos, personas incapacitadas para trabajar, etc.) podría tomarse la educación como suficiente a la remisión parcial de la pena cubriendo así una laguna que hemos señalado anteriormente.

Creemos también que en los casos en que la educación lleve como finalidad directa el preparar al sujeto para un trabajo, debe tomarse como trabajo (...) Evidentemente debe tomarse en cuenta el rendimiento concreto del sujeto en actividades educativas, no tomando

su simple asistencia a ellas pues el aprovechamiento podría ser en realidad nulo”. (PRONACAP; 1994:35)

¡Qué actualidad tienen estas apreciaciones del Dr. Malo Camacho!; ¡cuánta razón tenía al decirlo y, más aún, cuánto hace falta llevarlo a la práctica en forma institucionalizada y no al arbitrio de las autoridades en turno!

La aseveración anterior obedece al hecho de que no ha sido raro conocer de casos en los cuales se justifica y avala el que un interno haya cumplido únicamente con la actividad laboral y, con base en ello, se analice la posibilidad de otorgarle la remisión parcial de la pena, mientras que un interno colocado en algunos de los supuestos citados por el Dr. Malo Camacho difícilmente recibiría la misma aceptación.

Al paso de los años, la atención educativa a internos se ha venido consolidando en buena parte de la República Mexicana. En el caso del D.F., por ejemplo, se cuenta con plantillas docentes en cada uno de los llamados centros escolares, compuestas por profesores normalistas, licenciados en educación especial con especialización en inadaptados sociales (los pocos), profesionistas de diversas disciplinas habilitados como profesores y, un gran número de internos habilitados como “asesores” (al cumplir con un perfil de conocimientos idóneo para realizar esa función).

Es de destacar que, durante la época que algunos célebres penitenciaristas -como el Dr. Sergio García Ramírez- han llamado “el romanticismo penitenciario mexicano”, un buen número de disciplinas y ciencias obtuvieron un impulso muy importante, como es el caso de la Especialización en Inadaptados Sociales y Menores Infractores, impartida por la Normal de Especializaciones dependiente de la SEP. Sin embargo, dicha formación docente se ha venido desacelerando, en buena medida por la falta de fuentes de trabajo para los egresados.

Para ilustrar lo anterior, en el caso concreto del D.F., durante las décadas de los 80's y 90's, una parte importante de la plantilla docente e inclusive los registros oficiales ante la SEP, se obtuvieron a través de la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la misma Secretaría, sin mediar convenio alguno con la entonces denominada Dirección General de Reclusorios y Centros de Readaptación Social, con lo que este valioso, y tal vez indispensable apoyo, se vio supeditado a las buenas intenciones de las autoridades de la primera dependencia. Lamentablemente, en los dos últimos años dicho apoyo desapareció y, entonces, el profesorado de los centros escolares quedó integrado únicamente por el propio personal contratado por la Dirección General de Prevención y Readaptación Social (como ahora se denomina) del Distrito Federal y, por supuesto, por los internos que fungen como “asesores”, reduciéndose a sólo unos cuantos la presencia de los especialistas citados en el párrafo anterior, casi siempre bajo la figura del “servicio social” o “prácticas profesionales”.

Con todo, el que la Ley de Normas Mínimas haya considerado a la educación en su articulado sigue representando un importante avance.

En consonancia con estos logros nacionales e internacionales, durante el Noveno Congreso de las Naciones Unidas Sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en El Cairo, Egipto -del 29 de abril al 8 de mayo de 1995-, se efectuaron interesantes análisis que se vieron plasmados en documentos diversos, como es el intitulado “Sistemas de Justicia y de Policía: Gestión y Perfeccionamiento de la Policía y Otros Órganos Encargados de Hacer Cumplir la Ley, del Ministerio Público, de los Tribunales y de los Establecimientos Penitenciarios, y Función de los Abogados”, mismo que señala en su apartado “D. Programas para reclusos” lo siguiente:

“68. En todo el mundo se está reconociendo cada vez más que la experiencia del encarcelamiento debería ser constructiva para que pudieran reducirse las posibilidades de nuevos comportamientos delictivos. Este objetivo puede lograrse mediante programas de educación, capacitación y tratamiento concretamente destinados a ese fin. Estos programas deberán atender las necesidades reales de los reclusos, en lugar de ajustarse a los programas de estudios habituales, y tener en cuenta que las poblaciones penitenciarias cambian constantemente. Por esas razones, muchos programas para reclusos podrían ejecutarse mediante cursos por correspondencia, a fin de que cada recluso pudiera avanzar a su propio ritmo. Este enfoque, no obstante, no tiene en cuenta el valor de motivación y la participación en un grupo, y por lo tanto sería más conveniente una mezcla de actividades individuales y colectivas. Los cursos por correspondencia son también inadecuados para la mayoría de las poblaciones penitenciarias; a saber, presos con una inteligencia media pero con niveles inferiores de educación y escasa autodisciplina “. (ONU, 1995: 75)

Sobre lo idóneo de algunas de esas estrategias para la actividad educativa en centros penitenciarios, se hablará en los capítulos siguientes; por lo pronto, es por demás alentador que se mantenga la atención e interés acerca de dicha actividad.

Como se ve, con todo lo hasta ahora mencionado, la atención educativa al interno ha venido cobrando forma de manera paulatina, germinando en aquella instrucción piadosa que, tras largos años, facilitó arribar a la educación elemental del reo para, de ahí, alcanzar un carácter de tratamiento al interno. Dicha transformación se acelera en México a partir de la década de los 60's, con lo que puede afirmarse que la educación dirigida al interno y sustentada en un enfoque técnico y especializado es muy reciente.

No obstante, urge alcanzar la consolidación de estas actividades educativas, aprovechando que el marco legal imperante en el país les da amplias posibilidades de operación, a partir de ser consideradas como medio básico de atención a la población interna.

Se está a un siglo de que, por primera ocasión en la República Mexicana, se expidieran ordenamientos que, con detalle, abordaron el tema de la educación en establecimientos de reclusión. Es un buen momento para volver a dar un paso que, desde una evaluación cualitativa, venga a ser igualmente importante.

Para concluir esta breve revisión histórico-jurídica, parece más que adecuado citar al Dr. Sergio García Ramírez en uno de sus muchos artículos periodísticos; éste en particular fue intitulado “La razón moral de las prisiones”:

“(…) aquellas ideas (las del “romanticismo penitenciario mexicano”) sustentaron la Ley de Normas Mínimas Sobre Readaptación Social de Sentenciados, el breve ordenamiento que revolucionó el Derecho penitenciario mexicano: un ordenamiento que aún requiere cabal cumplimiento, mejor que ocurrientes reformas. Y esas ideas siguen siendo nuevas y están vigentes. Su vitalidad es el producto de la relación que tienen con los ideales redentores del derecho moderno. En este punto, como en cualquier otro, la modernidad no es un asunto de fechas, sino de espíritu; más que con el tiempo, tiene que ver con la altura de los ideales y la capacidad transformadora de la realidad estricta”.(García, 1996).

CAPITULO II

CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES ACTUALES DE LA ATENCIÓN Y SERVICIOS EDUCATIVOS PROPORCIONADOS A LA POBLACIÓN INTERNA

Conociendo ya los orígenes de la educación en los establecimientos penitenciarios, tema abordado en el capítulo anterior, quedó en evidencia la necesidad de ofrecer al lector información detallada acerca de las condiciones y características que, actualmente, guardan la atención y los servicios educativos destinados a la población interna de la República Mexicana, lo que a su vez será punto de partida para el desarrollo del tercer capítulo de esta investigación.

Para tal efecto, se procedió a identificar las variables que habrían de dar lugar al diseño del instrumento de indagación pertinente:

- La infraestructura arquitectónica en que se ofrecen los servicios educativos del sistema penitenciario. Se contemplan aquí los espacios destinados a las tareas educativas en los centros penitenciarios, las características de éstos y, su idoneidad con respecto a dicha utilización.
- Personas que brindan el servicio educativo dentro de los centros de reclusión. Se refiere a las características cualitativas y cuantitativas de los docentes que laboran en los centros educativos de los establecimientos de reclusión, así como a aquel personal que, a través de diversas dependencias públicas, colabora en ello y, también, de los internos que -al cubrir los requisitos establecidos por las autoridades en cuestión-, fungen como “auxiliares” de los docentes, desarrollando tareas de la misma índole.
- Receptores de los servicios educativos. Se refiere a las características principales de la población interna inscrita en los centros educativos de los establecimientos penitenciarios, destacándose aspectos tales como su distribución por nivel académico (alfabetización, primaria, secundaria, bachillerato y, en su caso, licenciatura), por tipo de actividad educativa (académica, cultural, extraescolar y/o de capacitación laboral) y, el rendimiento escolar de estos internos.

En consecuencia, se optó por la aplicación de un cuestionario. Dicho instrumento fue denominado “Cuestionario para la Obtención de Información Acerca de las Condiciones y Características de la Educación para la Población Interna de la República Mexicana”.

Dicho documento se remitió a los Directores de Prevención y Readaptación Social (o sus similares), en su calidad de funcionarios responsables de los sistemas penitenciarios estatales, y a las autoridades (subordinadas a éstos) responsables de coordinar y supervisar las actividades educativas dirigidas a la población interna. Dicho cuestionario consta de 34 preguntas de tipo cerrado y en abanico (distintas respuestas a una sola interrogante) cerrado y abierto, clasificadas como “preguntas de hecho” (referentes a aspectos y situaciones concretas).

El diseño de esas 34 preguntas tomó en cuenta los aspectos relativos a evitar el “contagio” de información y el generar confianza en el encuestado.

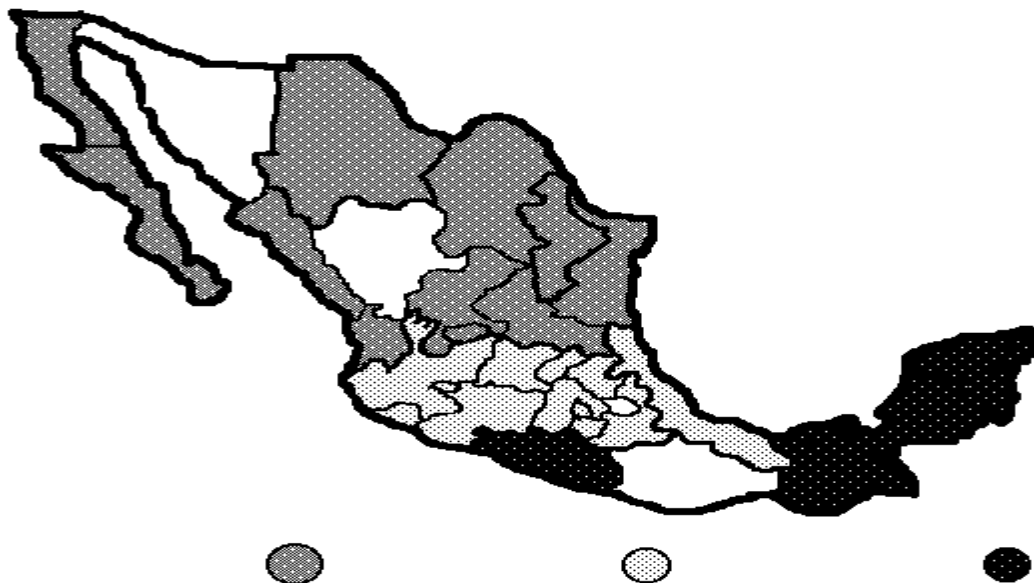
En la aplicación del instrumento se consideraron los aspectos siguientes:

- a) Fue un cuestionario de respuesta directa (el individuo interrogado dio respuesta por sí mismo al documento).
- b) Se utilizó el procedimiento de cuestionario por correo, dando un período de 4 semanas para su respuesta y devolución.
- c) A fin de disminuir los inconvenientes del procedimiento, se dio asesoría vía telefónica a los responsables de contestar el cuestionario, con lo que se logró dar debida atención a las dudas existentes para el correcto llenado del documento y, sobretodo, clarificar el propósito de esta actividad; con todo lo cual se incrementó la posibilidad de obtener respuestas veraces y significativas para esta investigación.

Al cabo de este proceso, se obtuvo información de 27 entidades federativas y el Distrito Federal. Con ello, se hizo posible efectuar el análisis estadístico respectivo, mismo que partió de una regionalización de la República Mexicana que permitiese observar, con base en las tendencias de corte estadístico que este procedimiento arroja, las similitudes y diferencias que guardan las variables de atención a todo lo largo del país.

No haber hecho esta regionalización, hubiese conllevado ignorar todos aquellos aspectos socio-económico-culturales, característicos de las distintas geografías de la nación mexicana.

Así, la República quedó dividida en tres zonas: sur, centro y norte:



ZONA NORTE

- 1.- Aguascalientes
- 2.- Baja California
- 3.- Baja California Sur
- 4.- Chihuahua
- 5.- Coahuila
- 6.- Nayarit
- 7.- Nuevo León
- 8.- San Luis Potosí
- 9.- Sinaloa
- 10.- Tamaulipas
- 11.- Zacatecas

ZONA CENTRO

- 12.- Colima
- 13.- Distrito Federal
- 14.- Estado de México
- 15.- Guanajuato
- 16.- Hidalgo
- 17.- Jalisco
- 18.- Michoacán
- 19.- Morelos
- 20.- Puebla
- 21.- Querétaro
- 22.- Veracruz

ZONA SUR

- 23.- Campeche
- 24.- Chiapas
- 25.- Guerrero
- 26.- Quintana Roo
- 27.- Tabasco
- 28.- Yucatán

En adelante, se presentan los resultados del análisis estadístico referido.

A) INFRAESTRUCTURA

- **Número de centros educativos que operan en establecimientos de reclusión de la República Mexicana.**

Como ya se señaló, es de obvia importancia conocer las características que guardan los espacios en que tiene lugar la atención educativa, en sus diversas modalidades, a la población interna.

Así, de las respuestas obtenidas fue posible contabilizar un total de 124 centros educativos ubicados en el interior de establecimientos penitenciarios, encontrándose que en 23 de las entidades federativas estos centros cuentan con registro oficial como instituciones de carácter educativo y, por tanto, obtienen de manera más fácil

diversos apoyos para la realización de su quehacer académico, no siendo así en las restantes cinco entidades que carecen de aquél registro.

A fin de mostrar esta información por zonas, se presenta el cuadro siguiente:

Cuadro 1. Comparación del número existente de centros educativos para internos por centro penitenciario y población.

Zona	Número de centros penitenciarios	Población interna total	Número de centros educativos
Sur	96	16,855	48
Centro	89	39,976	49
Norte	84	30,807	27

Es evidente que, en números absolutos, en estos datos existe un equilibrio entre la cantidad de centros educativos en las zonas sur y centro, puesto que la primera ocupa un 38.7% del total y la segunda el 39.5%; pero en el caso de la zona norte se presenta un notable descenso, hasta el 21.77%.

Agregando un elemento más a este análisis, puede decirse que, en la zona sur existe un centro educativo por cada 351 internos aproximadamente, en la centro uno por cada 816 internos aproximadamente y, para la zona norte esta relación es de uno por cada 1,141 internos aproximadamente.

Lo anterior significa que, aún cuando el número de centros educativos tenga una distribución uniforme en dos zonas, tratándose de la relación centros existentes por número de internos, aparece una notable diferencia que, contra lo que se pudiera pensar, coloca a la zona sur como aquella que brinda al interno un más fácil acceso a la atención educativa, quedando en segundo lugar la zona centro, con casi la mitad de la infraestructura para ello por interno que la zona sur, y, en último lugar está la norte.

Pero si este análisis se orienta a la relación centros educativos por cada institución penitenciaria, resulta que es la zona centro quien ocupa el primer lugar con una relación de 0.55 centros por institución (un centro por cada 2 prisiones), el segundo lugar corresponde a la zona sur con una proporción de 0.5 y, el tercer lugar es para la norte, con un 0.32.

En conclusión, la infraestructura destinada a la atención educativa de la población interna tiene una mayor amplitud en la zona centro puesto que el 55% de los establecimientos penitenciarios ahí ubicados cuenta con un centro educativo, aún cuando la concentración de internos en estas instituciones arroje una relación de 1 centro educativo por cada 816 internos. Para el caso de la zona sur, ésta se coloca en un segundo lugar al contar con centros educativos en el 50% de sus prisiones, no obstante que al ser la zona con una concentración menor de internos la relación mencionada sea de 1 a 351.

Como en todos los análisis practicados, la zona norte ocupa el tercer lugar en infraestructura, puesto que sólo el 32.14 % de sus prisiones cuenta con centros educativos.

Otro elemento a considerar es que, de manera global, de 269 establecimientos penitenciarios de que se conoció, sólo 124 cuentan con centros educativos, es decir, un 46%, lo que indica un grave déficit en la materia; mismo que como ya se demostró, se ve incrementado en la zona norte del país. Si a esto se agrega que sólo 23 entidades federativas han conseguido el registro oficial para esos centros educativos, es por demás notorio el atraso que el trabajo educativo con internos sufre a nivel nacional.

- **Aulas disponibles.**

Como complemento de la información hasta aquí mostrada, se inquirió acerca de las aulas con que se cuenta para desarrollar las tareas docentes, obteniendo una cifra total de 383, de las cuales 216 corresponden a la zona centro, 100 a la zona norte y, 67 a la zona sur.

Si estas cantidades se relacionan con el número de centros educativos existentes, se tiene que:

- En la zona sur cada centro educativo cuenta, en promedio con 1.39 aulas.
- En la zona centro son 4.4 y,
- En la zona norte son 3.7 aulas por centro educativo.

Obviamente, dicho promedio es bastante relativo puesto que, en un buen número de centros de reclusión de pequeñas dimensiones, e incluso en establecimientos con una alta concentración de internos, el área educativa esta constituida por una sola aula.

Más aún, se conoció de prisiones que no cuentan con un espacio destinado expreso al quehacer educativo, por lo que se emplean áreas “compartidas”, como es el caso de una institución en la que el área de comedores se emplea, una vez que los internos han consumido sus alimentos, como aula.

- **Características de los espacios utilizados como aulas escolares.**

Para contar con una perspectiva suficientemente clara, en lo tocante a la infraestructura ocupada para la tarea educativa dirigida a los internos, no basta con conocer el número total de centros educativos y aulas con que se dispone, puesto que se requiere saber las características de estos inmuebles.

Así, resultó que en 23 de las entidades federativas de que se tuvo noticia, los espacios empleados para la impartición de clases a internos, originalmente estaban contemplados para tal fin, mientras que en los restantes 5 la respuesta fue negativa.

Al preguntarse si se han habilitado esos espacios, 14 estados respondieron afirmativamente.

Por lo que toca al primer aspecto, de las 5 entidades que dieron una respuesta negativa, tres corresponden a la zona norte, una a la centro y una más a la sur. Para el segundo punto se tiene que, de las 14 respuestas positivas, 7 se ubican en la zona centro, 6 más en la norte y, 1 en la sur.

En la zona norte el 27.2% de las entidades no contemplaron en el diseño arquitectónico de sus prisiones la existencia de espacios para la actividad educativa con internos. Tratándose de la zona centro, este porcentaje es de 10% y, para la zona sur de 14.28%.

Ocupándose de los espacios habilitados, el número de entidades que así lo han hecho representa el 70% para la zona centro, el 54.59% para la norte y el 14.28% para la sur.

Además de lo anterior, se indagó si en esos espacios se han realizado modificaciones importantes a la arquitectura original, obteniéndose un total de 4 respuestas positivas: dos corresponden a la zona sur y, para la centro y norte una respectivamente. Así, en términos generales, puede decirse que tales modificaciones no significan cambios importantes en la infraestructura general de los centros educativos.

- **Espacios bibliotecarios con que se dispone.**

- I. *Número.*

- Al tratar de conocer la cantidad de bibliotecas instaladas en centros de reclusión, se obtuvo la cifra de 109 en las 28 entidades que dieron respuesta acerca de ello.

- La distribución de esa cantidad es de 39 bibliotecas en la zona norte (el 35.77% del total), 38 en la zona sur (el 34.86%) y, en la zona centro 32 (el 29.35%), lo cual viene a indicar que es esta última zona la que presenta un mayor rezago en la materia.

- Pero si el análisis se practica en función del número de establecimientos penitenciarios existentes en cada una de las zonas, se tiene que por cada 2.15 centros de reclusión hay una biblioteca en la zona norte, en la centro es por cada 2.78 y en la zona sur por cada 2.5.

- Es de llamar la atención que únicamente en la zona norte se detectó un mayor número de bibliotecas, 39, que de centros educativos, 27, lo que representa que si

bien existe un gran número de penales que no cuentan con un centro educativo, algunos de éstos si tienen una biblioteca. En las otras dos zonas la situación se invierte de forma tal que es posible encontrar prisiones que aún teniendo centro educativo, no ofrecen servicios bibliotecarios a los internos.

II. Vinculación con la Red Nacional de Bibliotecas Públicas.

Resulta importante conocer cuántas de esas 109 bibliotecas reportadas se encuentran incorporadas a la red nacional de bibliotecas públicas, puesto que todas aquéllas que están en esa situación gozan de un buen número de apoyos, tales como: dotación de acervo bibliográfico por parte de la Dirección General de Bibliotecas Públicas del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), la entrega de la estantería necesaria para la adecuada disposición del acervo bibliográfico, asesoría técnica para la organización y operación de la biblioteca, servicio de “descarte” y actualización de libros, etc.

Así, se obtuvo que sólo en 12 estados las bibliotecas cuentan con esos apoyos, es decir, el 42.85% del total; mientras que en los restantes 16, esas bibliotecas se han venido conformando a través de donativos diversos, muchos de ellos de libros deteriorados o simplemente de ediciones viejas, contando con mobiliario habilitado, como mesas, para ahí disponer el limitado acervo que se ofrece para consulta a la población interna.

Sobre la distribución de esas cantidades, es posible decir que, la zona que presenta un mayor número de entidades incorporadas a aquella red es la centro (con 7), seguida de la norte (con 4), y muy atrás queda la sur (con tan sólo una). Si se establece una relación por el número de estados que integran a cada zona, se observa que la centro ocupa un 70% de sus entidades, en la norte es el 36.36% y, en la sur es de tan sólo 14.28%.

B) MEDIOS Y RECURSOS DIDACTICOS.

Si bien se tiene ya una idea precisa de la infraestructura disponible para brindar a la población interna la atención educativa consignada por el Artículo 18 Constitucional, se hace necesario conocer cuáles recursos se tienen para apoyar dicha atención, lo cual habrá de ser estudiado en este apartado.

- **Equipamiento de las aulas**

Se preguntó acerca del número de aulas provistas de pizarrón, lo cual viene a ser lo mínimo indispensable para ahí efectuar la impartición de clases diversas, obteniéndose que del total de 383 aulas son 358 las que sí tienen este medio didáctico; es decir que, en 25 casos se habla de tan solo una habitación o espacio donde un grupo de internos es reunido para escuchar a un profesor que no se puede

valer de la transcripción de ideas en un pizarrón. La distribución de ese déficit es de 5 aulas en la zona norte; 3 en la centro y 17 en la sur.

- **Equipos de proyección.**

Además de resultar de interés el conocer cuántas aulas tienen por lo menos un pizarrón, es igualmente importante saber en cuántas entidades los profesores pueden valerse de la tecnología educativa. Para determinar esto, se preguntó acerca de la existencia de proyectores, videocassetas y monitores en los centros educativos.

En lo concerniente a proyectores, solamente dos de las 28 entidades dieron una respuesta afirmativa, correspondiendo una a la zona sur y la otra a la norte, siendo en la primera proyectores de acetatos, y en la segunda de diapositivas.

Por lo que se refiere a la existencia de videocassetas y monitores, 19 entidades reportaron contar con ello, es decir, el 67.85% del total. De éstas, 10 corresponden a la zona centro, o sea el 100% de aquellos estados, 6 a la zona norte, o sea el 54.54% de los estados ahí comprendidos y, 3 a la sur, es decir el 42.85% de sus estados.

Al indagar sobre cómo se obtuvo ese equipo, se conoció que en 8 casos las propias direcciones de prevención y readaptación social lo han adquirido, lo que significa el 42.1% del total de los casos, en 5 el INEA ha proporcionado tal equipo, o sea en el 26.31% de casos, en 3 se ha obtenido por parte de gobiernos estatales, lo que significa un 15.78%, y una ocasión cada uno CEBA, USEBEC Y CEDEX, lo que totaliza un 15.78%.

- **Libros de consulta y materiales proporcionados a los internos.**

Sabiendo ya los medios y recursos didácticos a que tiene acceso el docente que dirige su quehacer educativo a internos, conviene conocer también aquellos materiales que son proporcionados a éstos con el fin de incrementar su rendimiento escolar.

Así, al abordar lo referente a la existencia de libros de texto para asesoría y consulta de los internos, las 28 entidades indicaron sí contar con ellos. Para detallar sobre ese rubro, se preguntó el manejo que se da a tales libros de texto.

Con lo anterior, se obtuvo que en 13 entidades se proporciona una colección de estos libros de texto a los internos asistentes a las actividades académicas de primaria y secundaria, aunque los datos recibidos parecen indicar que es en el primer nivel donde ello ocurre más frecuentemente.

La distribución de esas entidades es: 6 en la zona norte (el 46.15% del total), 4 corresponden a la zona centro (el 30.76% del total) y, las restantes 3 a la zona sur (el 23% del total).

Siguiendo con este renglón, se indagó en cuántos estados estas colecciones de textos se encuentran integradas a las bibliotecas de las instituciones de reclusión, conociéndose la suma total de 21, repartidos así: 9 entidades en las zonas centro y norte, sumando un total de 18 entre ambas (el 85.71% del total), correspondiendo las 3 restantes a la zona sur (el 14.28%).

Hasta aquí, resulta que es más común que en aquellos centros de reclusión que cuentan con colecciones de textos de primaria y secundaria, éstos se integren a la biblioteca ahí instalada, para que el interno acceda a ellas como material de consulta, mientras que en los casos en que tales colecciones se entregan directamente al interno, tiene mayor frecuencia la entrega de las correspondientes al nivel de primaria, no existiendo referencia alguna al nivel de bachillerato.

Asimismo, se preguntó si los profesores respectivos reciben los textos relativos al grado y nivel académico que atienden, condición básica para que estos docentes desarrollen adecuadamente su labor, obteniéndose 22 respuestas afirmativas que representan un 78.57% del total de estados. Sobre la distribución de esa cifra se tiene que, 10 son de la zona centro (el 100% de las entidades de esa zona y el 45.45% del total), 8 de la zona norte (el 72.72% de aquellos estados y el 36.36% del total) y 4 más de la zona sur (el 57.14% de esas entidades y el 18.18% del total).

Se indagó también acerca del número de estados en donde los responsables de los centros educativos tienen bajo su control y cuidado personal las colecciones de libros de texto, siendo 25 tales estados, con la distribución que sigue: 10 se encuentran en la zona centro (el 100% de esa zona y el 40% del total), 10 en la zona norte (el 90.9% de ahí y el 40% del total) y 5 en la zona sur (el 71.42% de la zona y el 20% del total).

Finalmente, se indagó acerca de si se proporciona a los internos inscritos en centros educativos cuadernos y lápices.

El número de respuestas afirmativas a ello fue de 24; es decir que, tan sólo en 4 entidades no se proporciona a los internos el material para la toma de notas en clase, de éstas 2 son de la zona norte, 1 de la centro y 1 más de la sur.

C) SERVICIOS EDUCATIVOS PROPORCIONADOS A LOS INTERNOS

Por supuesto, éste es uno de los rubros de mayor interés e importancia para un estudio completo acerca de la educación en centros penitenciarios. Por ello, se intentó conocer datos precisos acerca del total de internos inscritos en las actividades académicas, su rendimiento escolar, índices de eficiencia terminal y, asimismo, información relativa a las actividades de capacitación laboral que tienen

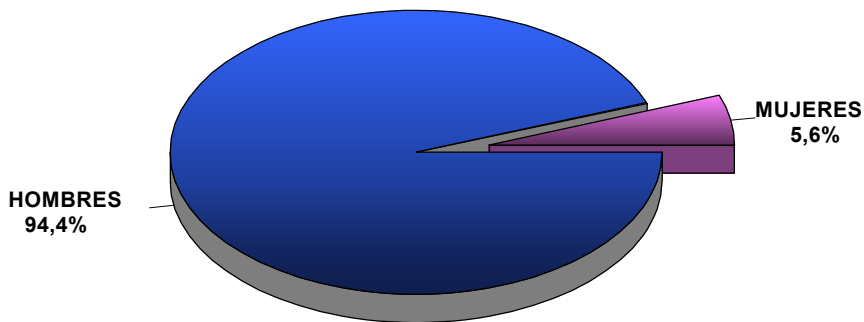
lugar en los centros educativos, así como aquellas de índole cultural, deportiva y recreativo. Los resultados obtenidos se presentan en adelante.

- **Actividades Académicas.**

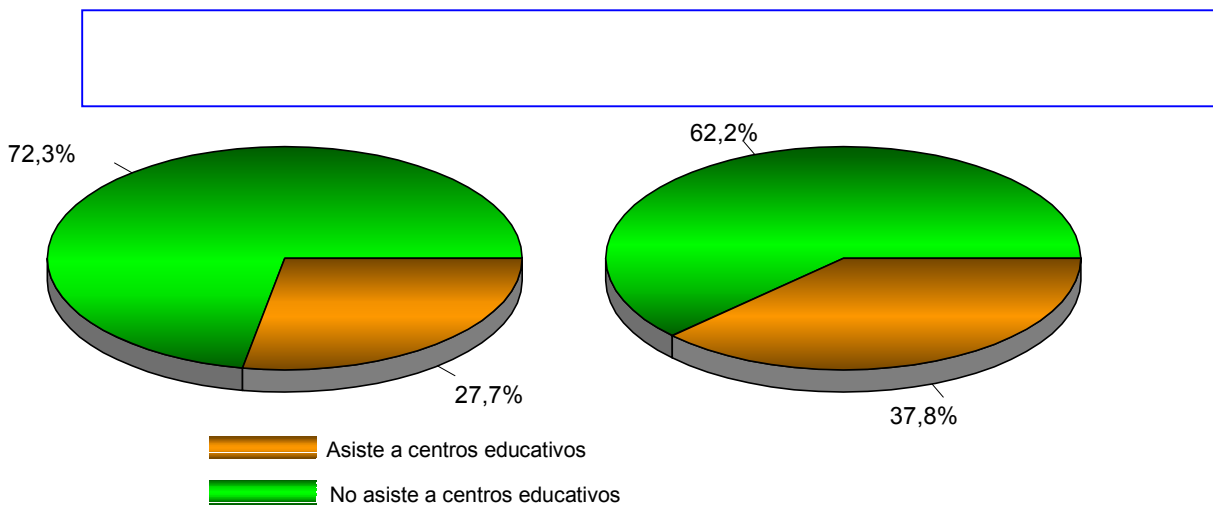
I. Internos inscritos.

Al preguntarse sobre la asistencia a los diferentes niveles académicos ofrecidos en los centros educativos, se obtuvo un total de 24,652 internos inscritos, cifra que representa al 29.26% del número de internos que abarcan los 28 estados que proporcionaron la información al respecto. Por género, esta cifra se distribuye así:

Cuadro 2. Comparación del porcentaje de internos e internas participantes en las actividades educativas.

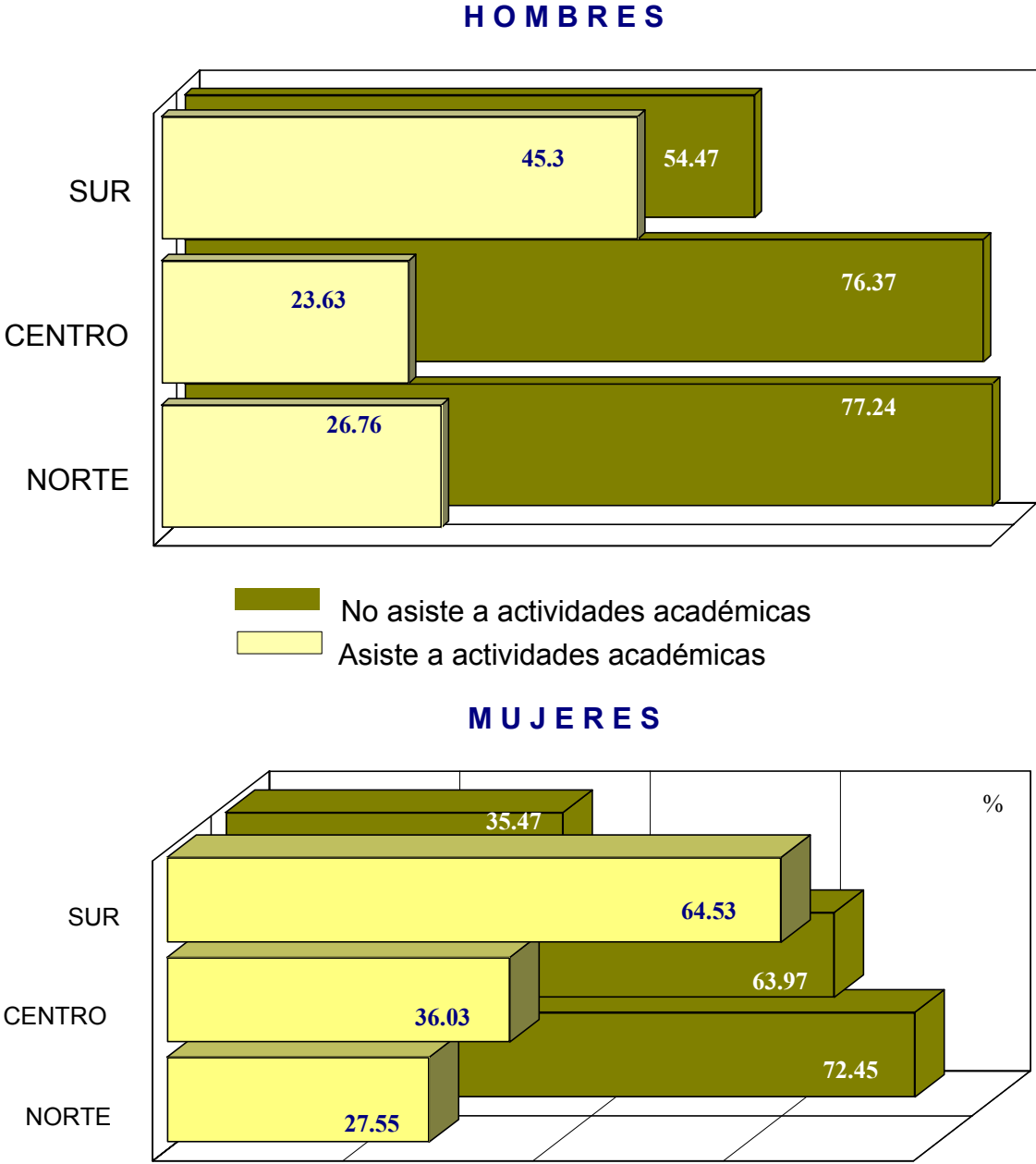


Relacionando estas cantidades de asistencia por género, con la población total por género, se tiene lo siguiente:



Esto indica que la asistencia de las mujeres a las actividades académicas desarrolladas en los centros educativos, es mayor que la observada en los hombres. Ahora bien, resulta de interés conocer esa proporción en cada una de las zonas establecidas:

Cuadro 4. Comparación por región geográfica del porcentaje de internos e internas participantes en las actividades educativas y de los que no lo hacen.



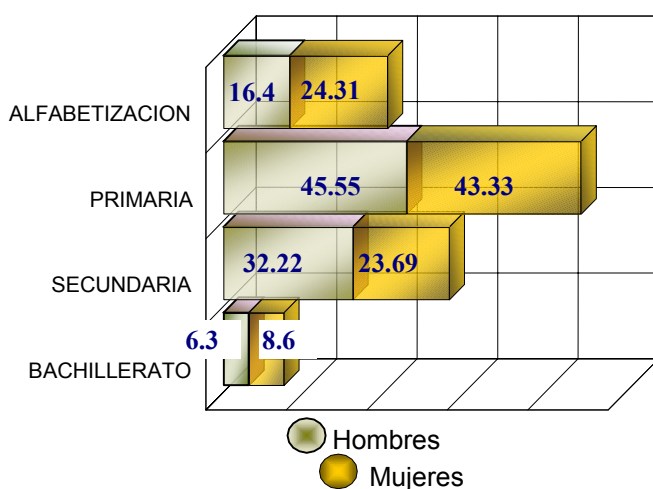
Lo anterior viene a significar que, tratándose de la asistencia de internos a actividades académicas, es en la zona sur donde se presenta el mayor porcentaje, seguido de la zona norte y dejando en tercer lugar la centro, aún cuando en números

absolutos esta asistencia es de 7,418, de 6,763 y de 9,037 internos, respectivamente.

Por lo que hace a la asistencia de internas, el primer lugar corresponde a la zona sur, seguida de la centro y dejando al final a la norte. En números absolutos, esta asistencia es de 364, de 617 y de 302 internas, respectivamente.

Acerca de cómo se distribuye esta asistencia a actividades académicas, se presenta la gráfica siguiente:

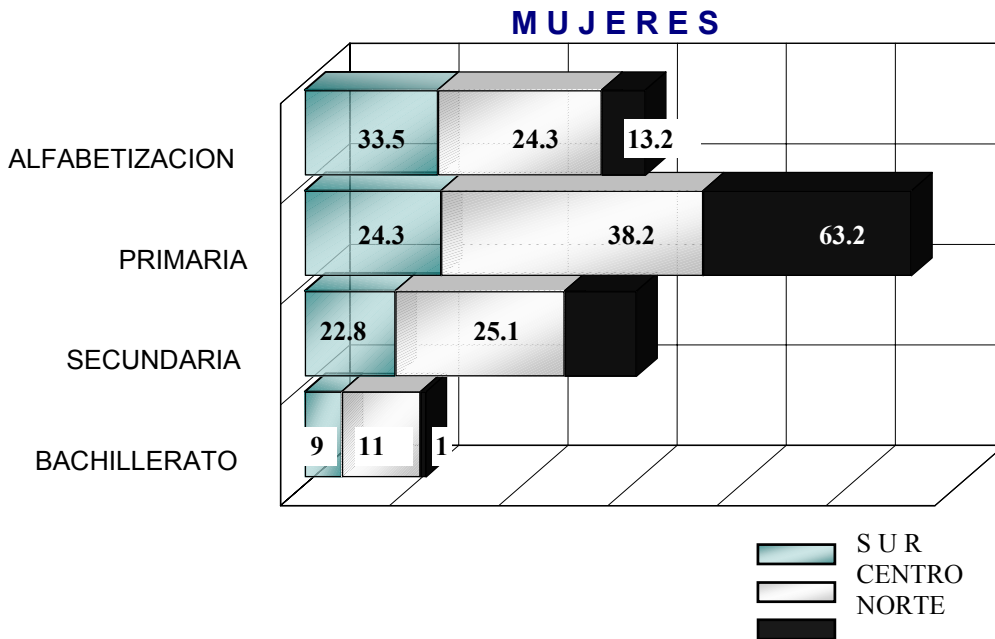
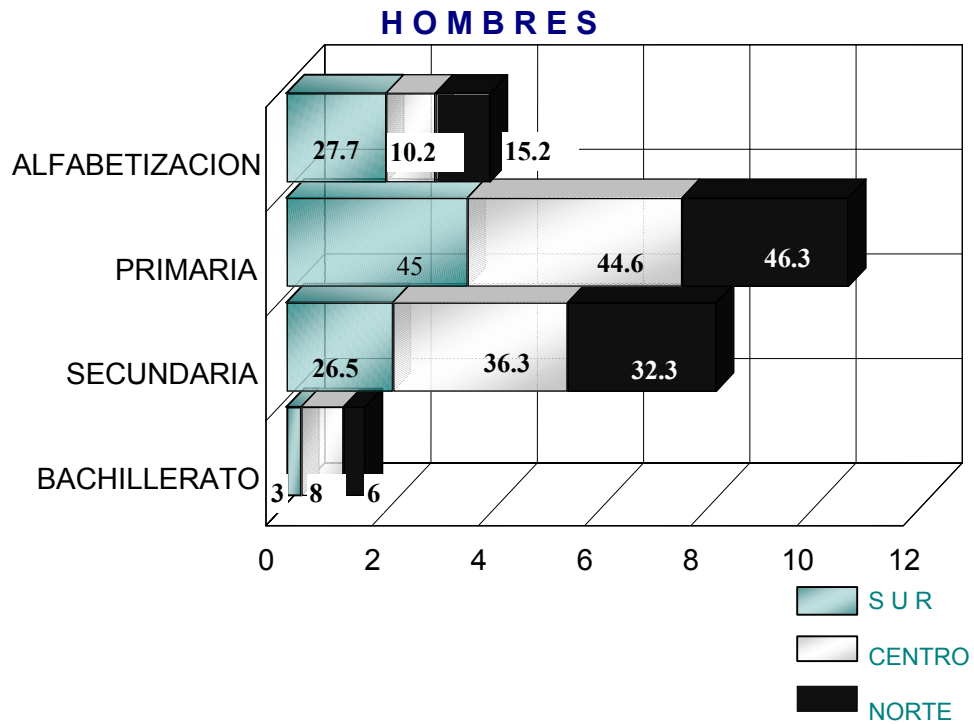
Cuadro 5. Distribución porcentual de internos e internas en las diferentes actividades académicas.



Como se ve, en ambos grupos la asistencia mayor se presenta en el nivel de primaria y la menor en el bachillerato. Sin embargo, para el caso de los niveles de alfabetización y secundaria la relación se invierte puesto que, mientras que en internos es mayor la asistencia a secundaria que a alfabetización (en casi el doble), para el caso de internas es mayor la asistencia a alfabetización que a secundaria, aunque la diferencia entre una y otra es de menos de un punto porcentual.

Sobre la distribución de esa asistencia en cada zona, se tiene que:

Cuadro 6. Distribución porcentual de internos e internas en las diferentes actividades académicas en cada región geográfica.



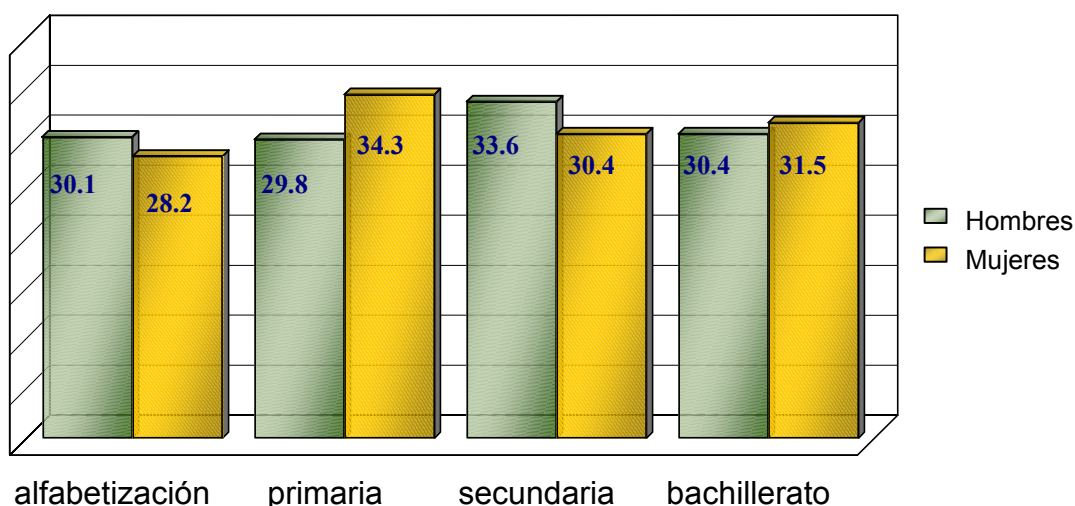
De estas gráficas es posible inferir que:

- La asistencia mayor de internos al nivel de alfabetización se da en la zona sur, mientras que la más baja aparece en la zona centro. Tratándose de internas, la más alta asistencia acontece en la zona sur y la más baja en la norte.
- En el nivel de primaria, la asistencia más alta de internos tiene lugar en la zona norte, y la más baja en la sur; sin embargo, la diferencia entre una y otra es de menos de 2 puntos porcentuales, lo cual refiere una tendencia muy homogénea. Para el caso de internas, la asistencia más elevada aparece en la zona norte y la más baja en la zona sur, teniéndose aquí una distribución muy irregular.
- En lo tocante al nivel de secundaria, la mayor asistencia de internos tiene lugar en la zona centro, ocupando el índice más bajo en la zona sur. Para internas, la asistencia más alta se da en la zona centro y la más baja en la norte.
- Para el nivel de bachillerato, la asistencia mayor ocurre, en el caso de internos, en la zona centro y la menor en la sur; esta última es notablemente más pequeña que en las otras dos zonas. En cuanto a internas, el primer lugar lo ocupa la zona centro y el último la norte, siendo igualmente notoria la diferencia entre una y otra.

No obstante lo ilustrativo de este conjunto de datos, resultan insuficientes si no se conoce el índice de captación de internos con respecto a la escolaridad conocida en la población interna en general.

Por tal motivo, se presentan ahora los índices de captación por cada nivel y género:

Cuadro 7. Proporción de internos e internas participantes en actividades académicas, por cada nivel y género, con relación al total de población con el mismo nivel educativo.



Como se observa, mientras que tratándose de internos el menor porcentaje corresponde al nivel de primaria y el mayor al de secundaria, para la población de internas el más bajo índice tiene lugar en alfabetización y el más alto en primaria.

Sobre estos índices de captación por zona, se tiene que:

Cuadro 8. Proporción de internos e internas participantes en actividades académicas, por cada nivel y género, con relación al total de población con el mismo nivel educativo en cada región geográfica.

ZONA	HOMBRES				MUJERES			
	Alfab.	Prim.	Sec.	Bach.	Alfab.	Prim.	Sec.	Bach.
SUR	12.22	13.6	15.9	3.5	14.8	18	26.3	.5
CENTRO	27.74	35.59	34.9	20.42	35	30.1	25.7	43.8
NORTE	49.39	50.46	50.16	38.4	34.86	55.05	39.36	51.15

Según se ve, la zona sur cuenta con la menor captación de internos por nivel, mientras que es la zona norte la que tiene mayores índices.

Finalmente, se indagó acerca de aquellas entidades que ofrecen estudios universitarios a la población interna, teniendo como resultado que es en 5 de éstas que así ocurre, servicio que, en todos los casos se implantó en la década de los 90's. Sin embargo, se trata de tan sólo cinco el número de internos inscritos en ese nivel, sin que a la fecha alguno haya concluido tales estudios. Cabe señalar que las 5 entidades corresponden a la zona norte.

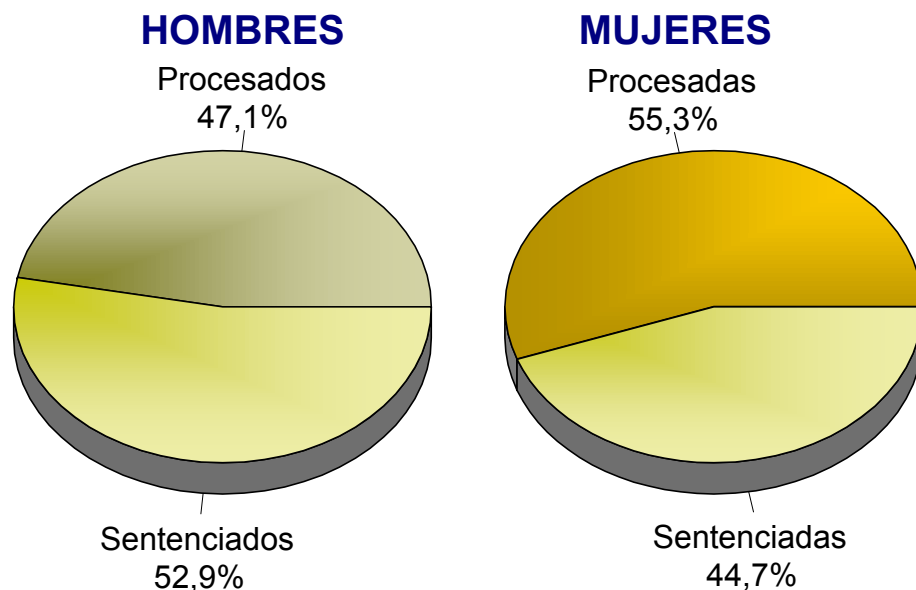
En lo tocante a las características de ese servicio educativo, en 3 estados resulta completamente gratuito, en 1 el interno cubre la cuota de inscripción únicamente y, en el restante los estudios cursados deben pagarse al mismo costo que para cualquier estudiante externo; en 4 de estas entidades las universidades respectivas brindan asesorías a los internos inscritos, siendo que tan sólo en una el interno debe allegarse por sí mismo los conocimientos correspondientes para, entonces, solicitar se le apliquen las evaluaciones.

II. Situación jurídica de los internos.

En este análisis, resulta de interés conocer la condición jurídica de la población asistente a las actividades académicas desarrolladas en los establecimientos de reclusión, puesto que entre el personal responsable del trabajo técnico con internos se dice que es mayor la participación del interno sentenciado que la del procesado.

Para corroborar esta última aseveración, se contrastó la asistencia, en general, de procesados y sentenciados, teniéndose lo siguiente:

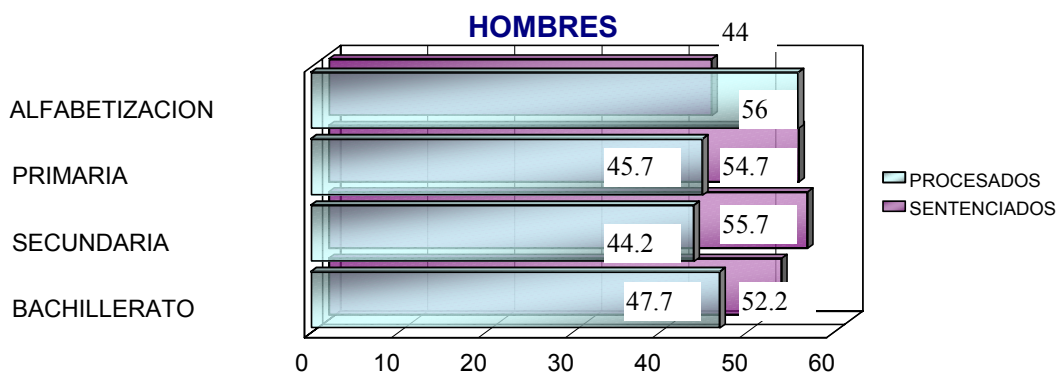
Cuadro 9. Proporción de internos e internas participantes en actividades académicas, según situación jurídica.



Así, este supuesto viene a confirmarse en lo que concierne a la asistencia de internos, aún cuando no resulta tan contundente como pudiera suponerse en un principio. En cambio, por lo que hace a las internas, es mayor la participación de las procesadas que de las sentenciadas, con una diferencia más amplia que la resultante en el caso anterior.

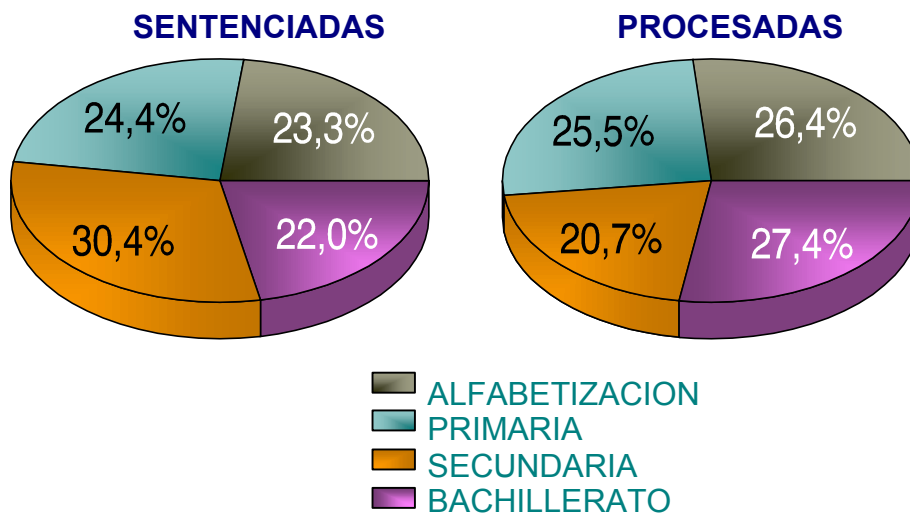
Sin embargo, de nueva cuenta se hace necesario efectuar este análisis por cada nivel académico y por las zonas aquí consideradas. Acerca de lo primero, se observó lo que sigue:

Cuadro 10. Proporción de internos participantes en actividades educativas, por nivel académico, según su situación jurídica.



Cuadro 11. Proporción de internas participantes en actividades educativas, por nivel académico, según su situación jurídica.

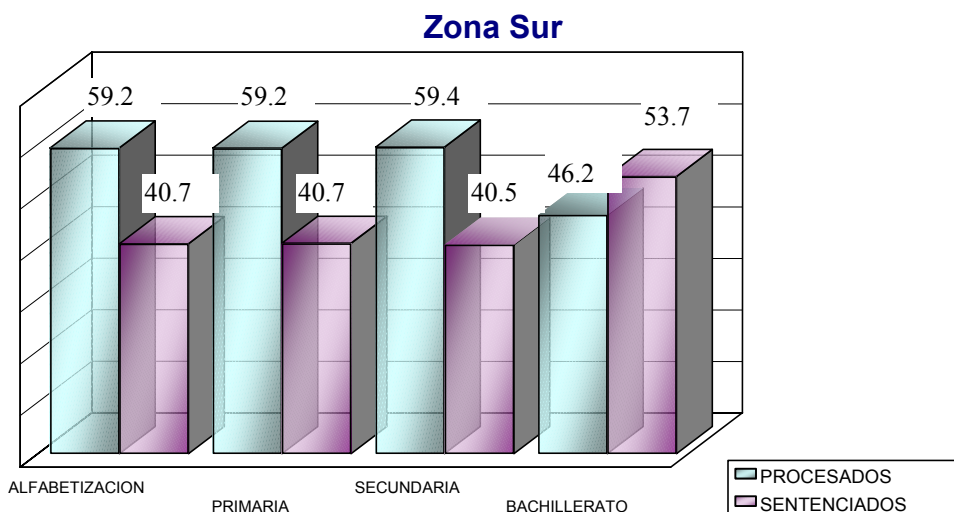
MUJERES

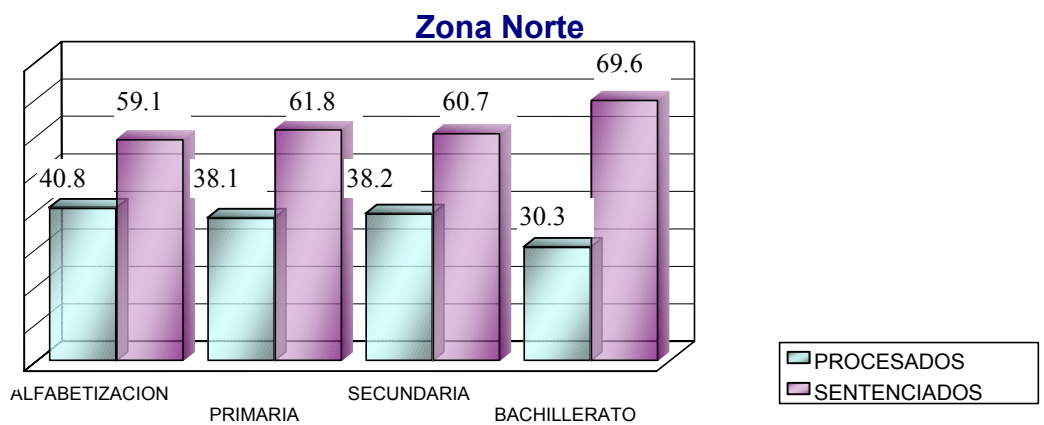
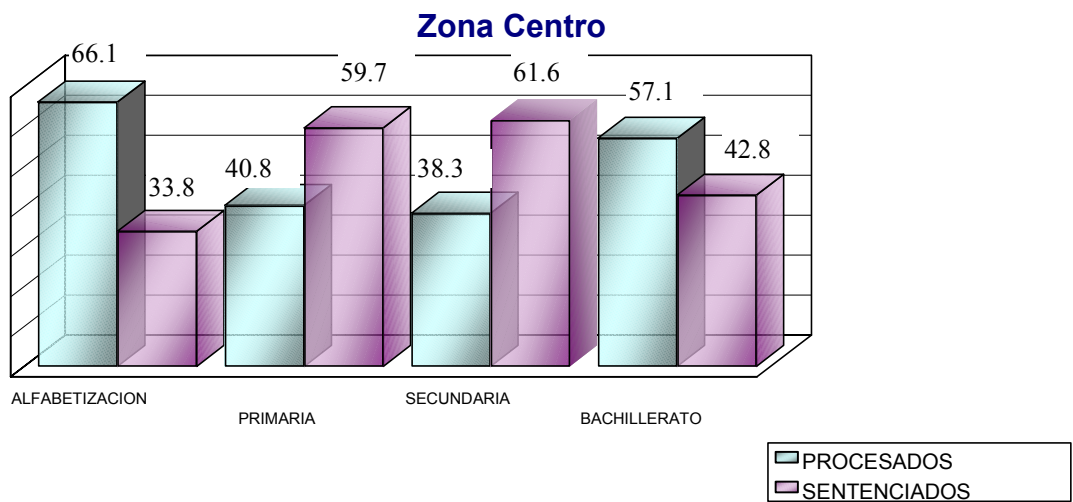


De esta forma, es evidente que la asistencia de internos procesados con respecto a los sentenciados sólo resulta mayor en el nivel de alfabetización, con una diferencia de 12 puntos porcentuales, que es precisamente la más elevada de todos los niveles. En el caso de internas, únicamente en el nivel de secundaria es mayor la asistencia de sentenciadas con respecto a procesadas; aquí la diferencia porcentual más elevada se presenta en el nivel de bachillerato, con 22.53 puntos.

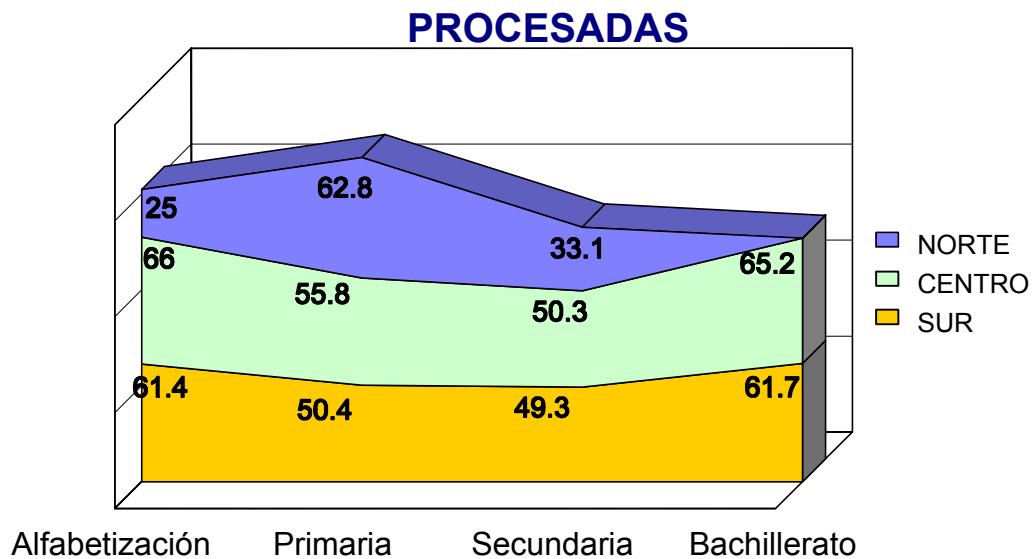
Efectuando el análisis por zona:

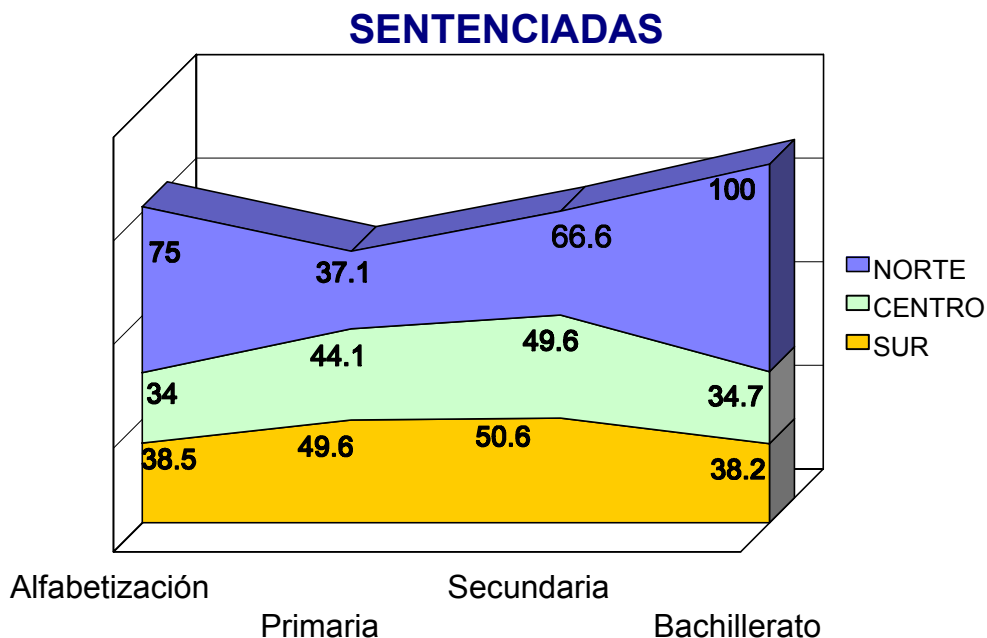
Cuadro 12. Proporción de internos participantes en actividades educativas, por nivel académico, según su situación jurídica y zona geográfica.





Cuadro 13. Proporción de internas participantes en actividades educativas, por nivel académico, según su situación jurídica y zona geográfica.





Los aspectos más interesantes a destacar son:

- Para el caso de internos, la preponderancia de sentenciados sobre procesados se incrementa paulatinamente, puesto que en la zona sur sólo se presenta en una ocasión, en la centro en dos y para la norte en cuatro.
- En internas, esta preponderancia se presenta una sola ocasión en la zona sur, en la centro en ninguna y en la norte tres veces.
- Así, solo en la zona norte resulta mayor la asistencia de sentenciados y sentenciadas a los niveles académicos.

III. *Promedios de aprobación.*

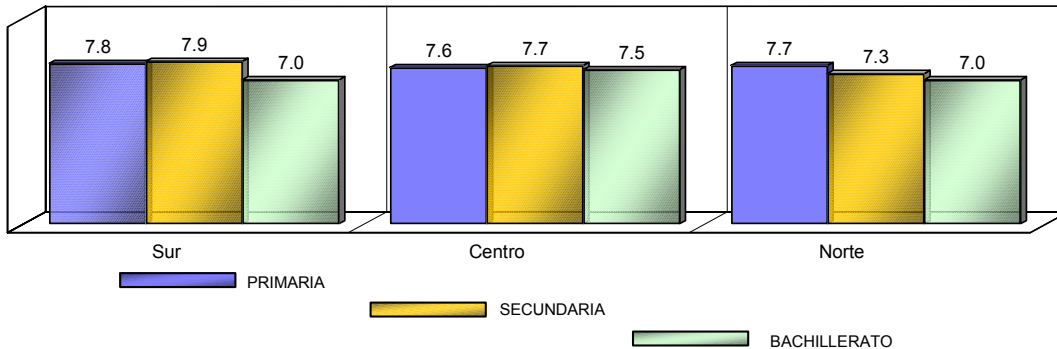
Uno de los mejores indicadores del rendimiento escolar son las calificaciones que más comúnmente obtiene la población asistente a los diferentes niveles académicos, durante su proceso de acreditación de los mismos.

Tales calificaciones, en lo general, son: para primaria 7.7, para secundaria 7.63 y, para bachillerato 7.16.

Ello indica, como bien pudiera esperarse, una clara tendencia de descenso en las calificaciones obtenidas conforme se avanza en el nivel académico.

Por zonas, tales calificaciones tienen la variación siguiente:

Cuadro 14. Calificaciones promedio de la población interna participante en actividades educativas, según nivel académico y zona geográfica.



Así, es la zona sur la que ocupa el primer lugar en cuanto a las más altas calificaciones, seguida de la centro, para dejar en último lugar a la zona norte.

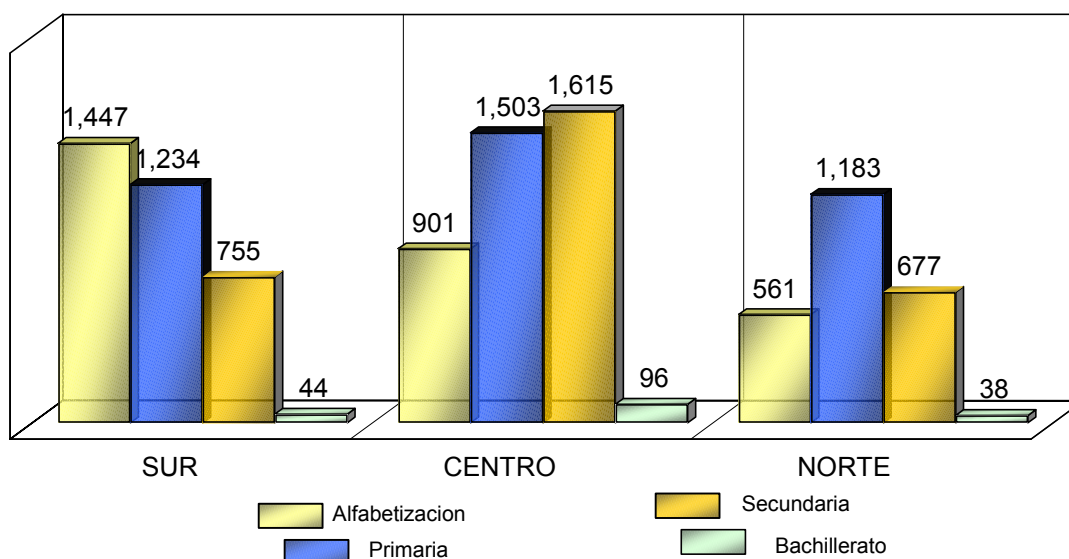
IV. Certificación

Acerca del número de certificados, que fueron entregados en el año inmediato anterior al levantamiento de la encuesta a quienes concluyeron alguno de los diferentes niveles académicos impartidos en los centros educativos de los establecimientos de reclusión, se obtuvieron las cifras siguientes:

- Cartas de alfabetización: 2,909
- Certificados de primaria: 3,920
- Certificados de secundaria: 3,047
- Certificados de preparatoria: 178

Sobre el origen por zonas de tales certificaciones, se tienen las gráficas siguientes:

Cuadro 15. Número de certificados de estudios proporcionados a la población interna por nivel académico y zona geográfica.



Así, en calificaciones globales resulta ser la zona centro la que ha generado el número mayor de certificados, seguida por la sur, dejando en tercer lugar a la zona norte. Sin embargo, es de destacar el elevado número de cartas de alfabetización que ha entregado la zona sur, lo que refiere a una buena cantidad de internos e internas que, durante su reclusión, se han beneficiado con el aprendizaje de la lecto-escritura, logro por demás importante para la reinserción de esa población a la vida en sociedad.

- **Actividades de capacitación laboral.**

Este rubro tiene una relevancia particular puesto que, primeramente, se trata de otro de los tres medios señalados por el artículo 18 Constitucional para propugnar la readaptación social en el interno. Pero, además, esta capacitación laboral vista desde su máxima expresión viene a ser, también, un proceso netamente educativo.

En consecuencia, dada esa naturaleza de la capacitación laboral, parece ser que su “ubicación” lógica vendría a ser al lado de las demás actividades educativas, por lo que su organización bien podría quedar bajo la coordinación de los responsables de los centros educativos.

Una situación que parece confirmar la conveniencia de lo antes señalado es que, comúnmente, cuando esa capacitación está a cargo de los responsables de las tareas laborales en la prisión, adquiere un carácter informal, puesto que el objetivo es que el interno cuente con los conocimientos necesarios para incorporarse a un trabajo que le ofrece o requiere la institución, dejando de lado el valor de una sólida formación en un oficio y, de gran importancia, la certificación oficial respectiva.

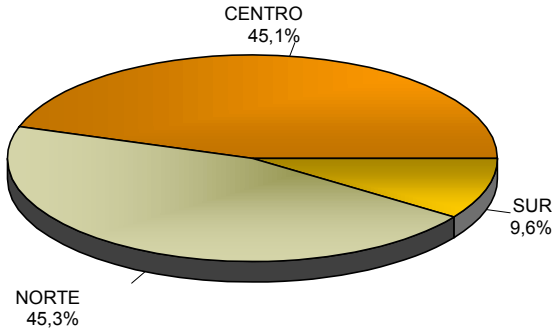
Con lo anterior, se indagó acerca del número de entidades en donde esa capacitación laboral queda a cargo de los responsables de los centros educativos, obteniéndose un total de 14 respuestas positivas, es decir el 50% de todas las recabadas.

De éstos, 8 corresponden a la zona norte (el 72.72% de sus estados), 4 a la centro (el 40% de sus estados) y 2 a la sur (el 28.57% de sus estados).

I. Internos inscritos.

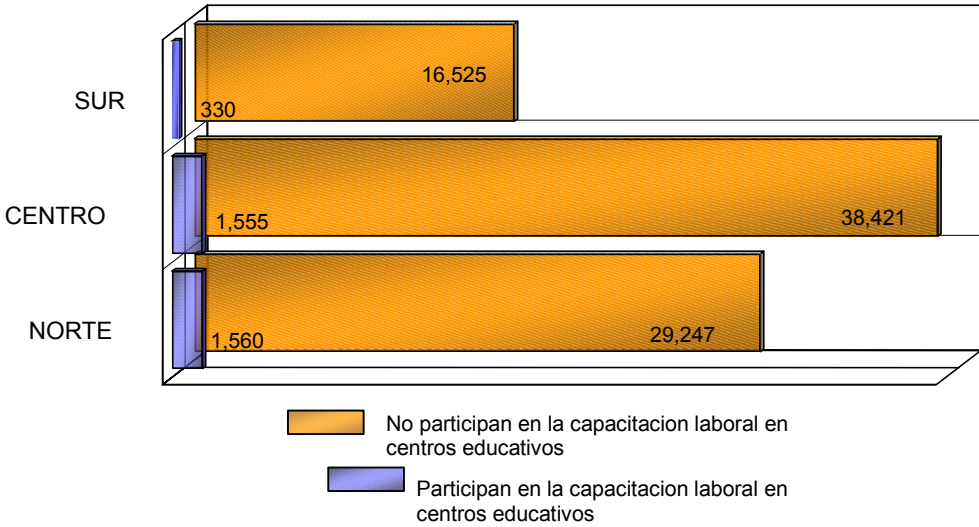
Sobre el número de internos inscritos en esa capacitación laboral a cargo de los centros educativos, se obtuvo un total de 3,445 distribuidos así:

Cuadro 16. Distribución porcentual, por zona geográfica, de la población interna inscrita en actividades de capacitación laboral.



Si esta capacitación se correlaciona con el número de internos por zona, aparecen las gráficas siguientes:

Cuadro 17. Proporción de internos participantes en actividades de capacitación laboral con relación a los que no lo hacen por zona geográfica.



Así, tal como aparecen en la gráfica global, resulta que el análisis por zona arroja que es la región norte la que alcanza el mayor índice en materia de capacitación, seguida de la centro, dejando en tercer lugar a la sur.

II. Cursos más comunes.

Si como lo consigna el Art. 18 Constitucional, esta capacitación debe ser útil al propósito de la readaptación social, es imprescindible conocer los cursos que más comúnmente se imparten en los centros educativos en lo concerniente a la capacitación laboral, razón por la que se elaboró la siguiente tabla:

Cuadro 18. Cursos de capacitación laboral más comúnmente proporcionados a la población interna.

Zona	Cursos Más Comunes
Sur	Sastrería, carpintería, soldadura, pirograbado.
Centro	Electricidad, mecánica-automotriz, carpintería, soldadura, cerámica.
Norte	Carpintería, electricidad, mecánica-automotriz, soldadura, herrería.

Con esto, queda en claro que los cursos de capacitación laboral que más comúnmente son impartidos a instancias de los centros educativos, son los de electricidad, mecánica automotriz, carpintería y soldadura.

Como parte de esta indagación, se preguntó acerca de la existencia de carreras técnicas, obteniéndose una respuesta positiva en tan solo 2 entidades, una en la zona centro y otra en la norte.

Las carreras en cuestión son, para la primera, Técnico en Electricidad y, para la segunda, Técnico en Análisis y Programación. Por lo que hace a la asistencia a dichas carreras, ésta es de 35 y 42 internos, respectivamente. Acerca de la fecha de implantación, en lo tocante a la primera carrera ésta data de 1983, teniendo a la fecha un total de 2,860 egresados, mientras que la segunda se empezó a impartir en 1993, contabilizando ya un total de 122 egresados.

De esta forma, resulta que en los últimos catorce años 2,982 internos se han visto beneficiados con el aprendizaje de una carrera técnica y su consecuente certificación, acerca de la cual debe mencionarse que corre a cargo de los Centros de Capacitación Técnica Industrial (CECATI), en lo que concierne a Técnico en Electricidad, y la Universidad Autónoma de Nuevo León, en lo relativo a Técnico en Análisis y Programación.

Una referencia obligada en este renglón es el esfuerzo emprendido en la Ciudad. de México en el año de 1992, mismo que a través del apoyo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) consiguió la implantación de cuatro de estas carreras (con una duración de tres años de estudios) en la Penitenciaría del

Distrito Federal y en el Centro Femenil de Readaptación Social, habiendo llegado a conjuntar a un total de 400 alumnos. Sin embargo, ante la falta de un convenio en la materia, dicho esfuerzo decayó por motivos de orden presupuestal, dándose por terminado en 1994, sin que un solo interno hubiese concluido su formación.

- **Otros (actividades culturales, deportivas, recreativas, etc.)**

Para completar la información acerca de las actividades que tienen lugar en el marco del quehacer de los centros educativos, se obtuvieron datos de actividades diferentes a las académicas y las de capacitación laboral.

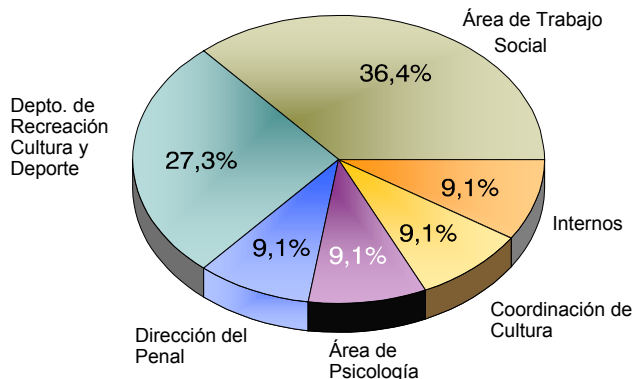
Para empezar, se prestó atención a las actividades de tipo cultural, deportivo y recreativo, puesto que todas éstas son parte de la educación integral, que el artículo 11 de la Ley que Establece las Normas Mínimas sobre Readaptación Social de Sentenciados señala que deben tener lugar en los establecimientos de reclusión:

“La educación que se imparta a los internos no tendrá sólo carácter académico, sino también cívico, social, higiénico, artístico, físico y ético (...)”(H. Congreso de la Unión, 1971: 79)

Por lo antedicho, resulta que para que tales actividades adquieran un verdadero carácter educativo, y no tan sólo de “eventos”, éstas deben estar insertadas en el plan de acción de los centros educativos. Sobre el particular, se conoció que en 17 estados la programación y realización de aquellas actividades está a cargo de los responsables de esos centros. La distribución de esos estados es: 5 en la zona sur (el 71.42% de esa zona), 5 en la centro (el 50% de ahí) y 7 en la norte (el 63.63% de la misma).

Lo anterior refleja justamente una tendencia de, mayoritariamente, dejar en manos de los centros educativos esas actividades. Sin embargo, para las 11 entidades que no llevan a cabo ésto, se indagó a cargo de quién se encuentran, llegando a la gráfica siguiente:

Cuadro 19. Distribución porcentual de áreas de las instituciones penitenciarias que coordinan actividades extra-académicas en 11 entidades federativas.

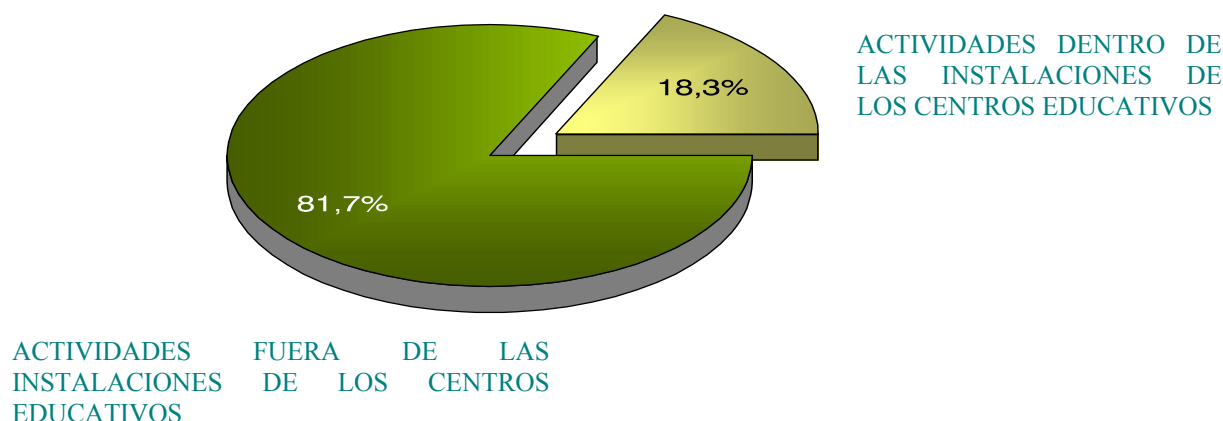


Sobre tales datos, resaltan los casos que refieren la participación de las áreas de Trabajo Social y de Psicología, puesto que las tareas que regularmente se asignan a las mismas cubren un ámbito de la atención técnica del interno muy diferente, aún cuando se trate de una atención integral, al de la coordinación y realización de las actividades culturales, deportivas y, recreativas. Igualmente llamativo resulta el hecho de encontrar el que los propios internos se hagan cargo de esa tarea, puesto que tal situación conlleva, muy probablemente, el que se trate de “eventos”, no relacionados entre sí y, peor aún, sin que exista una visión clara por parte de la institución acerca de la importancia y objetivos de esas actividades.

Tal vez los primeros casos tengan su origen, y por ello mismo sean justificables, en la carencia de personal técnico, teniéndose que asignar esa tarea a alguna área diferente a la educativa; sin embargo, no debe ocurrir que uno de los principales medios para la readaptación social sea casi inexistente o se deje en manos de los internos, por la misma problemática.

Para tener una perspectiva más clara sobre lo que ocurre cuando esas actividades culturales, deportivas y recreativas no están consideradas en el plano educativo, se obtuvo información acerca de si se llevan a cabo en las instalaciones de los centros educativos y, si el personal docente colabora en éstas, lo cual dio lugar a la gráfica que sigue:

Cuadro 20. Distribución porcentual del lugar de realización de actividades extra-académicas no organizadas por los centros educativos.



El 18.3% indica el número de entidades en donde, pese a que las actividades culturales, deportivas y recreativas no están a cargo del centro educativo, sí tienen lugar en esas instalaciones (lo cual resulta una contradicción); el 81.7% habla de las entidades en donde ni siquiera este vínculo existe.

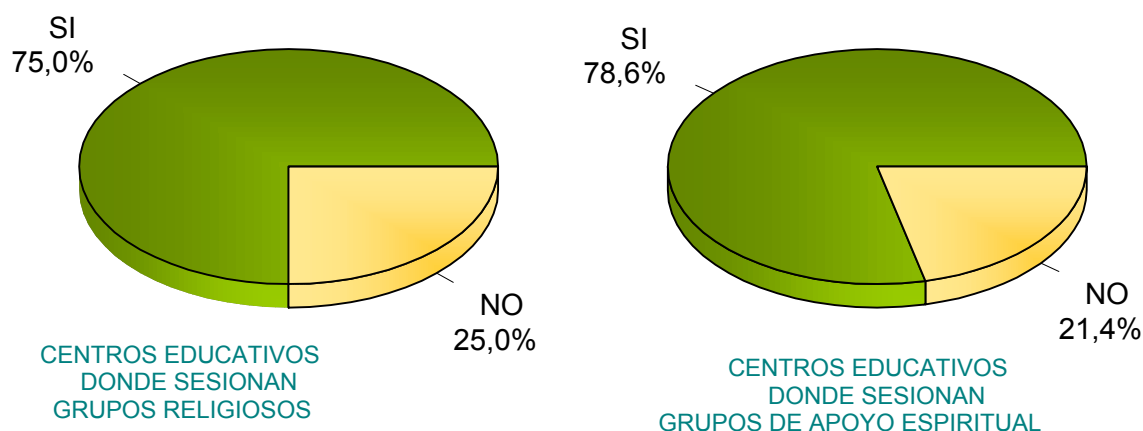
Sobre la participación, o colaboración, del personal docente, la gráfica viene a ser idéntica a la anterior, implicando la misma contradicción y desvinculación ya citadas.

Para complementar lo hasta aquí mencionado, se indagó acerca de actividades de otra índole que tengan lugar en las instalaciones de los centros educativos, especialmente en lo que se refiere a aquéllas conocidas como extraescolares o de extensión académica y otras cuya naturaleza es completamente diferente: las actividades religiosas y de apoyo espiritual.

Sobre las primeras, es de señalarse que se trata de actividades tales como ciclos de conferencias, talleres de lectura, cursos diversos (entre los que destaca el de “relaciones humanas”), actividades bibliotecarias, etc.; al respecto, se conoció que en 22 entidades así ocurre, lo cual representa un 78.57% de las respuestas recibidas. Evidentemente, la existencia de este rubro de actividades enriquece ampliamente la oferta educativa para la población interna.

Por lo que hace a la presencia de grupos religiosos y de apoyo espiritual en los centros educativos, la respuesta fue como sigue:

Cuadro 21. Porcentajes de utilización de los centros educativos para actividades religiosas y de apoyo espiritual dirigidas a la población interna.



Esta amplia presencia de ambos tipos de grupos, representa la distracción de espacios destinados al quehacer educativo. Inclusive, se preguntó si esos grupos cuentan con aulas exclusivas para su empleo, dando una respuesta afirmativa 6 entidades: 3 de la zona centro (el 30% de los estados ahí ubicados) y 3 de la zona norte (el 27.27%), sin conocerse un solo caso en la zona sur. El total de aulas para ello destinadas es de 11, es decir el 2.8% de las existentes.

Al respecto, vale la pena señalar que la presencia de esas agrupaciones resulta de gran interés para importantes sectores de la población, por lo que pudiera caracterizárseles como “buenas”. Así, una utilización concertada de aulas, sin la apropiación de éstas, puede contribuir a acercar a los miembros de esos grupos a la participación en las actividades educativas.

Sin embargo, se han conocido casos en que tales asociaciones espirituales antagonizan con el quehacer educativo, recomendando a sus seguidores la no asistencia a aquéllas, y apropiándose de las aulas para “mejores fines”. Peor aún, en algunos casos se deben suspender las tareas académicas ante la falta de espacios para su realización, puesto que la mayoría de las instalaciones de los centros educativos están en manos de esos grupos, como ha ocurrido en los Reclusorios Preventivos Oriente y Sur de la Ciudad de México.

Un aspecto más a considerar es que no sólo las propias actividades educativas se llegan a ver afectadas, sino la atención técnica en general, como llegó a acontecer en el Centro Femenil de Readaptación Social, también de la Ciudad de México, cuando un grupo de corte “metafísico” imbuyó en sus seguidoras la “libertad de espíritu”, lo que acarreó a éstas una serie de conflictos emotivos al querer practicar dicha libertad en menoscabo de las reglas de disciplina y convivencia de esa institución, lo que no fue permitido por las autoridades en turno.

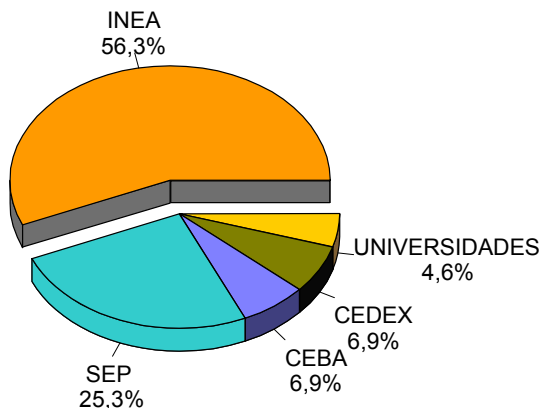
D) APOYOS INTERINSTITUCIONALES

Por supuesto que en la oferta educativa que se presenta a la población interna de la República Mexicana, tiene importancia vital la participación de diversas dependencias y organismos, que posibilitan desde el contar con los medios para la realización de actividades educativas y de capacitación laboral, hasta el ofrecer a los internos participantes una certificación oficial de los conocimientos adquiridos.

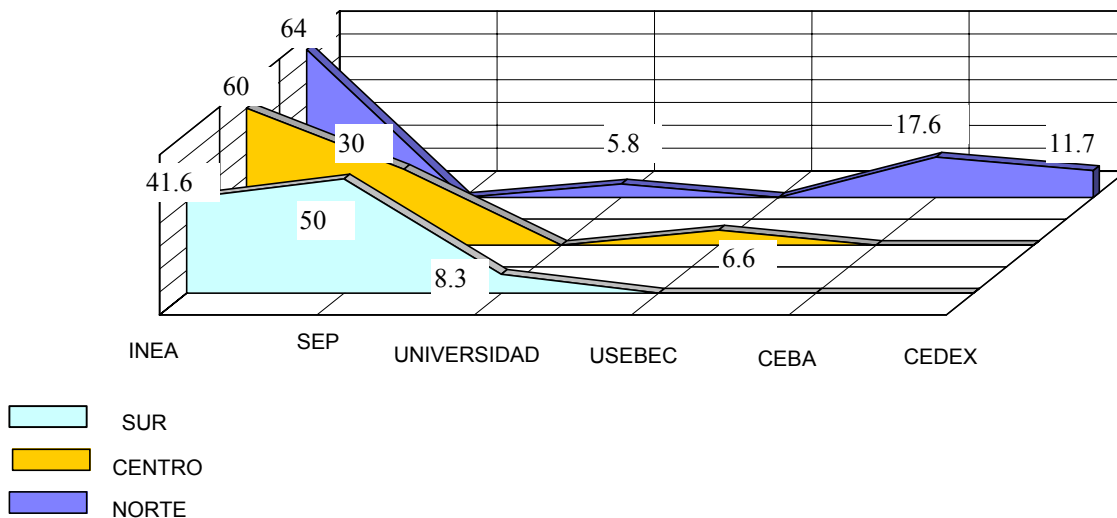
- **Actividades Educativas.**

En este rubro, es posible señalar como las instituciones que más comúnmente colaboran en la certificación de estudios cursados por internos, a las que a continuación se presentan:

Cuadro 22. Porcentaje de certificados, con relación al total de éstos, que cada institución educativa participante en la atención de la población interna expide.



Cuadro 23. Porcentaje de certificados, con relación al total de éstos por zona geográfica, que cada institución educativa participante en la atención de la población interna expide.



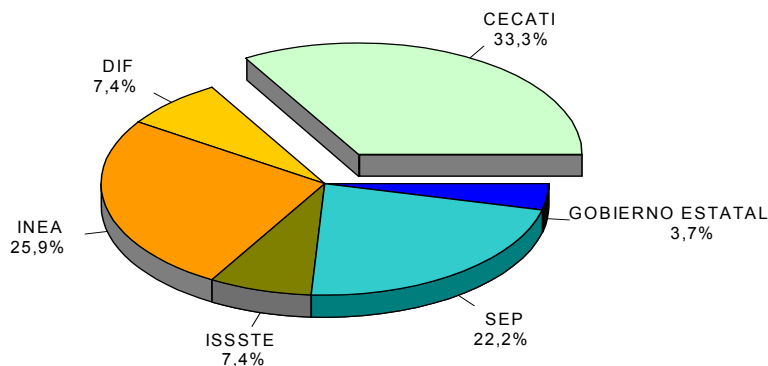
Como se ve, el INEA tiene una valía fundamental en la certificación de los estudios cursados por internos, apoyo que se ve traducido en la expedición de cartas de alfabetización, certificados de primaria y de secundaria. En lo concerniente a la participación de universidades, esto ocurre únicamente en las zonas sur y norte.

Es de mencionar que, si bien en la zona norte es donde el INEA alcanza su más elevada participación, es también aquí donde existe un apoyo interinstitucional más amplio, al contabilizarse la colaboración de cuatro diferentes entidades educativas.

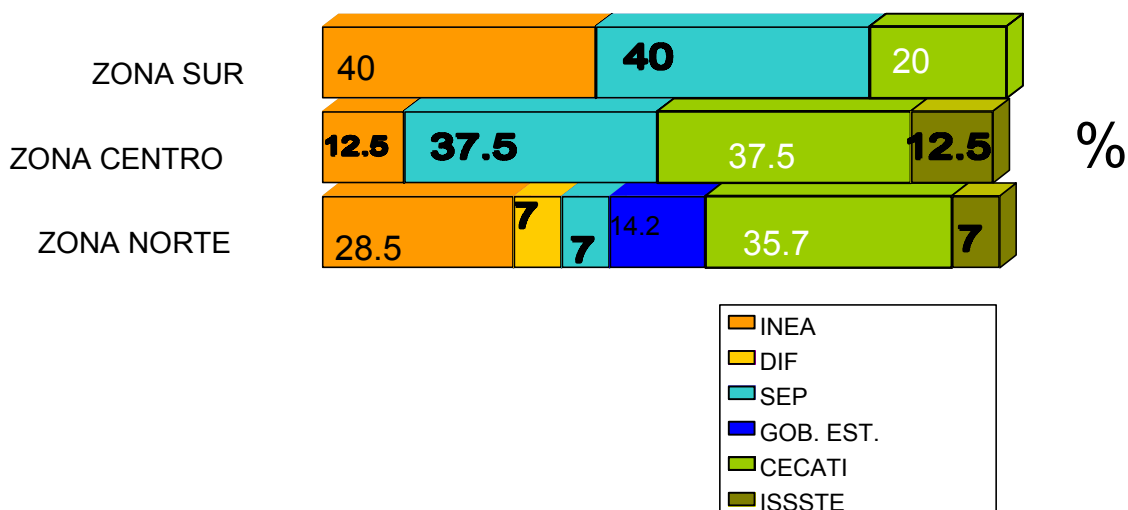
• **Actividades de Capacitación Laboral.**

En lo concerniente a la certificación de cursos de capacitación, la participación y apoyos interinstitucionales observados es como sigue:

Cuadro 24. Porcentaje de certificados de capacitación laboral, con relación al total de éstos, que cada institución capacitadora participante en la atención de la población interna expide.



Cuadro 25. Porcentaje de certificados de capacitación laboral, con relación al total de éstos por zona geográfica, que cada institución capacitadora participante en la atención de la población interna expide.



Así, resulta que los Centros de Capacitación Técnica e Industrial (CECATI) son los que mayormente colaboran en la certificación de estudios en el rubro de la capacitación laboral, seguidos por el INEA. Sobre lo diversificado de esos apoyos, es la zona norte la que cuenta con una mayor participación interinstitucional, al conjuntar a 6 diferentes opciones, seguida de la centro con 4 y, al último, la sur con 3.

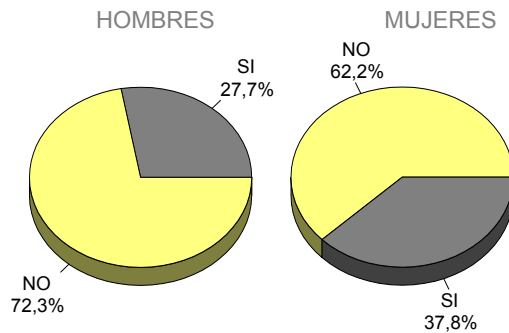
E) ACERCA DE LOS INTERNOS ASISTENTES A LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

Resulta de particular interés el conocer las características de la población participante en las diferentes actividades educativas, desarrolladas al interior de los centros de reclusión de la República Mexicana. De obtener tales datos, sería posible establecer un perfil de esa población, lo que vendría a permitir a los responsables de tales actividades el llevar a cabo campañas de captación más adecuadas y atinadas, así como el diseño más fundamentado de sus planes de acción. Por todo ello, en adelante se presentan los datos obtenidos.

- **Por Género: Masculino y Femenino.**

Como ya se refirió en el apartado **C)** de este capítulo, es mayor la asistencia porcentual de internas con respecto al universo total por género. Se repiten aquí las gráficas globales, respectivamente:

Cuadro 26. Distribución porcentual de población interna, por género, que participa en las actividades educativas y la que no lo hace.



- **Edad promedio.**

Sobre el particular, se obtuvo una edad promedio en las internas de 27.7 años, y en internos de 29.6 años. Así resulta que la edad menor se presenta en internas, aunque en ambos casos se trata de individuos jóvenes y en etapa productiva.

Por zona, se observa lo siguiente:

Cuadro 27. Edades promedio de internos e internas participantes en actividades educativas, por región geográfica.

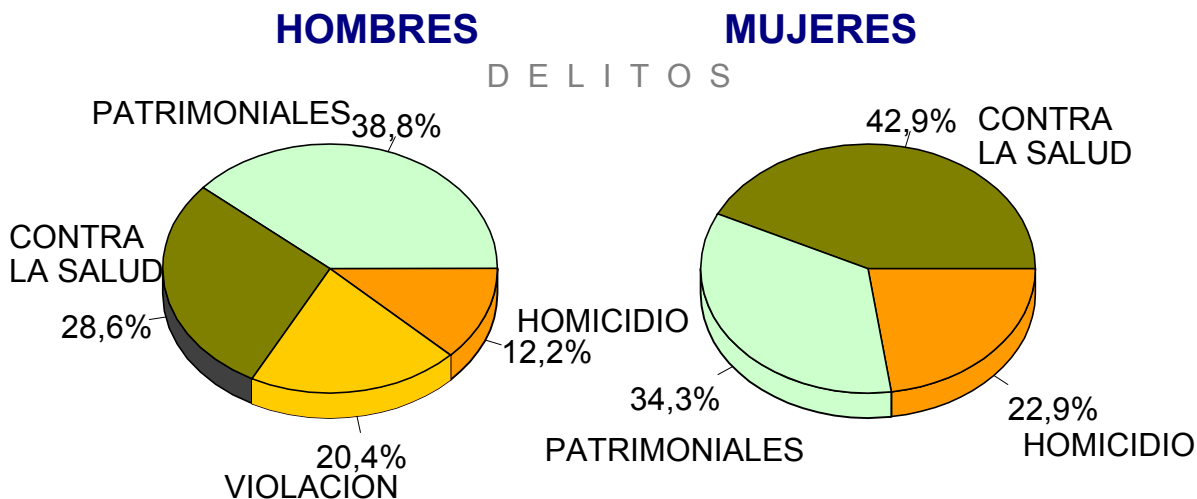
Zona	Edad Promedio en Internas	Edad Promedio en Internos
Sur	28	30.2
Centro	28.7	29.7
Norte	26.4	28.9

De acuerdo a lo mostrado en esta tabla, las mujeres más jóvenes corresponden a la zona norte, y en hombres ocurre lo mismo. Lo destacable es que la edad más elevada en mujeres está por debajo de la menor en hombres.

- **Delitos más comunes**

Al indagar lo relativo a este rubro, se obtuvieron respuestas por género, las cuales permitieron efectuar la categorización siguiente, de acuerdo a tales respuestas y su número:

Cuadro 28. Distribución porcentual de población interna, por género y delito, que participa en las actividades educativas.

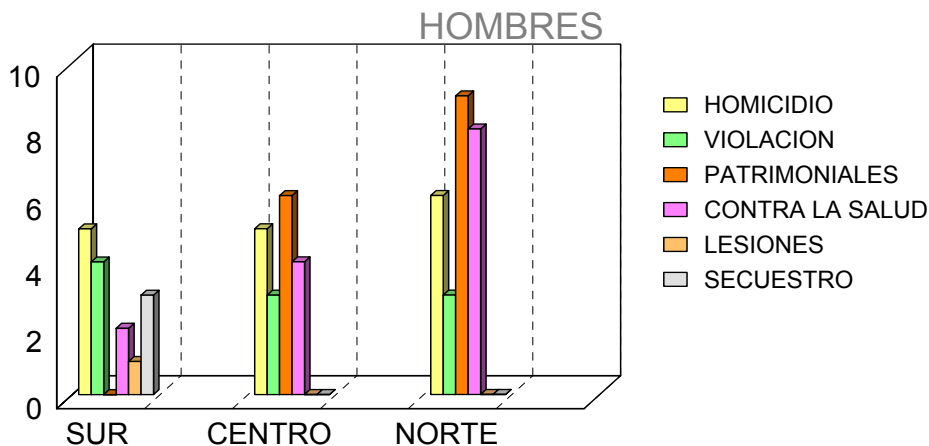


De lo anterior, se infiere que, en el caso de los internos que acuden a los centros educativos, es más común que el delito que ha motivado su reclusión sea aquél vinculado con la gama denominada “patrimonial”, seguido por los llamados delitos contra la salud; el tercer lugar en orden de importancia lo ocupa la violación, dejando el cuarto lugar al homicidio.

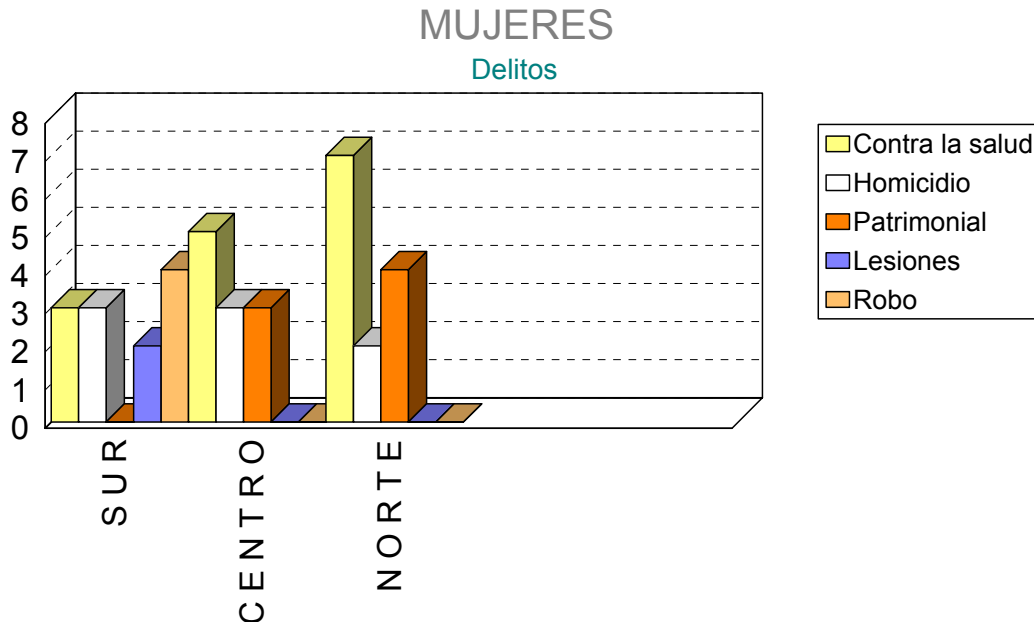
Para el caso de internas, el primer lugar lo ocupan los delitos contra la salud, seguidos de los delitos patrimoniales, para colocar en tercer lugar al homicidio.

Por zona puede observarse esto:

Cuadro 29. Distribución porcentual de internos, por delito, que participan en las actividades educativas.



Cuadro 30. Distribución porcentual de internas, por delito, que participan en las actividades educativas.



F) PERSONAL QUE LABORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

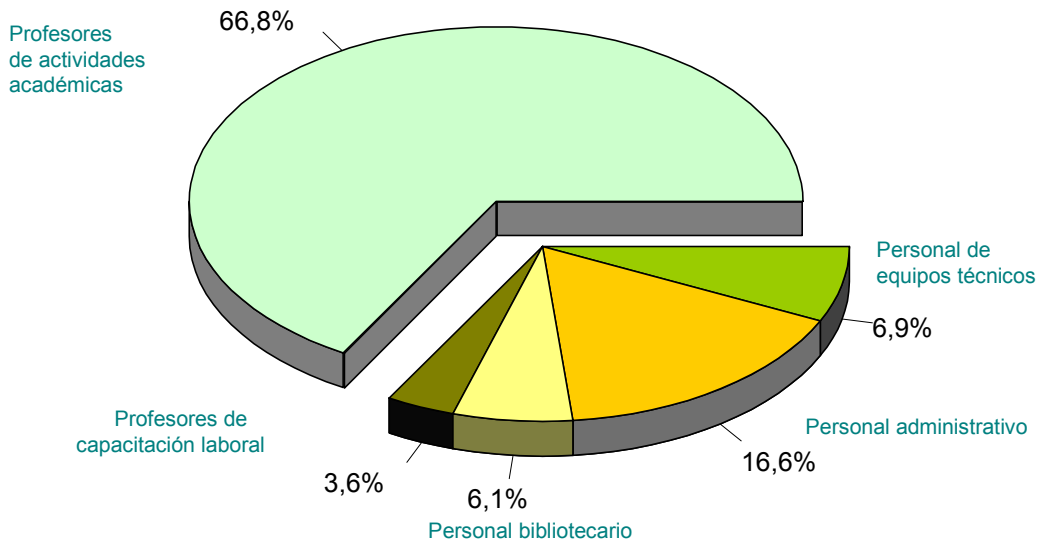
De igual importancia que el rubro anterior, resulta conocer las características del personal que tiene a su cargo o colabora en las actividades educativas, razón por la que habrá de desglosarse la información obtenida al respecto.

- **Total**

Al indagar acerca de la suma total de trabajadores que laboran en los centros educativos, se obtuvo la cifra de 933, la cual reúne al personal que sigue:

⇒ Profesores de actividades académicas:	623
⇒ Profesores de capacitación laboral:	34
⇒ Personal bibliotecario:	57
⇒ Personal administrativo:	155
⇒ Personal de equipos técnicos:	64

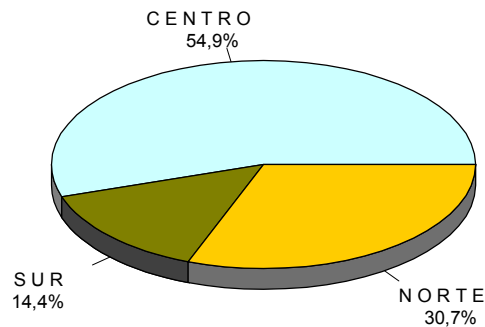
Cuadro 31. Distribución porcentual del personal que labora en los centros educativos de las instituciones penitenciarias.



• **Número de Docentes.**

En cuanto al número de personas que en los centros educativos tienen a su cargo el quehacer docente, se obtuvo una cantidad total de 623, distribuidos como a continuación se describe:

Gráfica 32. Distribución porcentual, por región geográfica, del personal que realiza funciones docentes en los centros educativos de las instituciones penitenciarias.



Si enlazamos estos datos con el número de penales y de centros educativos, se tiene la tabla siguiente:

Cuadro 33. Número de profesores que laboran en instituciones penitenciarias comparado con el número de éstas y de centros educativos existentes en cada región geográfica.

zona	Número de Penales	Número de Centros Educativos	Número de Profesores
Sur	96	48	90
Centro	89	49	342
Norte	84	27	191

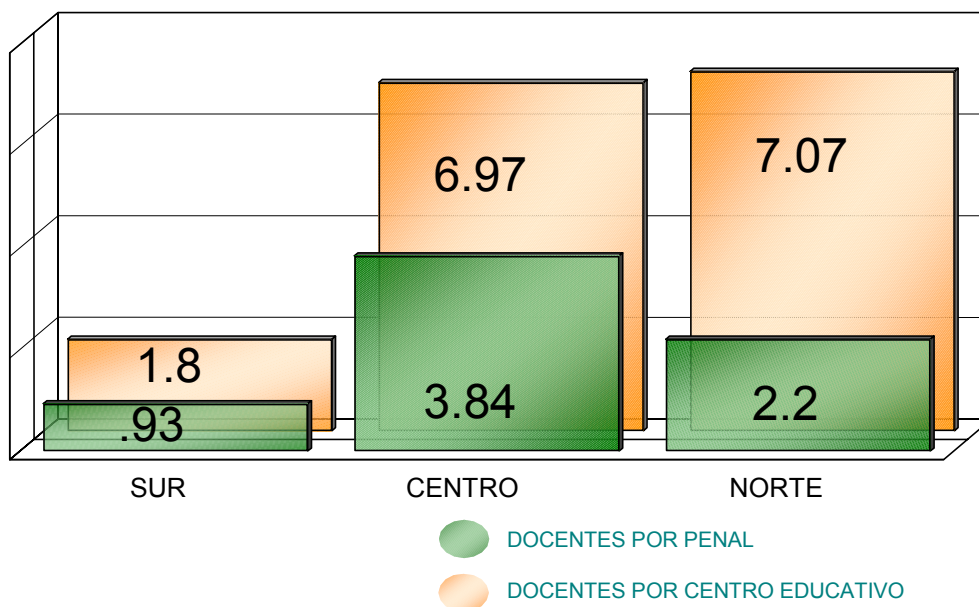
Así, en la zona sur, por cada penal existen, en promedio, 0.93 docentes, y por cada centro educativo 1.8 docentes.

En la zona centro, por cada penal se tiene un promedio de 3.84 docentes, y por cada centro educativo, 6.97 docentes.

En la zona norte, por cada penal hay un promedio de 2.2 profesores, y por cada centro educativo 7.07.

Lo anterior, refleja una importante ventaja en la materia de la zona centro sobre las otras dos:

Cuadro 34. Número de profesores que laboran en instituciones penitenciarias comparado con el número de centros educativos existentes en cada región geográfica.



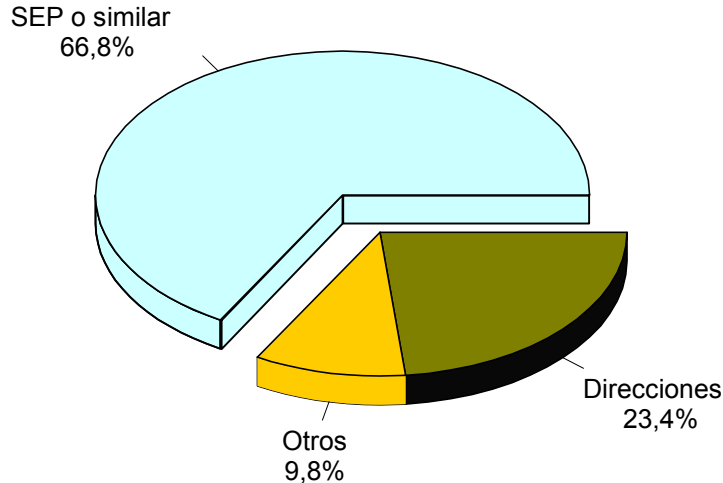
- **Perfil de los Docentes.**

Se recabó un conjunto de datos que posibilita señalar el perfil de los académicos que laboran en los centros educativos de los establecimientos de reclusión, del que se destacan los siguientes puntos.

▣ *Adscripción laboral.*

La pertenencia laboral de esos 623 docentes obedece a las instituciones que a continuación aparecen:

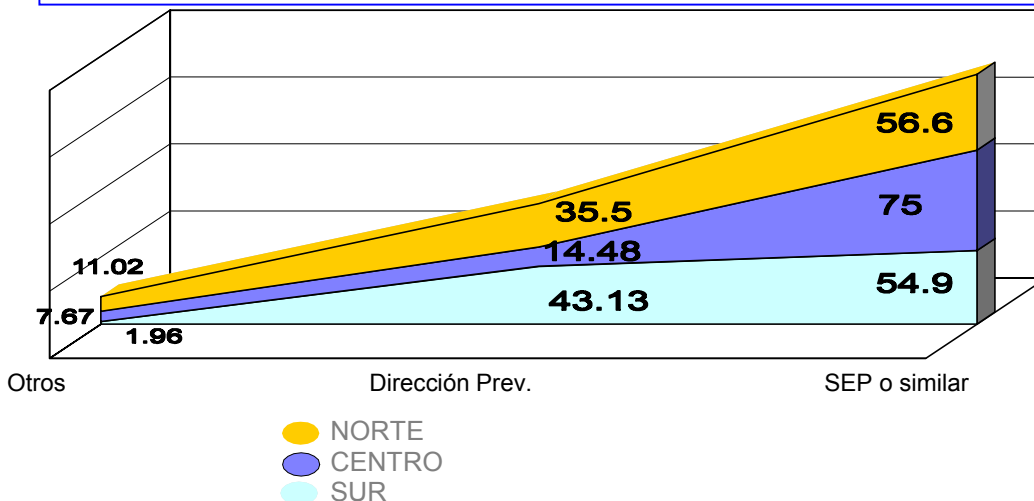
Cuadro 35. Distribución porcentual de la pertenencia laboral de los docentes que laboran en las instituciones penitenciarias.



Lo anterior quiere decir que, una gran mayoría de esos docentes han sido comisionados a los centros educativos por la SEP, o su similar en cada entidad federativa; le siguen los académicos contratados por las propias direcciones de prevención y readaptación social. El menor porcentaje corresponde a docentes comisionados por diversas dependencias y organismos de carácter educativo.

Por zonas, los porcentajes quedan así:

Cuadro 36. Distribución porcentual de la pertenencia laboral de los docentes que laboran en las instituciones penitenciarias por cada región geográfica.



De estas gráficas se desprende que, en todas las zonas la mayor parte de los docentes son, como ya se dijo antes, personal comisionado por la SEP o su similar en cada estado. Por otra parte, es de notar que la zona sur tiene una notable desventaja con respecto a las otras dos, en lo que al rubro “otros” se refiere.

Acerca de este último, se hace conveniente conocer su composición:

Cuadro 37. Distribución de la pertenencia laboral de los docentes que no trabajan para la SEP o su similar local, por cada región geográfica.

ZONA SUR		ZONA CENTRO		ZONA NORTE	
NÚM.	DENOMINACIÓN	NÚM.	DENOMINACIÓN	NÚM.	DENOMINACIÓN
1	Universidad Autónoma de Guerrero	1	Centro de Desarrollo Comunitario	15	INEA
1	INEA	15	Centros de Educación Extraescolar (CEDEX)	1	CECATI
		10	INEA	1	Universidad Autónoma de Nuevo León
		1	Dirección Educación Física	1	Universidad Autónoma de Chihuahua
				1	Instituto de la Juventud y el Deporte (INJUDE)
TOTAL	2	27		19	

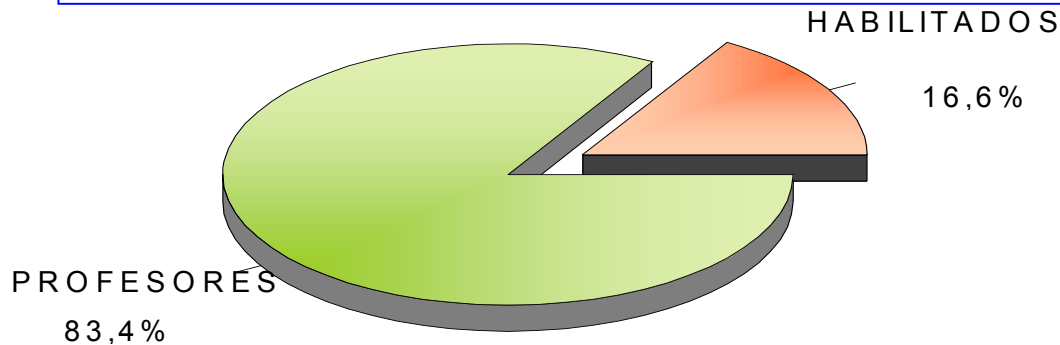
En resumen, 26 docentes son “asesores” comisionados por el INEA a distintos centros educativos, 15 son profesores de CEDEX, 3 son académicos de otras tantas universidades, uno es docente comisionado por una dependencia estatal (INJUDE), uno más, comisionado por una Dirección de Educación Física. El último, es un profesor enviado por CECATI para impartir asignaturas del área de físico-matemáticas en el nivel de bachillerato.

▣ *Formación Profesional.*

Una vez teniendo el total de docentes que laboran en los centros educativos de las 28 entidades federativas que brindaron la información, resulta de amplia relevancia el conocer la formación profesional de éstos, puesto que ello puede ilustrar sobre el tipo de “herramientas” con que disponen para realizar su quehacer educativo e, incluso, la óptica que rige a este último.

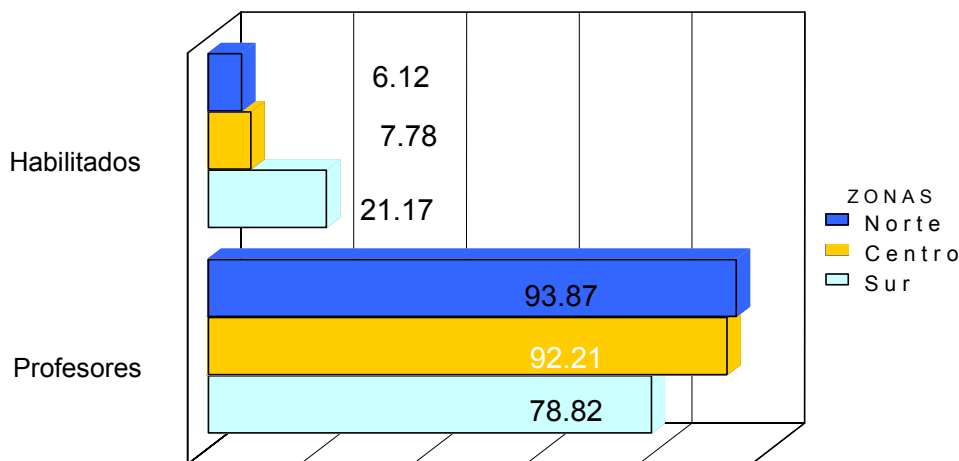
Por principio de cuentas, se hizo una diferenciación entre aquellos docentes cuya formación académica es la del profesorado, en cualquiera de sus variantes, y los docentes que no cuentan con tal formación y, por ende, son personal habilitado. Las respuestas respectivas generaron la gráfica que sigue:

Cuadro 38. Distribución porcentual de la formación profesional del personal con funciones docentes en los centros educativos de las instituciones penitenciarias.



Ello representa que la mayoría de los integrantes de las plantillas docentes de los centros educativos, en general, son personal magisterial. Conviene conocer esa situación por zonas:

Cuadro 39. Distribución porcentual, por cada región geográfica, de la formación profesional del personal con funciones docentes que labora en los centros educativos de las instituciones penitenciarias.



Es decir que esa mayoría está presente en todas las zonas, aunque su dimensión se ve reducida en la región sur.

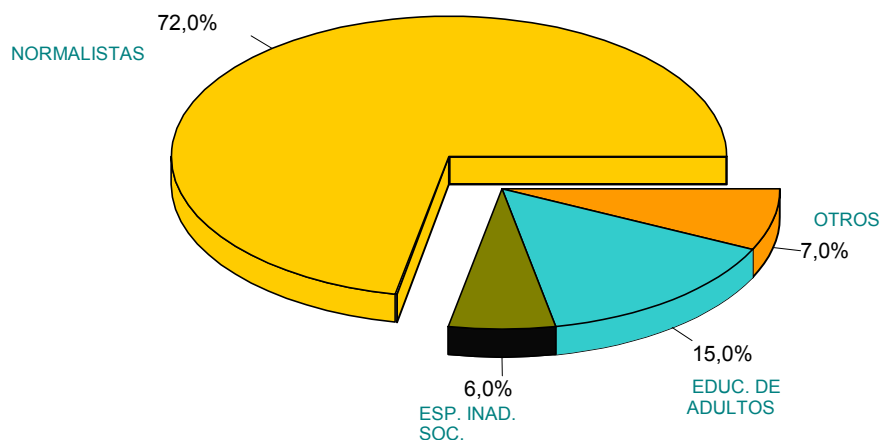
Ahora bien, no basta con saber en qué proporción se habla de profesores o habilitados, puesto que se requiere conocer la disciplina en que unos y otros han sido formados o se han especializado.

Por ello, se recabaron datos relativos a la formación académica de tales profesores, preguntando si se trata de normalistas, especialistas en educación de adultos, o si son especialistas en inadaptados sociales. Sobre estos últimos, es pertinente recordar lo ya señalado en el capítulo anterior, donde se dijo que tal posgrado es impartido por la Escuela Normal de Especializaciones, de la SEP, con el objetivo de formar docentes expofeso para la atención de ese grupo específico de individuos,

esperándose que sus egresados sean contratados para laborar en los centros educativos de los establecimientos de reclusión.

Las respuestas obtenidas reflejan la situación siguiente:

Cuadro 40. Distribución porcentual de la formación o especialidad profesional de los docentes de los centros educativos de las instituciones penitenciarias.



De esto, se infiere que la gran mayoría de los profesores que laboran en los centros educativos cuentan con estudios normalistas, por lo que fueron preparados para conducir la educación formal en niños que cursan el nivel de primaria. Obviamente, tales docentes carecen de una formación profesional en lo tocante a la atención educativa de adultos, ya no se diga de adultos en reclusión.

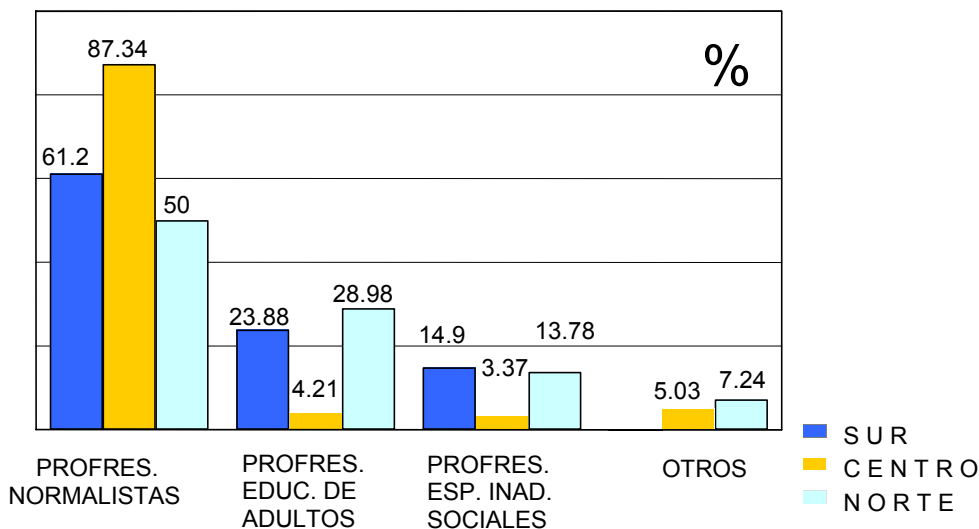
Ocupan el segundo lugar los profesores con especialización en la educación de adultos, lo que refiere a un grupo preparado para conducir el proceso de la enseñanza del adulto con pleno conocimiento de las características del aprendizaje en éste. Un ejemplo sobre la importancia de contar con tales profesores en el ámbito penitenciario se cita en capítulo siguiente, al narrar un esfuerzo emprendido por la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Distrito Federal y la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, a fin de formar a los docentes de la primera como educadores de adultos.

El tercer lugar toca al rubro denominado “otros”, integrado por profesores con formaciones y especializaciones diversas, como: “profesor de educación física”, “profesor de español”, “profesor de matemáticas”, etc.

El cuarto lugar corresponde a los profesores que cuentan con la “Especialización en Menores Infractores e Inadaptados Sociales” (denominación completa de esos estudios de posgrado). Como se ve, paradójicamente se trata de un grupo poco numeroso con respecto a la plantilla total, con lo que es de esperarse un impacto mínimo de la presencia de tales profesores en la orientación y técnicas de la enseñanza practicada en los centros educativos.

Para conocer las dimensiones de esos grupos en cada zona, se tienen las gráficas siguientes:

Cuadro 41. Distribución porcentual por región geográfica de la formación o especialidad profesional de los docentes de los centros educativos de las instituciones penitenciarias.



Por lo que hace a aquel personal contratado para el cumplimiento de tareas docentes en los centros educativos, aún cuando su formación académica no sea la del magisterio, se obtuvieron los datos siguientes:

Cuadro 42. Distribución por región geográfica del personal docente sin formación magisterial de los centros educativos de las instituciones penitenciarias.

Formación Académica	Número por Zona			Total
	Sur	Centro	Norte	
Pedagogo	8	7	5	20
Trabajador Social	8	6	4	18
Psicólogo	2	7	0	9
Psicólogo Educativo	0	0	0	0
Ingeniero	0	3	1	4
Otro	25	8	4	37

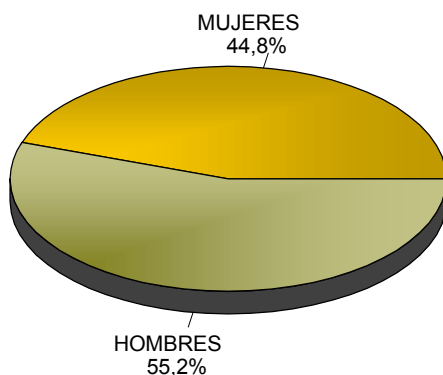
Como queda claro, tratándose de este personal habilitado, el grupo más numeroso es el incluido en el rubro “otros”, que comprende a profesionistas diversos: comunicólogos, fisico-matemáticos, sociólogos, médicos, etc.; le siguen los pedagogos y, en tercer lugar, los trabajadores sociales. El cuarto lugar lo ocupa la psicología, dejando el quinto a la ingeniería.

Es digno de atención el hecho de que no se registró la presencia de psicólogos educativos. Sobre el particular debe decirse que éstos, por las características de su formación y su amplio conocimiento de los factores bio-psico-sociales que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje, y especialmente de este último, se encuentran en posibilidad, y muy probablemente así sea, de llevar a cabo el trabajo docente de mejor manera que otros profesionistas, incluyendo a los psicólogos generales.

▣ *Género.*

Conociendo ya el número de docentes que laboran en los centros educativos y el perfil profesional de éstos, es útil saber cuáles son los porcentajes por sexo de los mismos, para lo que se tiene la gráfica que sigue:

Cuadro 43. Distribución porcentual por género de los docentes que laboran en los centros educativos de las instituciones penitenciarias.



Ésta revela que casi existe un equilibrio entre el número de mujeres y hombres que laboran como docentes en los centros educativos, lo que echa por tierra cualquier intento de ubicar a un sexo como el que más fácil y cotidianamente se contrata para dicho fin.

▣ *Edad.*

Para completar el perfil de los docentes a que se ha venido prestando atención, resta brindar datos acerca de la edad promedio de éstos. Al respecto, puede señalarse que en mujeres, ésta es de 32 años, mientras que en hombres se ubica en los 32.46 años de edad.

Por zona, se observa la siguiente variación:

Cuadro 44. Promedio de edad, por género, del personal que labora en los centros educativos de las instituciones penitenciarias en cada región geográfica.

ZONA	EDAD PROMEDIO	
	MUJERES	HOMBRE
Sur	33.2 años.	36.6 años
Centro	29.8 años	28.3 años
Norte	33.2 años	32.5 años

Como se ve, no existe una variación importante entre las edades de cada sexo, aún cuando ésta es más notoria en la zona sur. En términos generales, los docentes más jóvenes se ubican en la zona centro.

▣ *Profesores de capacitación laboral.*

Merece un apartado especial el caso del personal docente que labora en los establecimientos de reclusión desarrollando cursos diversos, en materia de capacitación laboral.

Sobre ello, sólo 9 entidades afirmaron contar con profesores dedicados a tal actividad; es decir, apenas el 32.14% del total, cuando se trata de uno más de los tres medios señalados por el Art. 18 Constitucional para la readaptación social del interno.

El número total de esos profesores es 34, de los cuales 24 se encuentran en la zona norte y 10 en la centro, no existiendo ningún dato al respecto en la zona sur. Acerca de la pertenencia laboral de tales docentes, puede señalarse que ésta corresponde mayoritariamente al INEA y CECATI, seguidos por CEDEX.

Así, es muy probable que la capacitación laboral tenga, en un buen número de prisiones, un carácter más autogestivo que institucional.

• **Personal Técnico de los Centros Educativos.**

La atención intra-aula en los centros educativos existentes no basta para augurar un rendimiento escolar exitoso en el interno, puesto que es necesario también proporcionarle una serie de apoyos y atenciones que exceden el mero ámbito académico. Además, el profesor responsable de guiar el proceso de enseñanza en grupos de internos requiere contar con el apoyo de un equipo interdisciplinario, que le oriente y retroalimente acerca de aspectos específicos en el proceso del aprendizaje y de su tipicidad en cada interno.

Por lo anterior, es de amplia utilidad el contar con un equipo técnico interdisciplinario especializado en la labor de los centros educativos. Sobre la posible existencia de

ese equipo, su integración y número de miembros, se obtuvo información bastante ilustrativa.

▣ *Número.*

En lo tocante a este rubro, se conoció una cifra total de 64 integrantes de los equipos técnicos interdisciplinarios de centros educativos. De éstos, 31 corresponden a la zona centro, 24 a la norte y 9 a la sur.

▣ *Formación profesional.*

Al respecto debe decirse que el equipo técnico interdisciplinario más útil para los fines antes mencionados, debe estar integrado por pedagogos, psicólogos educativos y trabajadores sociales. Así, se preguntó acerca del número de éstos profesionistas que laboran en los centros educativos con tal fin, sin que se les confunda con aquéllos de las mismas disciplinas, que fungen como docentes. El resultado aparece en el cuadro siguiente:

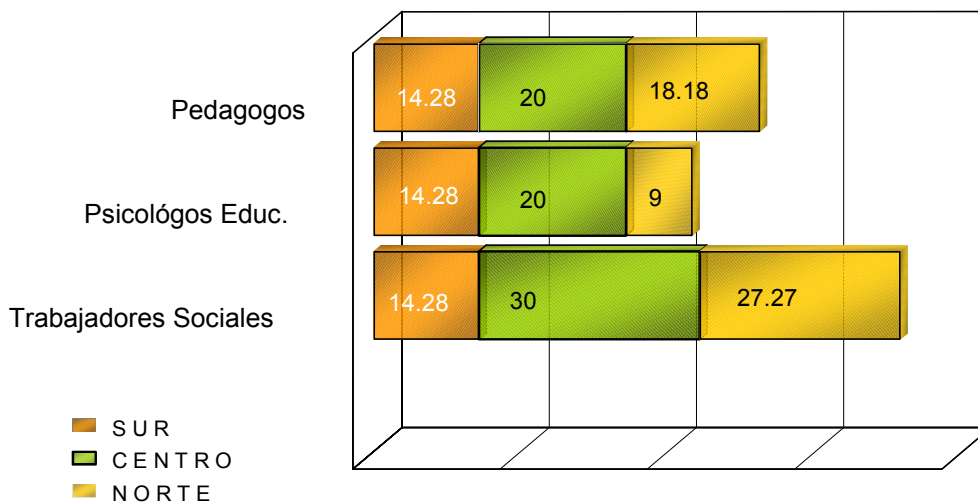
Cuadro 45. Número y profesión del personal que labora en los centros educativos de las instituciones penitenciarias que podría incorporarse a los equipos técnicos de aquéllos en cada región geográfica.

ZONA	NÚMERO			Total
	Pedagogos	Psicólogos Educativos	Trabajadores Sociales	
Sur	2	1	6	9
Centro	5	4	22	31
Norte	7	7	10	24
TOTAL	14	12	38	64

Así, resulta que es la disciplina de Trabajo Social la que tiene prevalencia en los equipos técnicos interdisciplinarios de los centros educativos, seguida de la Pedagogía y, en tercer lugar, la Psicología Educativa.

Sin embargo, ocurre en muchos casos que, de las tres disciplinas citadas, los centros educativos cuentan con tan sólo una o dos. Por ello, se hace necesario conocer en qué proporción de entidades están presentes esos miembros del equipo técnico:

Cuadro 46. Distribución porcentual, en cada región geográfica, del personal que labora en los centros educativos de las instituciones penitenciarias que podría incorporarse a los equipos técnicos de aquéllos.



Como se ve, además del reducido número de integrantes de estos equipos técnicos, su diseminación por las diferentes entidades es mínima, por lo que puede apreciarse un impacto muy reducido de éstos en el quehacer educativo con internos. Es decir, que las más de las veces, el docente es el único responsable del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y, si le es posible y es su voluntad hacerlo, de conocer y atender la problemática específica en sus educandos.

- **Acerca de los Internos Comisionados en Labores Docentes.**

Como se ha venido detallando, las plantillas de docentes con que disponen los centros educativos parecen, sobremanera, insuficientes para la atención adecuada de los potenciales educandos.

En razón de tal problemática, no resulta raro que se incorpore a internos para colaborar en esas tareas docentes, mediante una “comisión laboral” avalada o expedida por la institución penitenciaria. Incluso, existen centros educativos donde los profesores se circunscriben a la “coordinación” de cada nivel académico, dejando en manos de esos internos comisionados la impartición de las clases correspondientes.

Por este motivo, vale la pena analizar las características de esos internos y el apoyo que proporcionan.

- ▣ *Número.*

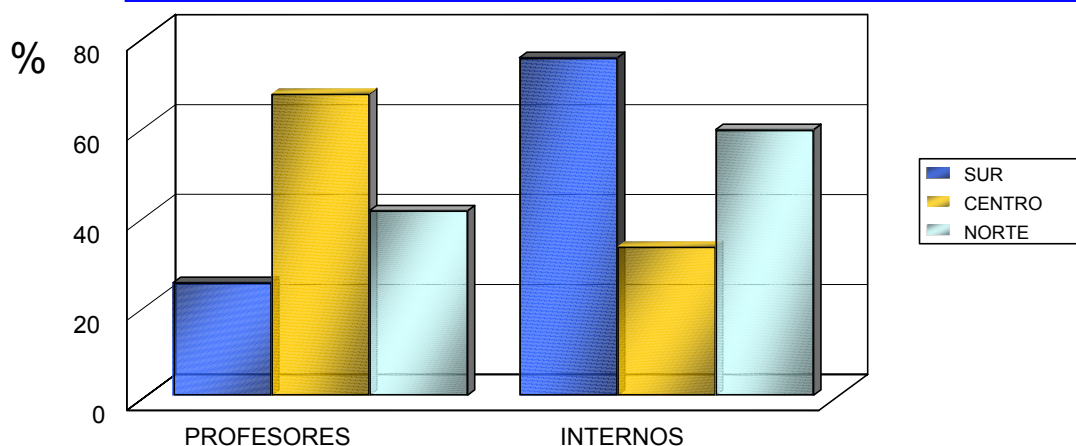
Obviamente, tiene gran importancia el conocer cuántos internos fungen como docentes, sobre ello, se tienen los datos siguientes:

Cuadro 47. Número de internos, en cada región geográfica, comisionados en labores docentes en las instituciones penitenciarias.

ZONA	NUMERO DE INTERNOS COMISIONADOS
Sur	270
Centro	169
Norte	273
TOTAL	712

Aquí resultan de relevancia dos asuntos: por un lado, la zona norte es la que se ha válido mayormente de este apoyo, seguida con una diferencia no significativa por la zona sur; por el otro lado, la suma total de estos internos es mayor que la de profesores. Si sobre esto último se hace un comparativo por zona, considerando una plantilla docente compuesta por profesores e internos comisionados, se tiene que:

Cuadro 48. Número de internos, en cada región geográfica, comisionados en labores docentes en las instituciones penitenciarias y su comparación con el número de profesores.



Esta gráfica resulta por demás reveladora, puesto que deja en claro que, salvo en la zona centro, la actividad educativa descansa en el trabajo docente de internos, siendo ello más visible en la zona sur.

Es de mencionar que, en varias ocasiones se ha observado una reticencia de la población interna a acudir a una actividad educativa a cargo de un interno comisionado. Ello se deriva del hecho de que, esa población coloca al profesor una "inversión" de calidad moral, mientras que tratándose del interno comisionado se dice que: "¿cómo nos va a enseñar si es uno como nosotros, si también delinquiró?".

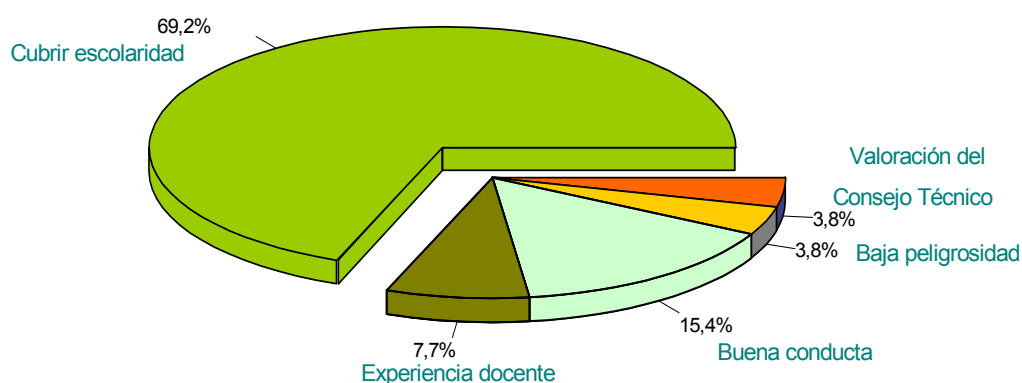
Esto no ocurre en todos los casos, pues algunos de esos internos comisionados han destacado en su actividad docente, pero sí es válido aseverar que la presencia de un profesor permitirá aspirar a una más elevada matriculación de educandos, que cuando se trata de un interno comisionado.

▣ *Requisitos Solicitados.*

Sabiendo ya el elevado número de internos que fungen como docentes en los centros educativos, es digno de atención conocer los requisitos o características que se les solicitan para obtener dicha comisión laboral.

Sobre el particular, se obtuvo una gama de respuestas resumibles en lo siguiente:

Cuadro 49. Requisitos solicitados a los internos que fungen como docentes en las instituciones penitenciarias y su distribución porcentual por la frecuencia de aparición.



Lo anterior indica que, en la mayor parte de las ocasiones, se solicita a estos internos el contar con la escolaridad necesaria para impartir clases en el nivel o grado académico que se les requiera. Le sigue el contar con una buena conducta en la institución.

Como se ve, son pocos los casos en que se pide a esos internos contar con experiencia en la docencia, sin que la falta de ésta conlleve la impartición de algún tipo de cursos, cuyo objetivo fuese el brindarles los conocimientos básicos de pedagogía y didáctica para su desempeño como docentes.

Así, resulta factible encontrar centros educativos cuya plantilla docente se encuentra mayoritariamente conformada por internos comisionados, que no cuentan con los conocimientos y las técnicas necesarias para efectuar su labor.

▣ *Perfil.*

Como se observa en el apartado anterior, de existir un perfil en los internos comisionados como docentes, éste se fundaría en la escolaridad de los mismos. En algunos casos, ello se acompaña de la buena conducta de esos internos, el contar con experiencia en la docencia y, destaca este aspecto, una baja peligrosidad en los

mismos. Sin embargo, excepcionalmente se busca completo este perfil, mientras que lo más común es prestar atención sobre un par de requisitos.

▣ *Responsabilidades Asignadas.*

Se preguntó, en todos los casos, sobre las tareas asignadas a los internos comisionados laboralmente como docentes. La respuesta invariable, aún cuando las palabras utilizadas para manifestarla fueron muy diversas, es la de: “brindar asesorías” a los grupos de internos. Es decir que, al parecer, estos internos comisionados se circunscriben a la sola impartición de clases.

▣ *Internos Responsables de la Capacitación Laboral*

Además de aquellos internos comisionados como docentes para la impartición y desarrollo de los programas académicos existentes, hay internos que llevan a cabo cursos diversos en materia de capacitación laboral.

El número de estos últimos es mucho menor que tratándose de las actividades académicas, puesto que se trata de tan sólo 110 internos, de los cuales 19 corresponden a la zona sur, 23 a la centro y, 68 a la norte.

Esta cifra es, justamente, el doble del número de profesores de capacitación laboral. Recuérdese que en el apartado correspondiente se señaló que en la zona sur no se tiene a un solo profesor para dicha capacitación, por lo que ahora es claro que son 19 internos los que en esa zona podrían estar llevando adelante este medio para la readaptación social.

• **Personal Administrativo**

Conociendo ya el número total de profesores asignados a los centros educativos de los establecimientos reclusión, se puede prestar atención a aquel personal que realiza tareas administrativas en esos lugares.

Para el caso, se solicitó la información respectiva, obteniéndose el cuadro siguiente:

Cuadro 50. Número del personal administrativo que labora en los centros educativos de las instituciones penitenciarias en cada región geográfica.

Categoría Laboral	N ú m e r o			Total
	Zona Sur	Zona Centro	Zona Norte	
Secretaria	14	29	51	97
Auxiliar administrativo	9	2	25	36
Intendente	0	9	6	15
Otro	4	0	6	10

Si estas cantidades son relacionadas con el número de centros educativos por zona, el resultado es el que sigue:

Cuadro 51. Comparación del número de personal administrativo que labora en los centros educativos de las instituciones penitenciarias en cada región geográfica.

Zona Sur		
Categoría laboral	Total de Personal	Por Centro Educativo
Secretaria	14	0.29 por centro
Auxiliar Administrativo	9	0.18 por centro
Intendente	0	0
Otro	4	0.008 por centro

Zona Centro		
Categoría Laboral	Total de Personal	Por Centro Educativo
Secretaria	29	0.59
Auxiliar Administrativo	2	0.04
Intendente	9	0.18
Otro	0	0

Zona Sur		
Categoría Laboral	Total de Personal	Por Centro Educativo
Secretaria	51	1.8
Auxiliar Administrativo	25	0.92
Intendente	6	0.22
Otro	6	0.22

Como se ve, los centros educativos, en general, adolecen de la falta del personal administrativo necesario para realizar tareas de esa índole. Uno de los efectos de esta situación es que, al no contarse con secretaria para esa área, es común que un interno lleve a cabo la transcripción de documentos oficiales, tales como los empleados para la tramitación de certificados de estudios.

- **Personal Bibliotecario.**

Tiene éste una importancia especial, dado que se encuentra a cargo de un área de amplia utilidad para la actividad docente. El que el centro educativo cuente con un responsable de la biblioteca que se vincule con la labor de enseñanza y, más aún, que diversifique actividades en el lugar, dando “vida propia” a esa biblioteca, es un aspecto al que se debiera de prestar atención siempre.

Por esa razón, se obtuvieron datos significativos para conocer el estado que guarda este rubro.

- ▣ *Número.*

Se contabilizó una cifra total de 102 responsables de bibliotecas, pero de éstos solo 57 son empleados. Los restantes 45 son internos comisionados laboralmente para esta función.

Relacionando esa cifra de empleados con las bibliotecas existentes en cada zona se tiene que:

Cuadro 52. Número de personal que labora en las bibliotecas de los centros educativos de las instituciones penitenciarias en cada región geográfica.

Zona	Número de Bibliotecas	Número de Encargados Bibliotecarios	Proporción
Sur	38	12	0.31 por Biblioteca
Centro	32	20	0.62 por Biblioteca
Norte	39	26	0.66 por Biblioteca

Esto implica que, en ninguna zona se cuenta con el personal suficiente para atender los espacios bibliotecarios, por lo que el apoyo de internos se hace indispensable.

- ▣ *Formación Académica.*

Sobre los 57 empleados referidos, es útil conocer su formación académica para, con ello, tener una idea precisa acerca de lo idóneo de los mismos para ese encargo laboral.

Por tal motivo, se establecieron 3 categorías:

- a) Licenciados (o estudiantes) en Biblioteconomía.

- b) Administrativos (secretarias, auxiliares, etc.).
- c) Profesionistas de diversas disciplinas.

Las respuestas respectivas fueron así:

Cuadro 53. Formación profesional del personal que labora en las bibliotecas de los centros educativos de las instituciones penitenciarias en cada región geográfica.

Categoría	Zona Sur	Zona Centro	Zona Norte	Total
Bibliotecónomos	0	0	1	1
Administrativos	3	18	11	32
Profesionistas diversos	9	9	3	24

Llama la atención el que, a nivel nacional, sólo existe un especialista en la materia que labora en el sistema penitenciario, por lo que las más de las veces se trata de personal administrativo, salvo en el caso de la zona sur, donde los más numerosos son los profesionistas diversos.

Como sea, en el 98% de los casos, se trata de personal habilitado.

▣ *Capacitación Proporcionada.*

Sabiendo la situación que prevalece en lo que atañe a los espacios bibliotecarios, debe conocerse si ese personal ha recibido alguna capacitación que le prepare para efectuar de la mejor manera posible su labor.

La respuesta fue afirmativa en 14 de los estados; o sea, que esa capacitación ha tenido lugar en el 50% de los que contestaron a ello. De éstos, 6 pertenecen a la zona centro, 6 más a la norte y, los 2 restantes a la sur.

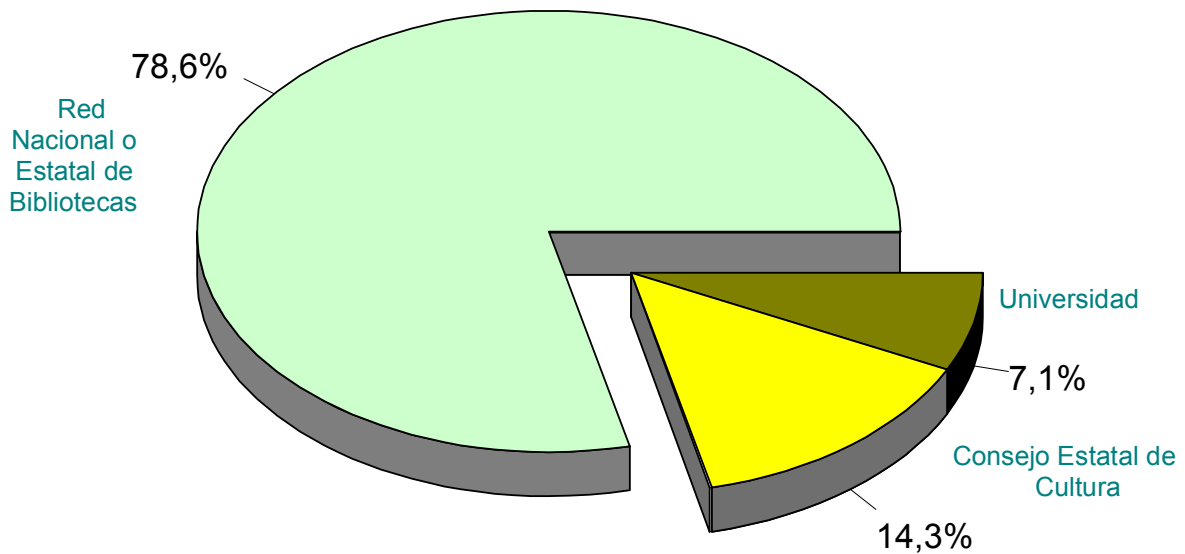
El total de capacitandos asciende a 42, es decir, el 73.68% de aquel personal. La distribución de éstos es como sigue:

Cuadro 54. Número de personal capacitado que labora en las bibliotecas de los centros educativos de las instituciones penitenciarias en cada región geográfica.

ZONA	NUMERO DE CAPACITANDOS
Sur	17
Centro	9
Norte	16

Acerca de quién ha llevado a cabo tal capacitación, se obtuvo que:

Cuadro 55. Distribución porcentual de casos en los que distintas instituciones han capacitado al personal que labora en las bibliotecas de los centros educativos de las instituciones penitenciarias.



RESUMEN Y COMENTARIOS FINALES DEL CAPÍTULO

La revisión de todos los datos hasta ahora presentados, y su consecuente análisis estadístico, permite contar ya con una clara visión acerca de las características y condiciones que existen, actualmente, en materia de la atención educativa a los internos en la República Mexicana. No obstante, conviene efectuar un recuento de los aspectos más relevantes en la materia.

En lo tocante a la infraestructura con que se cuenta para ofrecer aquella atención educativa, existe un déficit importante no solo tratándose del total de centros educativos que, para ello, se tienen, sino inclusive en el número de aulas. Es de resaltar el que, en una importante cantidad de establecimientos de reclusión no hay centros educativos como tales, puesto que tan sólo se trata de un aula, en ocasiones habilitada, en donde se realiza la impartición de clases que, obviamente, no atienden a todos los niveles académicos.

Más aún, se detectaron prisiones cuyo diseño arquitectónico no contempló instalaciones para la realización de actividades educativas y, a la fecha, no se cuenta con espacios siquiera habilitados para ello, motivo por el que se están empleando áreas "compartidas"; es decir, se ocupan por algunas horas para ahí concentrar a los internos que cursan algún nivel académico, a fin de proporcionarles una asesoría mínima, dadas esas condiciones.

Contra lo que se pudiera esperar, si de evaluar esa infraestructura se trata, la zona compuesta por las entidades federativas de la región norte de la República Mexicana son las que presentan un mayor rezago en la materia. Las condiciones óptimas aparecen en la zona centro del país, quedando la zona sur en un punto intermedio.

Además de lo concerniente a la existencia de espacios para la impartición de clases diversas a los internos, se prestó atención a la presencia de bibliotecas, debidamente instaladas o tan solo habilitadas, llegándose a la conclusión de que éstas han tenido poco apoyo en lo relativo a su conformación y operación, dado que la mayoría se ha integrado con donativos diversos y sin contar con su incorporación, y la atención que de ella se deriva, a la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Es la zona sur la que muestra un mayor atraso, en lo referente a estos espacios, quedando la zona centro como la que tiene un mayor desarrollo en la materia y, en un nivel intermedio, la zona norte.

Contando ya con todos estos datos acerca de la infraestructura en que tiene lugar la atención educativa a la población interna, se indagó acerca de los medios y recursos didácticos, pudiéndose concluir que, en lo general, los docentes que laboran en los centros educativos de los establecimientos de reclusión pueden valerse regularmente del auxilio de pizarrón, videocasetera y monitor, de la consulta por parte del educando de libros de texto correspondientes a su nivel y grado académico, de la toma de notas y apuntes por parte de éste, y de la organización de su clase a partir de contar con una colección de aquellos textos, misma que le pudo ser

proporcionada en el centro educativo, lo cual casi siempre ocurre, o bien acude a la biblioteca del lugar para ahí consultarlos.

Por otra parte, al abordar la información acerca de los servicios educativos proporcionados a los internos en los establecimientos de reclusión, destacó el hecho de que resulta mayor la asistencia de internas que de internos a las diferentes actividades académicas, no en número sino en proporción por cada género. Continuando con esas proporciones, resultó ser la zona sur la que tiene el mayor índice de asistencia en ambos géneros.

Sin embargo, al contrastar la captación de internos por nivel académico, lo cual es un buen indicador del nivel de eficacia en la atención proporcionada por los centros educativos, la zona sur vino a ocupar el último lugar, mientras que es la norte la que alcanza las mayores proporciones. La misma ventaja reflejó la zona norte al abordar la prestación de servicios en el nivel licenciatura, puesto que las únicas 5 entidades que sí lo brindan pertenecen a aquella región, lo que señala un grave rezago en la materia a nivel nacional.

Acerca de los promedios de aprobación que se obtienen, éstos oscilan en el 7, con diversos decimales, con una disminución paulatina de la primaria al bachillerato. Sobre la expedición de certificados de tales niveles, es la zona centro la que mayormente lo ha hecho, seguida de la sur, lo que significa que la eficiencia terminal es más elevada en la primera región, aún cuando de forma global las calificaciones más altas aparecen en la zona sur.

Además de esta atención académica, los centros educativos proporcionan cursos diversos en materia de capacitación laboral en 14 entidades federativas, lo cual brinda a ésta un matiz verdaderamente educativo, lo que no ocurre en los estados restantes, donde más bien se trata de una habilitación para el trabajo. Es de destacar que, a nivel nacional, sólo se conoció de dos entidades en donde tiene lugar la impartición de carreras de carácter técnico.

Así, parece ser que otro de los medios para la readaptación social, es decir la capacitación laboral dirigida al interno, adolece de una amplia falta de estructuración.

Para completar lo relativo a la oferta educativa dirigida al interno, se examinó información acerca de las actividades recreativas, culturales y deportivas, así como las denominadas “actividades extraescolares”, que se generan a instancias de los centros educativos, misma que vino a demostrar que, en la mayor parte del país, sí tienen lugar tales actividades; por el contrario, existen estados en donde aquéllas cobran más un carácter de “eventos” de entretenimiento.

Otro aspecto analizado fue la existencia de grupos de apoyo espiritual y religiosos, que utilizan las instalaciones de los centros educativos para ahí llevar a cabo sus reuniones o ritos, lo que representa la distracción, y según se vio hasta la pérdida, de algunas aulas que pasan al control de esos grupos. Tal situación acontece en más del 80% de los estados.

Un punto de amplia importancia, es el que se refiere a los apoyos interinstitucionales que confluyen en la prestación de servicios educativos, los cuales se materializan fundamentalmente en la certificación de los estudios cursados por internos, destacando en el área académica el INEA y la SEP o sus similares en los estados; para el caso de la capacitación laboral, los apoyos recibidos provienen regularmente del CECATI y el INEA.

Al saber ya las características que prevalecen en los distintos niveles operativos de los programas de atención educativa a internos, viene a ser materia de interés el perfil de aquellos que acuden a tales programas. Así, fue posible determinar que la edad promedio de las internas e internos que asisten a los centros educativos oscila en los treinta años, teniendo como los delitos más comunes en hombres los patrimoniales, contra la salud, la violación y, el homicidio, mientras que tratándose de mujeres son los delitos contra la salud, los patrimoniales y, el homicidio.

Obviamente, no puede quedar completo este capítulo de no asentarse en él datos acerca del personal adscrito a los centros educativos, motivo por el que se describe la plantilla laboral correspondiente, en la que destaca que una gran mayoría de sus integrantes son profesores dedicados a los distintos niveles académicos, a los que les sigue el personal administrativo de diversas modalidades, en tercer lugar personal de apoyo técnico al trabajo docente, después aparece el personal responsable de las bibliotecas y, en último lugar, los profesores que tienen a su cargo cursos de capacitación laboral.

En lo tocante a esos profesores de los niveles académicos, resultó que la mayor parte de éstos se ubica en los estados de la zona centro, con una importante ventaja por encima de la norte y sur, respectivamente. Sobre la pertenencia laboral de tales docentes, es evidente que casi tres cuartas partes corresponden a profesores comisionados por diversas dependencias, sobre todo de la SEP o su similar en cada entidad; la parte restante es la de aquellos contratados por las propias direcciones de prevención y readaptación social.

Un dato de amplia relevancia es la formación profesional de tales docentes, misma en la que, se sabe ahora, predominan los estudios normalistas. Se efectuó una separación entre el personal con la formación magisterial y aquél que aún sin contar con ella, sí labora en calidad de docente, detectándose una abrumadora mayoría de los primeros.

En ambos grupos de docentes, existe casi un equilibrio de géneros, es decir que se tiene un número casi igual de profesoras con respecto al de profesores. Lo mismo ocurre, en términos generales, en el renglón de la edad, misma que se ubica apenas por encima de los treinta años.

En lo concerniente a los profesores de capacitación laboral, es observable un claro déficit en cuanto a su número, puesto que es apenas cerca de una tercera parte del país en la que sí aparecen éstos.

Dada la importancia que reviste para el quehacer educativo la existencia de un grupo de profesionistas, fundamentalmente pedagogos, trabajadores sociales y, psicólogos educativos, que apoyen a los profesores para consolidar el proceso enseñanza-aprendizaje, se describió el papel que éstos tienen en los centros penitenciarios. Así, resultó que su reducido número y diseminación irregular, conllevan un impacto poco significativo sobre la materia citada.

Una problemática muy frecuente, radica en la insuficiencia de la plantilla de docentes para la atención de los potenciales educandos, lo cual motiva la recurrente utilización de internos, a quienes regularmente se les solicita tan sólo el cubrir la escolaridad necesaria para el caso, para fungir como “asesores” en los distintos niveles académicos. La suma total de estos internos comisionados en tal labor, es mayor que la de profesores, lo cual es más fácilmente observable en la zona sur.

Una situación similar a la antes descrita acontece en el renglón de la capacitación laboral. Inclusive, se viene a repetir en tratándose del personal administrativo y, aún cuando en menor proporción, de aquél que tiene a su cargo los espacios bibliotecarios.

Continuando con éste último, resulta ser que a nivel nacional solamente se conoció de un Licenciado en Biblioteconomía que labora en el ámbito penitenciario. Así, casi siempre las bibliotecas de los centros de reclusión están en manos de personal administrativo, de internos comisionados para tal fin, o de profesionistas diversos, en ese orden; habiendo recibido buena parte de todos éstos una capacitación básica sobre la organización y operación de esos espacios, misma que generalmente ha sido impartida por la Red Nacional de Bibliotecas Públicas o su similar en cada entidad.

CAPITULO III

PROPUESTA DE UN MODELO

SEMI-ESCOLARIZADO PARA LA ATENCIÓN

EDUCATIVA A LA POBLACIÓN INTERNA

“Una idea muy ambiciosa pero muy peligrosa sobre la readaptación social, es la transformación del individuo. Yo confieso que en alguna vez, por fortuna hace muchos años, pensé que de eso se trataba, que el readaptador tenía que volver a hacer al individuo, recrearlo, regenerarlo, como dijo alguna vez el artículo 18 de la Constitución, transformarlo, modificarlo, convertirlo, evangelizarlo, hacerle un buen ciudadano, un buen padre de familia, un hombre religioso, claro, de la religión que a mí me guste, un hombre con ciertas ideas políticas que a mí me gusten. Eso es readaptar. Yo creo que eso es muy discutible y en todo caso es muy peligroso, nos lleva a cancelar la libertad del ser humano, que es un bien valioso que no se debiera conculcar ni siquiera en la prisión.

Entonces, ¿qué es la readaptación, hasta dónde debe llegar, qué se pretende con ella?

Yo diría que readaptar es actuar sobre las causas para suplir las deficiencias que pudieron orillar al delito, informar o ilustrar, enterar a aquél que por ignorancia delinquirió, dar habilidad laboral, es decir, sentido de destino económico, a aquél cuya indigencia y cuya ineptitud lo llevaron a delinquir, eso es readaptar, no más que esto, es decir, poner a flote al ser humano, colocarlo en condiciones de elegir con entera libertad si quiere cometer o incurrir en una conducta ilícita, o si quiere conducirse como cualquier buen ciudadano, reponerle su libre albedrío en la práctica y nada más (...)”

Dr. Sergio García Ramírez

1. INTRODUCCION

La educación dirigida a los internos de los diferentes establecimientos de reclusión de la República Mexicana tiene un propósito claramente definido, el asentado en el Art. 18 de la Constitución Política:

“(...) Los gobiernos de la Federación y de los Estados, organizarán el sistema penal, en sus respectivas jurisdicciones, sobre la base del trabajo, la capacitación para el mismo y la educación como medio para la readaptación social del delincuente (...)”. (Secretaría de Gobernación, 2000:19).

Así, el que el constituyente haya señalado que, en el ámbito del sistema penitenciario mexicano, la educación es parte integrante de las bases para la readaptación social, no debe interpretarse como el propiciar en el interno la adquisición de la lecto-escritura o, en el mejor de los casos, la acumulación de una amplia gama de conocimientos de muy diversa índole y disímiles disciplinas científicas, queriendo esto significar el “dar la cultura” al ignorante criminal o al criminal ignorante. Si ello fuera de esta forma, entonces la readaptación tendría que entenderse como un mero “adiestramiento” para la vida en colectividad, merced a la adquisición de un oficio y la antes citada acumulación de conocimientos.

En este sentido, el papel históricamente asignado a la educación en las prisiones (mismo que ha sido ya analizado en el capítulo primero), se reduciría al de un mero intento de “escuelita” en la cárcel; si tal fuera el caso, el que el término “readaptación” se haya visto sustituido por el de “reeducación” en sistemas penitenciarios como el español, no tendría sentido.

Evidentemente, ello no es tal puesto que la educación como medio para la readaptación social implica el llevar al individuo a un amplio conocimiento acerca del mundo que le circunda y al cual pertenece, al que, por añadidura, será devuelto al recuperar su libertad. Es decir que, la educación o, mejor dicho, los centros de enseñanza en los establecimientos de reclusión deben propiciar el que al interno le “sean abiertas las puertas del mundo”.

Para alcanzar tan ambicioso propósito, resulta menester cumplir con dos condiciones básicas, a saber:

- 1.- Llevar a cabo una adecuada planeación educativa, abarcando los aspectos de contenidos, tiempos, estrategias de enseñanza, etc., y
- 2.- Definir con certeza lo que se espera desarrollar en el destinatario de esta educación: el interno.

Esto último resulta complementario y requisito en lo primero. Tal aspecto bien puede orientarse a un hecho concreto del individuo: su pensamiento. Es decir, ¿qué esperamos que ese interno sea capaz de pensar, una vez que haya recibido total o parcialmente la educación por nosotros propugnada?

Ello nos remite al o los paradigmas que subyacen a todo modelo educativo. Así, bien se puede hablar de paradigmas “biologistas”, que se han visto plasmados en la educación como técnicas conductistas (o mejor conocidas como aprendizaje instruccional), paradigmas genéticos que han dado lugar a planteamientos de corte cognoscitivista, entre los que destacan las valiosas aportaciones de Jean Piaget; y paradigmas “contextualistas”, que han dado lugar a propuestas como las de R.F. Riegel.

Al respecto, debe comentarse que los modelos educativos que a la fecha son aplicados en nuestro país, tienen una fuerte inspiración cognoscitivista; sin embargo, a la postre la misma ha terminado por entenderse como un planteamiento esquematizado, acartonado acerca del aprendizaje o, más concretamente, de los diferentes niveles de conocimiento y aprendizaje (estadios) en el individuo, particularmente desde su nacimiento hasta la adolescencia, con lo que se ha forzado a dicho planteamiento hasta lo siguiente:

- a) Ignorar las aportaciones que, en el mismo paradigma, han proporcionado otros autores, entre los que destaca Henry Wallon, quien enfatiza la importancia que para el desarrollo cognoscitivo significa la interacción del individuo con su entorno social, y
- b) Extender los procesos de formación de las estructuras mentales, en particular de la representativa del estadio de las operaciones formales planteado por Piaget, hasta la edad adulta, con lo que se propone una visión de pensamiento plástico en el ser humano, caracterizando la adultez por un pensamiento “lógico”. Pero, recuérdese que la población interna a la que aquí se presta atención corresponde a la edad adulta y, ¿es posible caracterizar en ésta el pensamiento lógico?

En consecuencia, bien valdría la pena analizar ese pensamiento adulto, su tipo, y con ello establecer una propuesta metodológica de proceso enseñanza-aprendizaje para alcanzarlo.

Ello obliga a ampliar las bases del citado modelo “contextualista”. Éste ubica al individuo en su entorno social, por lo que el desarrollo que en él se da, en mucho, se dice, está determinado por ese entorno; de esta forma, Riegel da cuenta de un tipo de pensamiento adulto tendiente a problematizar acerca de esa relación individuo-medio, mismo que más que pretender ceñirse a constricciones diversas, viene a habilitar al sujeto para enfrentar el dinamismo característico de la vida en sociedad, puesto que le permite analizar, discernir, refutar, etc., lo que enfrenta a su alrededor (Grupo Andragógico de Nottingham. 1986:4). Es decir que, este pensamiento más que buscar soluciones absolutas a esa relación con el medio social, trata de establecer enfoques nuevos acerca de la misma, por lo que una solución o interpretación actual puede no resultar eficiente en el futuro, y un problema presente puede transformarse a posteriori en una herramienta útil, todo lo cual lleva a Riegel a denominar a ese pensamiento como “dialéctico” (Ibid: 5).

Y, ¿no es esto lo que esperamos del pensamiento del adulto en reclusión, en el marco de la readaptación social? Más que un mero adiestramiento se estaría, entonces, procurando en el interno un nivel de pensamiento que le permitiese reflexionar acerca de su ubicación en la colectividad a la que pertenece, por lo que aquella conceptualización acerca de la imputabilidad como: “la capacidad de querer y hacer en torno al Derecho Penal”, viene a adquirir un peso específico.

Debe destacarse que no es propósito del presente estudio ofertar una nueva visión acerca de la educación y, en particular, acerca de aquélla impartida en los centros de enseñanza de los establecimientos de reclusión. Más bien, se pretende despertar en los interesados en este rubro la búsqueda de objetivos claros, más allá de los estrictamente académicos (demasiado limitados para la meta de la readaptación social) acerca de ese quehacer educativo. Si se lograra lo anterior, seguramente se haría posible y factible la planeación educativa correspondiente.

Pero para ello, es necesario comentar acerca de los elementos teóricos que pueden dar lugar a una educación que propicie el “pensamiento dialéctico”.

Inicialmente, se tendrán que ubicar las características del aprendizaje en el adulto, empleando para ello los conocimientos más actuales en la materia, entendiendo que el proceso enseñanza-aprendizaje, tratándose de internos, se refiere al universo de la educación de adultos y, más específicamente, al de la educación de adultos en reclusión, un ámbito aún inexplorado y precisamente por ello fértil para la investigación psicoeducativa.

Al respecto debe decirse que Piaget, de manera por demás atinada, señala una clara diferencia entre el pensamiento del niño y el del adolescente, caracterizando a este último, en su etapa más elevada, como “lógico formal”. Este incluye la capacidad de abstraer las variables incluidas en un problema y la capacidad de “razonar” acerca de las combinaciones posibles de estas variables, para alcanzar la solución del mismo (Piaget prioriza sus trabajos en torno a esquemas y modelos matemáticos); en esta etapa queda inscrito el pensamiento conocido como hipotético deductivo. Riegel va más allá, y contraviniendo las ideas más difundidas durante la década de los 70’s,

inquieta sobre lo contradictorio de querer extender la etapa del pensamiento lógico formal hasta la adultez del individuo. Así, Riegel habla de un modelo de pensamiento que, lejos de buscar soluciones inmediatas y unitarias (para cada caso o problema) en la vida corriente del individuo, le procure una ubicación en el entorno social (ecológico), valiéndose de las diferentes variables y, más aún, de problemas anteriores o alternos, para irse “adaptando” en aquella ubicación; así: “(...) puede decirse que el pensamiento formal operacional trata de eliminar contradicciones y, como consecuencia, solucionar un problema o contestar una pregunta. Mientras que el pensamiento dialéctico operacional (el desarrollado por Riegel) trata de tolerar la contradicción y usar la tensión entre dos o más explicaciones contradictorias como una nueva fuerza creativa que permite el descubrimiento de nuevas preguntas y problemas”. (idem).

Y ¿acaso no será esa la situación en que colocamos al interno receptor de la “educación” brindada por el centro de reclusión? Es decir, ¿acaso no estamos preparando a ese individuo para enfrentar a un mundo fácilmente entendible y con problemas que deben analizarse desde una lógica formal para que, tras su puesta en libertad, éste se encuentre de nueva cuenta inmerso en una sociedad plena de un dinamismo y contradicciones incomprensibles para él?

Así, parece por demás prudente que antes que preocuparnos por alcanzar una metodología básica para la labor docente que nos ocupa, se develen los propósitos sobre los que se debe fundar dicha práctica educativa. Es decir que, no se pretende enseñar a enseñar, sino establecer el para qué enseñar.

2.- PLANTEAMIENTO PARA LA ENSEÑANZA EN RECLUSIÓN.

Como se dijo antes, se pretende presentar al lector una posibilidad diferente para llevar a cabo las actividades educativas dirigidas a la población interna de los centros de reclusión de la República Mexicana, teniendo como propósito básico en ello la readaptación social del individuo y no tan sólo la búsqueda de logros de corte académico en él, razón por la cual debe explicarse el marco referencial que tendría que servir como guía metodológica en tan ambicioso y loable intento. Así, en adelante se presenta un bosquejo de dicho marco.

Debe advertirse que se trata de un bosquejo inacabado, puesto que el mismo está sujeto al enriquecimiento teórico que cotidiana y necesariamente surge del trabajo en aula, razón por la que esta propuesta se pretende útil tan sólo en la medida que permita al responsable de dicho trabajo vislumbrar nuevas posibilidades y alcances en y para el mismo. Evidentemente, dicha práctica de suyo arroja copiosos elementos de corte empírico que, de ser debidamente acumulados y rescatados, podrán alcanzar la sistematización que da pauta al enriquecimiento de toda ciencia.

Entrando en la materia de interés para la investigación presente, se ha hablado ya de un tipo de pensamiento que, aunque poco estudiado, bien pudiera ser el más común y útil para el individuo durante su vida adulta, el así llamado por Riegel

"pensamiento dialéctico". Dicho pensamiento puede caracterizarse por procurar un más claro entendimiento del ritmo de la vida del común de los seres humanos: plena de contradicciones y problemas, muchos de ellos derivados de la vinculación con otros individuos; así, el pensamiento analizado por Riegel permitiría enfrentar e inclusive aprovechar tales contradicciones, sin que necesariamente la persona aspire a "acabar" con esos problemas sino, más bien, que se encuentre en posibilidad de enfrentar a los mismos y a otros futuros, tal vez más complejos aún, valiéndose de ese entendimiento de la dinámica social.

Por lo anterior, es muy probable que el tipo de pensamiento más útil para el propósito de la readaptación social sea éste, pero ¿es posible que dicho pensamiento sea fomentado e impulsado en los espacios destinados para el servicio educativo a internos?; la respuesta a tal interrogante surgirá del análisis que sigue.

Debe adelantarse que, en buena parte, lo que a continuación se escribe tiene una fuerte inspiración en las aportaciones que el "Grupo Andragógico de Nottingham" arriba citado hace en torno a la incentivación del pensamiento dialéctico, al que casi siempre se refieren como "reflexivo", en un proceso de educación de adultos.

Comencemos por establecer el requisito para poder producir el pensamiento dialéctico o reflexivo: la participación activa del educando adulto en el proceso enseñanza-aprendizaje al que se ha (o se le ha) sumado. Pero, ello no se circunscribe a lo que tiene lugar en la dinámica de una clase "tradicional", es decir, a que el "alumno" responda a las interrogantes que le plantea el "profesor". No, esto debe entenderse como una participación plena que le lleve, en buena medida, a colocarse casi a la par del papel del profesor, con respecto a la toma de decisiones acerca de su propia formación y a los demás miembros del grupo de educandos; se trata de poder opinar sobre todos aquellos aspectos que tienen lugar durante ese evento educativo, desde las cuestiones de contenido, métodos de exposición, hasta la propia evaluación educativa.

Pero, ¿cómo puede el interno llegar a hacer esto?, o más bien ¿cómo se le pueden brindar tales prerrogativas en una actividad entendida como parte de su "tratamiento"?, ¿cómo se puede señalar como positivo algo que evidentemente habrá de restar autoridad al "maestro"? Es preciso explicar los alcances de tan temeraria sugerencia.

La observación exhaustiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene lugar en los centros de reclusión, permite describir como común y general a ese proceso las características siguientes:

- a) Dado que se trata de una relación profesor-alumno, se parte del hecho de que el interno deposita su confianza en la figura de aquél para ser "educado", con lo que aceptará plácidamente (casi se diría que sumisamente) lo que el profesor decida en torno a cómo deberá de aprender.

- b) Puesto que el propósito de este proceso, a los ojos de la generalidad de los profesores, se circunscribe a la mera "educación" del interno, el docente lleva a cabo actividades que le pueden augurar una alta retención, por parte de sus alumnos, de los conocimientos enseñados.
- c) En virtud de que se pretende que la "educación" recibida por el interno cuente con el reconocimiento oficial, se recurre a la acreditación de dichos estudios por parte de los órganos del Gobierno, federal y estatal, competentes en la materia. Así, dado que, regularmente, esta acreditación se condiciona al cumplimiento de los planes de estudio correspondientes, resulta impensable el que el interno influya en algo de los mismos.

Vistas así las cosas, las posibilidades de que la aseveración hecha con anterioridad se materialice parecen bastante remotas; sin embargo, permítase argumentar en pro de ella lo que sigue:

- Si la intención de brindar servicios educativos a la población interna obedece al deseo de ver en éstos un medio impulsor y consolidador del proceso de la readaptación social, ello nos obliga a pensar en la clase de individuo que se espera encontrar al término de ese proceso: seguramente no se trata tan solo de un sujeto en capacidad de leer y escribir o que ostente un certificado de estudios de cualquier nivel. No, se espera en él la capacidad de convivencia armónica hacia con sus prójimos, la posibilidad del discernimiento en torno a las situaciones conflictivas que se le presenten en el goce de su libertad, inclusive puede esperarse de él un adecuado nivel de tolerancia hacia las frustraciones y agresiones que reciba de su interacción en sociedad. Todo ello, difícilmente se podrá incentivar en la persona del interno al inculcarle, únicamente, la disciplina característica del aula "tradicional" y manteniéndole en una rutina de aprobación y desaprobación de conductas (siempre dentro del aula) por parte del profesor. Si tal fuese la situación, ¿en qué momento se estarían potencializando y desarrollando las capacidades de ese individuo, en tanto ser humano que es? Más aún ¿en qué momento se le estaría preparando para la vida (o la vuelta a la vida) en libertad?

Así, el pensar en la participación activa del interno para opinar, y tal vez hasta decidir, sobre las características del proceso al que se está (o como ya se señaló, se le está) sumando, bien permite, también, suponer que se le empieza a preparar o reforzar en cuanto a la toma de decisiones acertadas acerca de lo que incide en su vida presente y futura, considerando también las opiniones y hasta afectaciones en y de otros, como es el caso del profesor y sus compañeros.

- Como es bien sabido, uno de los problemas iniciales a que debe de enfrentarse el educador de adultos, es el sentimiento de "incapacidad para aprender" que buena parte de los alumnos puede manifestar, esgrimiendo argumentos tales como su propia edad, lo cual fácilmente puede llevar a la deserción de los afectados. Al respecto, Hermanus F. señala que:

"Los educandos adultos a veces sufren de falta de confianza en sí mismos. Esto no es el resultado de una actitud fatalista, sino una forma sumamente normal de comportamiento, dadas sus circunstancias. Generalmente, la falta de confianza en sí mismo se deriva de que el adulto se encuentra en lo que para él pudieran representar circunstancias extrañas, en las que todavía no ha tenido la oportunidad de "probar" sus habilidades. Esta dificultad particular tiene mas posibilidades de presentarse en los casos de adultos que han tenido muy poca escolaridad previa". (Academia de Educación de adultos. b) 1981:69)

¡Cuán aplicable es lo dicho por Hermanus para el caso de los internos participantes en actividades educativas! Así, el que desde el primer momento este interno tenga la posibilidad de opinar acerca de lo que ocurrirá en el trabajo intra-aula, muy probablemente redundará en un sentimiento de mayor involucramiento en cuanto a lo que ahí ocurra, dejando atrás esa sensación de lejanía con respecto a los intereses y necesidades propias.

- El que, entonces, el interno se vea en la posibilidad de participar activamente en los trabajos de su propia educación, facilita para el profesor el fenómeno que, también, Hermanus describe:

"El educando adulto, en parte merced a sus experiencias vividas, y en parte gracias a su experiencia de trabajo y capacitación, frecuentemente sabe mucho más sobre algunos tópicos que el propio educador (...) Dado que sus experiencias lo convierten en una fuente potencial de información, el educando adulto puede contribuir de manera importante a la educación de sus compañeros". (ibid: 68)

Así, el profesor puede valerse de tales conocimientos de sus educandos sin, por ello, sentirse desplazado. En cambio, estará por demás cierto en cuanto a dar pie al reforzamiento de la confianza en sí mismos.

- Con respecto al problema que puede entrañar el que también se opine, por parte de los internos, acerca de los contenidos a revisar y "aprender" durante el proceso educativo, considerando que dichos contenidos obedecen a los programas de estudio de las instituciones que certifican la formación académica de aquellos, el Grupo Andragógico dice que:

"Aún en cursos que están limitados por programas de estudio, porque se relacionan con exámenes y otros requisitos institucionales, el grupo puede problematizar el contenido prescrito convirtiéndolo o relacionándolo con cuestiones, problemas o preguntas significativas". (Grupo Andragógico de Nottingham 1986:43)

Es tan precisa esta aclaración, que no requiere mayor comentario sobre su pertinencia en la educación de internos.

Con todo lo hasta aquí mencionado, parece por demás posible y útil la aplicación de este enfoque para el caso de la educación de adultos en reclusión. Sin embargo, se hace necesario proporcionar al lector una idea más clara sobre cómo se tendría que organizar el proceso educativo que tendiese a desarrollar en el interno un tipo de pensamiento dialéctico o reflexivo, que le prepare verdaderamente para la vida en libertad y, con ello, se convierta realmente en un elemento básico en y para la readaptación social.

Por lo anterior, en el apartado que sigue, se procederá a dar una explicación mas detallada acerca de la orientación y organización que debiera caracterizar a la atención educativa de la población interna, en el marco referencial hasta ahora analizado. Pero, antes, es oportuno citar a Mario Lodi, destacado profesor de primaria en Italia, quien al analizar el quehacer educativo a su cargo llega a conclusiones tan importantes como la que se presenta:

"(...) Hay un paralelismo aterrador entre las aulas de los colegios y las celdas de una vieja prisión: la misma fijeza obsesiva en las estructuras perceptivas (colores, formas superficies), la misma monotonía psicológica. Durante el recreo de la mañana, al bajar los chicos al patio desnudo de toda vegetación, vigilados por los maestros, me da la impresión de encontrarme entre presidiarios que salen a airarse". (Lodi M. 1977:229)

Frecuentemente puede constatarse la verdad de ello con tan sólo observar las sombrías aulas en las que se lleva a cabo la labor educativa y, ¿qué decir cuando ello tiene lugar en un centro de reclusión? Para todo aquél que ha tenido la oportunidad de conocer centros educativos en diferentes penales de la República Mexicana, no le resultará nada descabellado lo dicho por Lodi, puesto que en un buen número de ocasiones, al conocer lo deplorable de las condiciones existentes en esos espacios, no puede más que encontrarse ahí una extensión de la prisión, con celdas más grandes que las demás de la institución. No puede reconocerse en esos lugares ninguna invitación al verdadero estudio.

Pero, considerando que un elevado número de los internos que se acercan a esos espacios contaron con una previa, aunque muy probablemente corta, experiencia de educación formal, ¿qué diferencia encontrarán éstos entre la escuela que conocieron en su vida en libertad y la de la prisión?

“Queda una diferencia: el presidiario en su celda vive solo con sus pensamientos; en la escuela, en cambio, cada aula tiene un maestro que ni los niños ni sus familias han escogido, que obliga a los niños a repetir lo que dice y premia a los que se le someten mejor. Todo el mundo manda a los niños y por lo tanto él está justificado: los padres le mandan en casa, el cura en la iglesia, el maestro en la escuela; luego les mandará el dirigente en el partido o en el sindicato, el sargento en el ejército, y finalmente el amo en la fábrica. Un hombre que se cría así, se compensa mandando a la mujer y a los hijos, y como consecuencia

a la larga cadena que ya nadie se atreve a romper, porque todo el mundo se conforma con su papel de carcelero. Creerás que exagero (se está dirigiendo a una amiga que se prepara para ser profesora), pero no hay nada como las instituciones para ver que consideración merece el hombre. A mi entender el que inventó estas escuelas parecidas a las cárceles no tenía demasiado en cuenta la libertad de su prójimo". (ibid:229-230)

3.- ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE.

Para desarrollar los diferentes aspectos que debiera cumplir un proceso educativo que tendiese a generar o promover en el interno el tipo de pensamiento llamado dialéctico o reflexivo, es necesario considerar previamente la influencia que, en ello, puede tener el entorno de la prisión y definir, en caso de que dicha influencia resulte negativa, si es posible llevar a cabo el propósito señalado para esa educación.

Acerca de la importancia que puede tener ese entorno, Antoine León dice lo siguiente:

"(...) Los elementos que favorecen o entorpecen la educación son múltiples. Algunos dependen sobre todo de una causalidad externa, de la organización del medio pedagógico y del entorno social, mientras que otros, los factores internos, conciernen más directamente al individuo, a su pasado, sus capacidades, sus motivaciones, etcétera". (Academia de Educación de Adultos b) 1981:22)

"Las características psicobiológicas y psicosociales (actitudes, motivaciones, capacidades) en que debe apoyarse la formación de adultos dependen, en gran parte, de las condiciones de vida y del medio educativo pasado y presente". (ibid:24)

Así que, León nos señala una gran importancia de los factores ambientales en la educación del adulto. Con ello, pareciera ya existir una gran desventaja en cuanto a las posibilidades de obtener resultados óptimos en lo tocante al pensamiento dialéctico. Pero, Hermanus indica que:

"Aunque es cierto que algunas de las características del educando adulto -tanto las negativas como las positivas- están relacionadas con la edad y con los factores hereditarios, la mayoría son el resultado de las condiciones ambientales. Esto debe recordarse, particularmente en el caso de educandos con desventajas sociales y económicas, dado que lo anterior significa que la gran mayoría de las dificultades no son inherentes y que, por consiguiente, pueden ser superadas mediante procedimientos correctivos y paciencia por parte del educador". (ibid: 67)

Hermanus entonces, pareciera estar refiriéndose de manera explícita a un alto porcentaje de los internos que participan en las actividades educativas generadas al interior de los penales de nuestro país: individuos provenientes hogares limitados en elementos estimuladores en el ámbito cognitivo y afectivo. Así, el propio Hermanus brinda una esperanza en esta problemática: la influencia determinante del trabajo del educador. Sin embargo, esta salida, a su vez, entraña una nueva problemática, en este caso circunscrita a ese educador, o más bien al desempeño del mismo:

"(...) Conocer al educando implica mucho más que meramente etiquetarlo como "pobre", "rico", "clase baja", "clase media baja", "trabajador", "campesino", etc. Debería hacerse un esfuerzo adicional por conocerlo en tanto que individuo; es decir, por entender aquellas características individuales y de personalidad que lo destacan y lo hacen diferente a los otros miembros de su grupo de referencia. A menos de hacerlo, así, el educador siempre correrá el peligro de mal interpretar los comportamientos, actitudes y aspiraciones de sus educandos y, consecuentemente, no podrá responder correctamente, ni incluso adecuadamente, a algunas de las necesidades y problemas que pudieran tener los miembros individuales del grupo". (ibid:72-73)

Lo anterior coloca al profesor, más bien al educador de adultos en reclusión, en una situación que le requiere un verdadero compromiso con su labor y con el crecimiento profesional continuo, a través de allegarse los conocimientos más acabados que le aseguren un perfecto entendimiento de su labor y del receptor de la misma. Todo cuanto haga ese profesor tendrá un impacto:

"En el aula la comunicación que instaura el maestro con sus alumnos, está marcada por la relación transferencial que los alumnos establecen con él: los estudiantes ven en el profesor un sujeto que tiene un saber y en función de esto ellos lo reconocen como un maestro y se reconocen a sí mismos como alumnos. De tal manera que cualquier mensaje que envíe el maestro, sea cual fuere el contenido, estará "revestido", por la autoridad que el saber y la institución le confieren al maestro. Por más democrático y autogestivo que quiera ser el maestro, sus mensajes podrán estar revestidos de "autoridad", "autoridad" subjetivamente reforzada por la transferencia de sus alumnos hacia él, transferencia que lo ubica en un lugar superior, el lugar de las figuras de autoridad que el alumno ha internalizado a lo largo de su vida. Y en función de la figura de autoridad con la que se le identifique será la connotación del vínculo transferencial que se constituye: de respeto, de rebeldía, de sumisión, de resistencia, etc.". (Academia de Educación de Adultos, a) 1994:20)

Si los profesores de los centros educativos existentes en el interior de los establecimientos de reclusión, cuentan con una conciencia plena acerca de este impacto en el alumno, y de la utilidad que representa para la readaptación social el promover en el interno la aparición y empleo del pensamiento dialéctico,

seguramente se preocuparán por hacerlo posible, llevando a cabo los pasos siguientes:

1.- Descripción del curso.

"Un equipo de tutores, o un departamento a cargo de la responsabilidad de montar un curso, comenzará con la preparación de una descripción de ese curso, la cual lo llevará al material para publicidad. En las descripciones de cursos, tienden a aparecer un número de componentes tales como los siguientes: área de estudio, población meta, esquema del curso, expectativas del tutor (profesor)-estudiante, trabajo (tareas) del curso y estilo de evaluación-seguimiento (...) la institución deberá hacer explícitos los recursos que puede proporcionar para el grupo de educandos, y explicitar también que los miembros del grupo de aprendizaje son un recurso sustancial en sí mismo (...)"(Grupo Andragógico. 1986:46)

Si bien resulta por demás claro lo antes apuntado, vale la pena abundar al respecto. No es nada raro el que, ante la rutina que termina por representar la llegada de nuevos alumnos a los centros educativos de los penales, se deje de lado esta explicitación de las características de los servicios ahí brindados; además, esa rutina se hace evidente en la organización y distribución de la plantilla docente, puesto que se termina dejando en manos de cada profesor la responsabilidad acerca del desarrollo de las actividades concernientes al nivel o grado que le competen.

Deja de observarse el trabajo colegiado y cada profesor se las ingenia, si acaso, solicitando apoyos o informando al director del centro educativo, para dar cumplimiento a su propio quehacer docente.

2.- Publicidad.

Se espera aquí que toda la organización previa se vea reflejada en estrategias eficaces de propaganda acerca de los servicios educativos que se ofrecen al interno, y de las características y beneficios que para él entrañan. En aquellos establecimientos que cuentan con áreas de pedagogía diferenciadas, en su labor, de los centros educativos (en virtud de que su propósito viene a ser la identificación del nivel educativo del individuo y, derivado de ello, su canalización a las ofertas institucionales en la materia), es común que el interno se vea informado de esos servicios por parte del personal de tales áreas, información muchas veces inacabada en virtud de no contar con mecanismos de coordinación adecuados hacia los responsables de llevar a cabo la atención educativa; o, más aún, resulta que el interno es "canalizado" hacia esa atención sin que termine de entender la utilidad que, a nivel personal y jurídico, le puede representar la asistencia a aquel lugar.

Así, el interno pasa a incorporarse a esos servicios educativos sin contar con una motivación e incentivación adecuadas para ello. Si las autoridades de los establecimientos de reclusión responsables de coordinar los programas técnicos se preocupan por esta situación, pueden llevar a cabo acciones tales como las emprendidas en el año de 1993 en las instituciones de reclusión del D.F., cuando se dio inicio a un programa de actividades basado en la difusión de los servicios educativos existentes sin esperar a que el interno pasase al dormitorio al que se le hubiese clasificado y que, en muchas ocasiones, diera inicio la "contaminación" de ese interno al convivir con aquellos que, al contar con un mayor conocimiento acerca de la dinámica institucional, no gustan de participar en ningún tipo de actividad educativa.

Por ello, la atención a estos internos de nuevo ingreso se dio al interior de los edificios de C.O.C. (Centros de Observación y Clasificación), lugar donde se les informaba acerca de todo lo que el centro escolar les podía ofrecer, lo cual elevó en mucho la inscripción de esos internos en los diferentes niveles académicos. Sin embargo, problemas no previstos vinieron a disminuir el potencial de este programa; uno de ellos fue la incapacidad de algunos profesores para reforzar, en el trabajo de aula, el interés que el profesor responsable en el C.O.C. había despertado en los internos.

3.- Reclutamiento y selección.

"(...) Son las etapas en las que, de hecho, comienzan la participación y negociación. Idealmente, la participación y la negociación durante estas etapas deberá verse como un proceso de doble vía entre entrevistadores y entrevistados. Por ejemplo, deberá ayudarse a los participantes a entender que ellos están tan implicados en el proceso de selección como lo está el tutor (profesor) o el representante institucional". (ibid:47)

Por supuesto que el programa para C.O.C. antes descrito, en buena medida, coadyuvaba en lo señalado en este tercer paso.

Puede que se objete que en pocas ocasiones se está en posibilidad de llevar a la práctica esfuerzos en el marco de esta actividad, puesto que el primer contacto con el interno se da, regularmente, cuando éste se presenta ante el profesor manifestando su interés por formar parte de un grupo de educandos. Aún si tal es el caso, lo que no debe ocurrir es que el interno se incorpore, sin más, a un grupo puesto que, mínimamente, debiera de pasar por una "plática informativa" que le haga conocedor de la intencionalidad del trabajo al interior del aula, se le expliciten las "reglas del juego" y se le facilite su integración al grupo de compañeros.

4.- Inducción.

"Es parte esencial de todo curso (...) el propósito de la inducción es posibilitar al grupo para que se mueva tan rápidamente como sea

posible hacia su conversión en un grupo de aprendizaje entre iguales (...) el contrato que se acuerda incluirá el establecimiento y declaración de las "reglas del juego" con las que el grupo operará (...) el tutor (profesor) tiene especial responsabilidad de ayudar al grupo a explorar y desmitificar los conceptos convencionales de educación, como son los roles y responsabilidades tradicionales de tutores y estudiantes, y significados tradicionales asignados a términos como aprendizaje, conocimientos y educación. Por lo tanto, el tutor tiene la particular responsabilidad de habilitar al grupo para que éste se convierta en un grupo de aprendizaje entre iguales, y de ayudarlo para que comience a funcionar dentro del proceso del diálogo". (idem)

De darse este paso en los centros educativos de los establecimientos de reclusión, se estaría consiguiendo ubicar al interno en una condición por demás favorable, no sólo en lo que concierne a su interés por aprender, sino más allá, en uno de los aspectos fundamentales para el proceso de la readaptación, puesto que se estaría fomentando en él la toma de decisiones y además, se le estaría ubicando en un ambiente de convivencia y tolerancia grupal, con mucho, más positiva que la que regularmente caracteriza al ambiente hostil de la prisión.

5.- Programa del curso.

"(...) Evoluciona por medio del proceso de planteamiento de problemas, que se utiliza para explorar el área de estudio acordada. Los recursos disponibles para el grupo incluyen los conocimientos, experiencias, habilidades y sentimientos personales de todos los miembros del grupo de aprendizaje entre iguales. El grupo determina colectivamente los métodos de enseñanza-aprendizaje más apropiados para él y para examinar los diversos puntos del contenido que podrían usarse para permear el diálogo del grupo en relación con alguna cuestión particular. Por tanto el grupo decide qué asunto es relevante para la exploración que se haga de las cuestiones, y cómo quieren tratarlo. También deberá ponerse de acuerdo (...) en el establecimiento del procedimiento para la renegociación o la negociación continua para asegurar que se continua haciendo frente a las necesidades de todos los miembros del grupo". (ibid:48)

He aquí la parte fundamental del proceso, cuando el educador toma enteramente en sus manos el trabajo educativo en favor del interno, cuando debe decidir si le va a someter a un tipo de autoridad y disciplina tradicionalistas o, si por el contrario, va a optar por impulsar una dinámica nueva en el aula.

Probablemente algún profesor de cualquier centro educativo, con una vasta experiencia en esta labor docente, señalará la inutilidad de efectuar esta negociación, en virtud de aquellas difíciles experiencias por las que bien pudo pasar todo aquél que se hace cargo del trabajo educativo con internos: incapacidad del interno para manifestar sus intereses, imposibilidad de alcanzar el consenso con un

grupo de esta naturaleza, rebeldía de algunos de los internos por lo que no resulta aconsejable brindarles confianza, etc., todo ello cierto, pero también explicable desde el ámbito de la Psicología Educativa, explicación que no es posible abordar ahora.

Como sea, entra aquí el espíritu que orienta la labor docente de ese profesor. Baste recordar que la razón que lo movió al estudio de la docencia, seguramente no fue en la aspiración de desarrollar un trabajo carente de retos y problemas. Aún aquél que no cuente con esa formación y, al haber tenido la oportunidad de contratarse como profesor, funja como tal, difícilmente imaginó que laborar en ello sería como cualquier trabajo de oficina. No resulta verosímil que se permanezca en una estoicidad que raye en la indolencia ante la ineficacia, o la muy limitada eficacia, de aquel trabajo docente que se complace en conformar grupos de alrededor de 10 alumnos a los que se “asesora” para la presentación de exámenes de acreditación de cualquier nivel académico.

Al respecto, cabe comentar sobre dos casos notables:

- El centro escolar ubicado en uno de los reclusorios preventivos de la Cd. de México pasó, durante el período 1993-1994, por una etapa de inestabilidad resultante de la ausencia de un director; lo que conllevó una baja grave en la asistencia de internos a ese lugar. Al obtenerse el nombramiento de una profesora de ese mismo centro en el puesto antes citado, la situación pasó por un cambio tal que, al cabo de medio año, resultaba insuficiente el número de aulas ahí existentes para atender a los variados grupos de internos que se atendían. Probablemente la clave de esos exitosos resultados radica en el ímpetu de esa profesora que, acompañado del conocimiento y experiencias adquiridos en el trabajo de aula con internos, le permitió aprovechar los pocos recursos materiales con que contaba, conjuntándolos con un cohesionado equipo docente.
- Durante el primer semestre de 1993 gestiones emprendidas con la Academia de Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional, desde la Dirección General de Reclusorios y Centros de Readaptación Social del D.F., dieron como fruto la impartición del Diplomado “La Práctica Educativa con Adultos”, dirigido exprofeso a cerca de cuarenta profesores de los distintos centros escolares. El resultado de dicha actividad se puede situar en dos aspectos fundamentales: a) la actualización de conocimientos, y la adquisición de muchos de éstos, en cuanto a la labor educativa con adultos, lo que se hizo evidente con la elevación del rendimiento escolar de los internos; y b) la revaloración del papel de esos profesores, puesto que muchos de ellos tenían más de una década laborando en los centros de reclusión sin haber contado, salvo en muy pocas ocasiones, con el reconocimiento institucional a esa tarea; esto llevó a que ese grupo de profesores aplicase un renovado ímpetu a su labor, lo que se tradujo en nuevos e ingeniosos esfuerzos por elevar la matrícula de los centros educativos, objetivo alcanzado en casi todos los casos. Más tarde, el olvido institucional hacia esos profesores volvió a aparecer.

Así, si bien los momios pueden ubicarse en contra de esta apuesta paradigmática, es posible apelar a ese espíritu que acompaña al docente en tantas difíciles tareas, de las que el trabajo con el adulto en reclusión sólo es una más.

Como se decía antes, dicho paso es el punto medular de este proceso y, por ende, el más prolongado de todos. Es aquí donde el profesor tendrá que mostrar su esfuerzo máximo para el desarrollo del plan de estudios establecido por la institución que certifica los estudios del interno, lo cual no deberá obstar para que las actividades inherentes a ello se enmarquen en el propósito de fomentar el pensamiento dialéctico o reflexivo en el educando, estableciendo una dinámica grupal plena en convivencia e interacción, con un interno sabedor de que su responsabilidad va más allá de presentarse en el aula y tomar apuntes; un ambiente que propicie el entendimiento de la dinámica de la convivencia social.

Por resultar de amplia utilidad, permita el lector que se le cite un ejemplo más, este bastante ilustrativo acerca del cómo, pese a que todo parezca adverso a ello y aún sin proponérselo, puede generarse un ambiente similar a lo antes descrito:

En una ocasión, un custodio con poco más de diez años de experiencia trabajando en un reclusorio preventivo del D.F. solicitó su asignación al centro escolar de la propia institución, a fin de fungir como responsable de la biblioteca de ese centro durante el turno vespertino. La edad de esta persona oscilaba en ese momento en los cuarenta años, contando con una escolaridad de secundaria incompleta.

Obviamente esta petición generó amplias reticencias, pero al cabo de un análisis del caso se optó por darle la oportunidad que solicitaba. Al quedar asignado al plantel se da a la tarea de conocer la dinámica de trabajo en el lugar, y al poco tiempo solicita el poder presentar, en sistema de video, una película (de Pedro Infante) tan sólo como entretenimiento para los internos; sin embargo, al cabo de la proyección, este “bibliotecario” opta por dar pie a comentarios en torno al filme por parte de los internos asistentes, que en esa ocasión no sumaban más de veinte. La charla fue tan rica en ideas que, por solicitud de esos internos, se establece un “cine-club” considerando una proyección semanal.

Al cabo de tres meses la audiencia regular era superior a los cuarenta internos, llegando algunas ocasiones hasta setenta. Pero lo atractivo del caso no es el que esta asistencia se derivara de la presentación de películas de amplio renombre, sino que el interno acudía ahí para tener la oportunidad de intercambiar opiniones, de igual al igual, acerca del tema de la película. Todo ello en un lugar que antes se caracterizaba por su abandono y desatención.

Otro punto relevante es el que ese “bibliotecario” (título bien ganado con su esfuerzo) reinició su formación académica aprovechando su estadía en el lugar.

Así, esta persona hizo gala de ingenio y empeño para “dar vida” al espacio educativo a su cargo, y él mismo encontró un beneficio personal al verse en posibilidad de continuar su propia educación: ¿Qué no podría hacer entonces un profesor que,

además de contar con una amplia gama de conocimientos sobre la docencia, se encuentre motivado e incentivado hacia su labor?

Es decir que la rutina de una clase pasiva que solo fomente en el interno la acumulación (que no asimilación) de conocimientos, no necesariamente es el camino único y el destino de la educación de adultos en reclusión.

6.- Evaluación.

“La evaluación se considera como una forma de praxis (...) debe ser una actividad integral y continua dentro de cada etapa del proceso (...) deberá comprometer a todos los participantes por igual (...)” (idem).

Estas afirmaciones permiten ya avizorar que para un proceso de estas características y propósitos se hace necesario re-dimensionar la evaluación educativa. Por tal motivo, una descripción más amplia acerca de este paso, y sus implicaciones, será brindada al lector en el siguiente apartado de este capítulo.

Ahora bien, en apoyo de lo comentado en el paso cinco, y en general con la serie de estos seis pasos, es conveniente prestar atención a lo que el Grupo Andragógico de Nottingham ubica como los “rasgos sobresalientes” del proceso educativo destinado a fomentar el pensamiento reflexivo.

Dichos rasgos son los siguientes:

I.- No prescriptivo.

El conjunto de educandos y profesor deben estar conscientes sobre la importancia de esta actitud, puesto que ello posibilitará el encuadre del grupo en la negociación.

II.- Centrado en las cuestiones.

Representa esto el mantener la atención en torno a los aspectos significativos; es decir, evita el desarrollo del plan de estudios, su contenido temático, sin más. Así, deberá existir un vínculo permanente entre tales contenidos y los intereses del grupo, lo cual vendrá a matizar, en definitiva, la orientación de su abordaje.

III.- Planteamiento de problemas y creación de conocimiento.

A partir de lograr lo anterior, es factible que el desarrollo de los contenidos temáticos se sitúe en torno a intereses muy específicos, en el marco de un interés general, lo cual permitirá que tales contenidos den respuesta a cuestiones que reafirmen en el individuo la adquisición de conocimientos.

Un ejemplo muy simple es la diferencia que significa enseñar aritmética al adulto a través de la mera resolución de operaciones impuestas por el profesor y, de otro modo, el que ese profesor se valga de intereses y necesidades inmediatas del grupo, como bien puede ser la cuantificación de gastos de inversión para la elaboración de las diversas artesanías que suelen producir los internos. Así se ayudará al interno a determinar con exactitud esa inversión y, por ende, los precios que debiera asignar para la obtención de ganancias en la venta de esas artesanías. Una opción más sería la explicación de las operaciones aritméticas que permiten determinar los tiempos para la aplicación de beneficios de libertad anticipada.

IV.- Praxis.

Parte fundamental de este proceso es que lo generado en el trabajo de aula tenga una repercusión en la vida cotidiana del educando, de tal forma que éste pueda constatar la utilidad de ese trabajo y le lleve a prestar atención a problemas nuevos, con lo cual su visión del mundo, y de su relación con él, se verán modificados.

Así, la capacidad de problematizar acerca de las contradicciones que le rodean se ira afinando, con lo que el pensamiento reflexivo (dialéctico) empezará a adquirir prevalencia en el individuo.

V.- Negociación continua.

Ya se ha hablado de la importancia de que el desarrollo del trabajo en aula se dé en forma concertada con las aspiraciones del grupo y participación activa en ello.

VI.- Responsabilidad individual y grupal compartida para el aprendizaje.

Con esto se insiste en la participación activa del grupo y profesor, asumiendo que todos obtendrán un aprendizaje de darse ese ambiente de cooperación.

VII.- Valoración del proceso como parte del aprendizaje.

Ello representa el considerar como de igual importancia y valor la adquisición de los conocimientos previstos en el plan de estudios original y, todos aquellos elementos que se están citando para generar un ambiente y dinámica que faciliten y fomenten el pensamiento reflexivo. Esto evitará que en algún momento del trabajo se dejen de lado estas consideraciones y se termine por sumergir al grupo en una dinámica tradicionalista, en la que sea el profesor quien tenga la responsabilidad de enseñar y el grupo de internos, pasivamente, “aprenda”.

Se reitera aquí que el profesor deberá mantener su atención en cuanto a que este proceso se vincule y coadyuve, verdaderamente, al proceso general, y más amplio de la readaptación social.

VIII.- Diálogo.

“(…) En el proceso del diálogo es fundamental escuchar, esto implica oír lo que los otros dicen y responder a las ideas, pensamientos y sentimientos de los otros. Del diálogo pueden resultar conocimientos nuevos, porque los miembros del grupo están tan abiertos a los pensamientos de los otros como a los suyos propios (…)” (ibid: 44-45)

Es este diálogo el que facilita las posibilidades de interacción del grupo, a fin de abordar los contenidos temáticos con un enfoque reflexivo y en un afán cuestionador, mismo que podrá generar problemas y conocimientos nuevos.

Este rasgo del proceso requiere, para su eficaz presencia y aplicación, de los rasgos siguientes.

IX.- Igualdad.

Completa lo referente a la responsabilidad; permite que el grupo abandone la práctica educativa de corte “tradicionalista” al, también, abandonar las relaciones de poder que confieren al profesor un papel único y no desplazable.

X.- Apertura, confianza, cuidado y compromiso.

Evidentemente la existencia de los factores que se han citado generará una cohesión del grupo tal que entre sus integrantes habrá esos rasgos.

XI.- Respeto mutuo.

Lo que facilita que todos los miembros del grupo manifiesten abiertamente sus opiniones.

XII.- Pensamiento y aprendizaje integrados.

Aspecto fundamental, puesto que augura un verdadero cambio en el interno al entender, éste, los problemas que se presentan en el mundo circundante sin que ello le represente un conflicto permanente.

4.- EVALUACION EDUCATIVA

Se señaló en el apartado anterior que, el hecho de que la actividad docente en los centros educativos de los establecimientos de reclusión, se encuentre sujeta a los planes de estudio elaborados por las propias dependencias que evalúan al interno y,

en su caso, le certifiquen los conocimientos adquiridos (como ocurre en el INEA), no es un impedimento para llevar a la práctica el proceso hasta ahora descrito.

Pero, sí así ocurre, evidentemente no tendría ningún sentido el que en ese proceso tan sólo se efectuase una evaluación de conocimientos, dejando de lado el ambiente generado para favorecer el pensamiento reflexivo en el grupo de internos atendido.

Por ello, resulta necesario y hasta imprescindible, llevar a cabo una evaluación alterna a la anterior, pero orientada ésta a valorar los alcances logrados en torno al objetivo del proceso descrito y, más particularmente, a la utilidad del mismo, y de la actividad educativa como tal, hacia la readaptación social.

De esta forma la evaluación viene a adquirir un perfil del todo distinto al que obedece a la mera cuantificación de conocimientos en el educando. Así, los alcances de esa evaluación pasarían a ser como sigue:

“(...) A la evaluación deberá atañer el pensamiento y el aprendizaje en relación con el área de contenido, el desarrollo cognitivo y personal de cada uno de los miembros del grupo, y los procesos o desarrollo del grupo como un todo. En cualquier evaluación deberá otorgarse igual atención al pensamiento y aprendizaje dentro de estos tres aspectos. La interrelación de los tres se convierte en un vehículo para el tipo de pensamiento y aprendizaje que fomenta el desarrollo del adulto”.
(ibid:48-49)

Sin embargo, dicho perfil viene a dificultar cualquier intento de evaluación, al incluir como aspecto fundamental el tipo de pensamiento del individuo.

Con ello queda claro que una evaluación tendiente a conocer la eficacia del proceso general, no podría circunscribirse al momento final del trabajo, puesto que el evaluador carecería de elementos e información previa para determinar si el “aquí y ahora” del grupo es con mucho mejor que lo que pudo presentarse al inicio del proceso. Al respecto, el Grupo Andragógico de Nottingham ubica alguno de los aspectos que, de ser llevados a la práctica, pudiesen facilitar esa evaluación:

- “1. Deberá ser posible hacer el seguimiento de cómo se desarrollan las relaciones entre los participantes del grupo...”
2. Deberá ser posible observar y registrar la manera como el educador de adultos transfiere el poder y responsabilidad de manejo (dirección) del proceso de grupo, y las formas en que esta responsabilidad es asumida y compartida por otros miembros del grupo.
3. Deberá ser posible identificar la etapa en la cual los miembros del grupo empiezan a tomar sobre sí la responsabilidad de su propio aprendizaje y comienzan a explorar y presionar las fronteras del

conocimiento y experiencia en el grupo, contribuyendo al aprendizaje de todos.

4. Deberá ser posible para todos los miembros del grupo indicar lo que han aprendido de la experiencia y cómo, e identificar formas en que el proceso está ayudándoles a aprender, crecer y cambiar, registrando el proceso de reflexión en el proceso del grupo". (ibid:49-50)

Estos cuatro puntos revisten amplia utilidad para la actividad educativa vinculada con el proceso integral de la readaptación social. Si todos ellos fuesen observables en el trabajo grupal, se estaría ante internos que además de haber obtenido un mayor conocimiento acerca del mundo y la sociedad a que pertenecen, estarían en posibilidad de interactuar de manera más o menos adecuada en ellos, al lograr reflexionar acerca de las contradicciones ahí imperantes pudiendo, inclusive, valerse de los problemas que se le presentarán, para alcanzar nuevos estados en esa relación con otros individuos.

Resulta obvio que, entonces, una evaluación de esta naturaleza estaría lejos de representar un "peligro" para el docente, al no tratarse ya de medir su eficacia para determinar qué tan bueno o malo es, y pasaría a convertirse en una herramienta de amplia utilidad en el trabajo al interior del aula. Esto debido a que, las observaciones imparciales de un agente evaluador ajeno al grupo, observaciones realizadas a lo largo de todo el proceso y no en un momento único, servirían al profesor como "luces en el camino" para modificar o reforzar, según sea el caso, los fenómenos de cambio que se vayan dando en los internos, siempre en consonancia con los propósitos de este proceso de trabajo grupal.

Sin embargo, salta ahora un nuevo requerimiento: el contar con ese agente evaluador, es decir, con una persona que, concedora de este proceso y de todas sus implicaciones, pudiera brindar este apoyo. Primero se tendría que ubicar a los más viables para ello; conociendo las características de la organización de las actividades educativas en los centros de reclusión, pueden señalarse a:

- a) Las autoridades que a nivel de las direcciones (generales) tienen el encargo de supervisar aquellas actividades para verificar el cumplimiento de los objetivos y metas de trabajo anual. Es común que para ello, se utilice a supervisores, quienes visitan los centros educativos un día al mes en cada caso.

Si estos supervisores son capacitados y concientizados para apoyar el proceso que se ha venido describiendo, tales visitas pasarían a tener una gran utilidad más allá del mero acopio de datos estadísticos.

- b) Al interior de cada centro educativo, pudiese nombrarse a este agente de entre la plantilla docente o, en caso de existir, de los miembros del equipo técnico del centro.

También, y probablemente con mayores posibilidades de éxito, esta labor podría correr a cargo de los directores (o sus similares) de esos centros, siempre y cuando no se corra el riesgo de suspender o postergar ese trabajo en virtud de dar cumplimiento a sus propias funciones.

- c) Para el caso de aquellos centros educativos que delegan en gran medida el trabajo docente en “asesores internos”, esta evaluación tendría que quedar a cargo del profesor externo que coordine a esos internos en cada nivel o al conjunto de éstos.

Como quiera que se diseñe este paso, no debe perderse de vista que no se trata de la evaluación tradicional, por lo que aún pudiera admitirse que, en ciertas ocasiones, personal de otras áreas técnicas pudiera acompañar al evaluador durante las observaciones respectivas, a fin de constatar la utilidad de ese trabajo docente con respecto al espectro general de atención institucional al interno en aras de la readaptación social de éste:

“Si esta evaluación se lleva a cabo abiertamente como parte del proceso (...) y es registrada, deberá proporcionar información suficiente para que cualquier evaluador externo valore el desempeño del educador de adultos y del grupo. Esto permitirá, entonces, un cierto seguimiento en términos del valor del dinero que se gasta”. (ibid:50)

Con esto, un proceso educativo tendiente a fomentar el pensamiento de tipo “reflexivo” o “dialéctico” en el interno viene a contar con todos los elementos básicos para ello, restando únicamente el empeño del docente y, sobre todo, su capacidad de innovación y “descentración” (asumir el dejar de ser el personaje protagónico del proceso a los ojos del interno).

ANÁLISIS FINAL Y CONCLUSIONES

Con todo lo expuesto en el estudio presente, el lector ha podido obtener una visión amplia acerca de las condiciones y características en que tienen lugar las actividades educativas, dirigidas a adultos reclusos en los distintos centros penitenciarios del país. Así, se ha perfilado la dimensión que tales actividades adquieren a partir de sus logros y alcances, todo ello contextualizado con las condiciones materiales en que se desarrolla esta tarea íntimamente ligada con la readaptación social –en lo formal, a partir de la legislación vigente en la República Mexicana y en la praxis por las posibilidades y frutos que en ella se tienen-, tanto al nivel de espacios físicos, equipamiento y, sobretodo, personal (especializado o habilitado) con que se cuenta para dar cumplimiento a los propósitos de esta educación formal.

Así, a lo largo del Capítulo II, se pudo analizar con detalle la problemática existente en esta materia, tanto en lo general para el país como en lo particular para las tres grandes regiones geográficas de éste.

En las diversas mediciones acerca de los recursos materiales con que se dispone fue evidente que, contra lo que se pudiera pensar en principio, es la zona norte del país la que presenta un mayor número de casos en los cuales no se tuvo previsto en el diseño arquitectónico original de la prisión un espacio educativo para internos (ver pág. 28), lo cual permite entender que es en esa franja del país en donde se ha prestado menor atención a este rubro. Si ahora se agrega, con datos que periódicamente emite la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Gobierno Federal, que hacia aquella misma zona se ha desarrollado mayormente el trabajo para internos, sobre todo en actividades propias de la maquila (baste decir que el Estado de Nuevo León llegó a tener laborando en la fabricación de prendas de vestir a cerca del 80% de su población penitenciaria, durante la primera mitad de la década de los 90's), se puede entender que la minusvalía de la educación en los estados del norte del país obedece a una priorización del quehacer laboral del interno, en una visión pragmática alejada de los procesos integrales de atención para la readaptación social, pero muy en sintonía con las características socio-económicas de la zona: la necesidad de contar con un elevado número de obreros “capacitados” para el trabajo de maquila. Incluso, este énfasis en el desarrollo de destrezas laborales es evidente en los índices de desarrollo de actividades de capacitación laboral, en los cuales esa zona norte ocupa el primer lugar (ver pág. 43).

No obstante, cuando se habla de la existencia de estos espacios educativos, la zona sur del país presenta un mayor rezago en cuanto a su equipamiento, incluyendo esto un aspecto tan básico con la existencia de pizarrón en el aula (ver pág. 28). Esto viene a adquirir mayor importancia si se considera que buena parte de la población penitenciaria de esa región es, por obvias razones, de extracción rural, teniendo graves limitaciones para su desenvolvimiento en una institución en la que, muy probablemente, primero enfrentará las barreras de la lengua -al estar integradas por

individuos poco o nada castellanizados-, luego de los valores y normas de convivencia social y, con graves implicaciones hacia sus expectativas de vida “armoniosa”, de la cosmogonía que rige su proceder y esperanzas futuras. Así, al tratar con personas en esta condición sin siquiera poder disponer de una superficie sobre la cual plasmar imágenes diversas, es fácilmente entendible que sólo se logren avances menores en las actividades educativas formales. Y recuérdese que es en esta zona sur en la que se atiende a un mayor número de personas en “alfabetización”, razón por la que aquí es donde mayormente se expiden documentos oficiales que certifican ese aprendizaje (ver pág. 41), pero contradictoriamente –o muy en sintonía con esa marginación regional-, es aquí dónde se registra el menor número de docentes (ver pág. 54). Con relación a toda esta problemática salta a la vista el papel que la Universidad Pedagógica Nacional puede jugar para su solución, al formar ésta a Licenciados en Educación Indígena, los cuales bien pudieran realizar parte de sus prácticas profesionales colaborando en los centros penitenciarios y hasta ver en éstos espacios idóneos para la realización del servicio social y, por supuesto, para su desempeño laboral. Por lo pronto, no se identificó a ninguno de estos profesionistas en las plantillas docentes de esa zona -ni de la centro y norte-, por lo que resulta urgente y de clara utilidad generar convenios interinstitucionales para ese propósito por parte de las autoridades respectivas de la UPN.

Como otra evidencia de las graves carencias en este ámbito, aparece la mínima incorporación de las bibliotecas de los centros educativos a la Red Nacional de Bibliotecas Públicas (ver pág. 28), lo cual implica la imposibilidad de contar con la actualización y crecimiento periódicos del acervo bibliográfico, así como la capacitación técnica especializada para convertir a estas áreas en firmes coadyuvantes de la labor educativa. Por tanto, es necesario que las autoridades participantes en esta materia pugnen por la suscripción de acuerdos interinstitucionales con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), a efecto de que éste formalice la inclusión de todos los centros educativos para internos a la Red Nacional.

Y la gravedad de estas carencias materiales se viene a dimensionar a plenitud cuando se precisa que, a diferencia de lo que ocurre en la sociedad abierta, son las mujeres internas las que más frecuentemente acuden a los servicios educativos, con relación a los hombres reclusos (ver pág. 31). Y si de condiciones adversas se trata, resulta que en la zona sur se registran los índices más elevados de asistencia a actividades educativas tanto de hombres como de mujeres en reclusión (ver pág. 32). Así, nos encontramos con que, muy probablemente (y sobretodo en la zona sur), quienes acuden a los centros educativos son individuos provenientes de los niveles económico-culturales más desfavorecidos y, por tanto, muy posiblemente está será la única oportunidad que tengan de acceder a un sistema educativo formal (ver pág. 35). Seres que han enfrentado un desarrollo personal y social precario, en condiciones de continuo conflicto político hasta por gozar de un lugar para residir (como bien se caracteriza la zona sur), creciendo en medio de la marginación de los más mínimos servicios y satisfactores y, por todo ello, habituados a sentirse relegados y maltratados por una sociedad “mexicana” de la cual no se sienten enteramente partícipes, vienen a quedar insertos en una institución total de la que

podrían obtener algunas ventajas sólo si las autoridades responsables de la administración y suministro de recursos para ésta tienen claro este hecho y, por tanto, procurasen que un individuo en estas condiciones trascienda el nivel de la reclusión para acceder a una oportunidad valiosa para allegarse conocimientos, habilidades y experiencias útiles para su desenvolvimiento en sociedad; más aún considerando que la edad promedio de aquellos que deciden sumarse a las actividades educativas, en su mayoría es por debajo de los treinta años (ver pág. 50), que los ubican en la llamada “edad productiva”. En caso contrario, no habrá el menor interés por educar al “indígena” o “campesino”, bajo el entendido de que ellos en su labranza no requieren cultura y conocimiento, ni al que debe formar parte de la “mano de obra barata” en una maquiladora y tan sólo requiere desarrollar algunas destrezas.

Y aún para este último caso, si el énfasis es puesto en la capacitación para el trabajo ello no riñe con una visión integral de la educación y, por tanto, es necesario que las actividades de esta índole sean diseñadas y desarrolladas con base en dos aspectos fundamentales: considerar la oferta laboral existente en la región (para no formar al interno en una actividad productiva que no podrá ejercer en su libertad o que, para sí hacerlo, lo obligará a cambiar de entorno geográfico) y estructurar programas y planes de estudio basados en esquemas idóneos para la prisión (en virtud de la gran movilidad de la población interna). Para esto, y recordando la experiencia de la Ciudad de México (ver pág. 44), conviene aplicar un diseño curricular basado en módulos y no en asignaturas, de forma tal que se pueda acreditar el conocimiento parcial adquirido y no tener que esperar hasta la conclusión de los estudios para obtener un certificado terminal de los mismos.

Y en ese mismo tenor de la visión integral de la educación, resulta francamente preocupante que muchas actividades inherentes a ésta queden bajo la coordinación o control de profesionistas que no identifican la especificidad educativa o, peor aún, de internos que no pueden hacer prosperar debidamente –por sí mismos- ninguna de tales actividades. Ejemplo de ello son las actividades recreativas, culturales y deportivas (ver pág. 45).

Así, resulta fundamental que el número de docentes con que disponen los centros educativos para internos se incremente en atención no sólo a la asistencia actual de educandos, sino a las posibilidades reales y las necesidades resultantes del propósito de la readaptación social. Nuevamente, la Universidad Pedagógica Nacional está en posibilidad de jugar un papel preponderante, al poder relacionar a su alumnado –de todas las licenciaturas- con el quehacer penitenciario. Sólo baste recordar la existencia en esta Universidad de Pedagogos, Sociólogos Educativos, Educadores de Adultos y, por supuesto, Psicólogos Educativos, los cuales bien podrían sumarse a las tareas magisteriales y, mejor aún, orientarlas y encauzarlas debidamente. Igualmente importante es que los centros educativos potencien más aún los apoyos que ya vienen recibiendo de las Universidades e instituciones locales, sobre todo en el caso de las zonas centro y norte, al ser éstas las que cuenta con un mayor número de opciones en la materia (ver pág. 56), mientras que en la sur es necesario desarrollar tales relaciones interinstitucionales.

Ahora bien, ya desde la Justificación e Introducción de este estudio se anticipó que el abordaje de las actividades educativas dirigidas a adultos en reclusión rompe con una visión casi tradicional para la psicología educativa, dado que frecuentemente se encasilla a ésta en los ámbitos de atención a infantes y adolescentes. Pues bien, con el desarrollo del tema aquí estudiado queda en claro la idoneidad de la psicología educativa para acciones dirigidas a los internos que, dejando de lado su situación jurídica y enfoques criminológicos, son antes que cualquier otra cosa seres humanos adultos.

Por tanto, queda en evidencia la abundancia de recursos y opciones que el psicólogo educativo puede utilizar, gracias a su bagaje filosófico-técnico-metodológico, para escenarios diferentes a aquéllos en los que se le ha querido enclaustrar. Curiosamente, este encierro de los psicólogos educativos ha permitido la invasión de sus terrenos de actuación por parte de otras profesiones, las cuales, entonces, se han beneficiado de este olvido o descuido.

Y es que dicho encasillamiento tuvo una relativa justificación en nuestro país en virtud de que, en la distribución de la población mexicana por edades, prevalecían los grupos de edad menores a 14 años. No obstante, esta realidad ha cambiado radicalmente, a grado tal que el Censo de Población y Vivienda 2000, indica que del total de los 97,483,412 habitantes del país, 58,092,327 (es decir el 59.59%) corresponden al grupo de los 15 a 64 años (INEGI, 2001:86). Así, no existe ya ninguna razón objetiva para mantener este alejamiento de la psicología educativa de la atención a jóvenes, adultos y hasta adultos mayores.

Y si tal es la realidad imperante, también resulta necesario que la currícula de formación de psicólogos educativos incluya contenidos y material bibliográfico dirigido al conocimiento y análisis del aprendizaje en el adulto.

Por tanto, esta investigación y propuesta viene a colocarse en ese rubro de lo inexplorado y pretende ser útil para los estudiantes de la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional interesados en arribar a este espacio de la reclusión o escenarios integrados por individuos adultos.

Y precisamente para los que deseen abundar en tal razonamiento, debe quedar claro que:

1. La educación destinada al individuo en reclusión debe entenderse como una de las actividades prioritarias en todo establecimiento penitenciario, no tan sólo en vistas a la atención y tratamiento, en su caso, técnicos del interno, sino más aún como uno de los aspectos que, al aplicarse con una visión integral, mayormente pueden propiciar un ambiente adecuado y poco hostil dentro de la prisión.
2. Por lo anterior, la oferta educativa dirigida a la población interna tiene que considerar en su diseño y aplicación el perfil de los potenciales educandos, a fin de que trascienda el mero nivel de la transmisión de conocimientos, y se alcance

la atención de las necesidades, intereses y expectativas de los receptores de este quehacer educativo.

3. Así, es de vital importancia que los centros educativos destinados a adultos en reclusión, cuenten con un equipo interdisciplinario de especialistas en las ciencias de la educación y en aquéllas que puedan contribuir a eficientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos internos-alumnos.
4. Dentro de este equipo interdisciplinario, destaca la presencia indispensable de psicólogos educativos.
5. Por tanto, es indispensable que los centros educativos destinados a adultos en reclusión cuenten con psicólogos educativos que efectúen tareas de asesoría a los docentes, de forma tal que la misma proporcione a este profesorado las herramientas técnico-metodológicas más idóneas para desarrollar un más eficaz y eficiente trabajo extra e intraula en la relación enseñanza-aprendizaje con el interno, quedando claro que dicha asesoría es diferente, por la formación profesional del psicólogo educativo y su propio código lingüístico, al conocimiento pedagógico.
6. Igualmente, es de la mayor importancia que estos psicólogos educativos proporcionen asesoría o, en su caso, una estrategia terapéutica a los internos-alumnos de los espacios educativos, a fin de que se pueda apoyar efectivamente su proceso de aprendizaje y, además, se obtenga una mayor confianza y aceptación de éstos hacia su incorporación y permanencia en los servicios educativos. Para no duplicar esfuerzos con los psicólogos que, bajo un enfoque clínico, practican estudios de personalidad del interno y coadyuvan en su clasificación penitenciaria y su tratamiento técnico, los psicólogos educativos deberán dirigir la atención del interno hacia logros académicos y retroalimentarse con el grupo clínico.
7. La atención educativa destinada a la población interna requiere contar, invariablemente, con un enfoque y una planeación integrales prestando atención, entonces, no sólo a las actividades de carácter académico, sino también a aquéllas de índole extraescolar (incluyendo a todas las posibles de realizarse en los espacios bibliotecarios), cultural, deportivo y recreativo.
8. En ese enfoque integrador, debe ocupar un papel destacado la organización y estructuración de los programas de capacitación laboral, entendidos éstos como un proceso netamente educativo y no de mera habilitación para el trabajo.
9. Es necesario impulsar la implantación de los servicios de educación superior en todos los establecimientos de reclusión. De igual forma, tiene que planificarse la instrumentación, en el ámbito de la capacitación laboral, de carreras a nivel técnico.

10. Debe efectuarse el diseño de nuevas y más eficaces campañas de captación y matriculación de internos en todos los niveles académicos, a fin de que esta atención educativa remonte los bajos niveles de asistencia porcentual observados y, como en el bachillerato, su impacto poco significativo.
11. Si bien los apoyos interinstitucionales recibidos en los centros educativos son, en lo general, los necesarios, conviene avanzar en la instrumentación de convenios y proyectos más especializados para la atención eficiente de los internos.
12. Resulta imprescindible ampliar la infraestructura dispuesta para la realización de actividades educativas dirigidas a la población interna en los centros de readaptación social de la República Mexicana, como medio indispensable para incrementar la cobertura de esa atención.
13. Es preciso fomentar la instalación de nuevas bibliotecas en los centros educativos de los establecimientos de reclusión de nuestro país, cuidando que éstas sean debidamente incorporadas a la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Esto último debe impulsarse en aquellos espacios ya existentes en los que no ha ocurrido así.
14. Los medios y recursos didácticos puestos a disposición de los profesores de los centros educativos deben entenderse como un aspecto básico en el eficaz trabajo docente, y no como un mero accesorio. Por ello, resulta imperativo que todos los profesores dispongan de lo mínimo indispensable en ese renglón: pizarrón, cuadernos y lápices para sus educandos, colecciones de libros de texto para su distribución o consulta y, equipo electrónico (proyectores diversos, videocassetas y televisores).
15. La planta laboral de los centros educativos necesita ser ampliada en todos los niveles, a fin de que el apoyo proporcionado por los internos comisionados para ello pase a ser accesorio, y no un medio fundamental para brindar la atención académica a la población interna en general.
16. Deben diseñarse programas de capacitación especializados para el personal penitenciario, de los diferentes niveles, asignado a los centros educativos, prestando mayor atención a los docentes. De tal forma que se especialice a éstos en los aspectos psicopedagógicos relativos a la educación de adultos y, con ello, se les concientice acerca de la caracterización del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la reclusión.
17. Conviene organizar reuniones de carácter nacional y regional cuyo propósito sea el análisis de la atención educativa a internos para, mediante la retroalimentación correspondiente, establecer líneas de actuación más adecuadas y, se dé paso a la sistematización de conocimientos en lo referente a ese ámbito.

BIBLIOGRAFIA

ACADEMIA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. 1994. a) El trabajo grupal en la educación de adultos. Universidad Pedagógica Nacional, México.

ACADEMIA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. 1994. b) Psicopedagogía de los adultos. Universidad Pedagógica Nacional, México.

ANZALDÚA, Raúl E. 1994. El papel de la transferencia en la comunicación educativa. Universidad Pedagógica Nacional, México.

ARAUJO P., Gabriel. 1994. "La cárcel como pedagogía totalizante." *Tramas*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, México.

AUSEBEL, David. 1980. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas, México. pp. 41-52.

_____. 2000. Código Penal Para el Distrito Federal. Editorial Porrúa, México.

FOUCAULT, Michael. 1981. Vigilar y Castigar, 6ta. Edición, Editorial S. XXI, México.

FUENZALIDA S., Iván. 1996. "El medio social desventajoso y la conducta socialmente desviada". *Revista Chilena de Ciencia Penitenciaria y de Derecho Penal*. Ministerio de Justicia, Chile. p.p. 11-20

GARCIA R., Sergio. 1997. "La razón moral de las prisiones", *Excélsior*. Agosto, 12 México. p. 12.

GILLY, Michel. 1975. La Psicología Escolar. Editorial Oikos-Tau. Barcelona.

GRUPO ANDRAGÓGICO DE NOTTINGHAM. 1986. Hacia una teoría de la andragogía. Universidad Pedagógica Nacional, México.

HERMANUS, Frank. 1981. Educación de adultos: su metodología y sus técnicas. Cuadernos Pedagógicos. Universidad Pedagógica Nacional, México.

H. CONGRESO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS 1971. Ley que establece las Normas Mínimas sobre Readaptación Social de los Sentenciados. México.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. 2001. XII Censo General de Población. Síntesis de Resultados. Población. México.

KIDD, J.R. 1979. Cómo aprenden los adultos. Editorial El Ateneo, Buenos Aires.

LABINOWICZ, Ed. 1988. Introducción a Piaget. Editorial SITESA, México.

LEON, Antoine. 1973 Psicopedagogía del adulto. Editorial S. XXI, México.

LODI, Mario. 1977. Diario de una experiencia pedagógica. Editorial Laia, Barcelona.

MARCOS, Sylvia. 1987. (coordinadora). Manicomios y Prisiones. Editorial Fontamara, México.

MELOSSI, D. y PAVARINI M. 1987. Cárcel y fábrica. Los orígenes del sistema penitenciario. 3a. Edición, Editorial S. XXI, México.

MUELLER, F. I. 1984. Historia de la Psicología. 2da. Reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). 1997. Educación de Adultos y Reclusos. Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, Alemania.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). 1995. Noveno Congreso de las Naciones Unidas Sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente. Egipto.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. 1957. Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos. Nueva York.

PRESIDENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. 1900. a) Reglamento General de los Establecimientos Penales del Distrito Federal. México.

PRESIDENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. 1900. b) Reglamento de la Penitenciaría de México. México.

PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITACIÓN PENITENCIARIA (PRONACAP). 1994. Seminario de Actualización en Materia Técnico Penitenciaria para Personal Directivo de los Centros de Readaptación Social de la República Mexicana. Memoria, México.

RODRÍGUEZ B., Oscar. 1999. Educación y reinserción social. Un estudio prospectivo. Programa Nacional de Capacitación Penitenciaria, México.

ROJAS, V., Guadalupe. 1994. El panóptico. *Tramas*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, México. pp. 314-315.

RUELAS G., Roberto. 1991. Educación penitenciaria. Clarificación de valores. Gobierno del Estado de México – Dirección de Prevención y Readaptación Social, México.

SÁNCHEZ G., Antonio. 1990. Manual de conocimientos básicos para el personal de centros penitenciarios. 3a. Edición. Comisión Nacional de Derechos Humanos, México.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. 2000. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.

TROSTEN, Sellín. 1970. “Una mirada a la historia de las prisiones.” *Criminalia*. Academia Mexicana de Ciencias Penales. Editorial Porrúa, México. pp. 28-39.